

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

LA TRANSITION DE L'ÉCOLE À LA VIE ACTIVE DES ÉLÈVES  
PRÉSENTANT UNE DÉFICIENCE INTELLECTUELLE LÉGÈRE AYANT  
COMPLÉTÉ LA FORMATION PRÉPARATOIRE AU TRAVAIL

MÉMOIRE  
PRÉSENTÉ  
COMME EXIGENCE PARTIELLE  
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR  
MAGALIE PAQUIN-FOREST

JANVIER 2019

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL  
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.10-2015). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

## REMERCIEMENTS

Tout d'abord, je tiens à remercier tous ceux qui, de près et de loin, m'ont encouragé tout au long de mon cheminement à la maîtrise. Sans leur écoute sincère, leurs conseils et leur temps, je n'aurais pas pu trouver la motivation pour compléter ce projet.

Je tiens à remercier mon directeur de maîtrise, Jean Horvais, pour sa disponibilité, son temps, ses précieux conseils et ses suggestions. Son expérience dans ce champ de recherche m'a été fort utile, m'a permis d'approfondir mes réflexions et de perfectionner mes écrits.

Je souhaite aussi remercier mon collaborateur de recherche, pour sa participation, son aide et son temps. Il s'est montré, dès notre première rencontre, très ouvert, motivé par le projet et accueillant. Sans son aide en tant que collaborateur, je n'aurais pas pu trouver mes participants et mener à terme la collecte de données. Un merci tout spécial aux participants ayant accepté de contribuer au projet et d'avoir voulu partager leur vécu.

Enfin, je remercie mes parents, pour leurs encouragements et leur confiance en moi, tout au long de mes études. Je remercie mon mari, pour sa patience infinie et ses judicieux conseils en recherche. Finalement, je désire remercier mon fils, encore trop petit pour comprendre tout ce qu'implique la réalisation de ce projet, mais qui le lira certainement un jour.

## DÉDICACE

À mon fils, mon mari, mes parents, mes amies,  
mes collègues et professeurs, pour tout votre  
soutien et vos encouragements tout au long de  
ce processus.

## AVANT-PROPOS

La présente recherche m'interpelle personnellement, dans la mesure où je travaille à titre d'enseignante en adaptation scolaire et sociale depuis plusieurs années auprès d'élèves ayant une déficience intellectuelle légère. Travaillant principalement au niveau primaire d'une école spécialisée de la région de Montréal, l'école offre aussi la formation préparatoire au travail (FPT) pour les élèves de 16 à 21 ans. À cet effet, je m'interroge sur la préparation du jeune adulte en lien avec la transition de l'école à la vie active. Bien que l'établissement prépare le jeune à travers un plan de transition, je me questionne sur la façon dont le jeune vivra cette transition, lorsqu'il quittera l'école à 21 ans.

Ayant aussi travaillé auprès d'adultes ayant reçu le même diagnostic et faisant leur entrée sur le marché du travail, je me suis d'abord questionnée sur le fonctionnement du placement en stage individualisé ou en emploi de ces adultes. Je me suis aussi interrogée sur le niveau de considération, de la part du service reçu ou de l'employeur, des forces et des intérêts de l'individu dans le choix d'un milieu approprié et valorisant. Je souhaite sincèrement que ces adultes puissent accéder à des emplois correspondant à leurs intérêts et leur permettant de s'épanouir dans la communauté. Cette réflexion personnelle m'a interpellée et m'a poussée à poursuivre mon questionnement à travers ce projet de recherche.

## TABLE DES MATIÈRES

AVANT-PROPOS .....	iv
LISTE DES TABLEAUX.....	x
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES .....	xi
RÉSUMÉ.....	xiii
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE I Problématique.....	2
1.1 Contexte sociohistorique : la transition de l'école vers la vie active, un intérêt croissant .....	2
1.1.1 Contexte général : vers la réussite de tous les élèves, une évolution sociohistorique .....	3
1.1.2 Contexte spécifique : le parcours scolaire des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage au Québec .....	5
1.2 Problème : la transition de l'école à la vie active, un parcours sinueux .....	15
1.3 Intérêt de la recherche .....	20
1.4 Question générale.....	21
CHAPITRE II Cadre conceptuel.....	23
2.1 Posture épistémologique : pour une meilleure compréhension de la situation actuelle telle qu'elle est vécue par les jeunes adultes .....	24
2.2 Le concept de transition : une introduction.....	24
2.2.1 Définitions : une hétérogénéité .....	25
2.2.2 La transition : un entre-deux, deux situations, deux états .....	26
2.2.3 La transition : une période de passage .....	27
2.3 Les types de transition : mieux les différencier .....	29
2.3.1 Les niveaux de prévisibilité : transitions anticipées, non anticipées	

et non réalisées .....	30
2.3.2 Les transitions horizontales et verticales .....	32
2.4 Faire face aux transitions : plusieurs facteurs impliqués .....	34
2.5 La transition entre l'école et la vie active : quelques pistes.....	35
2.5.1 Les conceptions de la transition chez les adolescents : leurs conceptions de la vie adulte et de la transition.....	37
2.5.2 La transition de l'école à la vie active : une étape importante pour l'individu.....	38
2.5.3 La transition et les différences liées au genre : des différences observables.....	39
2.5.4 La transition chez les jeunes ayant des difficultés d'apprentissage .....	40
2.5.5 La planification de la transition : les effets sur la vie active.....	42
2.5.6 Le plan de transition : outils et implication du jeune .....	44
2.5.7 L'expérience vécue par le parent et son implication.....	47
2.5.8 Employabilité, retombées et indicateurs de la transition .....	49
2.6 Synthèse : plusieurs problèmes soulevés par les auteurs .....	52
2.7 Objectifs de recherche.....	53
 CHAPITRE III Méthodologie.....	 54
3.1 Participants.....	55
3.2 Modes de collecte de données.....	57
3.3 Thèmes .....	59
3.4 Déroulement.....	60
3.5 Méthode d'analyse des données.....	62
3.6 Considérations éthiques .....	64
 CHAPITRE IV Résultats .....	 70
4.1 Participant 1 : Sébastien.....	73
4.1.1 Le déroulement général de la transition .....	74
4.1.2 Les services offerts et le soutien obtenu .....	74
4.1.3 Les difficultés rencontrées, les attentes face à la transition, les satisfactions et les insatisfactions.....	75
4.1.4 L'intégration sociale .....	75
4.1.5 L'intégration professionnelle .....	76
4.1.6 L'intégration résidentielle .....	76
4.1.7 Le plan de transition.....	76

4.2	Participant 2 : Dominique .....	78
4.2.1	Le déroulement général de la transition.....	78
4.2.2	Les services offerts et le soutien obtenu .....	80
4.2.3	Les difficultés rencontrées, les attentes face à la transition, les satisfactions et les insatisfactions.....	81
4.2.4	L'intégration sociale .....	81
4.2.5	L'intégration professionnelle .....	82
4.2.6	L'intégration résidentielle .....	83
4.2.7	Le plan de transition.....	83
4.3	Participant 3 : Damien.....	85
4.3.1	Le déroulement général de la transition .....	86
4.3.2	Les services offerts et le soutien obtenu .....	86
4.3.3	Les difficultés rencontrées, les attentes face à la transition, les satisfactions et les insatisfactions.....	86
4.3.4	L'intégration sociale .....	87
4.3.5	L'intégration professionnelle .....	87
4.3.6	L'intégration résidentielle .....	88
4.3.7	Le plan de transition.....	88
4.4	Participant 4 : Cathy .....	89
4.4.1	Le déroulement général de la transition .....	90
4.4.2	Les services offerts et le soutien obtenu .....	91
4.4.3	Les difficultés rencontrées, les attentes face à la transition, les satisfactions et les insatisfactions.....	92
4.4.4	L'intégration sociale .....	93
4.4.5	L'intégration professionnelle .....	93
4.4.6	L'intégration résidentielle .....	93
4.4.7	Le plan de transition.....	94
4.5	Participant 5 : Marc .....	96
4.5.1	Le déroulement général de la transition .....	97
4.5.2	Les services offerts et le soutien obtenu .....	97
4.5.3	Les difficultés rencontrées, les attentes face à la transition, les satisfactions et les insatisfactions.....	97
4.5.4	L'intégration sociale .....	98
4.5.5	L'intégration professionnelle .....	98
4.5.6	L'intégration résidentielle .....	98
4.5.7	Le plan de transition.....	99
4.6	Participant 6 : Sylvie .....	100
4.6.1	Le déroulement général de la transition .....	101
4.6.2	Les services offerts et le soutien obtenu .....	101

4.6.3	Les difficultés rencontrées, les attentes face à la transition, les satisfactions et les insatisfactions.....	102
4.6.4	L'intégration sociale .....	102
4.6.5	L'intégration professionnelle .....	102
4.6.6	L'intégration résidentielle .....	103
4.6.7	Le plan de transition.....	103
4.7	Participant 7 : Michèle .....	104
4.7.1	Le déroulement général de la transition.....	105
4.7.2	Les services offerts et le soutien obtenu .....	105
4.7.3	Les difficultés rencontrées, les attentes face à la transition, les satisfactions et les insatisfactions.....	105
4.7.4	L'intégration sociale .....	106
4.7.5	L'intégration professionnelle .....	106
4.7.6	L'intégration résidentielle .....	106
4.7.7	Le plan de transition.....	107
4.8	Participant 8 : Maryse .....	108
4.8.1	Le déroulement général de la transition.....	109
4.8.2	Les services offerts et le soutien obtenu .....	109
4.8.3	Les difficultés rencontrées, les attentes face à la transition, les satisfactions et les insatisfactions.....	109
4.8.4	L'intégration sociale .....	109
4.8.5	L'intégration professionnelle .....	110
4.8.6	L'intégration résidentielle .....	110
4.8.7	Le plan de transition.....	110
4.9	Participant 9 : Yannick.....	111
4.9.1	Le déroulement général de la transition .....	112
4.9.2	Les services offerts et le soutien obtenu .....	112
4.9.3	Les difficultés rencontrées, les attentes face à la transition, les satisfactions et les insatisfactions.....	112
4.9.4	L'intégration sociale .....	112
4.9.5	L'intégration professionnelle .....	112
4.9.6	L'intégration résidentielle .....	113
4.9.7	Le plan de transition.....	113
CHAPITRE V Discussion.....		114
5.1	Les différences observées entre la transition planifiée et la transition vécue ....	115
5.2	La transition vécue par les participants.....	116
5.2.1	Le déroulement général de la transition.....	117

5.2.2	Les services offerts et le soutien obtenu .....	117
5.2.3	Les difficultés rencontrées, les attentes face à la transition, les satisfactions et les insatisfactions.....	118
5.2.4	L'intégration sociale .....	119
5.2.5	L'intégration professionnelle .....	120
5.2.6	L'intégration résidentielle .....	121
5.2.7	Le plan de transition.....	122
5.3	L'appréciation portée sur l'accompagnement reçu dans le processus du plan de transition.....	123
5.4	Les éléments de compréhension élaborés par le jeune à travers son propos .....	125
5.5	Notion de prévisibilité.....	127
5.6	Le niveau de connaissance de l'événement par l'individu.....	128
5.7	Le sens de la transition.....	128
	CONCLUSION .....	130
	ANNEXE A Exemple de plan de transition.....	138
	ANNEXE B Guide d'entretien.....	140
	ANNEXE C Grille d'analyse .....	145
	ANNEXE D Lettre d'invitation .....	146
	APPENDICE A Formulaire d'approbation éthique .....	148
	APPENDICE B Formulaire de consentement pour les participants .....	150
	APPENDICE C Formulaire d'engagement à la confidentialité .....	154
	BIBLIOGRAPHIE .....	157

## LISTE DES TABLEAUX

Tableau	Page
2.1 Types de transition selon la notion de prévisibilité et le niveau de connaissance de l'événement.....	32
2.2 Le sens de la transition .....	33
4.1 Données sociodémographiques des participants au moment de l'entretien	70
4.2 Résumé du plan de transition pour le participant 1 .....	73
4.3 Résumé du plan de transition pour le participant 2 .....	78
4.4 Résumé du plan de transition pour le participant 3 .....	85
4.5 Résumé du plan de transition pour le participant 4 .....	89
4.6 Résumé du plan de transition pour le participant 5 .....	96
4.7 Résumé du plan de transition pour le participant 6 .....	100
4.8 Résumé du plan de transition pour le participant 7 .....	104
4.9 Résumé du plan de transition pour le participant 8 .....	108
4.10 Résumé du plan de transition pour le participant 9 .....	111

## LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

CAMO	Comité d'adaptation de la main-d'œuvre pour les personnes handicapées
CDPDJ	Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse
CERI	Centre for Educational Research and Innovation
CRDI	Centre de réadaptation en déficience intellectuelle
DIL	Déficience intellectuelle légère
EHDAA	Élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage
EQLA	Enquête québécoise sur les limitations d'activités
EQLAV	Enquête québécoise sur les limitations d'activités, les maladies chroniques et le vieillissement
FMS	Formation menant à l'exercice d'un métier semi-spécialisé
FPT	Formation préparatoire au travail
IDEA	Individual with Disabilities Education Act
ISPJ	Insertion sociale et professionnelle des jeunes
MAP	Making Action Plans
MEES	Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur
MELS	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport

MEQ	Ministère de l'Éducation du Québec
MSSS	Ministère de la Santé et des Services sociaux
OMS	Organisation mondiale de la santé
OPHQ	Office des personnes handicapées du Québec
PATH	Planning Alternative Tomorrows with Hope
PFAE	Parcours de formation axée sur l'emploi
PI	Plan d'intervention
PIC	Plan intégré de continuité
PSI	Plan de services individualisé
PPH	Processus de production du handicap
TÉVA	Transition école-vie active (concernant la démarche TÉVA)
UNESCO	Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture

## RÉSUMÉ

Au Québec, l'obtention d'un diplôme pour les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA) est un grand défi (Rousseau, 2009). Plusieurs questionnements sont soulevés dans la littérature : l'encadrement et la planification de la transition (OPHQ, 2011); les taux d'inactivité et de chômage élevés chez les personnes ayant des incapacités (OPHQ, 2003); la transformation du réseau social (OPHQ, 2003); la planification de la transition. Cette dernière facilite le passage de la vie scolaire à la vie active (Goupil, 2004; Shogren et Plotner, 2012).

À cet effet, nous nous sommes questionnés sur le déroulement de la transition chez des élèves présentant une déficience intellectuelle légère ayant complété la formation préparatoire au travail (FPT). Cette étude de cas s'est réalisée auprès de neuf jeunes adultes, âgés de 21 à 25 ans, ayant terminé la FPT (dans un même établissement de Montréal) depuis un, deux ou trois ans. Nous avons utilisé deux modes de collecte de données : le matériel écrit et l'entretien semi-structuré. Par la lecture du plus récent plan de transition et par ces entretiens, nous avons voulu répondre aux objectifs de recherche suivants : observer les différences entre la transition planifiée et la transition vécue; identifier, à travers le discours du jeune adulte, le déroulement de la transition et l'appréciation qu'il porte sur l'accompagnement dont il a bénéficié; identifier les éléments de compréhension élaborés par le jeune à travers son propos. Les participants racontent des parcours et des impressions très variés de la transition entre l'école et la vie active. Certains vivent en appartement ou chez leurs parents; d'autres occupent un stage, un emploi, suivent des cours à l'école ou sont en attente d'un service. Plusieurs participants s'expriment clairement et personnellement au sujet de l'expérience qu'ils ont vécue et soulignent des éléments importants à prendre en compte dans la planification de la transition et son déroulement : l'implication des différents acteurs, le sentiment d'autonomie et de liberté, l'attente, le soutien, etc.

À la lumière des propos partagés par les participants et en référence à la lecture de leurs plans de transition, nos observations viennent confirmer l'importance de s'attarder davantage à la transition par une meilleure préparation et un accompagnement plus personnalisé.

Mots clés : transition, école, vie active, déficience intellectuelle légère, formation préparatoire au travail, planification de la transition, plan de transition

## INTRODUCTION

Au Québec, l'obtention d'un diplôme pour les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA) est un grand défi (Rousseau, 2009). Parallèlement, la transition de l'école à la vie active suscite un intérêt grandissant pour les intervenants œuvrant dans le milieu de l'éducation au Québec et ailleurs. Plusieurs questionnements sont soulevés dans la littérature : l'encadrement et la planification de la transition (OPHQ, 2011); les taux d'inactivité et de chômage élevés chez les personnes ayant des incapacités (OPHQ, 2003); la transformation du réseau social (OPHQ, 2003); l'implication de l'élève et la planification de la transition. Selon plusieurs auteurs, cette planification facilite le passage de la vie scolaire à la vie active (Goupil, 2004; Shogren et Plotner, 2012). À cet effet, nous nous questionnons sur la planification de la transition et sur son déroulement chez des élèves présentant une déficience intellectuelle légère (DIL) ayant complété la formation préparatoire au travail (FPT). Nous aimerions savoir comment le jeune aura vécu cette transition vers la vie active. Pour ce faire, nous allons préciser la problématique, définir la transition par le biais du cadre conceptuel et présenter la méthodologie. En somme, par une démarche inductive et générative, des données seront recueillies et permettront de répondre à notre question de recherche et à nos objectifs. La présentation des résultats obtenus sera suivie d'une discussion et d'une conclusion. Cette recherche vise à accroître nos connaissances sur le sujet et connaître l'expérience vécue et rapportée par les jeunes. Ces informations seront importantes, dans la mesure où elles permettront d'identifier les obstacles (ce qui leur a posé problème) et les atouts (ce qui les a aidés) liés au déroulement d'une transition estimée conforme aux attentes des participants.

## CHAPITRE I

### PROBLÉMATIQUE

Afin de situer notre questionnement à travers son historique actuel, nous présenterons d'abord le contexte sociohistorique. Ce dernier traitera de l'évolution de l'éducation au Québec en lien avec la formation scolaire des élèves présentant des difficultés, incluant ceux ayant des besoins particuliers, dont la déficience intellectuelle. Le contexte général précisera en quoi l'évolution des travaux, des lois et des recherches ont permis l'insertion et l'intégration de tous les élèves ayant des difficultés. Le contexte spécifique de ce projet sera ensuite précisé, dans lequel nous traiterons du parcours scolaire des EHDAA au Québec, dans la mesure où ils font face à des diverses difficultés. Par la suite, nous dresserons un portrait des programmes québécois mis en place pour répondre aux difficultés identifiées pour cette population. Enfin, nous nous focaliserons sur la transition entre l'école et la vie active, un parcours parfois sinueux, qui est au cœur des difficultés rencontrées par ces jeunes, et de l'importance de sa planification.

#### 1.1 Contexte sociohistorique : la transition de l'école vers la vie active, un intérêt croissant

Au Québec, le parcours de formation axée sur l'emploi (PFAE) a été implanté en 2008 pour les élèves ayant des besoins particuliers (Rousseau, 2009), dont ceux ayant

une DIL. Ce programme est offert dans le cadre d'une alternance travail-études et vise à préparer les jeunes adultes au marché du travail, à la formation professionnelle et à la vie en société, selon le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec (MELS, 2008). La transition de l'école vers la vie active a suscité un intérêt croissant pour les divers intervenants impliqués dans le processus, se questionnant à la fois sur l'encadrement et sur la planification de cette transition, selon l'Office des personnes handicapées du Québec (OPHQ, 2011).

Ainsi, notre titre, « La transition de l'école à la vie active des élèves présentant une déficience intellectuelle légère ayant complété la formation préparatoire au travail » illustre les différents éléments qui seront abordés, soit la transition de l'école à la vie active chez les élèves présentant une DIL, de même que le contexte de recherche, la FPT. Les différents aspects du projet seront explicités dans les prochains chapitres.

### 1.1.1 Contexte général : vers la réussite de tous les élèves, une évolution sociohistorique

Le contexte de ce projet sera dépeint sous une forme sociohistorique, décrivant, entre autres, l'évolution des droits des personnes ayant un handicap. Ainsi, selon la *Loi assurant l'exercice des droits des personnes handicapées en vue de leur intégration scolaire, professionnelle et sociale* (1978), une personne handicapée est définie comme « toute personne ayant une déficience entraînant une incapacité significative et persistante et qui est sujette à rencontrer des obstacles dans l'accomplissement d'activités courantes » (chapitre E-20.1 g). Cette définition (OPHQ, 2015) :

[...] s'applique à toute personne ayant une déficience, qu'il s'agisse d'un enfant, d'un jeune, d'un adulte ou d'une personne aînée [où l'incapacité] peut être motrice, intellectuelle, de la parole ou du langage, visuelle, auditive ou associée à d'autres sens. (p. 7)

Plus précisément, la déficience intellectuelle est définie par l'OPHQ (2014) comme étant « caractérisée par des incapacités significatives liées à l'activité intellectuelle et au comportement adaptatif » (p. 2). D'ailleurs, l'Enquête québécoise sur les limitations d'activités, les maladies chroniques et le vieillissement (EQLAV), réalisée en 2010-2011 par l'Institut de la statistique du Québec (2013), révèle que 66 000 répondants de plus de 15 ans ont déclaré avoir une déficience intellectuelle ou un trouble envahissant du développement, soit 1% de la population de la province (Institut de la statistique du Québec, 2013; OPHQ, 2014).

Les connaissances sur la déficience intellectuelle ont évolué par l'évolution des valeurs des sociétés (Juhel, 2012). Dans ce contexte, de nouvelles dimensions sont analysées, telles que la qualité de vie, l'autodétermination, l'autonomie, le potentiel de développement et la reconnaissance de la citoyenneté. En plus de l'évolution des droits et la considération de la place de ces personnes dans la société, la terminologie utilisée pour désigner une personne présentant un handicap a tout autant évolué, où les termes « déficient », « handicapé », « malade », « invalide », « infirme », « fou », « retardé », « débile » et « déficient mental », ayant des significations différentes et provenant d'époques distinctes, ne sont plus utilisés. À ce jour, il est plus courant d'entendre les termes « personne handicapée » ou plus précisément « personne ayant une déficience intellectuelle » (OPHQ, 2014).

Aussi, comme décrits par Juhel (2012), plusieurs ouvrages ont été significatifs dans l'évolution des savoirs sur la déficience intellectuelle, sur l'intégration et la considération des personnes handicapées. En 1984, le document *À part... égale*, portant sur l'intégration des personnes handicapées, valorise leurs rôles sociaux et favorise la reconnaissance de leurs droits (OPHQ, 1984). En 1988, le ministère de la Santé et des Services sociaux (MSSS, 1988), propose des objectifs d'intégration, tout comme le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) en 1999 qui propose une intégration des élèves ayant une déficience intellectuelle en classe ordinaire par la *Loi*

*sur l'instruction publique* (1999). Cette même année, le MEQ mise sur la réussite de tous les élèves, dans une nouvelle politique de l'adaptation scolaire, *Une école adaptée à tous ses élèves* (Ministère de l'Éducation, 1999). Les années suivantes sont marquées par la reconnaissance des droits, par l'Organisation mondiale de la santé (OMS) et l'OPHQ (Juhel, 2012).

Enfin, mentionnons l'apport important des travaux portant sur le processus de production du handicap (PPH), où la définition donnée par Fougeyrollas (2002) a soutenu la revendication de l'exercice des droits des personnes ayant un handicap en vue d'un accès à l'égalité des chances et la participation sociale au Québec et à l'international. À cet effet, l'auteur précise que le handicap n'est pas une caractéristique propre à l'individu, mais plutôt comme le résultat « situationnel de l'interaction entre une personne différente sur le plan corporel ou fonctionnel et un environnement physique et social spécifique » (p. 27). En somme, les éléments proposés soulignent l'importance de la scolarisation, l'intégration et de l'insertion au milieu du travail pour des personnes ayant des difficultés, incluant celles ayant une DIL. De plus, ce projet traite de l'évolution de l'éducation au Québec en lien avec la formation scolaire des élèves éprouvant des difficultés.

#### 1.1.2 Contexte spécifique : le parcours scolaire des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage au Québec

Concernant l'éducation au Québec, la formation des élèves présentant des difficultés, tout comme ceux ayant une déficience intellectuelle, est une préoccupation pour les professionnels de l'éducation. À titre indicatif, les EHDAA incluent les élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (par exemple, les élèves ayant des troubles graves du comportement) et les élèves handicapés, comme la déficience motrice légère, organique ou grave, la déficience langagière, la déficience intellectuelle

moyenne à sévère, déficience intellectuelle profonde, les troubles envahissants du développement, les troubles relevant de la psychopathologie et la déficience visuelle ou auditive (MELS, 2007). Mais qu'en est-il des élèves ayant une DIL?

Selon une étude de la Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse (CDPDJ), un déclin des élèves des commissions scolaires a été noté, alors que l'effet contraire s'est vu observé chez les EHDAA entre 2001 et 2016 (CDPDJ, 2018a). Plus précisément, la CDPDJ (2018b) note :

[qu']entre 2001 et 2016, la clientèle globale des commissions scolaires a connu une baisse de 9%. Cependant, pour les élèves HDAA, une dynamique inverse a pu être observée: cette clientèle a connu une croissance de 71,8%. Cette croissance touche pratiquement tout le réseau, car près de 90% des commissions scolaires ont connu une hausse de leurs effectifs EHDAA durant la période 2001-2016. (p. 10)

À ce jour, il s'agirait d'environ un élève sur cinq, dans le réseau scolaire public du Québec, ayant un handicap ou des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage (CDPDJ, 2018a). Selon cette même étude, plusieurs faits préoccupants ont été soulignés en lien avec les conditions vécues lors de la scolarisation des EHDAA :

Entre 2008-2009 et 2015-2016, les taux annuels de sorties sans diplôme ni qualification au secondaire à la formation générale des jeunes nous indiquent que les élèves handicapés sont trois à six fois plus nombreux que les élèves dits « réguliers » à quitter l'ordre d'enseignement secondaire sans obtenir de diplôme ou de qualification. (p. 43)

Néanmoins, les élèves ayant une déficience intellectuelle légère sont maintenant considérés comme des élèves à risque par le MELS, puisqu'ils présentent des facteurs de vulnérabilité pouvant venir influencer leur cheminement scolaire (MELS, 2007). Auparavant, les élèves à risque étaient considérés comme des EHDAA (MELS, 2000), mais ces derniers n'en font plus partie, puisque le MELS (2007) voulait s'assurer que les élèves ayant certaines difficultés soient pris en charge, sans toutefois les identifier

comme handicapés ou en difficulté. Soulignons que, selon la CDPDJ (2018a), les élèves ayant une déficience intellectuelle légère seraient, pour leur part, inclus dans la catégorie des élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage et considérés comme personnes handicapées selon la *Loi assurant l'exercice des droits des personnes handicapées en vue de leur intégration scolaire, professionnelle et sociale* (1978). À cet effet :

[...] un faible nombre d'élèves sont identifiés comme présentant une déficience intellectuelle légère et reconnus comme personnes handicapées au sens de la *Loi assurant l'exercice des droits des personnes handicapées en vue de leur intégration scolaire, professionnelle et sociale*. Ils étaient 208 en 2001-2002 et 374 en 2015-2016. (p. 33)

Par ailleurs, c'est la transition de l'école vers la vie active qui suscite un intérêt croissant pour les intervenants impliqués, où l'encadrement et la planification sont des sujets ciblés (OPHQ, 2011). Ainsi, la transition est, selon Goupil (2004) « [...] le passage d'un enfant ou d'un adolescent d'une période de vie à une autre ou d'un milieu à un autre » (p. 139). Cette transition a suscité l'attention pour diverses raisons telles que les taux d'inactivité et de chômage supérieurs chez les personnes ayant des incapacités par rapport à la population générale et le faible pourcentage de jeunes adultes (ayant un handicap) occupant un emploi un an après leur scolarisation (OPHQ, 2003). Plusieurs initiatives, que nous allons décrire, ont été mises en place pour favoriser la planification et l'encadrement de cette démarche, et ce, par les divers acteurs impliqués (OPHQ, 2003).

Initialement, la transition de l'école à la vie active se déroulait dans le cadre du cheminement particulier de formation visant l'insertion sociale et professionnelle des jeunes (ISPJ). Ce programme s'adressait aux jeunes de 16 à 18 ans ayant deux années ou plus de retard dans les matières de base (Ministère de l'Éducation, 2003). Il a vu le jour en ayant pour objectif de tenir compte des particularités psychosociales des jeunes et de leurs rythmes d'apprentissages différents. Offert à partir de 1989 dans les

commissions scolaires, ce cheminement ciblait les élèves ayant des difficultés d'apprentissage liées à l'insertion sociale et professionnelle (comportements, habiletés et connaissances). D'une durée d'environ deux ans, le programme se déroulait en alternance école-travail, soit une formation théorique et une formation pratique. Les cours offerts comprenaient des cours de préparation au marché du travail, d'insertion sociale et les matières de base, et étaient donnés en alternance avec les stages en milieu de travail (Ministère de l'Éducation, 2003). L'objectif principal était de permettre au jeune de développer des habiletés relatives au travail. De plus, à partir de 1996, un élève répondant aux exigences du programme pouvait recevoir un certificat délivré par le ministère, suite à sa formation. Auparavant, le jeune pouvait obtenir une reconnaissance des acquis ou une attestation de capacité (Ministère de l'Éducation, 2003). À partir de l'année scolaire 2005-2006, une formation professionnelle menant à l'exercice de métiers semi-spécialisés a été implantée parallèlement à l'ISPJ.

Par la suite, le PFAE a été conçu et implanté en 2008 dans les écoles québécoises du secondaire « dans un contexte de diversification des parcours au 2e cycle du secondaire » (p. 2) permettant la réussite de tous (Rousseau, 2009). Ce programme, remplaçant l'ISPJ, est pertinent dans la mesure où une majorité des élèves ayant des besoins particuliers n'obtenait pas de diplôme d'études secondaires, ce qui pouvait grandement nuire à leur insertion dans le monde du travail (Rousseau, 2009). Ce dernier se divise en deux voies de formation : la formation menant à l'exercice d'un métier semi-spécialisé (FMS) et celle ciblée dans notre projet, la formation préparatoire au travail (FPT). Un des avantages principaux du PFAE est que, peu importe la voie empruntée, le programme se déroule dans un cheminement travail-études et mène directement au marché du travail. Puisque l'obtention ou non d'un diplôme a un impact sur l'insertion socioprofessionnelle du jeune, ce programme est alors d'une grande importance pour leur avenir. En ce qui concerne le cheminement des jeunes, la FPT est d'une durée de trois ans et elle est conçue pour des élèves âgés

d'au moins 15 ans, qui n'ont pas atteint les objectifs du programme de l'enseignement primaire en français et en mathématique (MELS, 2008). Cette formation peut donc s'offrir aux élèves ayant une DIL, pourvu qu'ils répondent aux critères décrits précédemment. Quant à la FMS, elle est d'une durée d'un an et s'adresse aux élèves n'ayant pas atteint les objectifs du premier cycle du secondaire (MELS, 2008).

Tel qu'expliqué précédemment, les deux voies de formation sont offertes dans le cadre d'une alternance travail-études, visant à préparer les élèves au marché du travail, à la formation professionnelle et à la vie en société (MELS, 2008). Selon Rousseau (2009), les résultats ont démontré que les taux d'obtention d'un certificat à la FMS sont de 43% à 100%, selon le milieu, et de 15% à 43% pour la FPT. D'un autre côté, d'autres auteurs indiquent qu'aucune donnée n'est disponible concernant l'obtention d'un certificat pour la FPT selon le Comité d'adaptation de la main-d'œuvre pour les personnes handicapées (CAMO, 2014). Notons que pour l'année scolaire 2009-2010, 6 101 élèves étaient inscrits à cette formation (CAMO, 2014). En considérant la durée du programme, soit d'environ trois ans, et sa mise en place en 2008, quelques cohortes l'ont complété à ce jour.

Bien que le PFAE se structure selon un cheminement travail-études et qu'il puisse mener au marché du travail, l'obtention d'un emploi n'est pas assurée automatiquement. D'ailleurs, l'un des objectifs du programme vise à travailler les compétences professionnelles des jeunes. De plus, c'est par une planification de la transition que des objectifs seront ciblés afin d'aider le jeune dans son cheminement. Puisqu'il devra faire face à plusieurs défis, tels que (OPHQ, 2015) :

[...] l'intégration et le maintien en emploi, [...] la participation à des activités valorisantes [et] le développement d'un nouveau réseau social, l'accompagner lors de son passage de l'école vers d'autres activités (emploi et activités

professionnelles, études postsecondaires, loisirs, transports, logement, etc.) peut alors faire toute la différence. (p. 9)

Malheureusement, selon l'OPHQ (2015), les jeunes ayant un handicap se dirigent souvent, à la fin de leurs études, « directement vers l'aide sociale bien qu'ils possèdent un potentiel d'employabilité et seraient aptes à occuper un emploi. D'autres encore s'y retrouvent en résultat d'une perte d'emploi ou du décrochage scolaire » (p. 13). C'est ainsi que le soutien apporté à ces jeunes est d'une grande importance. Effectivement, dans le cadre du PFAE, il importe de faire la planification de la transition de l'école à la vie active. Le processus de transition se fait sous la responsabilité de l'école, tout en privilégiant un arrimage des interventions avec les autres services (OPHQ, 2003). Les principaux partenaires participant au plan de transition demeurent le jeune, ses parents, le personnel de l'école et les autres acteurs impliqués, parmi lesquels figurent l'enseignant, la direction, l'éducateur spécialisé, le psychologue, le centre de réadaptation, le CLSC et le service spécialisé de main-d'œuvre (OPHQ, 2003). De façon générale, c'est principalement l'école qui dirige la planification. D'ailleurs, cette planification de la transition est définie par l'OPHQ (2003) 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, de 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. (p. 40)

Dans les diverses provinces du Canada et aux États-Unis, la planification de la transition diffère selon des lois, des politiques distinctes et les outils visant à guider les intervenants (OPHQ, 2003). Il est intéressant de s'y attarder, en comparaison à la situation vécue au Québec, afin de mieux la comprendre et peut-être l'améliorer. À

titre comparatif, l'élaboration du plan de transition est obligatoire aux États-Unis, selon la *Loi IDEA* (Individual with Disabilities Education Act). Cette planification vise l'atteinte de résultats liés aux activités scolaires et postsecondaires, telles que la formation professionnelle, l'insertion professionnelle, la formation continue, l'autonomie et la participation en tant que citoyen (OPHQ, 2003).

Au Canada, les différentes provinces ont aussi leurs spécificités. En Ontario, la mise en place du plan de transition est règlementée dès l'âge de 14 ans, afin de planifier l'orientation du jeune vers l'emploi, les études et l'insertion dans la communauté (OPHQ, 2003). En Alberta, la planification de la transition vise à offrir une meilleure qualité de vie à l'élève, en lien avec l'éducation, le travail et la vie quotidienne, en choisissant des objectifs pour l'avenir (OPHQ, 2003). En Colombie-Britannique, toutes les transitions vécues par les individus sont planifiées et coordonnées deux à trois ans avant la fin de la scolarisation de l'élève (OPHQ, 2003). Au Nouveau-Brunswick, la transition n'est pas encadrée par une loi ou une politique (OPHQ, 2003). En Saskatchewan, le plan de transition est développé avant la fin de la scolarisation de l'élève, en tenant compte de ses désirs, de ses intérêts pour son avenir professionnel, de son insertion dans la communauté, de ses loisirs, de son réseau social et son autonomie (OPHQ, 2003). Cette dernière n'est pas régie par une loi ou une politique, mais est plus fortement encouragée. Le portfolio est aussi utilisé dans cette province, illustrant la progression de l'élève, par, entre autres, des lettres, des projets et des photographies (OPHQ, 2003).

Au Québec, l'élaboration d'un plan de transition n'est pas règlementée (Goupil, 2004), bien que plusieurs modèles et outils existent pour faciliter la planification, et ce à travers le Québec. La *Loi sur l'instruction publique* (1999) règlemente le plan d'intervention adapté à l'élève, bien qu'il s'applique rarement au processus de transition (OPHQ, 2003). Aussi, un plan de services peut être réalisé, permettant de faciliter l'intégration scolaire, professionnelle et scolaire du jeune.

D'ailleurs, plusieurs outils permettent de faciliter la transition vers la vie active, tels que le plan d'intervention (PI), le plan de services individualisé (PSI) et le plan intégré de continuité (PIC) (Hamel et Dionne, 2007). Plus précisément, le PIC s'inscrit dans le PI. Les acteurs impliqués dans celui-ci sont les intervenants de l'école, les parents et l'élève. Il détermine des objectifs et des moyens pour les réaliser. Le PSI implique, pour sa part, d'être en collaboration avec les partenaires puisqu'il vise à organiser les services reçus (santé, services sociaux, etc.). Enfin, le PIC se décrit en trois étapes : le jeune adulte exprime un projet de vie (socioprofessionnel) et vivra différentes expériences pour mieux se connaître (1), il développera les habiletés permettant la réalisation de son projet (2) et sera orienté vers des services appropriés (OPHQ, 2003).

D'autres outils ont été créés en lien avec ce qu'ils appellent la « transition école-vie active » (TÉVA) au Québec, une démarche qui vise à mobiliser tous les partenaires actifs dans la vie du jeune adulte pour agir ensemble dans la planification de cette transition (CAMO, 2014). Celle-ci, nommée TÉVA, est intégrée au plan d'intervention et au plan de services du jeune. Elle lui permet d'être accompagné de l'école vers d'autres activités, telles que l'emploi, la vie professionnelle, le transport, le logement, les loisirs et les études postsecondaires. Il s'agit d'une démarche coordonnée et planifiée. Elle s'adresse aux élèves ayant besoin d'un soutien particulier pendant cette étape, incluant ceux ayant un handicap ou des difficultés, sans être exclusivement destinés à ces derniers. Ainsi, cette démarche se réalise avec divers partenaires, tels que les parents, l'élève, les intervenants scolaires et d'autres partenaires significatifs pour l'adolescent (OPHQ, 2003). À cet effet, l'OPHQ (2015) note :

[...] les progrès significatifs qui ont été réalisés grâce aux mesures contenues dans les deux dernières stratégies jeunesse (2005-2008 et 2009-2014) en ce qui a trait au déploiement de la démarche de Transition de l'école-vie active (TÉVA). Par contre, les initiatives mises en place demeurent précaires et ne

sont pas complétées sur l'ensemble du territoire du Québec. C'est pourquoi des démarches nationales, régionales et locales se poursuivent dans le domaine. (p.16)

Le Comité régional TÉVA de l'Île de Montréal (2015) précise que la planification de la TÉVA demeure « une pratique en développement » (p. 11). Ce comité montréalais vise à « développer une vision intersectorielle commune de la planification de la TÉVA, de dresser des états de la situation de la TÉVA à Montréal et de mobiliser l'ensemble des travaux » (p. 9). La démarche est d'abord initiée par l'école tout en favorisant une « responsabilité conjointe des partenaires » (p. 11) (Comité régional TÉVA, 2015). L'élève est impliqué tout au long du processus (élaboration et réalisation de son projet de vie par le biais du plan de transition), qu'il commence vers 15 ans ou trois ans avant de quitter l'école. Le plan de transition inclut tous les éléments de la vie active : réseau social, emploi, loisir, études, communauté, transport, hébergement. L'objectif est de « développer les compétences requises pour réaliser le projet de vie [...], d'amorcer la réalisation de son projet de vie pendant sa scolarité et d'en assurer la poursuite dans discontinuité à sa sortie de l'école [...] » (p. 11) (Comité régional TÉVA, 2015). En ce sens, les besoins du jeune seront anticipés et les services seront organisés afin de répondre à ces besoins au moment nécessaire. Le projet évolue tout au long du processus (pendant et après).

Un autre modèle, le MAP (Making Action Plans) de Forest et Pearpoint (1992) existe et est décrit comme étant un processus permettant de faire un plan d'action pour faciliter la transition (Goupil, Tassé, Boisseau et Dansereau, 2003a). Par une réunion, diverses questions sont expliquées et approfondies en lien avec l'élève : la description et l'explication de l'outil, l'histoire de l'élève, ses désirs (ses rêves), ses craintes, un portrait de l'élève, ses besoins. L'ordre de priorité est établi et les actions à mettre en place sont déterminées (Goupil et al., 2003a). C'est surtout l'école qui assure l'organisation et la planification de la transition dans le contexte québécois.

Enfin, selon l'OPHQ (2003), la planification devrait :

[...] être généralement envisagée lorsque le jeune atteint l'âge de 14 ans ; être orientée, tout en respectant le principe d'*empowerment*<sup>1</sup>, principalement vers l'avenir socioprofessionnel du jeune et la transformation prévisible de son réseau social ; et s'inscrire dans une démarche multisectorielle contribuant à la réalisation du projet de vie du jeune. (p. 35)

Somme toute, la transition de l'école à la vie active est de plus en plus traitée dans la littérature scientifique où des modèles existent et visent à planifier son orientation, plus particulièrement vers la vie socioprofessionnelle (OPHQ, 2003), tels que la TÉVA et le MAP, qui ont été décrits précédemment. Plusieurs auteurs précisent qu'une bonne planification permet de vivre ce cheminement d'une façon plus saine et harmonieuse, pour une meilleure adaptation à la vie en société (Hamel et Dionne, 2007; Goupil, 2004). Aussi, l'OPHQ (2003) précise qu'il est pertinent de s'y intéresser, de même qu'à la transformation du réseau social du jeune adulte et à l'importance du loisir dans la transition de l'école à la vie active.

---

<sup>1</sup>L'*empowerment* peut être traduit comme étant l'autodétermination (OPHQ, 2003). Ce terme réfère aussi à une situation où un individu (ou un groupe) obtient un pouvoir (Mendell, 2006). Il réfère aussi à la capacité d'un individu à participer aux décisions qui le concernent (Calvès, 2009). D'autres auteurs traitent de pouvoir d'agir pour définir l'*empowerment*. À cet effet, ce pouvoir vise à réunir les individus pour accomplir une action choisie (Le Bossé, 2003).

## 1.2 Problème : la transition de l'école à la vie active, un parcours sinueux

Au Québec, l'obtention d'un diplôme pour les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA) est un grand défi (Rousseau, 2009)<sup>2</sup>. Selon Rousseau, Tétreault, et Vézina (2008), les résultats révèlent, dans le cadre d'une étude réalisée auprès de 12 000 élèves, qu'environ la moitié des élèves EHDAA ont un retard scolaire à l'entrée du secondaire et que moins du tiers obtiendront un diplôme d'études secondaires, pour tous les programmes confondus, avant 20 ans. C'est pour ces raisons que le PFAE a été créé et instauré dans les écoles du Québec en 2008, en offrant un parcours de 2e cycle du secondaire, adapté aux élèves et permettant l'obtention d'un diplôme. Or, à notre connaissance, il existe peu d'études traitant de l'impact de ce parcours sur les jeunes. Néanmoins, la CDPDJ (2018b) précise :

Les taux annuels de sorties sans diplôme ni qualification au secondaire étaient, pour la période 2000 à 2014, de 3 à 4 fois plus élevés pour les [EHDAA] que pour les élèves dits «réguliers». (p. 6)

Parallèlement, ce passage se déroule dans le cadre d'une transition de l'adolescence à la vie adulte, selon Neece, Kraemer, et Blacher (2009), qui apparaît comme une étape importante pour la vie de tous les individus. Plus précisément, c'est à travers cette transition que le jeune adulte quitte l'école secondaire et entame le début de son insertion au travail, qui nécessite une grande autonomie pour vivre dans la société. D'ailleurs, selon Hudson (2006), la transition entre l'adolescence et la vie adulte est un processus complexe pour les individus ayant des difficultés d'apprentissage. Selon

---

<sup>2</sup> Dans ce projet, nous nous intéressons aux élèves ayant une DIL qui sont, dans l'organisation scolaire, mêlés à des élèves ayant d'autres qualifications puisque les performances scolaires de ces derniers relèvent souvent des mêmes dispositifs pédagogiques.

Goupil (2004), la fin de l'école est une période pouvant déstabiliser le réseau social du jeune. Hamel et Dionne (2007) précisent que cette étape peut entraîner une perte du réseau social, en plus d'être une source de stress pour les élèves. En effet, cette période peut être vécue avec beaucoup de stress, puisqu'elle apporte des changements dans la vie du jeune et de sa famille (Neece et al., 2009; Goupil, 2004).

De plus, au cours de cette transition, les jeunes adultes présentant une déficience intellectuelle (ou de l'autisme) sont moins portés à occuper un rôle actif dans la planification que les élèves ayant d'autres difficultés (Shogren et Plotner, 2012). D'ailleurs, Rousseau (2009) observe, par une analyse des plans d'intervention, « une importante incohérence au sein même du plan (entre les difficultés, les besoins, les objectifs et les moyens), de même que très peu d'éléments associés à la formation pratique [...] » (p. 4). Il s'avère donc pertinent de s'intéresser à cette transition et à l'impact de sa planification sur la vie du jeune adulte. Selon Goupil (2004), les élèves autistes ou ayant une déficience intellectuelle ont davantage de besoins identifiés que les élèves ayant d'autres difficultés, nécessitant un support lorsqu'ils quittent l'école. Hetherington, Durant-Jones, Johnson, Nolan, Smith, Taylor-Brown et Tuttle (2010) précisent que les jeunes sont rarement engagés. Dans son étude, les jeunes adultes présentant des difficultés et leurs parents ont été insatisfaits, entre autres, de la communication qu'ils jugeaient inadéquate avec le personnel de l'école et ont vécu de la frustration.

D'ailleurs, chez les personnes ayant des incapacités, le taux de chômage et d'inactivité est plus élevé que dans la population (OPHQ, 2003). Le taux de personnes (avec incapacité) sans emploi est plus élevé que dans la population générale, de même que la proportion de personnes sans diplôme scolaire (Institut de la statistique du Québec, 2013). L'Enquête québécoise sur les limitations d'activités (EQLA) indique que plus de la moitié des personnes ayant des incapacités n'avaient pas d'emploi, soit 57,6% (OPHQ, 2003). Dans l'EQLAV (Institut de la statistique du

Québec, 2013), le portait diffère légèrement, où 45% des personnes (avec incapacité) ont un emploi, 8% sont étudiantes, 12% sans emploi, où les autres personnes sont à la retraite.

Du point de vue de la qualification, l'EQLAV (Institut de la statistique du Québec, 2013) indique que 34% des personnes avec incapacité (15 ans et plus) n'ont pas de diplôme d'études secondaires. L'EQLA démontre que pour cette population (âgés de 14 à 65 ans), le taux d'occupation est de 37% pour les individus ayant atteint un niveau entre le 2e et le 5e secondaire, tandis qu'il est de 22% pour ceux ayant moins de neuf ans de scolarité, donc n'ayant pas terminé le secondaire et sans qualification. Ainsi, il existe un lien pertinent à explorer, entre le taux de qualification des individus et l'accès à l'emploi. Les individus ayant peu d'années de scolarité, et ainsi sans diplôme, ont apparemment un taux d'occupation beaucoup moins élevé que les individus (ayant des incapacités) ayant fait des études supérieures (où le taux d'occupation est de 60%) (OPHQ, 2003). De plus, selon la CDPDJ (2018b) :

[...] près de 40% des élèves handicapés quittent encore aujourd'hui le secondaire, sans diplôme, ni qualification. À titre comparatif, seulement 8,7 % des élèves dits « réguliers » vivent le même sort. Cette situation malheureuse vient réduire considérablement les possibilités d'insertion sociale et professionnelle des élèves handicapés, par la suite. (p. 24)

Pour sa part, le MEQ révèle que, selon les résultats d'un sondage, uniquement 27,7% des jeunes adultes handicapés occupaient un emploi un an après la fin de la scolarisation (Ministère de l'Éducation, 1997). Parmi ceux-ci, 74,7% des jeunes ont obtenu de l'aide et que 9,8% ont obtenu un emploi suite à un stage dans le milieu (Ministère de l'Éducation, 1997). En ce qui concerne le taux d'inactivité, une étude révèle que les jeunes ayant une déficience intellectuelle consacrent 43% de leur temps aux loisirs, quelques années après avoir quitté l'école (Vendittoli et Gamache, 1997). Toutefois, peu d'études apportent spécifiquement des statistiques au sujet des

personnes ayant une DIL. Bien que des programmes spécifiques soient offerts dans le cadre du PFAE, la CDPDJ (2018b) apporte une précision :

Si la réussite de ces parcours permet aux [EHDAAs] d'obtenir une certification, on constate cependant que la valeur de celle-ci est peu reconnue par les employeurs. Par ailleurs, lorsqu'un [EHDAAs] est inscrit dans un parcours comme celui-ci, les possibilités qu'il puisse retourner à la formation générale des jeunes sont très minces, car les passerelles qui sont prévues à cet effet sont rarement envisagées par le milieu scolaire. (p. 18)

Aussi, ils occupent davantage leurs temps libres dans des activités solitaires (Ministère de l'Éducation, 1997) ou bien se retrouvent en situation d'inactivité pouvant entraîner une perte des acquis (CRADI, 1997). Le Comité régional des associations pour la déficience intellectuelle de la région de Montréal (CRADI) constate un manque de continuité et d'arrimage parmi les différents acteurs impliqués dans la transition, soit l'école, l'emploi et la réadaptation (CRADI, 1997). Selon l'OPHQ (2003), les différents acteurs sollicités dans cette planification ne se concertent pas spontanément et travaillent sans se soucier de ce que les autres ont fait. Selon eux, il est essentiel d'appuyer la démarche d'intégration à la vie active du jeune, entre autres, par la collaboration d'autres partenaires à la fin de la scolarisation. Cette collaboration, la continuité et la coordination des interventions peuvent favoriser la transition de l'école à la vie active (OPHQ, 2003). Cette planification s'adresse particulièrement aux élèves handicapés se trouvant dans un cheminement scolaire ne conduisant pas à un diplôme et ceux ayant une DIL.

En considérant tous les aspects liés à la transition vers la vie adulte, il importe d'y impliquer l'élève, les parents et le personnel de l'école (OPHQ, 2003) pour bénéficier d'une planification des plus enrichissantes (Goupil, 2004). Une bonne planification permet de vivre ce cheminement d'une façon plus saine et harmonieuse, pour une meilleure adaptation à la vie en société (Hamel et Dionne, 2007; Goupil, 2004). Goupil (2004) propose de mieux préparer les élèves à cette étape de la vie, et

d'utiliser des stratégies facilitantes pour l'intervention auprès des élèves. De plus, il s'avère important de considérer des modalités pour préparer cette transition, telle que l'orientation vers la vie socioprofessionnelle et les habiletés nécessaires pour la préparation à la vie adulte (OPHQ, 2003). Selon cet auteur, la planification est un « [...] 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 [...] (p. 40) ». Aussi, bien qu'il soit nécessaire d'orienter la planification de la transition vers le cheminement socioprofessionnel du jeune, il est pertinent de considérer la transformation du réseau social, l'importance des loisirs et la préparation à l'autonomie résidentielle (OPHQ, 2003). Selon plusieurs auteurs, la planification de la transition facilite le passage de la vie scolaire à la vie active (Goupil, 2004; Shogren et Plotner, 2012; OPHQ, 2003; Hamel et Dionne, 2007). Pour toutes ces raisons, il nous apparaît pertinent d'observer la transition entre l'école et la vie active, tout particulièrement chez les élèves présentant une DIL.

En considérant les taux d'inactivité et de chômage inquiétants et le peu de jeunes handicapés occupant un emploi un an après la fin de l'école, il importe de s'interroger sur le déroulement de la transition. De plus, plusieurs inquiétudes ont été soulevées par divers auteurs (Hamel et Dionne, 2007; Goupil, 2004; Neece et al., 2009) sur la transition entre l'école et la vie active des élèves, telles que le manque d'implication de l'élève et la perte de son réseau social en quittant l'école. Il apparaît pertinent socialement d'approfondir la réflexion et les observations dans ce contexte qui est peu exploré, à notre connaissance. Enfin, bien que l'OPHQ (2015) note des progrès en lien avec le déploiement de la démarche TÉVA, « [...] les initiatives mises en place demeurent précaires et ne sont pas complétées sur l'ensemble du territoire du Québec [...] » (p. 12). Ainsi, la planification de la TÉVA demeure « une pratique en développement » (p. 11), selon le Comité régional TÉVA de l'île de Montréal (2015).

En somme, en raison des difficultés soulevées dans la littérature concernant le processus de transition, la variété et l'imprécision des procédés mis en œuvre, il importe de s'interroger sur la façon dont les jeunes ont eux-mêmes vécu cette période et sur l'accompagnement qu'ils ont reçu. Cette recherche a donc pour but de documenter, à partir de leur expression sur leur vécu, la manière dont ils ont vécu ce qui a été mis en place pour les accompagner dans la transition vers la vie active. Notons que très peu d'études s'intéressent spécifiquement à la situation vécue par les personnes ayant une DIL. C'est pourquoi les données et statistiques présentées précédemment les incluent souvent dans diverses autres catégories. Il serait pertinent d'avoir un portrait plus juste de leur propre situation.

### 1.3 Intérêt de la recherche

Socialement, cette recherche est pertinente, dans la mesure où, d'une part, les thèmes de la déficience intellectuelle et de la transition entre l'école et la vie active sont abordés par plusieurs chercheurs (Hamel et Dionne, 2007; Goupil, 2004; Neece et al., 2009) et sont intéressants pour les praticiens dans divers domaines, dont celui de l'insertion sociale et professionnelle de ces individus. D'autre part, ce projet permettra aux professionnels, tels que les enseignants, les directions d'école, les spécialistes du milieu de l'éducation et les parents, de mieux comprendre le phénomène étudié. Ainsi, cette recherche permettra, par ses observations du phénomène, de guider ou d'orienter les praticiens vers des méthodes plus efficaces et plus appropriées. En souhaitant considérer le point de vue des sujets, les informations recueillies seront fort pertinentes pour accroître nos connaissances sur le sujet. En somme, c'est par une démarche inductive et générative, à partir de l'observation de cette situation précise, qu'il nous sera possible de recueillir des informations appropriées pour de futures recherches (Chevrier, 2009).

Scientifiquement, cette recherche est pertinente, dans l'optique où, à notre connaissance, peu d'études ont ciblé le présent contexte de recherche compte tenu de la récente implantation de la FPT, mise en place en 2008. Plus spécifiquement, parmi les élèves concernés, nous nous intéressons à ceux que leur DIL, les incluant dans la définition des élèves à risque selon le MELS, rend particulièrement vulnérables. Cette recherche pourra contribuer à l'avancement des connaissances et s'inscrire dans la littérature. Bien que plusieurs études (Hamel et Dionne, 2007; Goupil, 2004; Shogren et Plotner, 2012; OPHQ, 2003) aient traité de la transition entre l'école et la vie active, peu d'entre elles traitaient concrètement du contexte précis de notre recherche.

Enfin, ce projet est pertinent dans la mesure où nous cherchons à donner la parole directement aux jeunes. De ce fait, nous considérons que leur expérience vécue, telle qu'elle sera décrite, est précieuse et essentielle pour mieux comprendre la façon dont ils ont vécu la transition. Ce projet leur offre la possibilité de s'exprimer sur leur cheminement; de mettre des mots sur leur ressenti, face à cette période de leur vie.

#### 1.4 Question générale

En lien avec le sujet du projet, soit la transition de l'école à la vie active des élèves présentant une DIL ayant complété la FPT, nous cherchons à savoir comment le jeune aura vécu cette transition. Exposer ce déroulement, c'est-à-dire l'expression des participants au sujet de leur propre vécu, guidera les professionnels et les intervenants, qui à leur tour guideront les élèves à travers une planification efficace. Rappelons-nous qu'une bonne planification permet de vivre ce cheminement de façon plus harmonieuse et permet une meilleure adaptation à la vie en société (Hamel et Dionne, 2007; Goupil, 2004). Cette meilleure adaptation à la société pourrait aider à diminuer le taux d'inactivité et de chômage, de même qu'aider les jeunes adultes à occuper un

emploi dès la fin de l'école pour prendre part à la vie en société. L'insertion socioprofessionnelle permettra à ces adultes d'être actifs dans la société, d'exercer leurs droits et de contribuer au monde du travail selon leurs compétences et leurs intérêts, afin de se sentir compétents et reconnus à travers leurs actions. Cette participation est importante et gratifiante pour l'individu et lui permet d'être pleinement actif dans cette vie en société. Ainsi, notre question de recherche se décrit comme suit : Comment les jeunes adultes, ayant une DIL, vivent-ils leur transition de l'école à la vie active?

## CHAPITRE II

### CADRE CONCEPTUEL

Dans ce chapitre, la transition de l'école à la vie active sera analysée à travers un cadre conceptuel qui prendra la forme d'une analyse sémantique (Van der Maren, 2003). Celle-ci permettra d'y comparer les significations, où les différences et les ressemblances seront dégagées et discutées avec l'appui de divers auteurs en lien avec le concept. Tout d'abord, il importe de préciser ce qu'implique le terme « vie active ». Selon le Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES), il reflète « un ensemble d'activités permettant à une personne (ou un jeune) d'effectuer des actions et des occupations qui répondent à ses champs d'intérêt et à ses besoins » (p. 5) (MEES, 2018). La terminologie « transition de l'école à la vie active » a été privilégiée puisque le terme *vie active* reflète mieux l'insertion socioprofessionnelle et ses enjeux, que d'autres termes semblables tels que *la vie adulte*, qui exprime un âge de la vie, un degré de maturité. Nous considérons « la vie active » comme étant le moment succédant la fin de la période scolaire, soit après la FPT, vers 21 ans, dans le cas de ce projet de recherche. Cette période pourrait être marquée, pour certains, d'une entrée sur le marché du travail, d'une poursuite des études dans un milieu de formation pour adultes, d'une participation sociale et citoyenne, d'un déménagement en appartement, d'un cheminement artistique à travers des cours particuliers, etc. Enfin, après avoir défini le concept de façon générale, la transition entre l'école et la vie active sera décrite selon plusieurs sphères telles que la planification, le plan de

transition, la transition vécue par les jeunes adultes, par ceux ayant des difficultés et plus précisément, ceux ayant une DIL.

## 2.1 Posture épistémologique : pour une meilleure compréhension de la situation actuelle telle qu'elle est vécue par les jeunes adultes

Ce projet de recherche vise à mieux comprendre la transition de l'école à la vie active chez les élèves présentant une DIL, et s'inscrit dans une posture interprétative (Van der Maren, 2003). En effet, cette posture est appropriée puisqu'elle dépeint un phénomène que nous souhaitons mieux comprendre, en nous impliquant activement en tant que chercheurs à travers une recherche qualitative/interprétative, où l'interaction avec les sujets sera primordiale pour mieux comprendre la situation (Van der Maren, 2003). Cette démarche s'appuie sur l'expression des élèves au sujet de leur propre vécu.

## 2.2 Le concept de transition : une introduction

Depuis les années soixante-dix, de nombreux auteurs se sont intéressés au concept de transition, à celle entre l'école et le travail, ainsi qu'aux transitions professionnelles (Cohen-Scali, 2001). Le passage entre l'école et la vie active est une étape cruciale. Pour les élèves ayant des difficultés ou un handicap, de nombreux défis s'ajoutent à cette transition, tels que l'intégration professionnelle et la poursuite de la scolarité (Goupil, Tassé, Lanson et Doré, 1997). Ainsi, il s'avère pertinent de définir ces concepts pour mieux comprendre la transition et la façon dont elle est vécue par les jeunes adultes.

Dans le cadre de notre étude, nous nous intéresserons tout d'abord au concept de transition, à ces définitions et aux différents modèles théoriques tirés de la littérature. Par la suite, nous décrirons la transition en catégorisant les interprétations des auteurs selon deux catégories : la transition décrite comme un entre-deux et comme un passage. Subséquemment, nous présenterons les différents types de transition, ordonnés selon le niveau de prévisibilité et leur sens (horizontale et verticale). Finalement, nous décrirons les stratégies permettant d'y faire face et traiterons spécifiquement de la transition entre l'école et la vie active chez les jeunes adultes ciblés dans cette étude.

### 2.2.1 Définitions : une hétérogénéité

Le concept de transition a été défini par de nombreux auteurs dans la littérature. D'ailleurs, ce concept a été utilisé dans différentes disciplines, telles que la musique, l'histoire, la géographie, la santé et l'anthropologie (Kralik, Visentin et Van Loon, 2005). De façon générale, la définition la plus courante inclut certains éléments communs : « un « passage » d'un état à un autre, d'une position à une autre, ensuite que ce passage s'effectue graduellement, progressivement et enfin qu'il se passe quelque chose dans l'entre-deux » (p. 8) (Tapia, 2001). D'autres traitent d'une discontinuité, d'une rupture (Tapia, 2001) et de ces conséquences sur l'individu. Enfin, puisqu'il s'agit d'un concept transdisciplinaire (Tapia, 2001), plusieurs définitions seront présentées ci-dessous. Nous avons choisi de présenter la transition selon deux sphères, qui nous apparaissent pertinentes en lien avec l'enjeu de ce projet. Premièrement, la transition définie comme un entre-deux : entre deux situations, deux états, ce qui rappelle la situation des jeunes adultes se trouvant entre l'école et la vie active, deux situations aux défis bien différents. Deuxièmement, la transition vécue comme un passage, dans lequel l'individu parcourt cette route qui mène à la vie active, à travers un cheminement impliquant des processus et des stratégies

d'adaptation. Ces définitions permettront de mieux préciser la transition de l'école à la vie active des élèves présentant une DIL ayant complété la FPT. Par la suite, nous pourrons mieux l'analyser et comprendre la façon dont elle est vécue par les jeunes adultes.

### 2.2.2 La transition : un entre-deux, deux situations, deux états

Selon Balleux et Perez-Roux (2013), bien que la traduction latine de *transire* signifie un déplacement, c'est à partir du XIXe siècle que la transition est vue comme un entre-deux : deux situations, deux états. Ainsi, le concept de transition réfère aux dimensions d'espace et de temps, alors que les termes « en » transition et « de » transition sont davantage liés à des situations dites *en attente*. Dans un même ordre d'idée, Kaddouri et Hinault (2014) ont aussi défini la transition comme un entre-deux : deux situations. Précisons qu'une transition n'est pas nécessairement la conséquence d'une crise. Il est important de porter attention au vécu de la personne en lien avec cette transition (Kaddouri et Hinault, 2014).

Selon Beaubion-Broye et Hajjar (1998) les « transitions psychosociales, si on les considère comme des moments charnières et de passage liés à des événements de vie prévus ou inattendus, se caractérisent par des transformations ou des ruptures dans les pratiques de la relation ou les représentations des individus » (p. 17). Ainsi, chaque transition peut être gérée et vécue de façon différente selon les individus (Schlossberg, Waters et Goodman, 1995). De plus, d'après Meleis et Trangenstein (1994), la transition est un processus impliquant des interactions entre la personne et son environnement. Selon eux, « [...] les transitions sont des processus qui se développent dans le temps et qui ont un sens d'écoulement et de mouvement » (p. 63). Pour certains, cette période doit permettre d'identifier un *avant* ou un *après* (Bridges, 2006). Pour d'autres auteurs, la transition implique un passage entre un état initial et

un état final (De Broucker, Gensbittel et Mainguet, 2000). Plus précisément, la transition de la formation initiale, l'école, à la vie active serait selon eux un processus.

Somme toute, la transition qui nous intéresse se situe entre l'école et la vie active : dans cet entre-deux. Puisqu'il est important de considérer le vécu de l'individu en lien avec cette transition (Kaddouri et Hinault, 2014), il est essentiel de tenir compte à la fois de la personne et de son environnement. L'analyse de ces deux éléments, en interaction l'un avec l'autre (Meleis et Trangenstein, 1994), permettra de mieux comprendre la transition telle qu'elle est vécue. De ce fait, il est possible d'identifier l'*avant* (l'école) et le *après* (la vie active). Néanmoins, le concept de transition diffère selon les auteurs. Ce dernier a aussi été défini comme un passage. Cette notion sera présentée ci-dessous.

### 2.2.3 La transition : une période de passage

Selon Bangali (2011), le concept de transition est associé aux périodes de passage, que ce soit dans la vie personnelle et professionnelle. À titre d'exemple, l'entrée à l'école ou l'entrée dans la vie active serait des périodes de passage. De plus, le concept de transition s'associe aussi à des événements – événements attendus, inattendus, attendus, mais non réalisés – provoquant un changement ou des transformations du contexte (économiques, sociales, etc.). Ces catégories de transition (d'événements) seront décrites ultérieurement. Ainsi, « le terme transition désigne [ainsi,] tout changement ou toute transformation qui marque la vie de l'individu et l'affecte positivement ou négativement » (p. 56) (Bangali, 2011). Dans un même ordre d'idée, Tapia (2001) décrit la transition comme un passage impliquant des processus et des stratégies d'adaptation.

Pour sa part, Dubar (2001) considère que la transition, tout comme « l'insertion professionnelle », est une situation de passage. Plus précisément, « [...] cette situation de « passage » préprogrammé [...] du système d'enseignement à la vie de travail était elle-même le produit d'une transformation historique majeure [...] » (p. 24). L'auteur l'associe d'un point de vue historique, au moment où la scolarisation devient obligatoire. C'est à ce moment, selon lui, qu'il est possible de distinguer l'élève du travailleur. L'insertion professionnelle s'est complexifiée au moment où, historiquement, une coupure s'est formée entre la formation et l'activité professionnelle, la sortie des études, l'entrée sur le marché du travail et la post-adolescence, terme proposé par Dubar (2001), soit le moment entre l'adolescence et l'âge adulte (Baye, Hindryckx, Libon et Jaspar, 2005). Selon Dubar (2001), c'est depuis cette : « [...] époque que l'idée même de passage entre un état (élève) et un autre (travailleur) prend un sens social, c'est-à-dire applicable à la grande masse des jeunes d'une même génération » (p. 24-25).

À travers la psychologie développementale, Bédard (1983) décrit la transition comme « le passage d'un stade de développement à un autre » (p. 112). Plus précisément, l'individu se situe à un moment où il termine un stade et où il doit utiliser de nouveaux mécanismes pour composer avec cette nouvelle situation. Selon lui, l'individu ne se trouve pas dans une situation de déséquilibre psychologique et il conserve un niveau de lucidité psychologique. Ce dernier n'est pas nécessairement en situation de crise, il semble savoir où il va (Bédard, 1983). Aussi, Dupuy et Le Blanc (2001) indiquent que ce concept évoque un processus développemental. Ces auteurs précisent que ce moment réfère au passage entre deux périodes conduisant à une situation de rupture, à un changement.

Quelques études (Nicholson, 1990; Elder, 1994) considèrent la transition comme un passage fondamental dans la vie de chacun (Dupuy et Le Blanc, 2001). En effet, Elder (1994), qui s'est intéressé au concept de cours de la vie, note que les périodes

de transitions deviennent des moments présents dans la trajectoire de vie des individus. Bien que le contexte actuel tende à parler d'une transition comme un processus développemental linéaire et prévisible, Bangali (2011) indique que cette façon de définir la transition semble maintenant être inopérante en considérant l'incertitude du parcours de vie des individus. Selon l'auteur, les transitions s'avèrent être un « processus de transformation continue non linéaire et imprévisible » (p. 59) puisque ces événements se décrivent par leur caractère aléatoire et souvent imprévisible.

En somme, la transition ciblée dans ce projet, soit la transition entre l'école et la vie active, peut être décrite comme un passage dans la vie des individus. En lien avec l'interprétation de Bangali (2011), il est possible de dire que la transition entre l'école et la vie active désigne une transformation qui marque la vie de l'individu et qui l'affecte, à différents niveaux. Elle réfère au passage entre deux situations qui conduit à un changement, à travers un processus développemental (Dupuy et Le Blanc, 2001). Cette transition, dans un contexte où le plan de transition est mis en place à l'école, est prévisible et préparée depuis de nombreuses années. Cependant, Bangali (2011) traite davantage d'événements au caractère aléatoire et imprévisible. Afin de préciser le caractère prévisible ou imprévisible de la transition qui nous intéresse, nous aborderons plus en profondeur les différents types de transitions : leurs niveaux de prévisibilité et leur sens (transitions horizontales et verticales).

### 2.3 Les types de transition : mieux les différencier

La connaissance des types de transition nous permettra de mieux comprendre et de mieux décrire la transition vécue chez les jeunes adultes ciblés dans ce projet, soit les

élèves présentant une DIL ayant complété la FPT. Les niveaux de prévisibilité seront présentés, suivis du sens de la transition, soit celle horizontale ou verticale.

### 2.3.1 Les niveaux de prévisibilité : transitions anticipées, non anticipées et non réalisées

D'une part, plusieurs auteurs catégorisent les transitions en lien avec la notion de prévisibilité (Schlossberg et al., 1995; Goodman, Schlossberg et Anderson, 2006). En effet, Schlossberg (et al., 1995) décrivent les transitions selon trois types, soit les transitions anticipées, transitions non anticipées et les transitions non réalisées (non-event). Les transitions anticipées (Schlossberg et al., 1995) ou prévisibles (Ruel, 2011) sont des événements incluant des situations telles que l'entrée dans le monde du travail, le passage à l'école, la retraite, le mariage, la naissance d'un premier enfant. Les transitions non anticipées (Schlossberg et al., 1995) ou non prévisibles (Ruel, 2011) sont des événements soudains, non planifiés tels qu'un décès, un accident, une maladie, une séparation, un divorce, etc. La personne n'a pas été préparée à y faire face. Enfin, les transitions non réalisées (non-event) (Schlossberg et al., 1995) ou non-événements (Ruel, 2011) sont vécus lorsqu'une situation souhaitée ne se réalise pas, tels qu'une bourse très convoitée qui n'est pas obtenue, un enfant tant désiré qui n'est pas conçu ou bien une promotion tant désirée non obtenue.

D'autre part, il est possible de catégoriser ces transitions selon le niveau de connaissance de l'événement pour l'individu (Cohen-Scali, 2001). Selon les caractéristiques de l'événement, une transition peut être : personnelle (elle concerne la personne), par ricochet (elle concerne un proche), résultante (elle est la conséquence d'un autre événement) ou différée (lorsque l'individu attend qu'un événement non prévu survienne) (Bangali, 2011).

Ainsi, la transition entre l'école et la vie active chez des élèves présentant une DIL ayant complété la FPT, telle que décrite dans ce projet, est un événement prévisible, donc une transition anticipée, selon la notion de prévisibilité (Schlossberg et al., 1995). Cette transition est prévue et planifiée pendant de nombreuses années, par le plan de transition mis en place, et concerne l'individu. Elle est donc de nature personnelle, puisqu'elle concerne l'individu directement. Bien que la transition soit planifiée à travers le plan de transition, le déroulement de la transition (sa réalisation) s'avère toutefois imprévisible. Le tableau ci-dessous résume les différentes catégories présentées. Mais qu'en est-il du sens de la transition?

Tableau 2.1

Types de transition selon la notion de prévisibilité et le niveau de connaissance de l'événement

1. La notion de prévisibilité (Schlossberg et al., 1995; Goodman et al., 2006)	2. Le niveau de connaissance de l'événement pour l'individu (Cohen-Scali, 2001)
1.1. Les transitions anticipées (Schlossberg et al., 1995)  Exemple : des événements planifiés incluant des situations telles que l'entrée dans le monde du travail, le passage à l'école, la retraite, le mariage, la naissance d'un premier enfant.	2.1. Personnelle (elle concerne la personne)
	2.2. Par ricochet (elle concerne un proche)
1.2. Les transitions non anticipées (Schlossberg et al., 1995)  Exemple : des événements soudains, non planifiés tels qu'un décès, un accident, une maladie, une séparation, un divorce, etc. La personne n'a pas été préparée à y faire face.	2.3. Résultante (elle est la conséquence d'un autre événement)
	2.4. Différée (lorsque l'individu attend qu'un événement non prévu survienne)
Les transitions non réalisées (non-event) (Schlossberg et al., 1995)  Exemple : lorsqu'une situation souhaitée ne se réalise pas, tels qu'une bourse très convoitée qui n'est pas obtenue ou un enfant tant désiré qui n'est pas conçu.	

### 2.3.2 Les transitions horizontales et verticales

Les transitions peuvent être classées selon deux catégories : les transitions horizontales et verticales. Ainsi, une transition est dite horizontale lorsque les événements surviennent dans une même journée. Les changements liés à cette transition font partie de la routine quotidienne (Ruel, 2011). Ces transitions sont liées

aux mouvements d'une situation à une autre (Blalock et Patton, 1996). Ensuite, une transition verticale est plus durable, plus permanente. Les transitions verticales sont liées aux cycles de vie et sont moins fréquentes que la première catégorie (Ruel, 2011). Elles incluent l'entrée à l'école, la fin de l'école (Blalock et Patton, 1996), les changements d'emploi, l'entrée sur le marché du travail, un déménagement, la maladie, etc. (Ruel, 2011). Dans le cadre de ce projet, la transition vécue est dite verticale : elle est durable et permanente. La transition vers la vie active aura des impacts sur la vie du jeune, où les événements liés à la transition s'échelonnent sur plusieurs semaines, mois ou années. Le tableau suivant résume ces deux catégories.

Tableau 2.2

## Le sens de la transition

Le sens de la transition
<p><b>1. Horizontale</b></p> <p>Exemple de changements liés à une transition horizontale : l'enfant qui quitte sa maison pour aller à la garderie, l'enfant qui change d'activités, l'enfant qui quitte l'école pour retourner à la maison. Ce sont des transitions faisant partie de sa routine quotidienne (Ruel, 2011).</p>
<p><b>2. Verticale</b></p> <p>Exemple : l'entrée à l'école, la fin de l'école (Blalock et Patton, 1996), les changements d'emploi, l'entrée sur le marché du travail, un déménagement, la maladie, etc. (Ruel, 2011).</p>

## 2.4 Faire face aux transitions : plusieurs facteurs impliqués

Selon Baubion-Broye et Hajjar (1998), tous les individus vivent des périodes de passage dans leur parcours de vie. Ces périodes seront vécues de façon différente selon l'individu. La façon d'y faire face ne dépend pas uniquement des capacités cognitives des personnes, mais aussi du contexte, soit l'environnement (Ruel, 2011). Comme expliqué précédemment, Schlossberg (1981) traite non seulement des événements plus prévisibles survenant dans la vie de l'individu (la graduation, le mariage, etc.), mais aussi les événements moins prévisibles (comme la perte d'un emploi) et ceux n'étant pas survenus (comme un emploi désiré, mais non obtenu).

Il existe des différences entre les individus, dans la façon de faire face à une transition (Schlossberg et al., 1995). Ainsi, l'habileté à s'adapter aux changements diffère d'une personne à l'autre (Schlossberg, 1981). D'ailleurs, selon l'auteur, une personne peut réagir différemment selon le changement, mais il peut aussi réagir différemment à un même changement, mais survenant à deux moments distincts. Ainsi, plusieurs facteurs semblent influencer l'adaptation à la transition : les caractéristiques de la transition (incluant le changement de rôle, l'affect, la source (interne ou externe), le moment, durée et le degré de stress), les caractéristiques du support reçu avant et après la transition et les caractéristiques de la personne (compétence psychosociale, sexe, âge, santé, expérience, etc.).

En définitive, puisque la façon de faire face aux transitions diffère d'un individu à l'autre, il apparaît important de recueillir les expériences vécues par quelques jeunes, nous indiquant la façon dont ils auront traversé la transition de l'école à la vie active. Le but de cette recherche sera de mieux comprendre la transition et de proposer des clés de compréhension à partir des situations observées, précisant les paramètres à prendre en considération. Par le fait même, puisque la façon d'y faire face dépend aussi du contexte (environnement) et non seulement des capacités cognitives de la

personne (Ruel, 2011), l'analyse du vécu personnel et du contexte est pertinente. De ce fait, puisqu'une même situation peut être vécue différemment selon la personne, Schlossberg (1981) cible les différents facteurs pouvant influencer l'adaptation à cette transition : les caractéristiques de la transition, les caractéristiques du support reçu avant et après la transition, ainsi que les caractéristiques de la personne. Ces facteurs sont importants à prendre en compte dans l'analyse de la transition entre l'école et la vie active chez les jeunes adultes ciblés dans ce projet.

## 2.5 La transition entre l'école et la vie active : quelques pistes

En ce qui concerne la transition entre l'école et la vie active, il a été choisi de présenter les pistes jugées pertinentes, en lien avec ce projet de recherche, sous la forme de questions. Il s'agit de questions auxquels nous avons songé et pour lesquelles nous invitons le lecteur à s'y attarder. En ce sens, nous souhaitons approfondir nos connaissances sur ces sujets à travers la littérature scientifique. Ces interrogations seront étudiées et explicitées d'après plusieurs auteurs et recherches portant spécifiquement sur les thèmes abordés.

L'Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes présentant des besoins particuliers (2006) soulève différents problèmes liés à la transition de l'école à la vie active. Elle souligne que cette transition touche l'ensemble des jeunes et tout particulièrement ceux ayant des besoins particuliers. Selon eux, ces derniers sont plus exposés à différents facteurs humains et sociaux, « tels que les préjugés et réticences, la surprotection, ainsi que le manque de formation et de diplôme requis. Chacun de ces facteurs entrave ou complique leur plein accès à l'emploi » (p. 77). D'ailleurs, les différents problèmes soulevés concernent le manque de données, la difficulté à comparer les données d'un pays à l'autre, le faible taux de réussite,

l'accès difficile à la formation professionnelle qualifiante, le taux de chômage élevé, les attentes et les attitudes parfois erronées de la part des enseignants, parents et employeurs envers les aptitudes des jeunes (souvent sous-estimés), le manque d'accessibilité (physique) du lieu de travail et les lois relatives à la transition vers la vie active (Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes présentant des besoins particuliers, 2006).

Bien qu'il soit difficile de comparer les situations vécues dans les différents pays, l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO, 1994) souligne l'importance d'aider les jeunes ayant des besoins particuliers à travers le passage vers la vie active. L'école doit donc leur :

« [...] faciliter l'entrée dans la vie active et leur [les jeunes qui ont des besoins particuliers] donner les savoir-faire qu'exige la vie quotidienne en les familiarisant avec les compétences de communication nécessaires à un adulte dans la société. » (UNESCO, 1994, p. 34).

De plus, le concept de transition peut se décrire comme :

[...] un changement du statut d'élève vers un statut d'adulte dans la communauté. Le statut d'adulte confère plusieurs rôles dans la société, dont l'emploi, l'éducation des adultes, l'entretien de son domicile, l'engagement actif dans la communauté et l'expérience de relations personnelles et sociales satisfaisantes » (Halpern, 1994, p. 117; traduction libre de Goupil et al., 1997, p. 129).

De ce fait, selon Halpern (1994), la planification de la transition devrait commencer avant 14 ans, au cours de laquelle les enfants devraient être encouragés et devraient s'impliquer dans le processus. En somme, nous traiterons ci-dessous des différentes conceptions de la transition, explorerons les fondements de la transition de l'école à la vie active, examinerons les différences entre les individus, la transition chez les jeunes ayant des difficultés, la planification de la transition et ses effets sur la vie

active, le plan de transition, l'interprétation et l'implication du parent, de même que l'employabilité, les retombées et les indicateurs de la transition. La connaissance de ces éléments permettra, entre autres, de mieux comprendre le cheminement des individus et leur capacité à faire face à la transition entre l'école et la vie active. Par la suite, nous serons plus outillés pour analyser et comprendre la transition des jeunes adultes ciblés dans ce projet.

#### 2.5.1 Les conceptions de la transition chez les adolescents : leurs conceptions de la vie adulte et de la transition

*Le jeune adulte, en transition entre l'école et la vie active, se considère-t-il déjà comme un adulte? Quelles sont ses conceptions de la transition?*

Dans une étude d'Arnett (2001), les conceptions de la transition de l'adolescence à l'âge adulte ont été observées chez des adolescents âgés de 13 à 19 ans, des jeunes adultes âgés de 20 à 29 ans et des adultes âgés de 30 à 55 ans. L'auteur a voulu déterminer si les conceptions de la transition à l'âge adulte différaient selon l'âge, soit entre l'adolescence et l'âge adulte. Plus précisément, ce dernier explique que plusieurs facteurs caractérisent cette transition, tels que quitter le domicile familial, se marier et avoir des enfants. En somme, les conceptions de la transition à l'âge adulte peuvent différer selon l'âge et l'expérience de l'individu (Arnett, 2001). Néanmoins, l'auteur précise que peu importe l'âge, les critères individuels étaient plus significatifs et représentatifs de la transition à l'âge adulte. Ainsi, ces différents critères sont représentatifs de la transition vers l'âge adulte : la responsabilisation des gestes posés, la prise de décision selon ses propres valeurs et croyances, l'indépendance financièrement et l'établissement d'une relation équitable avec ses parents. Bien que peu d'études traitent de ces conceptions concernant les élèves

présentant une DIL, il demeure pertinent de l'aborder. Dans ce projet, nous considérons l'entrée dans la vie active comme suivant les études scolaires à la FPT.

### 2.5.2 La transition de l'école à la vie active : une étape importante pour l'individu

*Qu'en est-il de la transition de l'adolescence à la vie adulte? Comment décrit-on cette transition? Est-il important de la planifier?*

Neece (et al., 2009) précise que la transition de l'adolescence à la vie adulte est une étape importante dans la vie de tous les individus. D'après Goupil (2004), la transition est « [...] le passage d'un enfant ou d'un adolescent d'une période de vie à une autre ou d'un milieu à un autre » (p. 139). Il peut aussi s'agir d'un contexte de vie à un autre. La fin de l'école marque le début de l'insertion au milieu du travail, de l'autonomie dans la société et des nouvelles expériences (Goupil, 2004). Selon Halpern (1994), la transition est définie comme étant un changement du statut d'élève vers celui d'adulte dans la communauté, impliquant différents rôles comme l'emploi, l'entretien du domicile, l'engagement dans la communauté et les relations sociales. Cette transition implique une coordination des interventions en y intégrant la famille, l'élève et les intervenants (Halpern, 1994). Étant une étape très importante dans l'adaptation et le cheminement du jeune, l'auteur précise que cette période peut être très stressante pour la famille (Goupil, 2004). De plus, la fin de l'école est une période pouvant déstabiliser le réseau social du jeune (Goupil, 2004).

Hamel et Dionne (2007) précisent que cette étape peut entraîner une perte du réseau social, en plus d'être une source de stress pour les élèves (Goupil, 2004; Neece et al., 2009). Selon Hamel et Dionne (2007), il serait pertinent de « planifier la transition de l'école à la vie active pour les élèves/jeunes adultes qui présentent une déficience intellectuelle » (p. 34). Leurs résultats démontrent que la planification par le plan de

transition permet aux élèves d'éviter une période d'attente entre la fin de l'école et un nouveau service. Aussi, cette planification est bénéfique pour permettre à l'élève la réalisation de nouvelles expériences, en lien avec le travail (Hamel et Dionne, 2007). Pour une transition de qualité, il importe donc d'y inclure plusieurs aspects de la vie des élèves, tels que le travail, les loisirs, les habiletés sociales, la communication et l'utilisation des ressources communautaires (Goupil, 2004). Tout comme les auteurs précédents, il est nécessaire d'inclure l'élève, les parents, les enseignants, le personnel de l'école et des ressources externes (OPHQ, 2003). Cet auteur souligne que l'élève et les parents doivent occuper une place importante dans la planification de la transition. L'OPHQ (2003) souligne l'importance que le jeune prenne part aux décisions le concernant.

À titre d'exemple, un modèle de plan de transition est présenté à l'annexe A. L'outil utilisé dans le cadre de ce projet de recherche sera décrit de façon détaillée dans la méthodologie. Bien que ce dernier puisse être adapté aux besoins du milieu ou de l'élève, les rencontres ont pour but d'aider l'élève dans son cheminement. À cet effet, des objectifs précis sont généralement choisis pour l'élève et concernent son intégration professionnelle, sociale et résidentielle. Par ces objectifs, des moyens sont inscrits, puis mis en place, et les responsables impliqués sont ciblés pour favoriser la réalisation des défis.

### 2.5.3 La transition et les différences liées au genre : des différences observables

*En lien avec la planification, y a-t-il des différences observables selon le genre? Est-il pertinent de connaître les différences ou les ressemblances liées au genre?*

Hoganson, Geenen, Powers, et Gil-Kashiwabara (2008a) se sont intéressés aux différences liées au genre dans la transition à l'âge adulte chez des participants ayant

des difficultés variées. Les auteurs ont voulu comprendre l'influence du genre sur la planification de la transition et se sont questionnés sur les différences existant entre les hommes et les femmes ayant des difficultés, concernant les buts et les attentes pour le futur. Les résultats ont démontré que certains éléments différaient selon le genre, tels que les buts souhaités, les opportunités de formation reçues et l'assistance offerte pour l'accès à des professeurs ou à d'autres adultes hors de la famille (Hoganson et al., 2008a). En effet, les femmes privilégiaient des buts liés à avoir des enfants et à aller au collège. Selon les données recueillies, les femmes ont dit avoir reçu un meilleur soutien que les hommes, mais ont nommé plus d'obstacles liés à la transition que ceux-ci (Hoganson et al., 2008a).

Dans une étude semblable, Hoganson, Powers, Geenen, Gil-Kashiwabara et Powers (2008b) ont voulu étudier l'influence du genre sur les buts et les expériences des jeunes femmes ayant des difficultés. Les résultats ont démontré que les jeunes femmes avaient des buts, pour l'âge adulte, liés à l'éducation, la carrière et leur propre famille. De façon générale, les résultats indiquent que le genre a une influence sur les buts de transition et les expériences des jeunes femmes ayant des difficultés. Ainsi, ces dernières vivaient des expériences différentes des hommes concernant les buts de transition ayant été établis pour elles, aux facteurs d'établissement de buts, au soutien et aux entraves à la transition à l'âge adulte (Hoganson et al., 2008b).

#### 2.5.4 La transition chez les jeunes ayant des difficultés d'apprentissage

*Chez les jeunes ayant des difficultés d'apprentissage, la transition entre l'adolescence et la vie adulte est-elle semblable à celle vécue chez les jeunes n'ayant pas vécu de difficulté? Est-elle perçue différemment? Est-elle vécue différemment? Certains éléments sont-ils à considérer pour favoriser une planification efficace? Comment favoriser une transition harmonieuse vers la vie active?*

Selon Hudson (2006), la transition entre l'adolescence et la vie adulte est un processus complexe pour les individus ayant des difficultés d'apprentissage. L'auteur précise que la transition à la vie adulte est une période cruciale pour l'adolescent, où ce dernier doit quitter l'environnement protégé de l'enfance à la vie autonome et indépendante de l'adulte. Cependant, Hudson (2006) ajoute que pour les individus ayant des difficultés d'apprentissage, cette transition est perçue de façon plus large, est d'une plus longue durée où les expériences sont atténuées et est marquée par la discontinuité et non la continuité. En considérant ces résultats, il s'avère important d'approfondir cette réflexion.

À cet effet, Caton et Kagan (2007) ont voulu examiner et comparer la transition et les expériences liées à cette transition chez des jeunes ayant des difficultés d'apprentissage modérées, des jeunes vulnérables et des jeunes n'ayant pas de difficulté. Les résultats démontrent que ceux ayant des difficultés d'apprentissage modérées avaient besoin de plus d'accompagnement pour les aider à traverser cette transition (Caton et Kagan, 2007). De façon générale, la transition semblait être similaire, mais vécue de façon différente (Caton et Kagan, 2007). De plus, leurs résultats démontrent que les jeunes ayant des difficultés d'apprentissage vivaient plus longtemps cette transition que les jeunes sans difficulté (Caton et Kagan, 2007). Dans plusieurs cas, ces auteurs ont noté que les jeunes reconnaissaient l'influence de leurs parents sur leur prise de décision. Enfin, comme expliquée précédemment, cette transition s'avère plus longue pour tous, puisque depuis les cinq dernières décennies, celle-ci a changé et est maintenant plus individualiste et plus longue (Caton et Kagan, 2007).

Finalement, Hudson (2006) s'est intéressé au rôle des différents services publics. Dans le cadre de ces entretiens, il a noté de la frustration, du stress, de la confusion et parfois du désespoir. De façon générale, il note certains problèmes liés à la transition : les priorités des services pour les individus ayant des difficultés d'apprentissage, les

perspectives à court et à long terme dans la planification de la transition, la complexité de l'organisation et de l'environnement, les transitions visibles et invisibles et les acteurs impliqués dans la transition. D'ailleurs, Caton et Kagan (2007) suggèrent un meilleur support pour la transition des jeunes ayant des difficultés d'apprentissage modérées. Pour ces raisons, la planification de la transition et la prise en considération des problèmes soulevés à travers la littérature scientifique s'avèrent essentielles.

#### 2.5.5 La planification de la transition : les effets sur la vie active

*Qu'est-ce que la planification de la transition? Quels sont les effets de la planification de la transition? La planification facilite-t-elle le passage de l'école à la vie active? L'implication des différents acteurs est-elle suffisante?*

Comme cité précédemment, l'OPHQ (2003) définit la planification de cette transition comme :

[...] 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, de 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. (p. 40)

Plusieurs auteurs s'entendent pour dire qu'une planification de la transition facilite le passage de la vie scolaire à la vie active (Goupil, 2004; Shogren et Plotner, 2012; OPHQ, 2003; Hamel et Dionne, 2007). En effet, une bonne planification permet de rendre le cheminement plus sain et harmonieux, pour une meilleure adaptation à la vie en société (Hamel et Dionne, 2007; Goupil, 2004). Il est essentiel d'impliquer

l'élève, les parents et le personnel de l'école (OPHQ, 2003). En effet, l'implication active des parents ou d'une personne significative est importante (MEES, 2018). Selon Goupil (2004), certains principes sont au cœur de l'élaboration du plan de transition, soit la primauté de la personne, l'appropriation et l'autodétermination. Pour une transition de qualité, il importe d'y inclure plusieurs aspects de la vie des élèves, tels que ses habiletés sociales, son autonomie, ses loisirs, le milieu du travail, la communication et les ressources communautaires (Goupil, 2004). Malheureusement, selon Hetherington, Durant-Jones, Johnson, Nolan, Smith, Taylor-Brown et Tuttle (2010), les élèves sont rarement engagés dans cette planification. Dans son étude, les jeunes adultes présentant des difficultés et leurs parents ont été insatisfaits, entre autres, de la communication inadéquate avec le personnel de l'école et ont vécu de la frustration. Selon Benz, Lindstrom et Yovanoff (2000), l'engagement du jeune est une composante principale liée au succès de la planification de la transition. De plus, l'implication du parent dans ce processus est tout aussi importante, tout particulièrement lorsque l'étudiant a des difficultés (Neece et al., 2009).

Dans l'étude de Hetherington (et al., 2010), les auteurs ont examiné l'expérience de la transition entre l'école secondaire et l'éducation postsecondaire ou l'emploi, vécue par les adolescents ayant des difficultés et leurs parents. Les auteurs ont voulu comparer l'expérience vécue par l'implication des parents et du jeune dans le processus de planification. En somme, les auteurs ont noté que les jeunes adultes sont rarement impliqués dans la planification de la transition. Selon eux, lorsqu'ils y sont impliqués, ils le sont trop tard dans leur cheminement. À travers les entretiens, ceux-ci ont dit ne pas se voir engagés dans le processus et que la plupart de leurs perspectives n'étaient pas considérées ou valorisées (Hetherington et al., 2010). Plus précisément, leurs aspirations personnelles, éducatives et de carrière étaient rarement soutenues dans leur cheminement (Hetherington et al., 2010). De plus, les jeunes et leurs parents ont dit être insatisfaits dans plusieurs sphères de la planification de la

transition, telles que la communication inadéquate avec le personnel de l'école, les frustrations en lien avec les jugements/présomptions portés sur le jeune, le passage des étudiants vers les programmes traditionnels pour les adultes et le peu de responsabilités des écoles. Ces derniers ont ressenti de la frustration en lien avec le rôle limité qu'ils occupaient dans ce parcours. Les auteurs notent que même les étudiants engagés ont ressenti une planification inadéquate.

En définitive, les auteurs précisent que les jeunes adultes et les parents se sont sentis peu préparés pour la planification (Hetherington et al., 2010). Comme expliqué par Cobb et Alwell (2009) dans une étude réalisée auprès de jeunes ayant des difficultés au secondaire, leurs résultats démontrent qu'une planification de la transition centrée sur le jeune semble bénéfique, où l'élève participe à la planification de son propre avenir (Caton et Kagan, 2006). Le MEES (2018) ajoute que l'implication des partenaires, comme le réseau de la santé et des services sociaux, est « incontournable » selon les besoins ciblés pour le jeune.

#### 2.5.6 Le plan de transition : outils et implication du jeune

*Le plan de transition, de quelle façon est-il utilisé? Qu'implique-t-il? Est-il efficace? Quels sont les acteurs impliqués? Quel est le niveau de participation des différents acteurs? Quel est le niveau de satisfaction des différents acteurs?*

Dans une étude de Hart, Grigal, et Weir (2010), les auteurs ont réalisé une revue de la littérature concernant les options offertes aux jeunes ayant une déficience intellectuelle ou de l'autisme, en lien avec l'éducation après l'école secondaire, en discutant des différentes planifications de la transition en se centrant sur la personne. D'ailleurs, le PATH (Planning Alternative Tomorrows with Hope), le Whole Life Planning et le MAP ont été présentés et les éléments semblables ont été notés. Ces

différentes planifications étaient toutes centrées sur l'élève, sur ses forces et ses habiletés où les désirs et les préférences du jeune prévalaient (O'Brien et Lovett, 1992). Enfin, les auteurs signalent qu'une façon de favoriser les habiletés d'autodétermination du jeune est de le faire participer activement dans la planification de sa transition en participant ou dirigeant son plan de transition (Hart et al., 2010).

L'outil ciblé dans le cadre de ce projet est un plan de transition inspiré du guide de planification créé par le comité régional TÉVA de l'Île de Montréal/Engagement jeunesse pour les jeunes handicapés. Ce comité regroupe plusieurs partenaires : écoles, santé et services sociaux, emploi, loisirs, etc. Dans le modèle utilisé par l'établissement scolaire fréquenté par nos participants, des objectifs étaient choisis et concernaient l'intégration professionnelle (1), intégration sociale (2) et intégration résidentielle (3).

En lien avec la connaissance du plan de transition, l'étude de Bhaumik, Watson, Barrett, Raju, Burton et Forte (2011) a permis de relever qu'environ un quart des participants, des adolescents présentant une déficience intellectuelle dans le Royaume-Uni, étaient satisfaits du processus de transition (Bhaumik et al., 2011). Cependant, très peu (33%) connaissaient l'existence du plan de transition et moins de la moitié d'entre eux l'avaient en copie. Les préoccupations, de la part des intervenants, et soulevées par les auteurs, étaient liées au manque d'information concernant la planification de la transition, au plan de transition, aux services pour les adultes et au peu d'appui et de soutien des parents (Bhaumik et al., 2011).

En ce qui concerne la participation à la planification de la transition, l'étude de Goupil, Tassé, Boisseau, Bouchard et Dansereau (2003b) visait à analyser la participation des parents et des élèves dans le processus du plan de transition. Ces derniers ont voulu examiner leur participation en analysant des réunions de plan de transition, où le jeune était présent et s'exprimait. Dans cette étude, tous les élèves

présentaient une déficience intellectuelle et fréquentaient des classes spécialisées de la région de Montréal. Plus précisément, ils ont voulu connaître la proportion, en pourcentage, de la participation de l'élève, de l'enseignant, du père et de la mère, la nature des interventions et les rêves/craintes des élèves et des parents (Goupil et al., 2003b). De fait, la place prise par les différents participants dans une réunion de plan de transition a été évaluée selon le nombre de mots dits. En moyenne, celle prise par les élèves a été évaluée à 8,3%, par l'enseignant à 32,1%, les mères à 25,1% et les pères à 11,7% (Goupil et al., 2003b). Les autres propos ont été divisés aux autres participants de la rencontre (psychologue, éducateur, direction, conseiller pédagogique, etc.). D'une part, les auteurs ont noté que les interventions des élèves étaient principalement en réponse aux questions posées par les autres intervenants alors que celles de parents étaient davantage des commentaires. D'autre part, il a été noté que les élèves parlaient essentiellement de leurs rêves plutôt que de leurs craintes, alors que les parents parlaient des craintes, mais aussi de leurs rêves, étroitement reliées (Goupil et al., 2003b). Les craintes des parents étaient liées à l'autonomie de leur enfant, à leur avenir, aux relations sociales, aux finances, à l'emploi et à la sexualité. Ces derniers espéraient qu'il soit autonome et qu'il ait de bonnes relations sociales (Goupil et al., 2003b).

Shogren et Plotner (2012) ont voulu comparer la planification de la transition des jeunes adultes présentant une déficience intellectuelle et de l'autisme avec ceux ayant d'autres difficultés. Les auteurs notent que les jeunes ayant une déficience intellectuelle ou de l'autisme étaient moins portés à se fixer des buts liés à l'éducation postsecondaire ou à l'emploi concurrentiel, au collège et à la formation professionnelle postsecondaire, mais plutôt des buts liés aux emplois supervisés ou protégés, à l'indépendance fonctionnelle et aux relations sociales (Shogren et Plotner, 2012). Ces derniers précisent que ces étudiants occupent un rôle moins actif dans cette planification. Aussi, leurs résultats démontrent que peu de jeunes ont été engagés en ayant un rôle de leader dans la planification de la transition, alors que la

majorité planifiait la transition et avait un IEP (Individual Education Plan). Finalement, les participants les plus actifs dans le processus étaient le personnel de l'école. Enfin, les résultats de l'étude de Shogren et Plotner (2012) montrent qu'il y avait peu de participation des autres agences ou programmes externes et que les participants les plus actifs étaient les intervenants de l'école.

En somme, les auteurs concluent que les élèves parlent peu durant les rencontres de plan de transition (Goupil et al., 2003b) et qu'ils occupent un rôle moins actif (Shogren et Plotner, 2012). Goupil (et al., 2003b) suggèrent divers moyens pour favoriser leur participation : développer des outils permettant aux élèves de mieux se connaître, utiliser des moyens pour favoriser la communication, faire un jumelage avec une personne qui les connaît bien, l'utilisation du portfolio et donner plus d'informations pour les parents et les élèves au sujet de la transition.

### 2.5.7 L'expérience vécue par le parent et son implication

*Quelle est l'expérience vécue par les parents lors de la transition de leur enfant? Comment le parent définit-il cette transition? Quelle est l'influence du parent?*

L'étude de Gillan et Coughlan (2010) s'intéressait à l'expérience vécue par les parents lors de la transition de leur enfant. Cette transition, s'effectuant entre l'école spécialisée et les services après l'école, a été étudiée en lien avec les facteurs et l'impact psychologique. Concrètement, les auteurs ont voulu identifier la signification de la transition pour les parents, connaître les effets émotionnels qu'a eus cette transition, cibler les éléments permettant de faciliter la transition et noter les effets négatifs de cette expérience (Gillan et Coughlan, 2010). Selon les résultats, les parents définissaient la transition comme étant le changement de l'école vers l'emploi. Les résultats indiquaient que cette transition est généralement vécue comme étant

stressante, anxiogène, incertaine et problématique, en lien avec les aspects bureaucratiques et le manque d'options lié aux services (Gillan et Coughlan, 2010). Certains ont aussi vécu de la frustration.

Dans une recherche de Heslop et Abbott (2007), les chercheurs ont voulu connaître les différentes trajectoires des jeunes adultes ayant une déficience intellectuelle. En menant des entrevues auprès des parents, les auteurs ont pu identifier les difficultés vécues pendant le processus de transition, ciblées par les parents : être connectés aux autres parents ou avec les professionnels, être proactif, avoir suffisamment d'informations pour prendre des décisions éclairées pour le futur, une bonne planification de l'avenir et s'accorder un temps pour la préparation (Heslop et Abbott, 2007). Les parents considéraient la planification comme une responsabilité partagée par divers acteurs : eux-mêmes, l'école et le coordinateur de la transition. De façon générale, les parents souhaitaient que leur enfant soit heureux, stimulé et épanoui (Heslop et Abbott, 2007). D'autres ajoutent les retombées suivantes : qu'il puisse poursuivre ses intérêts, qu'il ait une vie sociale, des opportunités de faire diverses activités, communiquer ses souhaits et besoins librement et avoir une bonne estime de soi pour faire ce qu'il veut faire.

Martinez, Conroy et Cerreto (2012) se sont intéressés à l'investissement des parents dans la transition de leurs enfants ayant une déficience intellectuelle. Ainsi, ils ont voulu étudier un phénomène récent, selon eux, où les jeunes et leur famille se fixent principalement des buts futurs liés aux études postsecondaires (Martinez et al., 2012). Parmi les participants, 60% des parents ont déclaré que leur jeune n'avait pas de plan de transition ou n'en étaient pas persuadés. Les auteurs notent que les parents étaient désorientés dans ce processus. Puisque ceux-ci n'avaient pas suffisamment d'information liée à la transition, ils n'étaient pas capables d'aider adéquatement et efficacement leur enfant dans le processus (Martinez et al., 2012). Enfin, les résultats démontrent que les parents ne comprennent pas entièrement le processus de transition,

ne connaissent pas bien l'éducation postsecondaire et ont peu accès à ces informations (Martinez et al., 2012). En ce sens, Pilnick, Clegg, Murphy et Almack, (2011), qui ont voulu examiner le processus de transition des services de l'enfance à la vie adulte et son organisation, notent que la transition entre ces services est un défi pour les parents et leur jeune et que, dans tous les cas étudiés, le point de vue du parent prévalait sur celui du jeune.

#### 2.5.8 Employabilité, retombées et indicateurs de la transition

*Qu'en est-il de l'employabilité des jeunes adultes en quittant l'école? Quelles sont les retombées de cette transition chez les jeunes présentant une déficience intellectuelle? Quelles sont leurs attentes face à la transition? Comment prédire la qualité de la transition?*

Selon Kraemer et Blacher (2001) la transition des jeunes adultes ayant une déficience intellectuelle légère ou modérée survient lorsqu'ils quittent le système scolaire et se dirigent vers des rôles liés à l'âge adulte. Pour les aider à atteindre leurs objectifs, par exemple l'indépendance, l'autonomie et le maintien du réseau social, l'école et la famille peuvent avoir un rôle actif important. De ce fait, plusieurs auteurs ont traité du concept de qualité de vie, en lien avec cette transition (Kraemer, McIntyre et Blacher, 2003; Neely-Barnes, Marcenko et Weber, 2008). Plus précisément, Kraemer (et al., 2003) s'est intéressé à la qualité de vie chez les jeunes adultes présentant une déficience intellectuelle modérée ou sévère en souhaitant connaître leur niveau de qualité de vie pendant la transition (Kraemer et al., 2003). Ainsi, leurs résultats démontrent que les adultes ayant quitté l'école avaient un niveau de qualité de vie plus élevé que ceux étant encore à l'école (Kraemer et al., 2003).

En parallèle à l'employabilité, notons que les jeunes adultes ayant un emploi dans la communauté avaient eux aussi, un plus haut niveau de qualité de vie (Kraemer et al., 2003). Toujours en lien avec l'emploi, Eisenman (2007) a voulu comprendre l'influence du réseau social de jeunes adultes travailleurs, ayant une déficience intellectuelle, sur l'employabilité et comprendre comment ces derniers ont trouvé et obtenu cet emploi. Les résultats démontrent que l'école et les agences de placement sont des ressources importantes pour les participants. Butcher et Wilton (2008), s'étant intéressés aux expériences vécues par de jeunes adultes présentant une déficience intellectuelle dans la transition entre l'école secondaire et la recherche d'un emploi rémunéré, notent que certains demeurent plus longtemps dans cette transition pour diverses raisons, telles que le manque de planification et d'opportunités.

En ce qui concerne les retombés de la transition, Grigal, Hart et Migliore (2011) ont voulu comparer les élèves ayant une déficience intellectuelle à ceux ayant d'autres difficultés, selon quelques facteurs : les buts pour la transition des jeunes, les contacts obtenus avec les programmes externes, la participation des agences et des organisations lors de la planification de la transition, les retombées de cette transition en lien avec l'éducation et l'employabilité (Grigal et al., 2011). D'après les résultats obtenus, les jeunes ayant une déficience intellectuelle étaient moins portés à poursuivre des études après l'école secondaire et plus portés à se fixer, comme objectif, des emplois assistés ou protégés (Grigal et al., 2011). Au moment de l'entretien, 71% des élèves ayant une déficience intellectuelle et 90% des élèves ayant d'autres difficultés avaient un emploi rémunéré depuis la fin de l'école secondaire. Enfin, cette étude démontre aussi que, pour les buts de transition liés à un emploi concurrentiel, les élèves ayant une déficience intellectuelle ont des attentes peu élevées (Grigal et al., 2011). De ce fait, nous nous intéresserons plus en détail à la population ciblée dans ce projet, soit la DIL.

En ce qui a trait aux indicateurs de la transition, des auteurs ont voulu étudier la transition auprès des jeunes ayant une déficience intellectuelle. Pour Caton et Kagan (2006), l'intérêt d'étudier cette transition auprès des jeunes ayant une DIL est lié à la littérature, où ces derniers sont souvent comparés à ceux ayant une déficience intellectuelle plus sévère. Dans cette étude, ils ont voulu étudier la transition vers la vie adulte des finissants, ayant une DIL, provenant de trois écoles spécialisées (Caton et Kagan, 2006). Ces derniers ont voulu suivre des élèves et les interroger 12 à 18 mois après avoir quitté l'école, pour vérifier la façon dont ils avaient vécu cette transition. Afin de définir la transition à l'âge adulte, Caton et Kagan (2006) se sont basés sur le Centre for Educational Research and Innovation (CERI, 1986), qui explique cette transition selon l'autonomie personnelle, l'indépendance, le statut adulte, l'indépendance financière, l'interaction sociale, la participation dans la communauté, les loisirs et les rôles. Pour d'autres auteurs, les indicateurs peuvent être l'emploi, l'indépendance financière, les amis, la sexualité, l'estime de soi ou le plaisir (Caton et Kagan, 2006). Malgré le problème d'attrition, les résultats indiquent que les aspirations les plus fréquentes des jeunes sont le collège, le travail et la carrière et la formation (Caton et Kagan, 2006).

Dans une étude de Baer, Daviso III, Flexer, McMahan Queen et Meindl (2011), menée auprès d'étudiants ayant une déficience intellectuelle, les auteurs ont voulu connaître les éléments pouvant prédire la qualité de la transition, soit les indicateurs. Interviewés à deux reprises (une fois en quittant l'école et ensuite, un an après avoir gradué), les données ont permis aux auteurs de conclure que cette étude obtient des résultats semblables à ceux tirés de la littérature. En effet, les élèves présentant une déficience intellectuelle ont moins de débouchés et ont accès à moins de programmes inclusifs d'éducation postsecondaire, comparativement aux élèves ayant d'autres difficultés (Baer et al., 2011).

Finalement, compte tenu des aspirations des jeunes, il s'avère pertinent de s'intéresser aux concepts de choix et de qualité de vie, tel qu'étudiés par Neely-Barnes (et al., 2008). Ces auteurs ont voulu savoir si le choix influence la qualité de vie chez les personnes ayant une DIL. L'objectif de l'étude était d'observer les liens entre les choix, le mode de vie lié à l'habitation et certains indicateurs de la qualité de vie, soit l'inclusion dans la communauté, les droits et les opportunités pour les relations (Neely-Barnes et al., 2008). Par leurs résultats, les auteurs soulignent que les individus habitant dans la communauté et faisant plus de choix avaient un meilleur résultat aux indicateurs liés à la qualité de vie (Neely-Barnes et al., 2008). De plus, ceux ayant une déficience intellectuelle moins sévère vivaient plus de choix que les autres.

## 2.6 Synthèse : plusieurs problèmes soulevés par les auteurs

À travers ce cadre conceptuel, le concept de transition, et plus spécifiquement la transition entre l'école et la vie active, a été abordé par plusieurs chercheurs (Hamel et Dionne, 2007; Goupil, 2004; Neece et al., 2009). Les problèmes soulevés par ces auteurs nous incitent à préciser les objectifs de cette recherche et à nous interroger sur différents aspects : la participation de l'élève, l'évolution de son réseau social, la participation du parent et le rôle de la planification. Des chercheurs notent que la planification de la transition peut avoir un impact positif sur les retombées après l'école (Neece et al., 2009). En effet, une planification efficace de la transition inclut l'implication du jeune et de sa famille, un plan de transition individualisé ciblant le développement des habiletés du jeune liées à ses objectifs de vie et la coordination avec les services pour l'âge adulte (Alwell et Cobb, 2006).

## 2.7 Objectifs de recherche

Tout d'abord, dans ce projet de recherche, nous cherchons à savoir de quelle façon le jeune aura vécu la transition de l'école à la vie active. Nous souhaitons comparer les résultats tirés de la recherche à l'expérience vécue par le jeune. Nous nous intéresserons plus spécifiquement aux élèves ayant une DIL. Comme l'explique Caton et Kagan (2006), l'intérêt d'étudier cette transition auprès de ces jeunes est lié à la littérature, puisqu'ils sont souvent comparés à ceux ayant une déficience intellectuelle plus sévère. Ainsi, en lien avec notre question de recherche, soit « Comment les jeunes adultes ayant une déficience intellectuelle légère ont-ils vécu la transition de l'école à la vie active, selon leurs perceptions? », plusieurs objectifs spécifiques en découlent.

1. En rapprochant les écrits du plan de transition et l'exposé oral du jeune adulte sur sa situation 1 an ou plus après sa sortie de l'école, identifier les différences entre le plan de transition (la transition planifiée) et la réalisation du passage à la vie active (la transition vécue);
2. Identifier à travers le discours du jeune adulte au sujet de la transition de l'école à la vie active qu'il a vécue (déroulement, services offerts, soutien, difficultés, retombées) l'appréciation qu'il porte sur l'accompagnement dont il a bénéficié pour l'élaboration et la réalisation de son plan de transition;
3. À partir de l'expression du ressenti du jeune adulte, relever les différences entre la transition planifiée et celle qu'il aura vécue.

## CHAPITRE III

### MÉTHODOLOGIE

Pour ce projet de recherche, il s'agit d'une recherche qualitative qui se déroule dans un environnement précis où des actions humaines seront considérées pour mieux comprendre une situation, dans laquelle le chercheur est impliqué personnellement avec les participants et le milieu (Chevrier, 2009). D'ailleurs, son but est de découvrir et d'explorer de nouvelles connaissances afin de mieux comprendre le phénomène ciblé. Il vise à « mieux comprendre le sens qu'une personne donne à son expérience [où] l'activité même de la recherche se veut être avec, et pour les participants » (p. 124) (Savoie-Zajc, 2011). Cette recherche qualitative/interprétative « se situe au cœur même de la vie quotidienne et cherche à mieux la comprendre pour ensuite agir sur elle » (p. 125) (Savoie-Zajc, 2011). C'est par l'observation d'une situation précise que nous pourrions recueillir des éléments permettant de mieux la comprendre (Chevrier, 2009). En somme, la recherche prendra la forme d'une étude de cas ayant pour but d'étudier un phénomène en contexte naturel, de façon inductive et exploratoire (Karsenti et Demers, 2011). Ce type d'étude permet de faire une analyse approfondie d'un ou de plusieurs cas précis.

Dans ce chapitre, nous souhaitons répondre à la question de recherche suivante : « Comment les jeunes adultes ayant une déficience intellectuelle légère ont-ils vécu la transition de l'école à la vie active, selon leurs perceptions? ». Tout d'abord, nous souhaitons observer les différences entre le plan de transition (la transition planifiée) et la réalisation du passage à la vie active (la transition vécue). Ensuite, nous

interrogerons le jeune adulte au sujet de la transition de l'école à la vie active qu'il a vécue, en abordant le déroulement général, les services offerts, le soutien obtenu, les difficultés rencontrées et les retombées. Finalement, nous le questionnerons sur les différences relevées entre la transition planifiée et celle qu'il aura vécue, afin qu'il s'exprime sur son ressenti.

### 3.1 Participants

Selon Guillemette et Boisvert (2003), il est important que les recherches concernant des personnes ayant une déficience intellectuelle leur donnent une « voix », en tant que personnes concernées. Ainsi, la recherche permet d'avoir accès à leur monde intérieur et à leurs représentations, où l'entretien facilite cet apport.

Tel qu'expliqué précédemment, le PFAE a été implanté au Québec en 2008 pour les élèves ayant des besoins particuliers (Rousseau, 2009), dont ceux ayant une DIL. Offert en alternance travail-études, il vise à préparer les jeunes adultes au marché du travail, à la formation professionnelle et à la vie en société, selon le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec (MELS, 2008). Dans ce projet, nous avons choisi de sélectionner de jeunes adultes présentant une DIL, ayant complété la FPT, afin de recueillir leur expérience et leur ressenti face au passage à la vie active et à sa planification, tel qu'il a été vécu. Pour ce faire, nous avons ciblé d'anciens étudiants ayant fréquenté une école secondaire de 2e cycle spécialisée en DIL (et troubles associés), offrant la FPT à des jeunes âgés de 16 à 21 ans habitant sur tout le territoire de Montréal. Puisque ce programme a vu le jour en 2008 et que l'école ciblée offre la FPT sur un cheminement prolongé d'une durée de cinq ans, les participants ont été choisis aléatoirement parmi les finissants des années 2013, 2014 et 2015.

En ciblant des jeunes adultes ayant suivi leur formation dans le même établissement, nous nous assurons que le suivi, l'accompagnement, le plan de transition et son fonctionnement, sera basé sur un même modèle, sur une même façon de faire. Les derniers devaient répondre aux critères suivants :

- Être âgés d'au moins 21 ans, âge auquel le jeune termine la FPT;
- Avoir fait l'objet d'un diagnostic de DIL;
- Avoir terminé la FPT depuis au moins 12 mois;
- Avoir suivi l'ensemble (ou au moins trois ans) de leur formation dans cet établissement afin que le suivi, l'accompagnement, le fonctionnement et le plan de transition soient basés sur le même modèle;
- Le plus récent plan de transition doit être accessible et doit avoir été rédigé dans le cadre de la FPT;
- Les coordonnées du finissant doivent être disponibles et ce dernier doit être disponible pour participer au projet.

Au moment des entretiens, ces derniers avaient terminé la FPT depuis un à trois ans et étaient âgés de 21 à 25 ans. Puisque nous ne cherchons pas la représentativité d'un échantillon, mais que nous souhaitons plutôt recueillir des témoignages significatifs, le projet a été réalisé auprès de neuf participants. Bien que le projet était initialement prévu auprès de dix participants, un des participants a perdu tout contact avec nous. Les détails concernant le déroulement et les modalités de recrutement des participants seront précisés ci-dessous.

### 3.2 Modes de collecte de données

Nous avons utilisé deux modes de collecte de données : le matériel écrit et l'entretien semi-dirigé. Tout d'abord, nous avons obtenu l'aide d'un collaborateur de recherche employé dans le milieu, puisqu'il était important dans la sélection des participants et pour l'accès aux plans de transition. Ainsi, nous avons fait parvenir une lettre d'invitation (voir Annexe D), écrite conjointement, aux cohortes ayant terminé la FPT entre 2013 et 2015. Ces derniers ont été ciblés puisqu'ils avaient récemment quitté l'école, et ce, depuis un à trois ans. Ces invitations ont été envoyées par le biais du collaborateur, par envois postaux. Il s'agissait d'un échantillon de 60 individus. Ceux étant intéressés étaient invités à renvoyer la lettre ainsi qu'une réponse, à savoir s'ils acceptaient que l'établissement scolaire transmette leurs coordonnées pour ce projet ou s'ils préféraient communiquer directement avec nous. Suite à la réception des réponses, le collaborateur a pu nous communiquer les coordonnées d'anciens étudiants ayant accepté d'être contactés. Ce sont finalement neuf participants qui nous ont autorisés à recueillir leur plan de transition : la plus récente version rédigée à la fin de leur formation, puisqu'il s'agit d'un document qui évolue tout au long de leur cheminement à la FPT. La lecture de ces documents avait pour but de mieux connaître les participants en prenant connaissance des objectifs ciblés au plan de transition. Ces informations nous ont permis de mieux réaliser l'entretien mené auprès des participants. Cet entretien semi-dirigé a été réalisé de façon individuelle et était basé sur un guide d'entretien commun (voir Annexe B).

Concernant l'entretien semi-dirigé, certains aspects ont été considérés pour la réalisation de ce mode de collecte de données (Savoie-Zajc, 2011). Tout d'abord, la qualité de l'échange dépend de la qualité de la relation entre le chercheur et l'interviewé où un climat de confiance doit s'établir pour que l'entretien se déroule de façon harmonieuse. Le début de l'entretien est important dans la création du climat de confiance (Petitpierre et Charmillot D'Odorico, 2014). Selon Guillemette et Boisvert

(2003), l'intervieweur doit être sensible à la personne présentant une déficience intellectuelle et doit avoir une attitude de considération positive. Comme expliqué par ces auteurs, « la considération positive se traduit par une confiance dans les capacités de l'interviewé, par une présomption de compétence et par une centration sur le potentiel plutôt que les limites » (p. 19-20). Pour faire référence au connu et au vécu du participant, l'intervieweur doit avoir recueilli des informations sur sa vie quotidienne (Guillemette et Boisvert, 2003). C'est pourquoi la lecture des plans de transition s'est avérée importante. Elle a permis de mieux connaître le vécu du participant et ses caractéristiques, pour ainsi créer un climat de confiance, d'offrir un soutien et un cadre à l'entretien. Cette lecture a été pertinente puisqu'elle a permis de connaître les objectifs ciblés par le participant, que ce soit dans la sphère professionnelle, sociale ou résidentielle.

Afin d'éviter que le participant veuille répondre ce à quoi s'attend le chercheur, il importe de clarifier la relation et d'éviter que le participant ait peur de se sentir jugé, évalué ou réprimandé pour ses réponses (Guillemette et Boisvert, 2003). C'est pour cette raison que nous avons expliqué au participant, de façon claire et simple, les raisons de l'entretien et le but du projet en précisant que nous souhaitions avoir son opinion, son ressenti, son vécu, et qu'il n'y avait pas de bonnes ou de mauvaises réponses.

Enfin, il s'est avéré pertinent de cumuler plusieurs modes de collecte de données. À ce sujet, nous avons aussi utilisé le matériel écrit, puisque « [...] les productions écrites et graphiques fournissent des matériaux extrêmement riches et précieux pour la recherche en éducation » (p. 136) (Savoie-Zajc, 2011). Ces deux façons de faire sont complémentaires, où l'un apporte des éléments que l'autre ne peut faire ressortir. Le premier a apporté des éléments essentiels à la rédaction du guide d'entretien et à son déroulement.

### 3.3 Thèmes

Comme nous l'avons expliqué dans le cadre conceptuel, différents outils ont été créés pour soutenir la transition, et ce, à travers les différentes régions du Québec. Cette démarche permet d'accompagner les intervenants et le jeune dans la planification de la transition, en lien avec le plan de transition. À cet effet, elle vise à mobiliser tous les partenaires actifs dans la vie du jeune adulte pour agir ensemble dans la planification de cette transition (CAMO, 2014). Plus spécifiquement, l'école fréquentée par les participants a bâti son propre canevas du plan de transition inspiré du guide de planification créé par le comité régional TÉVA de l'île de Montréal/Engagement jeunesse pour les jeunes handicapés. Ce comité regroupe plusieurs partenaires : écoles, santé et services sociaux, emploi, loisirs, etc. Dans ce canevas, des objectifs précis sont choisis et concernent l'intégration professionnelle (1), intégration sociale (2) et intégration résidentielle (3). Ces mêmes thèmes ont été abordés à travers l'entretien semi-dirigé et guidé selon les renseignements obtenus à la lecture des plans de transition. De plus, ce document traite des renseignements généraux de l'étudiant, du bilan de son fonctionnement social, du résultats des objectifs ciblés antérieurement, des objectifs actuels (besoins, forces et obstacles), les objectifs priorisés, les moyens mis en place, les responsables impliqués et la liste des services à maintenir ou à recommander pour lui et sa famille. Par l'analyse des informations recueillies, nous souhaitons en apprendre davantage sur le participant en lien avec les objectifs de recherche.

Comme mentionné précédemment, les thèmes choisis pour guider les entretiens sont les mêmes que dans le plan de transition. L'utilisation de ceux-ci ont permis de cibler des questions d'entretien pour lesquelles le participant était familier, puisqu'il avait déjà abordé ces sujets tout au long de la FPT. De plus, ce choix a facilité l'analyse des données et la comparaison des résultats entre le plan de transition et le vécu des jeunes adultes, puisque nous travaillions les mêmes thématiques.

Enfin, en comparant les écrits du plan de transition et l'entretien mené auprès du jeune adulte, nous voulions mieux connaître sa situation un an ou plus après sa sortie de l'école et identifier les différences ou des ressemblances entre le plan de transition (la transition planifiée) et la réalisation du passage à la vie active (la transition vécue). Aussi, nous souhaitions identifier, à travers son discours, la transition de l'école à la vie active qu'il a vécue (déroulement, services offerts, soutien, difficultés, retombées) et l'appréciation qu'il porte sur l'accompagnement dont il a bénéficié pour l'élaboration et la réalisation de son plan de transition. Par ces écrits et par le discours des participants, nous pouvions mieux comprendre la façon dont ils ont vécu cette transition.

### 3.4 Déroulement

Ce projet s'est déroulé sous la forme d'une étude de cas et des données qualitatives ont été recueillies et analysées pour répondre aux objectifs de recherche ciblés. La collecte de données s'est déroulée à deux moments. Tout d'abord, une première rencontre avait pour but d'expliquer le projet et le formulaire de consentement (voir Appendice B). Le formulaire a dû être expliqué et reformulé pour favoriser la compréhension des participants, parfois même à leur demande, ou suite à des questionnements. Par la suite, les plans de transition des participants ayant accepté ont été recueillis. Il s'agissait de sa plus récente version, soit celle ayant été déposée à la fin de la FPT. La connaissance de ce document a permis de mieux connaître la réalité des participants, pour ainsi orienter l'entretien si nécessaire. Tel que décrit précédemment, les thèmes ciblés dans le plan de transition concernent l'intégration professionnelle (1), intégration sociale (2) et intégration résidentielle (3).

Enfin, des entretiens semi-dirigés ont été planifiés de façon individuelle. D'une durée prévue d'environ 30 à 45 minutes, les questions du guide d'entretien ont permis d'orienter la discussion. Les entretiens ont généralement respecté le temps alloué, bien que certains participants aient parlé plus longtemps que prévu (au plus, 60 minutes). Les participants ont été rencontrés dans un lieu déterminé préalablement, soit à leur résidence, dans un lieu de travail, d'études ou un lieu public. L'endroit a été choisi en fonction de l'emploi du temps des participants et de leurs possibilités de déplacement, puisqu'ils habitent différents quartiers dans la grande région de Montréal et à l'extérieur. Ces derniers ont donc été rencontrés dans le lieu choisi, un endroit neutre et accessible pour le participant, tout en étant calme et en assurant la confidentialité. Néanmoins, notons que certains environnements se sont avérés plus distrayants que prévu initialement, tels qu'un lieu public finalement achalandé, un milieu familial bruyant et des imprévus venant déstabiliser ou distraire le participant (télévision, sonnette de la porte, téléphone, etc.). Selon Petitpierre et Charmillot D'Odorico (2014), il apparaît que :

Face à un proche, la personne peut ne pas se sentir autorisée à s'exprimer librement par peur de blesser la personne qu'elle connaît ou parce qu'elle craint des mesures de rétorsion. Conduit par une personne neutre ou inconnue, la procédure est probablement plus intimidante, mais l'interview offre plus de liberté. (p. 115)

De façon générale, nous leur avons posé des questions sur le déroulement entre l'école et la vie active : le déroulement général de la transition, les retombées, l'appréciation quant au déroulement de la transition, les services offerts ou non, le soutien obtenu, les difficultés rencontrées, les attentes et les satisfactions. Par la suite, nous avons abordé les 3 thèmes entourant le plan de transition, soit l'intégration sociale (temps libres, amis), professionnelle (travail, stage, formation, école) et résidentielle (appartement, maison). Enfin, nous avons discuté du plan de transition : son utilité, l'élaboration, le déroulement des rencontres, leur propre participation, les

éléments de satisfaction/insatisfaction et les différences relevées entre la transition planifiée et celle vécue.

Tout au long du processus, nous avons voulu donner la parole au jeune pour ainsi recueillir sa propre expérience de la transition, de la façon dont il l'a personnellement vécue. Nous voulons recueillir les opinions des jeunes, leur appréciation personnelle quant au déroulement de la transition et sur la démarche d'élaboration du plan de transition. Ces éléments permettront d'approfondir nos connaissances sur le vécu des jeunes quant à la transition entre l'école et la vie active, sur la façon dont ces derniers s'approprient les outils disponibles, ce qu'ils en comprennent et les éléments concernant leur intégration sociale, professionnelle et résidentielle. Tout au long des entretiens, il a fallu, pour la majorité des participants, reformuler certaines questions incomprises, donner des exemples pour les guider ou leur demander d'approfondir leur pensée. Pour quelques participants, un parent ou un membre de la famille était présent pour les aider à répondre aux questions ou à se situer dans le temps. D'autres s'étaient préalablement préparés, à l'aide d'un parent, à cette rencontre.

### 3.5 Méthode d'analyse des données

Initialement, les plans de transition ont été lus dans le but de mieux connaître les objectifs ciblés pour le jeune lors de la FPT et ainsi, mieux diriger l'entretien, si nécessaire. Par une analyse de contenu, les entretiens semi-dirigés ont été transcrits et analysés où l'expérience de chaque participant a été observée pour nous permettre de répondre à notre question de recherche et à nos objectifs. C'est ainsi que les données sociodémographiques des participants au moment de l'entretien ont été rassemblées et seront présentées dans les résultats.

Ensuite, nous avons d'abord voulu utiliser une grille d'analyse (voir Annexe C) pour tisser des liens entre le vécu, le ressenti, les expériences vécues par le participant et le contexte théorique du projet. Cette analyse devait se faire selon une logique inductive délibératoire, c'est-à-dire qu'elle devait se baser sur le cadre conceptuel pour guider le processus (Savoie-Zajc, 2011).

Vu l'importante quantité d'information partagée par les participants, il a été difficile d'établir rapidement des liens en utilisant cette grille. Il s'est avéré plus efficace de commencer l'analyse par une classification des propos et des expériences décrites par les participants en catégories distinctes, tout en considérant l'influence du cadre conceptuel sur l'analyse de données, selon une logique inductive modérée (Savoie-Zajc, 2011). Ainsi, lors des entretiens, des ressemblances et des différences entre les participants avaient préalablement été notées. Ces observations nous ont permis de faire émerger les nouvelles catégories suivantes : le déroulement général de la transition (1), les services offerts et le soutien obtenu (2), les difficultés rencontrées, les attentes face à la transition, les satisfactions et les insatisfactions (3), l'intégration sociale (4), l'intégration professionnelle (5), l'intégration résidentielle (6) et le plan de transition (7). Ces éléments avaient été discutés au cours de l'entretien et tous les participants avaient pu s'exprimer à cet effet. Il était donc pertinent de faire ressortir ces thèmes et ainsi, y voir les similitudes et les différences entre eux. Par une relecture des transcriptions des entretiens, nous avons pu noter les éléments partagés et les classer à travers les catégories choisies. Un pseudonyme a été attribué à chaque participant pour faciliter la rédaction et l'analyse.

C'est après cette classification que nous avons pu analyser en profondeur par l'entremise de la grille d'analyse (voir Annexe C). Enfin, nous avons associé les expériences des participants aux types de transitions et au sens de l'événement, pour mieux comprendre la notion de prévisibilité, soit ce qui a été planifié ou non.

### 3.6 Considérations éthiques

Puisque nous nous intéressons à des sujets humains, nous avons pris soin de respecter les principes directeurs de L'Énoncé de politique des Trois Conseils : Éthique de la recherche avec des êtres humains (EPTC) (Hobeila, 2011). Ces principes sont : le respect de la personne, la préoccupation pour le bien-être et la justice. Nous respecterons les principales normes éthiques, soit « [...] le consentement libre et éclairé; l'équilibre entre les risques et les avantages potentiels; le respect de la vie privée et la confidentialité; et la répartition juste et équitable des avantages et des fardeaux de recherche » (p. 48) (Hobeila, 2011).

Plus précisément, le consentement est un processus qui commence par le recrutement des participants. Pour ce faire, un formulaire de consentement a été remis aux participants favorisant le consentement libre et éclairé. Le consentement libre doit être volontaire, où le participant peut se retirer en tout temps. Il peut poser des questions et peut refuser de répondre à une question s'il se sent mal à l'aise ou pour toute autre raison. Le consentement éclairé implique que le participant doit comprendre l'objet du projet de recherche, les exigences (durée), le déroulement, une description claire de ce qu'il devra faire, l'utilisation des données qui seront recueillies, le plan de diffusion des résultats, les risques prévisibles et les bénéfices potentiels de leur participation, ainsi que les mesures prises pour garantir la gestion, le stockage des données et la confidentialité des renseignements. De plus, il doit avoir pris connaissance de toutes les informations pertinentes, avoir eu le temps de prendre une décision quant à sa participation et avoir eu l'occasion de poser des questions ou d'obtenir des explications. Ce processus est continu et nous devons aviser les participants de tous nouveaux éléments. Dans notre projet, aucune incitation n'a été utilisée et il n'y a pas de relation hiérarchique et de pouvoir.

Lors de la sélection des participants, nous avons respecté les principes de justice et équité. Ainsi, certains critères d'inclusion et d'exclusion ont été choisis. Les critères d'inclusion dans le recrutement des participants ont été décrits ci-haut. Les critères d'exclusions sont : toute personne n'ayant pas fait l'objet d'un diagnostic de DIL; âgés de moins de 20 ans (inclusivement); n'ayant pas de plan de transition; ayant fréquenté un autre établissement; ayant fréquenté l'établissement deux ans ou moins; n'ayant pas complété la FPT dans cet établissement. Aucune exclusion n'est faite en fonction du sexe, de l'origine ethnique, de la culture et de la langue. Nous avons choisi de sélectionner des participants ayant une DIL dans le but d'explorer la transition selon leur propre vécu et puisqu'il s'agit de la population ciblée dans le projet. Nous avons restreint notre échantillon à neuf participants ayant tous fréquenté le même établissement, puisque nous ne cherchons pas la représentativité d'un échantillon et que nous voulons recueillir leurs témoignages. De ce fait, le suivi (l'accompagnement, le plan de transition et son fonctionnement) sera basé sur un même modèle, sur une même façon de faire.

Aussi, nous avons pris soin à ce que les participants soient exposés à peu des risques et que les avantages potentiels surpassent les risques prévisibles. Concernant les types de risques, les participants auraient pu être confrontés à un préjudice psychologique, où le fait de répondre aux questions aurait pu leur rappeler un événement traumatisant ou un souvenir déplaisant. Il y aurait pu y avoir un risque de malaises ou d'inconforts. Les participants auraient pu aussi vivre un sentiment d'échec, dans le cas où leurs projets planifiés ne se soient pas réalisés ou qu'ils aient un sentiment de n'avoir peu ou rien accompli depuis la fin de l'école. Compte tenu de l'accompagnement offert par l'école lors de la rédaction et le suivi des plans de transition, il était peu probable que ces risques surviennent. À cet effet, nous nous sommes assurés, en plus d'inscrire les coordonnées du chercheur pour toutes questions relatives au projet, de fournir des ressources disponibles pouvant les aider dans leur cheminement et leur intégration sociale, professionnelle et résidentielle, telles que le Centre de réadaptation en

déficience intellectuelle (CRDI) et divers organismes communautaires. Ces ressources pouvaient les aider s'ils se posaient des questions ou s'ils voulaient de l'aide pour obtenir du soutien, un emploi, des loisirs, de l'hébergement, etc. Un suivi a donc été offert aux participants pour contrer ces risques potentiels et ces mesures seront prises pour les atténuer au minimum. Dans ce projet, il n'y a eu aucun préjudice physique, économique et social.

Concernant les avantages indirects, les résultats de ce projet de recherche pourraient ultérieurement profiter à d'autres individus dans la même situation qu'eux, à un groupe auquel le participant appartient. Les résultats pourraient aider les jeunes, mais aussi les intervenants (les enseignants, les superviseurs de stages, etc.) à mieux planifier la fin de l'école et préparer les élèves à leur sortie. De plus, la recherche ne produit pas d'avantage direct immédiat ou ultérieur pour les participants, mais peut contribuer à une augmentation des connaissances dans le domaine. Cet avancement permet d'acquérir de nouvelles connaissances, est une précieuse contribution à celles existantes et peut être bénéfique pour les générations futures et pour la communauté. Ce projet pourrait sensibiliser la population à la transition entre l'école et la vie active vécue par les ceux ayant une DIL et aux problématiques ciblées précédemment. Nous avons établi un équilibre entre les risques prévisibles et les avantages potentiels. Dans notre cas, la probabilité que survienne un préjudice était faible, compte tenu des mesures prises pour accompagner le participant ou pour atténuer les risques. Les avantages étaient suffisants pour justifier les risques prévisibles pour les participants.

Puisque nos participants sont plus vulnérables en raison de la déficience intellectuelle, le formulaire de consentement et les questions posées lors de l'entretien ont été rédigés de façon à s'assurer de leur compréhension. Plusieurs auteurs se sont intéressés à la participation des personnes ayant une déficience intellectuelle lors d'une recherche (Julien-Gauthier, Jourdan-Ionescu et Héroux, 2009). Ces auteurs, par une revue de la littérature, ont précisé les conditions qui favorisent la participation

des personnes ayant une déficience intellectuelle à une recherche, de même que les critères qui favorisent l'expression de leur point de vue. Ainsi, du point de vue de l'intervieweur, la connaissance d'informations sur la personne et sur son environnement permet d'ajuster les questions à sa réalité (Carrier et Fortin, 1994). Ces derniers précisent l'importance de créer un lien de confiance.

Selon eux, l'entrevue doit être adaptée. La façon de formuler les questions doit avoir été considérée, de même que le niveau de langage utilisé afin de faciliter la compréhension (Carrier et Fortin, 1994). Il est conseillé de reformuler les questions, plutôt que de reformuler les réponses (Guillemette et Boisvert, 2003). Il est préférable de poser une même question deux ou trois fois avec des mots différents pour éviter la possible tendance à imiter le discours des autres dans leur réponse (Guillemette et Boisvert, 2003). La réponse à la question risque d'être formulée avec des mots différents et risque d'être plus personnelle (Guillemette et Boisvert, 2003). Le choix des termes employés est important dans la formulation des questions. Faire référence à un vocabulaire ou un contexte familier est favorable à la compréhension du participant. L'ensemble de ces stratégies a été utilisé dans le cadre des entretiens pour faciliter la compréhension des participants.

Les auteurs notent l'importance de bien connaître le vocabulaire et la vie quotidienne du participant et de s'y adapter : utiliser des questions courtes et simples (éviter la confusion et la perplexité), reformuler les questions, se référer à des éléments connus et concrets pour le participant, valoriser les réponses et poser des sous-questions simples permettant d'aller plus en profondeur d'une réponse (Guillemette et Boisvert, 2003). Ainsi, il est aussi favorable de formuler des questions en mentionnant directement le nom, le lieu ou l'activité de façon concrète plutôt que de rester dans l'abstrait (la personne, la tâche, l'objectif, etc.). Les questions doivent être claires, précises et comporter des termes concrets, familiers et simples, pour maximiser la fiabilité des réponses et pour qu'elles soient accessibles aux participants (Carrier et

Fortin, 1994). Des questions demandant une réponse simple ou celles ouvertes contenant des exemples sont plus faciles à répondre, bien que les participants aient tendance à répéter l'exemple dans leur réponse (Carrier et Fortin, 1994). Pour des questions concernant la représentation de soi, nous devons être vigilants au biais de désirabilité sociale (Carrier et Fortin, 1994). Le participant pourrait répondre ce qu'il croit que le chercheur veut savoir. Pour éviter cette situation et pour éviter que le participant perçoive le chercheur comme étant en position d'autorité, il est important de bien préciser le but de l'entretien, lui assurer que les données resteront confidentielles et que la rencontre n'a pas pour objectif de modifier ses conditions de vie immédiates (Carrier et Fortin, 1994). L'intervieweur doit aussi prévoir un temps d'apprivoisement au début de l'entretien et clarifier qu'il n'y aura pas d'impacts sur les services reçus et sur son quotidien (Guillemette et Boisvert, 2003). Ces auteurs précisent que l'intervieweur doit avoir une bonne connaissance des personnes ayant une déficience intellectuelle de façon à identifier s'il y a des signes d'incompréhension. Nous avons pris soin de mettre en pratique les précautions expliquées ci-dessus.

Aussi, puisque la capacité d'attention varie d'une personne à l'autre, il est préférable de réaliser un entretien court (30-45 minutes) en prévoyant des pauses (Guillemette et Boisvert, 2003). D'autres auteurs indiquent qu'il est préférable de prévoir des périodes d'entrevue d'une durée d'au plus trente minutes pour une meilleure participation (Carrier et Fortin, 1994). En somme, la durée dépend des spécificités individuelles (Petitpierre et Charmillot D'Odorico, 2014). Pour sa part, le rythme de l'entretien dépend de la capacité attentionnelle du participant et de sa fatigabilité. Dans notre cas, nos entretiens ont été d'une durée variable selon le participant, d'environ 30 à 45 minutes et d'au plus 60 minutes, toujours en respectant le rythme de ces derniers.

Finalement, nous avons pris soin à ce que la vie privée et la confidentialité soient assurées, de même que la confidentialité des données recueillies. Pour ce faire, nous avons recueilli les données de façon confidentielle, en attribuant un code à chaque participant. Leur identité a été protégée. Toutes les coordonnées personnelles ont été effacées du plan de transition (matériel écrit) et remplacées par ce même code. Les fichiers n'ont pas été imprimés et ont été déposés dans un dossier informatisé. Concernant les entretiens semi-dirigés, ces derniers ont été enregistrés au moyen d'une enregistreuse et identifiés par le code du participant. En ce qui concerne l'utilisation d'extraits de verbatim, un pseudonyme a été utilisé pour assurer la confidentialité des données. Les enregistrements ont été transférés sur un ordinateur, dans un dossier préalablement créé et protégé. Ces derniers ont été effacés automatiquement de l'enregistreuse. Protégé par un mot de passe, le dossier informatique contenant l'ensemble des documents (plan de transition, enregistrements audio et transcriptions) a été stocké dans un ordinateur protégé lui aussi par un mot de passe. À la remise du projet, le dossier sera transféré sur un disque externe protégé par un mot de passe. Les documents seront conservés pendant deux ans, ou jusqu'à la remise du projet, et seront effacés de l'ordinateur.

En ce qui concerne les activités de diffusion, nous déposerons le mémoire de maîtrise à la fin du projet. De plus, nous remettrons un compte-rendu pour informer les participants des résultats de leur contribution au projet.

## CHAPITRE IV

### RÉSULTATS

À travers ce chapitre, les neuf participants ayant contribué à ce projet seront présentés, d'après la lecture des plans de transitions et les informations recueillies lors des entretiens semi-structurés. Suite à cette lecture, les données sociodémographiques des participants au moment de l'entretien ont été rassemblées dans le tableau présenté ci-dessous. Afin de bien se situer dans le temps à travers le récit de participant, il est important de préciser que les entretiens ont eu lieu à l'automne 2016.

Tableau 4.1

Données sociodémographiques des participants au moment de l'entretien

Participants	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Âge	24 ans	22 ans	24 ans	23 ans	22 ans				
Genre	homme	femme	homme	femme	homme	femme	femme	femme	homme
Nombre d'années depuis la fin des études	3 ans	1 an	3 ans	2 ans	1 an				

Présence d'un parent (ou autre)	Résidence	Services reçus actuellement	Études ou formation en cours	Autre(s) occupation(s) en lien avec le travail	Type d'emploi occupé
Oui (à quelques reprises).	Avec parent et fratrie.	Aucun	Formation spécialisée aux adultes (3 jours par semaine)	Fait du bénévolat.	Aucun
Non	Avec parent et fratrie.	Aucun	Travail\ formation à temps d'une durée de 8 mois	Non	Travail\ formation à temps d'une durée de 8 mois
Non	Avec ses parents.	Aucun	Non	Non	Travail dans une épicerie, 30 heures par semaine.
Non	En appartement (seule).	Aucun	Non	Non	En recherche.
Non	Avec parent dans un appartement au sous-sol.	Aucun	Non	Non	Travail en restauration, 3 jours par semaine.
Oui	Avec parents	CRDI	École adaptée pour adultes (4 jours par semaine) : stage et cours	Cours d'habiletés sociales.	Aucun
Non	En appartement supervisé	Éducatrice spécialisée.	Non	En attente pour faire du bénévolat.	Aucun
Oui	Avec parents et fratrie.	Travailleur sociale, CRDI,	Cours (4 jours) et stage (1 jour) par semaine.	Non	Aucun
Oui	Avec parents et fratrie.	Aucun	Cours dans une école pour adulte (3 jours par semaine)	Non	Emploi en restauration la fin de semaine.

Par la suite, il a été choisi de présenter chaque participant, l'un à la suite de l'autre, et indépendamment les uns des autres. Un tableau résume d'abord le dernier plan de transition du jeune. Celui-ci rassemble les éléments jugés pertinents pour ce projet de recherche, soit les personnes présentes lors de sa rédaction, de même que les objectifs liés à l'intégration professionnelle, sociale et résidentielle. Soulignons que ceux-ci ont été choisis initialement en fonction des besoins des jeunes, bien que nous ne les présentions pas dans le tableau. De plus, ce dernier liste les services choisis pour être maintenus ou ceux recommandés. Enfin, le vécu de chaque participant a été approfondi selon différents thèmes, qui seront repris dans la discussion : le déroulement général de la transition; les services offerts et le soutien obtenu; les difficultés rencontrées, les attentes face à la transition, les satisfactions et les insatisfactions; l'intégration sociale; l'intégration professionnelle; l'intégration résidentielle; le plan de transition. C'est à travers la discussion que des liens seront tissés entre les participants.

4.1 Participant 1 : Sébastien<sup>3</sup>

Tableau 4.2

## Résumé du plan de transition pour le participant 1

Étaient présents : étudiant, mère, grand-mère, éducateur du CRDI, enseignant qui assure le suivi et le coordonnateur des plans de transition	
	Objectifs
Intégration professionnelle	Intégrer un travail <sup>4</sup> ; S'organiser; Rester concentré; Adopter des attitudes de travailleur; Être en mesure de faire un choix éclairé.
Intégration sociale	Établir des relations satisfaisantes; Apprendre à régler des conflits; Se centrer sur soi.
Intégration résidentielle	Développer des compétences pour les tâches ménagères de façon autonome; Travailler sa notion de temps; La valeur monétaire des choses.
Services à maintenir ou à recommander : poursuivre le suivi avec le CRDI	

---

<sup>3</sup> Prénom fictif

<sup>4</sup> Tout au long des entretiens, les participants parlent à la fois « d'emploi » et de « travail ». Ces termes sont utilisés fréquemment et signifient, pour eux, de remplir des tâches en échange d'une rémunération, quelle qu'elle soit.

#### 4.1.1 Le déroulement général de la transition

Sébastien a terminé la FPT depuis trois ans (juin 2013). Lors de l'entretien, un membre de sa famille était présent et intervenait occasionnellement. À ce jour, il décrit ainsi comment il se sent :

Je me sens bien, mais c'est juste que là, je me suis trouvé un travail, mais c'est pas évident, j'aimerais me trouver un travail, un travail... un vrai travail. C'est pas évident de... c'est que mes amis sont tous partis [...] y'en a que je connais [...] de la FPT qui habitent en appartement. Heu, pas qui habitent en appartement, mais qui essayent d'habiter en appartement, pis eux autres, ils sont plus, ils sont plus, pas indépendants... Pis mon école où que je suis maintenant... Au FPT, c'était plus dans le sens, de débrouiller, de prendre les transports en commun, de laisser... d'être comme un adulte. Et que l'école où que je suis [...] eux autres, les profs, ils nous rendent plus bébés.

#### 4.1.2 Les services offerts et le soutien obtenu

En ce qui concerne l'aide reçu, Sébastien souligne que le CRDI, l'a aidé à trouver des stages, bien que son dossier soit maintenant fermé. Il précise : « [...] ils ont fermé mon dossier à cause que moi, j'avais fini de travailler avec eux autres. Eux autres, il fallait qu'ils passent à un autre client ». Depuis la fin de l'école, le CRDI lui a effectivement trouvé plusieurs stages : animer des activités dans une maison pour personnes âgées, exécuter diverses tâches chez un fleuriste, etc. En plus de faire son bénévolat, Sébastien est inscrit, depuis qu'il a terminé la FPT, à une formation spécialisée aux adultes. Il y est trois jours par semaine et y suit des cours de français, de géographie, de théâtre, de musique et de peinture.

#### 4.1.3 Les difficultés rencontrées, les attentes face à la transition, les satisfactions et les insatisfactions

Sébastien explique qu'il n'a plus la même autonomie et la même liberté que lorsqu'il était à la FPT :

Ben faut tout le temps que j'écrive des notes comme quoi... ha... mettons que... une fois ça m'est arrivé, je m'en allais chercher ma carte, aller chercher mon argent à la banque, pis là la... ma prof dit ben là, faut que t'appelles ta mère pour que j'y parle pour que j'y dise si c'est correct. Quant à la FPT, ils ne m'auraient pas dit ça, ils m'auraient dit d'y aller, Sébastien tu es libre... [comme] prendre l'autobus, prendre l'autobus de la ville, des fois quand il fallait que je sorte dehors, ils me disaient vas-y . Mais là, c'est que là je dois toujours demander est-ce que je peux aller dehors [...], me rend moins mature.

#### 4.1.4 L'intégration sociale

N'habitant pas dans la même ville que lorsqu'il était à la FPT, il souligne qu'il a perdu de vue ses amis d'école. En tentant d'expliquer comment il s'était senti une fois l'école terminée, Sébastien précise :

Rough, rough de perdre tous mes amis, de perdre mes profs [...] Mes amis, parce que là, moi j'habite dans le secteur [...] Je peux pas ben ben voir mes amis. Ça, ça m'a affecté beaucoup de, de... on s'est perdu de vue. J'aussi... Je peux pas... j'ai d'autres amis, mais c'est pas évident.

En lien avec l'intégration sociale, Sébastien voit une amie, il se promène dehors, se baigne, utilise son iPad, il écoute de la musique, des films, la télévision, il va au cinéma et fait du karaoké.

#### 4.1.5 L'intégration professionnelle

En ce qui a trait à l'intégration professionnelle, il explique qu'il a travaillé par l'entremise du CRDI après avoir terminé. Essayant de trouver un travail, il a finalement trouvé un centre hospitalier lui offrant de faire du bénévolat. Il réalise actuellement, bénévolement, des tâches de type « bureau » avec d'autres bénévoles, une journée par semaine, pour une seconde année consécutive. Il termine ainsi :

Là, je travaille chez [employeur], je resterai pas toute ma vie chez [employeur], j'aime ça, mais j'entreprends de me... mais c'est pas tout de suite... mais de plus en plus, je dis à ma boss que je ne resterai pas toute ma vie chez [employeur]. J'ai, je veux me trouver un vrai travail, c'est sûr que je vais aller là, mais c'est sûr que ce n'est pas évident.

#### 4.1.6 L'intégration résidentielle

Concernant l'intégration résidentielle, Sébastien habite avec sa mère et sa sœur. Il explique qu'ils déménageront bientôt, mais que sa mère tente de voir les points de service disponible afin de trouver un endroit idéal où habiter. Il dit qu'il aimerait habiter seul, mais pas tout de suite.

#### 4.1.7 Le plan de transition

Au sujet du plan de transition et de sa planification, Sébastien raconte le déroulement du processus : « Ça s'est très bien passé. On a, on a parlé de moi, de comment que j'étais à l'école, j'avais des... y'a des fois, que je me mêlais pas de mes affaires... y'avait un peu... que j'avais de la misère à me concentrer ». Il explique que son professeur était là, le directeur de l'école et sa mère. Il précise que les rencontres de plan de transition lui ont « [...] apporté plein d'affaires... ça m'a apporté que, que

j'avais des habiletés de travail, que aussi... mes faiblesses pis mes, comment on appelle ça, comment on peut dire ça? [...] mes forces, mes faiblesses... ». Il ajoute que l'élaboration du plan de transition l'a aidé et qu'il y participait en donnant ses idées. Néanmoins, il précise que les rencontres se déroulaient : « [...] bien, mais des fois... je me fâche... pas fâché... mais des fois, ils disaient des affaires que (soupir), ça me fâchait un peu, mais je le comprenais ».

Concernant ce qu'il voulait faire une fois la FPT terminée, il explique :

Mon rêve que j'avais à l'école, au [...] au FPT, était que je sois plus lib.... [...] que j'aie une job. Que j'aie pas juste des stages. Pis aussi mes amis... sont à [ville] pis moi je suis à [ville]. Pis aussi les profs... font plus leur travail que... les profs à la FPT, étaient plus... pas sociables, mais plus... ils aidaient plus leurs élèves, aidaient plus les autres. Quand j'avais des problèmes, j'allais les voir et ils m'aidaient.

La mère de Sébastien précise qu'elle trouve difficile d'avoir accès à des services, puisqu'il habite en banlieue et qu'ils sont laissés à eux-mêmes. Sébastien ajoute : « Mais ce n'est pas évident de trouver un emploi. Quand depuis que j'ai quitté la FPT, ce n'est pas évident ». À ce jour, son plus grand souhait serait de retourner à la FPT, mais il sait très bien que c'est terminé. Par ailleurs, il aimerait bien aller en appartement supervisé, malgré les temps d'attente importants selon lui. Il termine l'entretien ainsi :

Non, mais je m'ennuie un peu de mon école, de mes profs... [...] des fois je m'en vais voir, je m'en vais voir à mon ancienne école, des... dernièrement... il n'y a pas longtemps, j'ai été faire un tour à mon ancienne école [...] Ça faisait drôle... d'aller là pis de faire « Hein!!! », j'ai été à cette école-là pis c'est plus les mêmes gangs, pis c'est plus le même... je suis plus la même personne que j'étais avant. Les cases y'ont changées, la couleur... Il y a encore les profs, mais c'est plus la même... on rentre là et c'est plus le même feeling. [...] Le monde me regardait comme en disant « Hein, c'est qui ça? »

4.2 Participant 2 : Dominique<sup>5</sup>

Tableau 4.3

## Résumé du plan de transition pour le participant 2

Étaient présents : étudiant, mère, père, éducateur du CRDI, enseignant qui assure le suivi et le coordonnateur des plans de transition	
	Objectifs
Intégration professionnelle	Connaître ses forces et limites en tant que travailleur; Se préparer à intégrer le marché du travail; Développer ses connaissances du monde du travail; Capacité à rester plus concentré.
Intégration sociale	Apprendre à gérer les conflits; Se concentrer sur elle.
Intégration résidentielle	Se préparer à vivre, comme désiré, en appartement; Développer ses capacités à réaliser l'ensemble des tâches ménagères.
Services à maintenir ou à recommander : poursuivre les services du CRDI, maintenir ses activités sportives.	

## 4.2.1 Le déroulement général de la transition

Dominique a terminé la FPT depuis un an (juin 2015). Par la suite, elle a décidé de continuer ses études dans une école pour adultes. Elle s'y rendait seule en autobus.

Elle précise :

---

<sup>5</sup> Prénom fictif

Juste pour... pour quelques matières que j'ai pas pu... Que j'ai pu rater pendant mes années scolaires, parce qu'avec l'examen du ministère, c'était pas très facile. Questions... mais j'ai pas vraiment suivi de cours de... vraiment de mathématiques ou de français. J'ai suivi un cours de cuisine.

Le cours de cuisine suivi visait à apprendre diverses méthodes pour cuisiner. Elle a choisi de commencer cette formation puisqu'elle adore la cuisine. Elle affirme qu'elle aide souvent sa famille, principalement sa mère à préparer le souper. Elle appréciait aussi la formation puisqu'elle voulait savoir comment faire la cuisine, pour quand elle partirait de chez ses parents. Bien qu'elle n'ait pas terminé la formation, elle dit qu'elle l'a aidé un peu. Elle avait déjà de bonnes bases, ayant fait quelques stages en cuisine lors de la FPT à titre d'aide-cuisinière dans un café et dans un restaurant. C'est d'ailleurs l'une de ces personnes attirées au stage qui l'a inspiré à poursuivre sa formation dans ce domaine. Comme elle l'affirme : « C'était un peu mon mentor dans la cuisine. Fac que c'est grâce à lui que je voulais continuer dans le domaine. » Ayant suivi cette formation pendant quelques mois, elle a dû quitter l'école puisqu'elle a commencé un travail/formation à temps plein (quatre jours par semaine). En ce qui concerne son appréciation de la FPT, elle dit :

J'ai adoré ça. [...] mais c'est aussi parce qu'eux, au FPT, nous ont aidés pour plus tard. Pour nous trouver un travail [...] et tous les stages qu'on a faits dans cette école, ça nous a beaucoup aidés pour plus tard quand on allait finir notre année à aller poser notre CV pour avoir un vrai travail. C'est grâce à eux si nous maintenant, on peut travailler, on a pu réussir à avoir un travail. C'est grâce avec les stages qu'ils ont donnés. C'est en faisant des stages un peu partout qu'ils nous ont aidés pour plus tard.

Lorsque la FPT s'est terminée, elle s'est sentie prête, mais précise que :

[...] c'était dur pour moi de finir l'année. C'est vrai que je m'attendais pas à être en dernière année. Surtout que j'ai fait le primaire, le secondaire pis la FPT pis en plus de ça, moi et mes amis, on s'est suivi. On se suivait, on se suivait du primaire, au secondaire, au FPT. Là, on se lâchait pas. Et là maintenant, c'était rendu que, qu'on était tous ensemble en dernière année [...]

maintenant je suis rendue une adulte qui a une job, qui ramasse de l'argent, qui a envie de faire sa vie... fac veut veut pas, c'est la réalité.

Avant la FPT, Dominique a fréquenté une autre école qui ne lui convenait pas, selon elle. C'est à la FPT qu'elle dit avoir réalisé son rêve :

[...] parce qu'avant d'aller à cette école-là... j'allais à une autre école, mais l'école où j'allais, ils avaient pas... toutes les fonctions pour moi. Surtout que j'étais déficience intellectuelle. Pis tous les élèves qui étaient là... ils étaient pas comme moi, ils étaient pas déficience intellectuelle. Ils pouvaient pas m'apporter leur aide. Alors là, dès que mes parents ont entendu école [...], c'est là que la porte s'est ouverte. J'ai pu aller à [nom de l'école] et c'est grâce à eux que j'ai pu réaliser mon rêve... de travailler plus tard. Même si je suis déficience intellectuelle, j'ai le droit d'avoir une nouvelle chance.

Elle conclut ainsi :

Fac c'est à peu près ça que j'ai fait après mes études, j'ai continué les études plus tard... mais au début j'ai hésité entre continuer les études ou travailler. La plupart du monde c'était de continuer les études et d'aller travailler après. La plupart de mes amis ils ont... sont tous dans... sont tous fait ça. La plupart a continué leurs études et la plupart ont décidé ok... j'en ai marre de l'école, je veux travailler. Mais moi, parce que j'adorais l'école, l'école c'était une passion que j'adore alors... c'est vrai que c'est tout le temps plate de se réveiller de bonne heure, mais... qu'est-ce que tu veux. C'est la routine qui fait ça fac que c'est ça.

#### 4.2.2 Les services offerts et le soutien obtenu

En lien avec l'aide reçue, elle a été aidée par un organisme d'aide à l'emploi : « ... ils m'ont aidé dans la démarche pour l'emploi. [...] fac on a essayé de chercher plein de choses, donc c'est grâce à eux si j'ai pu renouveler mon CV et aller voir les gens pour les donner mes CV ». De plus, elle affirme qu'à l'école, ils avaient eu la visite d'une personne pour l'emploi, mais qu'elle n'avait pas le numéro pour appeler et qu'elle a finalement pris l'initiative d'aller vers Jeunesse emploi.

#### 4.2.3 Les difficultés rencontrées, les attentes face à la transition, les satisfactions et les insatisfactions

En ce qui concerne les difficultés vécues, elle affirme qu'il est difficile de trouver un emploi, mais encore plus difficile de quitter l'école :

Ce qui était le plus difficile pour moi c'était de quitter l'école. Comme je disais, c'était vraiment ça le plus difficile. C'était vraiment d'aller à une autre étape. C'était ça le plus difficile, surtout que je suis rentrée au FPT j'avais genre 16 ans, quand je suis rentrée, maintenant j'ai 21 ans, fac c'est un peu drôle maintenant d'imaginer... wow, je suis devenue une adulte maintenant. C'est fini tout ça.

À ce jour, elle se sent bien, bien que c'est parfois difficile : « [...] je me suis dit que j'ai une nouvelle vie, je peux enfin, j'ai enfin réalisé mon rêve fac que. Qui était de me trouver du travail. Maintenant je suis contente ».

#### 4.2.4 L'intégration sociale

En ce qui concerne l'intégration sociale, Dominique fait plusieurs activités pendant ses trois jours de congé par semaine : elle regarde la télévision, elle fait des marches, du sport, du magasinage, regarde des films et essaie de rester en contact avec ses amis sur Facebook. En effet, elle précise : « Des fois je leur parle, des fois j'les appelle. Des fois on va essayer de trouver une journée pour se voir ». De façon générale, elle a pu revoir quelques amis de l'école, par exemple en les invitant chez elle :

C'est vrai que c'est plate pour certaines personnes, surtout que j'avais beaucoup de contact avec eux. J'avais beaucoup d'amis... on se connaissait depuis le primaire... maintenant, on se perd de vue. Mais même si je perds de vue mes amis, la plupart d'eux sont toujours mes amis, mais je peux quand même recommuniquer avec eux. La plupart, je parle avec eux sur Facebook, j'ai leur numéro de téléphone. Donc on se perd pas de vue, même si j'ai fini mon année et ils resteront tout le temps mes amis et je peux essayer de les voir.

[...] Parce qu'à l'école, on se voyait le matin, tous les jours, on s'invitait, pis ils venaient des fois chez moi. Mais là maintenant c'est une autre vie, mais c'est la réalité.

#### 4.2.5 L'intégration professionnelle

En ce qui a trait à l'intégration professionnelle, ce travail/formation se situe dans le domaine agricole. Il s'agit d'une ferme où ses tâches sont variées : nourrir les animaux, la récolte des légumes, laver les légumes, préparer des commandes, désherber au champ, enlever les mauvaises herbes, semer des graines, nettoyage du bloc sanitaire, du ménage, remplir la réserve de papier de toilette, etc. les tâches sont variées et chaque équipe ou participant sont en alternance. Sa tâche préférée est sans aucun doute s'occuper des animaux. Elle affirme que « [...] c'était vraiment excitant, j'adore les animaux aussi. Travailler en plein dans un plein air, avec plein d'arbres, avec les oiseaux qui gazouillent. Tout ça, c'était le bonheur total ».

Elle explique d'ailleurs que ce n'est pas juste une formation, mais davantage un travail puisqu'ils sont payés pour le faire. Il s'agit toutefois d'un programme ayant une certaine durée dans lequel les participants reçoivent des formations pour savoir quoi faire et comment le faire. Plus concrètement, c'est un contrat de huit mois (32 semaines) à temps plein. À la fin du présent contrat, elle souhaite prendre du temps pour elle avant de s'engager dans quelque chose d'autre :

Après le contrat de huit mois, je finis en décembre, après ça, ça dépend de chacun de nous. Moi j'ai décidé de... pour maintenant je veux pas me casser la tête pour me trouver une autre job parce que c'est ben le fun de travailler, mais je veux plus avoir mes temps libres. Plus de voyager. Je veux plus voyager après. Et après ça je vais peut-être décider de continuer à travailler.

Au sujet des autres participants, « la plupart des autres vont continuer les études après, la plupart vont retourner aux études après. Ou y'en a qui veulent continuer les études.

Fac la plupart c'est comme ça ». Avant de trouver cet emploi, les démarches ont été longues et difficiles selon elle :

[...] mais c'est pas facile parce que au début, quand je continue mes études, comme je disais, c'était long avant de trouver une job. Pis après ça y'avait un vendredi que j'ai pris, que j'ai pris tous mes vendredis pour me concentrer pour me chercher une job. Fac là j'ai posé mes CV dans plein d'endroits. J'attendais des réponses, puis aucune réponse. Après ça mon père m'a aidé avec ces démarches-là, avec l'affaire de CV. On a pu aller à [nom de l'organisme]. Qu'eux ont pu m'aider à renouveler mon CV parce qu'il fallait pas mal mettre à jour de mon CV pour que je puisse avoir un appel. Fac là c'est eux autres qui m'ont (référé) à cette compagnie-là. C'est, il avait un conflit et ils avaient vu que ça m'intéressait les affaires de ferme et tout ça. J'adore la campagne.

#### 4.2.6 L'intégration résidentielle

Concernant l'intégration résidentielle, Dominique habite avec sa famille. Elle n'écarte pas l'idée d'habiter plus tard au sous-sol de sa maison, transformé en appartement, ou ailleurs, en appartement :

J'aimerais me trouver un appartement. [...] C'est vrai que je veux voler de mes propres ailes, et peut-être, soit me trouver un appart. ou voyager toute seule. Soit trouver un appartement ou avec des amis. Peu importe. Ou voyager. C'est à peu près ça.

#### 4.2.7 Le plan de transition

Lors des rencontres pour le plan de transition, à la FPT, elle précise qu'il y avait la coordonnatrice des plans, de même que ses parents. En lien avec le déroulement, elle affirme qu'elle avait l'habitude puisque les rencontres avaient lieu chaque année de la FPT. Elle poursuit en soulignant les apports de sa participation au plan de transition,

tel que les rencontres l'ont « [...] un peu aidé à continuer des affaires qu'il fallait que je fasse, pis... ». Lors de ces rencontres, elle affirme que tout le monde participait, répondait aux questions et parlait à tour de rôle. Néanmoins, elle n'a pas relu le plan depuis qu'elle a quitté la FPT. Elle s'est dit qu'elle passait à autre chose.

Aussi, elle trouve que ce qui s'est passé depuis la fin de la FPT correspond pas mal à ce qu'elle voulait. Elle précise :

C'est sûr que ça fait longtemps... mais du fait de faire mes stages, pis de comment dire, formation préparatoire au travail. Le mot est là-dedans, travail, donc ils nous préparent pour le futur. Fac le mot travail rentre dans ce que je suis en train de faire en ce moment. Donc il nous ont préparés à ce qu'on allait faire plus tard. On a fait des stages de groupe. On a fait des stages individuels, maintenant, on est des adultes. On travaille. [...] la plupart travaillent et ont un appartement, mais ils ont besoin de travailler pour payer leur appartement. Y'en a qui sont resté dans les études.

Lorsqu'elle discute des choses qu'elle aimerait prochainement, elle souhaite trouver un appartement et recontacter l'organisme d'aide à l'emploi pour l'aider pour la suite des choses.

Je veux être indépendante. [...] Moi je veux que l'avenir m'emmène, moi je m'en fous de qu'est-ce qui va se passer après... je veux que dès que je finis mes 8 mois de travail... je veux que quelqu'un me prenne par les épaules et m'amène n'importe où. Peu importe où je vais aller, je veux juste... être libre. Sentir la liberté, sentir les affaires.

4.3 Participant 3 : Damien<sup>6</sup>

Tableau 4.4

## Résumé du plan de transition pour le participant 3

Étaient présents : étudiant, mère, père, enseignant qui assure le suivi et le coordonnateur des plans de transition	
	Objectifs
Intégration professionnelle	Découvrir le monde du travail et ses capacités; aller chercher davantage l'aide des autres; Connaître et respecter ses limites physiques en contexte de travail; Être disponible aux apprentissages; Se préparer à vivre sa transition.
Intégration sociale	Développer son estime de soi; Être en mesure de vivre des relations satisfaisantes; Développer sa maturité.
Intégration résidentielle	Développer ses compétences à réaliser l'ensemble des tâches ménagères; Développer son autonomie personnelle.
Services à maintenir ou à recommander : demande en attente pour les services du CRDI, maintenir son implication dans des activités de loisirs, s'inscrire à l'école dans un programme d'intégration sociale, s'inscrire dans un service d'aide à l'emploi et placement en entreprise; Faire des démarches afin d'avoir accès à des services à la fin de son parcours FPT.	

---

<sup>6</sup> Prénom fictif

#### 4.3.1 Le déroulement général de la transition

Damien a terminé la FPT depuis trois ans (juin 2013), alors qu'il se trouvait en stage dans une entreprise. L'entreprise l'a engagé dès la fin de sa formation en tant qu'employé pendant un an et demi. Malheureusement, la fermeture de l'entreprise l'oblige à quitter ses fonctions en 2014. C'est par la suite qu'il suit une formation lui permettant de trouver un autre emploi, en tant que commis général.

#### 4.3.2 Les services offerts et le soutien obtenu

C'est par l'entremise d'un organisme d'aide à l'emploi qu'il trouve cette opportunité de formation. Suite à un stage dans une entreprise d'alimentation, l'engageant pas la suite, il y a travaillé pendant huit mois avant de devoir arrêter temporairement pour des raisons médicales. À ce jour, il a recommencé à y travailler.

#### 4.3.3 Les difficultés rencontrées, les attentes face à la transition, les satisfactions et les insatisfactions

Pour sa part, il a trouvé « pas mal facile » de quitter l'école. La seule chose qu'il a trouvé difficile était d'ordre médical. Selon lui :

[...] ça dépendait, ça dépendait. La première chose, c'était pas mal facile... [...] y'a pas eu de... problème comme ça. C'était juste l'attente... c'était long. Parce que j'étais presque 1 an sans rien faire chez nous. C'était plate. Pis à part de ça, c'était facile, c'était [...]

En parlant de son parcours à la FPT, Damien dit : « Ben je suis pas mal fier de moi. Je suis content là. Pis le temps a passé vite. Ça fait déjà trois ans et demi à peu près. Ça va vite là ».

#### 4.3.4 L'intégration sociale

Concernant l'intégration sociale, Damien pratique plusieurs sports individuels et d'équipe tout en prenant le temps de se reposer. Damien précise qu'il ne voit pas vraiment les anciens amis de la FPT. Il leur parle parfois sur Facebook. Lorsqu'il a terminé l'école, il a trouvé ça plus difficile, principalement la dernière journée, où c'était émouvant : « Les premières semaines... la dernière journée que j'ai eue, c'était pas mal émouvant. On a tous pleuré. C'était triste. On n'avait pas envie d'être avec les autres, on voulait être seul. Tout le monde se disait bye ».

#### 4.3.5 L'intégration professionnelle

À ce jour, il travaille dans une épicerie en tant que commis environ 30 heures par semaine, sur un horaire matinal. Les tâches sont variées : placer les produits, placer le lait, placer les choses et faire un peu de ménage. Il dit aimer ça. D'ailleurs son horaire a subi quelques changements parce qu'il vivait trop de pression. L'employeur n'a pas réduit son nombre de tâches, mais plutôt diminué le temps alloué à chacune des tâches. Néanmoins, il dit aimer son équipe de travail qu'il décrit comme étant dynamique et amusante. L'intervenant d'une corporation à but non lucratif (ayant pour but l'intégration socioculturelle) s'occupe toujours du dossier, mais est disponible sur appel en cas de problème. D'après Damien, il était là principalement pour les démarches de recherche d'emploi et pour signer le contrat avec lui : « Il vient juste pour le contrat... mais sinon, si ça va pas, je peux toujours lui parler. Mais là ça va ».

#### 4.3.6 L'intégration résidentielle

En lien avec l'intégration résidentielle, Damien habite à mi-temps avec sa mère et à mi-temps avec son père. Il aide à faire le lave-vaisselle et les vidanges. Il aimerait aussi avoir un appartement. À cet effet, il a suivi un cours pour lui apprendre à vivre en appartement avec un organisme. Abordant différents thèmes, comme la vie en appartement, comment faire le marché, les besoins et la nourriture. Malheureusement, la liste d'attente est longue pour obtenir un appartement supervisé, soit deux à trois ans. Selon lui, ses parents sont d'accord, mais considèrent qu'il y a des choses à améliorer en lien avec l'autonomie.

#### 4.3.7 Le plan de transition

En ce qui concerne le plan de transition, il se souvient de la présence de ses parents et de sa responsable. Il se souvient du bon déroulement des rencontres. Les rencontres lui ont permis de s'exprimer. Il affirme qu'il participait de façon assez bien en général, et que tout le monde disait un petit quelque chose. Par ailleurs, le déroulement de la transition entre l'école et la vie active s'est déroulé généralement comme prévu selon lui. Bien qu'il aurait voulu poursuivre ses études, le fait de trouver un emploi a changé la suite des choses : « [...] j'aurais voulu poursuivre mes études, mais vu que ça menait à rien, au moins j'ai eu mon emploi pis ça va là ». En discutant des choses qu'il aimerait faire. Il affirme vouloir peut-être faire retour à l'école ou bien représenter son pays aux Olympiques spéciaux.

4.4 Participant 4 : Cathy<sup>7</sup>

Tableau 4.5

## Résumé du plan de transition pour le participant 4

Étaient présents : étudiant, mère, enseignant qui assure le suivi et le coordonnateur des plans de transition	
	Objectifs
Intégration professionnelle	Connaître ses droits et ses responsabilités dans le monde du travail; Vivre des expériences variées de stages; Être en mesure de faire un choix éclairé concernant son intégration dans le monde du travail; Se préparer à intégrer tel qu'elle le désire des activités de travail correspondant à ses forces et limites; Apprendre à mieux se connaître dans son rôle de travailleuse; Se préparer à vivre sa transition.
Intégration sociale	Développer ses capacités à vivre des relations satisfaisantes; À s'affirmer de manière positive dans différentes situations et poursuivre ses activités de loisirs.
Intégration résidentielle	Développer des compétences dans diverses tâches résidentielles; Se préparer à vivre en appartement de manière autonome.
Services à maintenir ou à recommander : Démarches nécessaires pour avoir accès à des services socioprofessionnels après la FPT, demande de services au CRDI, faire des démarches pour s'inscrire dans un service d'aide à l'emploi et à un programme d'éducation pour adultes.	

---

<sup>7</sup> Prénom fictif

#### 4.4.1 Le déroulement général de la transition

Cathy a terminé la FPT depuis deux ans (juin 2014). Après la FPT, en plus d'avoir réalisé quelques stages de courte durée, elle a suivi des cours dans un centre d'aide aux devoirs en 1 pour 1, en français, mathématiques et anglais. Elle s'y est inscrite pour pousser un peu plus loin ses apprentissages. Elle trouvait que les cours qu'elle suivait étaient plus à son niveau. Par contre, elle a dû arrêter pour diverses raisons :

[...] ça me fait de quoi d'en parler parce que ça devient... comme... redondant. On se fait dire à l'école, mais oui tu peux faire ça, pis là nous, nous dans notre tête, on se dit ben allez s'y pis après, il faut revenir à la réalité. Moi j'étais correcte, mais mère m'a dit c'est comme ça, il faut que tu l'acceptes comme ça. Mais y'a d'autres personnes... que par exemple une fille que j'ai connue elle voulait être vétérinaire. Elle sera jamais vétérinaire. À cause des études. Mais l'école a dit ben oui tu peux faire ça. Mais non... dites-nous la vérité pour qu'on soit pas comme... après la FPT qu'on soit déçue pis qu'on fasse comme ben c'est pas ça que je voulais faire dans la vie [...]

En ce qui concerne l'appréciation de sa transition : « C'est entre les deux. Oui, il y a des choses négatives, y'a des choses positives. C'est entre les 2 ». Dans un monde idéal, elle aurait aimé se trouver un emploi et ne pas être sur le bien-être social : « Moi je me sens comme si je dépendais du bien-être social. Et je ne veux pas dépendre de personne donc je me sens tiré par... c'est difficile parce que je peux pas [...] me faire plaisir une fois de temps en temps parce que j'ai des obligations ». De plus, elle est en attente pour suivre un programme du CRDI et elle espère que les choses vont changer. Pour conclure :

Je me suis comme accomplie. Pas accomplie, mais j'ai trouvé qu'est-ce que je voulais faire. J'ai trouvé ma voie là. Mais c'est pas encore décidé, mais j'ai trouvé dans le secteur que j'aimerais... que ce que je voulais faire. Ça ça été du positif. Pis oui, mes amis, ça été du positif. Pis les matières, ça aussi été du positif. C'est ça. J'ai apprécié des choses comme ça. T'sais on faisait pas de l'algèbre puis tout ça, mais on apprenait à faire un budget, à signer un chèque. Nous montrer comment travailler, faire à manger, repasser.

#### 4.4.2 Les services offerts et le soutien obtenu

Elle a obtenu l'aide d'un organisme d'aide à l'emploi, l'ayant dirigé vers des emplois potentiels. Elle explique qu'ils lui ont tout d'abord demandé ces préférences en matière d'employabilité. Voulant travailler avec le public, elle a alors demandé de travailler auprès des personnes âgées. Les tâches étaient variées telles qu'animer des activités et aider en cuisine. Le stage trouvé dans ce domaine s'est terminé 3 mois plus tard, pour des raisons personnelles, comme la pression qu'elle vivait auprès des autres employés. Elle précise :

Et puis, ils m'ont trouvé un stage, mais ça n'a pas fonctionné. Ça n'a pas fonctionné vu que je suis comme une personne très fragile... donc si on, si on me crie après, si on me dit des choses pis que ça pas... pis que c'est pas par rapport à moi, ben moi je dis que, mais moi je crois que c'est par rapport à moi. Je suis trop sensible là-dessus.

Elle a ensuite obtenu un travail dans une grande entreprise où elle exécutait un travail répétitif : emballer, déballer, apposer des étiquettes sur des produits, etc. Ce stage s'est poursuivi près de six mois, puisqu'il ne correspondait pas à ces besoins. Elle souhaitait davantage un travail intellectuel et non manuel. Par la suite, puisque rien de semblait déboucher en lien avec le centre d'aide à l'emploi, elle s'est tournée vers le CRDI. Elle y suivait déjà un programme dans lequel quelqu'un l'aidait pour son appartement. Ainsi, le CRDI lui proposait de participer à un programme semblable à la FPT, mais dans lequel elle serait rémunérée. Dans ce programme, les trois premiers mois étaient dédiés à la recherche d'emploi selon leurs intérêts. Par la suite, des visites du milieu et une intégration graduelle selon la capacité du participant. Elle est d'ailleurs en attente que quelqu'un la recontacte à cet effet.

#### 4.4.3 Les difficultés rencontrées, les attentes face à la transition, les satisfactions et les insatisfactions

La dernière année à la FPT a été difficile pour elle, de même que son cheminement scolaire. Elle s'explique ainsi :

Je te dirais que l'école, [...] ça m'a pas vraiment aidé... à trouver ma place. Parce que [à l'école], tous les stages, c'est près du... c'est tout manuel ou presque pis on peut pas... chaque année, il faut choisir des stages différents. Donc ça m'a pas vraiment... oui ça m'a aidé à quelque chose, mais ça m'a pas trouvé... j'ai pas trouvé ma voie encore. Donc qu'est-ce que je veux faire.

Elle a vécu plusieurs difficultés depuis qu'elle a terminé l'école. En effet, elle ajoute :

C'est... je m'aperçois que c'est pas facile de trouver un emploi. L'école nous fait rêver... en disant qu'on peut faire ci, quand on a des limitations, mais dites-nous qu'est-ce qu'on peut faire au lieu de nous dire, ah ben vous pouvez faire ça... quand c'est pas vrai. Pas vraiment... je trouve que... [...] Pis je m'aperçois que c'est pas en claquant des doigts... que c'est pas en cognant à une porte que... qu'on est choisi donc. C'est ça. [...] les employeurs sont exigeants avec.... Pour nous, notre catégorie de personnes en déficience là, ou des personnes, moi je suis pas vraiment déficiente, mais des personnes en déficience intellectuelle ou peu importe. Je trouve qu'on est trop, c'est trop poussé à il faut produire, il faut produire. Pis on est comme pas capable de suivre donc... mettez-le, quand que tu sais que tu as une personne devant toi avec des difficultés, fais en sorte de l'aider pis à mettons vous mettez 200 petits papiers, ben on donne la moitié, commence par le ¼... dépendamment de la personne.

En ce qui concerne les choses qu'elle a trouvées plus faciles au cours de sa transition, elle explique qu'elle a trouvé plus facile de se faire des contacts (collègues, amis) dans le milieu du travail et à l'extérieur, puisqu'elle se considère comme une personne sociable : « Je suis quelqu'un de très sociable. Donc je peux, je m'entends avec tout le monde à peu près. Je suis pas quelqu'un de... comment on appelle ça déjà... quelqu'un de difficile ». À ce jour, elle se sent ainsi :

Je me sens... présentement ça fait comme un an que j'attends... je trouve le temps long. Je suis sûr que des fois j'ai des downs. Pis je me dis... je suis pas bonne... pis peut-être que si j'avais pas, si j'aurais pas eu [ma maladie], je serais peut-être encore plus loin aujourd'hui et que j'aurais fait des études. J'aurais fait des études universitaires et peut importe. J'ai des downs parfois, parfois le lendemain c'est correct. C'est comme un down.

#### 4.4.4 L'intégration sociale

Concernant l'intégration sociale, elle passe du temps avec son conjoint, elle sort en ville, se déplace en autobus, majoritairement la fin de semaine. En cours de semaine, elle affirme s'ennuyer seule chez elle. C'est pourquoi elle prend des initiatives et tente de se trouver du bénévolat dans un nouveau milieu qu'elle souhaite essayer. En ce qui a trait à ses amis, elle dit qu'ils sont à l'école ou ils travaillent. Elle ne les voit pas si souvent que ça et leur parle davantage sur Facebook ou par texto, qu'en personne.

#### 4.4.5 L'intégration professionnelle

En ce qui concerne l'intégration professionnelle, elle souhaite trouver un milieu où elle pourrait travailler avec le public, les enfants peut-être, mais elle est limitée en raison d'une incapacité physique. Elle est très consciente de ces limitations et que certains emplois convoités nécessitent des études collégiales ou universitaires.

#### 4.4.6 L'intégration résidentielle

En lien avec l'intégration résidentielle, elle habite seule en appartement depuis bientôt deux ans. Lors de sa recherche d'appartement, elle a reçu l'aide d'un

éducateur du CRDI. Elle a décidé d'être en appartement pour se rapprocher du travail qu'elle occupait au moment de son déménagement. Elle affirme qu'elle serait encore chez sa mère si ce n'était pas de faciliter ses déplacements en autobus pour ce travail. Bien qu'elle ait quitté cet emploi, elle souhaite rester dans son appartement. Elle s'est toutefois mise en liste d'attente pour un appartement à loyer modique. Puisque son revenu est trop faible pour subvenir seule à ces besoins, elle a besoin de sa mère pour l'aider. À ce jour, elle ne souhaite pas retourner chez sa mère puisque la ville dans laquelle elle vit n'offre pas de bonnes opportunités d'employabilité.

#### 4.4.7 Le plan de transition

Concernant le plan de transition, elle se souvenait que les rencontres se déroulaient bien : « Je pense qu'on était tous d'accord avec qu'est-ce qu'on disait... quand y'avait quelque chose de pas correct, ben je le dis. Pis toutes les choses qu'on a sorties, c'était tout moi. Y'avait rien de pas, de pas pas vrai ou de pas... ». En ce qui a trait à l'utilité du plan de transition, elle précise que la démarche l'a aidée à mieux s'organiser. Elle a d'ailleurs été déçue de son cheminement à la FPT :

Ça m'a pas plus aidé que ça. Parce qu'ils m'envoyaient dans des stages où que c'était manuel puis que oui je faisais l'effort pour sourire et pour faire ma job. Mais c'était pas vraiment mon fun. J'aimais plus aller à l'école que de faire mes stages. [...] Pis ils m'ont dit on peut pas te changer... faut vraiment une grosse affaire pour te changer. Pis là j'étais comme ben ok... c'est des choses comme ça qui font que la... les personnes comme moi peuvent décrocher.

En ce qui concerne son implication et sa participation à la planification de la transition, elle affirme qu'elle écoutait davantage que de participer, bien que tout le monde participait : « Mais quand il y a des rencontres, moi je suis plus dans mon coin... mais pas dans mon coin, mais je suis plus comme hum hum... pas hum hum,

mais ouin c'est ça ». Bien qu'elle donnait aussi son opinion, elle ajoute que l'école n'était pas toujours d'accord avec elle :

Oui, mais comme la version de l'école pis moi, était pas vraiment d'accord avec les trucs de l'école. On dit que c'est une école pour travailler... ben arrêtez de nous traiter comme des enfants si... oui oui je sais [qu'à l'école] il y a plein d'élèves différents, ça je le sais. Mais mettons que quand il parle à des gens qui sont mettons capables de communiquer et de parler, comme des adultes là. Vont pas, vont pas nous parler comme des enfants parce que pour moi ça me rabaisse plus qu'autre chose. [...] toutes les années que j'ai été là. Ça me ça me brimait. Je disais à ma mère... crime on est dans une école pour adultes... entre guillemets pis ils nous traitent comme des enfants. Pis ils nous disent d'être adulte... mais... bref pour moi, pour moi [l'école], c'était pas une expérience que je rêvais, mais je voulais aller à l'école, je voulais... mais y'avait pas vraiment d'école dans mon coin. Je me suis rendu compte à ma 2e année que c'était comme... [...] Ça c'est moi là, mais je me sentais plus comme un enfant... dans une garderie que dans une école professionnelle.

Elle affirme ne plus se sentir comme ça depuis que l'école est terminée :

C'était plus vraiment avec l'école. Eh oui, je sais qu'il y a plusieurs niveaux de compréhension et qu'il faut rester au même niveau pour tout le monde. Mais je sais pas comme quand il y a une personne devant toi qui te parles pas correctement, mais comme pas normalement non plus. Parce que la normalité, ça existe pas. [...] Vous nous parlez comme des enfants, mais vous voulez qu'on soit des adultes. Ce que vous dites c'est contradictoire donc. Faites la part des choses.

4.5 Participant 5 : Marc<sup>8</sup>

Tableau 4.6

## Résumé du plan de transition pour le participant 5

Étaient présents : étudiant, mère, père, éducateur du CRDI, enseignant qui assure le suivi et le coordonnateur des plans de transition	
	Objectifs
Intégration professionnelle	Découvrir le monde du travail; Se préparer à intégrer un travail répondant à ses forces et intérêts en tenant compte de ses limites.
Intégration sociale	Se montrer tel qu'il est; Être en mesure de vivre des relations satisfaisantes pour lui et les autres; S'exprimer au sujet de ses besoins.
Intégration résidentielle	Apprendre à faire et gérer un budget; Apprendre à réaliser l'ensemble des tâches ménagères; Développer ses compétences à utiliser et calculer l'argent.
Services à maintenir ou à recommander : Démarches d'inscription à des services socioprofessionnels, s'inscrire au service d'intégration et de maintien à l'emploi, poursuivre les services avec le CRDI.	

---

<sup>8</sup> Prénom fictif

#### 4.5.1 Le déroulement général de la transition

Marc a terminé la FPT depuis deux ans (juin 2014). Dès la fin de l'école, il a immédiatement travaillé dans un restaurant. Il y fait de la préparation de petites recettes pour les clients du soir. Il y a fait un stage dans le cadre de la FPT et y a été engagé par la suite. Il était très content de terminer l'école et de travailler. Il précise que c'est un patron d'un stage précédent qui l'a référé à l'autre établissement, en disant qu'il était un très bon employé. Avant ces deux stages en restauration, il a fait un stage en entreprise dans un magasin.

#### 4.5.2 Les services offerts et le soutien obtenu

Le centre emploi main-d'œuvre l'a aidé lors des ses stages et l'aidait aussi à s'engager à son travail.

#### 4.5.3 Les difficultés rencontrées, les attentes face à la transition, les satisfactions et les insatisfactions

En ce qui concerne les difficultés vécues lors de la transition, il parle de certaines situations vécues avec sa copine. Sinon, quelques éléments à son travail ont été difficiles, au niveau de sa rapidité au début, et le fait qu'il ne connaissait pas encore tout le fonctionnement. À ce jour, il se porte toujours très bien. Il voit encore une éducatrice du CRDI une fois par semaine, mais le suivi s'arrêtera dans quelques jours puisque tout va bien. Il affirme qu'elle demeure disponible au besoin et que le dossier pourrait être ouvert par la suite en cas de nécessité. Ensemble, ils allaient faire l'épicerie, elle répondait à ses questions, travaillaient les notions liées à l'argent et le transport en commun. Il est maintenant autonome en transport en commun, que ce soit pour aller chez des membres de sa famille, au travail ou pour une sortie en ville.

#### 4.5.4 L'intégration sociale

En ce qui concerne l'intégration sociale, il joue au hockey, voit sa copine, regarde les sports à la télévision, voit quelques amis du secondaire, il voit sa famille, sort en ville et joue à des jeux. Il n'en voit pas plus puisqu'il dit être déjà très occupé avec son travail.

#### 4.5.5 L'intégration professionnelle

En ce qui l'intégration professionnelle, il travaille actuellement trois jours par semaine en moyenne, depuis deux ans. En période hivernale, il travaille un peu moins; soit deux ou trois jours. Il se repose le reste du temps. Son horaire est variable et il peut se faire appeler occasionnellement. En période estivale, il travaille cinq jours par semaine ou plus exceptionnellement six jours en cas de dépannage. Ces tâches consistent à faire des préparations pour le soir et à laver la vaisselle. Sur le terrain, il a des personnes de référence pour l'aider.

#### 4.5.6 L'intégration résidentielle

Au sujet de l'intégration résidentielle, il a un petit appartement au sous-sol de chez ses parents depuis quelques mois. Il reste en bas, sauf pour cuisiner. Il contribue aussi aux tâches ménagères : il fait le ménage de sa chambre, la vaisselle et cuisine parfois.

#### 4.5.7 Le plan de transition

En parlant des rencontres de plan de transition, il souligne qu'elles se sont bien passées et qu'il s'agissait d'un moment où l'on parlait de lui et de l'école. Les personnes présentes étaient son éducatrice, la coordonnatrice des plans de transition, son enseignante de suivi et ses parents. Tous les participants parlaient et donnaient leur opinion, disaient ce qu'il pensaient. Il précise : « Ben moi j'étais là, mais c'était plus eux qui parlaient. Moi j'écoutais plus ». Selon lui, le plan de transition l'a aidé. Il se souvient avoir discuté de ce qui se passerait après l'école, soit de trouver un emploi. Il est très satisfait de ce qu'il fait présentement. Il termine en précisant qu'il aimerait peut-être aller en appartement, mais plus tard, avec sa copine, lorsqu'elle sera sur le marché du travail.

4.6 Participant 6 : Sylvie<sup>9</sup>

Tableau 4.7

## Résumé du plan de transition pour le participant 6

Étaient présents : étudiant, mère, père, éducateur du CRDI, travailleur social, enseignant qui assure le suivi et le coordonnateur des plans de transition	
	Objectifs
Intégration professionnelle	Découvrir ses intérêts face au monde du travail; Vivre des expériences de formation pratique afin de mieux se connaître en tant que travailleuse; Prendre une décision éclairée concernant son intégration dans le monde du travail; avoir accès aux services de soutien en emploi après la FPT; Être en mesure de s'exprimer et de répondre à ses besoins; Se préparer à vivre sa transition.
Intégration sociale	Apprendre à se connaître, identifier ses intérêts; Apprendre à s'affirmer.
Intégration résidentielle	Développer ses compétences dans différentes tâches résidentielles; Développer ses compétences à faire un petit budget; Continuer de développer ses capacités à se déplacer de manière autonome.
Services à maintenir ou à recommander : Avoir accès aux services d'intégration au monde du travail offert par le CRDI, s'informer auprès des programmes de formation pour adultes, s'inscrire au service d'aide à l'emploi et l'intégration.	

---

<sup>9</sup> Prénom fictif

#### 4.6.1 Le déroulement général de la transition

Sylvie a terminé la FPT depuis deux ans (juin 2014). Lors de l'entretien, un membre de sa famille était présent et intervenait fréquemment. Par la suite, elle a poursuivi un stage dans un magasin pour l'été, qu'elle avait commencé dans le cadre de la FPT. Le stage était d'une durée de trois jours par semaine pour lequel un organisme de soutien prenait la relève. Deux semaines après avoir terminé l'école, elle est allée dans une corporation à but non lucratif ayant pour but l'intégration socioculturelle, mais sans succès. Elle s'était aussi inscrite dans une autre école et a commencé une formation dite « stage » quelques mois plus tard, en janvier 2015, trois jours par semaine. Elle fréquentait ce milieu scolaire tout en poursuivant l'autre stage une journée par semaine. Elle a, par la suite, mis fin à ce stage pour des raisons personnelles. L'été suivant, l'organisme de soutien lui a trouvé un autre stage, qu'elle occupait trois jours par semaine, auprès de personnes âgées. À l'automne 2015, elle a repris l'école (une journée de cours, trois journées de stage), de même qu'un autre stage en lien avec un organisme de soutien (un jour par semaine). Elle effectue un autre stage au printemps 2016, toujours avec ce même organisme, dans un magasin, pour une très courte durée.

#### 4.6.2 Les services offerts et le soutien obtenu

Au cours de sa transition entre l'école et la vie active, Sylvie a reçu l'aide d'un organisme de soutien qui l'orientait et la supervisait lors de ses stages. En ce qui concerne l'aide reçue, elle souligne avoir voulu réaliser une formation en lien avec une corporation à but non lucratif (ayant pour but l'intégration socioéconomique) et la commission scolaire sur l'alimentation, mais n'a pas été sélectionnée. Elle souligne aussi l'aide du CRDI qui lui a proposé des stages.

#### 4.6.3 Les difficultés rencontrées, les attentes face à la transition, les satisfactions et les insatisfactions

En discutant de la fin de la FPT, elle dit avoir trouvé le détachement difficile. Elle trouve l'atmosphère particulière à l'école qu'elle fréquente actuellement. Les difficultés des participants sont variées, et certains ont des incapacités plus sévères, sur le plan physique par exemple.

#### 4.6.4 L'intégration sociale

En ce qui concerne l'intégration sociale, elle fait plusieurs activités, comme le karaoké, l'ordinateur, la télévision, le cinéma et le restaurant. Depuis la fin de la FPT, elle dit se sentir mieux, qu'elle a plus d'amis cette année. Au début, elle trouvait difficile de se faire de nouveaux amis, tout particulièrement à l'école où elle est inscrite. Elle ne connaissait qu'une seule personne : « Dans le fond, on perdait tout contact. Le monde habitait loin ». Elle revoit quelques amis de la FPT grâce à une maison des jeunes qu'ils fréquentent, où plusieurs activités sont prévues hebdomadairement.

#### 4.6.5 L'intégration professionnelle

À ce jour, elle fréquente l'école quatre jours par semaine. Elle y a effectué des stages individuels variés : épicerie, bureaux, etc. À sa demande, elle change fréquemment pour essayer différents milieux. Elle fréquente aussi un centre d'habiletés sociales en lien avec le CRDI. Les tâches occupées dans son stage actuel (épicerie spécialisée) sont nombreuses : passer le balai, vider la poubelle, ensachage, étiquetage, placer les produits, déplacer des produits, etc.

#### 4.6.6 L'intégration résidentielle

En lien avec l'intégration résidentielle, elle habite avec ses parents et voyage en transport en commun. Elle est bien, mais aimerait parfois être seule, bien qu'elle ne pense pas à aller en appartement pour l'instant.

#### 4.6.7 Le plan de transition

Concernant les rencontres de plan de transition, elle précise que la coordonnatrice des plans était présente, de même que ses parents et occasionnellement, certaines personnes représentant des organismes. Elle affirme qu'ils discutaient de son parcours et des stages. Elle n'est pas trop certaine de l'apport de ces rencontres sur son cheminement. Selon elle, elle « assistait » plus que participait.

4.7 Participant 7 : Michèle<sup>10</sup>

Tableau 4.8

## Résumé du plan de transition pour le participant 7

Étaient présents : étudiant, mère, enseignant qui assure le suivi et le coordonnateur des plans de transition	
	Objectifs
Intégration professionnelle	Connaître ses droits et responsabilités dans le monde du travail; Vivre des expériences variées de stages; Être en mesure de faire un choix éclairé concernant son intégration dans le monde du travail; Se préparer à vivre sa transition; Profiter des situations d'apprentissage pour se connaître dans le rôle de travailleuse.
Intégration sociale	Développer ses capacités à vivre des relations satisfaisantes pour elle et pour les autres; Développer une attitude plus souple dans ses relations; Développer et conserver des amitiés; Maintenir des activités et loisirs; Développer des habiletés sociales de base; S'exprimer sur ses craintes.
Intégration résidentielle	Développer ses compétences dans les différentes tâches résidentielles; Se préparer à vivre un jour en appartement de manière autonome; Laisser aux autres leurs tâches et leurs responsabilités; Développer son autonomie au niveau résidentiel.
Services à maintenir ou à recommander : Faire des démarches pour s'inscrire à du bénévolat, s'informer auprès des possibilités de cours dans un organisme communautaire de son secteur d'habitation,	

<sup>10</sup> Prénom fictif

#### 4.7.1 Le déroulement général de la transition

Michèle a terminé la FPT depuis deux ans (juin 2014). Après avoir quitté l'école, elle s'est mise sur la liste d'attente pour une autre école. « Mais parce qu'au lieu je voulais continuer l'école encore un peu pour faire quelque chose que je voulais faire plus tard comme peut-être, être peut-être, être vétérinaire parce que j'aime tellement les animaux... ». Elle y a été admise à l'automne suivant à raison de quatre jours par semaine. Elle y suivait des cours de français et mathématiques. Elle s'est toutefois souvent absentée en raison de problèmes de santé. C'est pour cette raison qu'elle a dû quitter à l'hiver.

#### 4.7.2 Les services offerts et le soutien obtenu

En lien avec l'aide reçue, elle a eu une travailleuse sociale dans son ancien secteur, qu'elle a perdu suite à son déménagement. Elle reçoit aussi l'aide d'une éducatrice travaillant pour un organisme : « Elle me donne des trucs, elle me donne des papiers, elle me donne des solutions pour me calmer... surtout quand là je suis stressée ».

#### 4.7.3 Les difficultés rencontrées, les attentes face à la transition, les satisfactions et les insatisfactions

Depuis la fin de la FPT, les difficultés qu'elle soulève concernent davantage sa santé. Elle ajoute aussi l'argent et le stress, tout particulièrement au début :

Parce que j'étais pas habituée de faire mon budget. Comme là, j'ai 100\$ de moins parce que j'ai trop dépensé sur ma carte de crédit. Je pensais avoir plus d'argent, mais finalement, j'aurais 200\$, mais j'ai tout calculé mon budget pour que j'aie 50\$ par semaine... je suis correcte là, mais j'ai juste pu le droit d'avoir des gâteries.

Maintenant que la FPT est terminée, elle se sent bien : « Bien, j'ai ma liberté. Pu vraiment de chicane avec mes parents là, rarement. J'ai déménagé aussi... un stress de moins. C'est pas bon le stress pour moi ». Elle aimerait retourner à l'école, mais pas tout de suite, puisqu'elle se sent trop fatiguée vu ses problèmes de santé. Elle n'est pas encore assez stable pour se trouver un emploi ou un stage.

#### 4.7.4 L'intégration sociale

En lien avec l'intégration sociale, elle a gardé contact avec sa meilleure amie de la FPT, mais elles se voient peu souvent. Mis à part elle, elle n'y avait pas beaucoup d'amis. Aussi, elle participe à des activités organisées par un organisme chaque semaine, bien qu'elle ne puisse pas toujours y aller. Elle se promène dehors avec son chien aussi.

#### 4.7.5 L'intégration professionnelle

Présentement, elle est en attente pour faire du bénévolat dans un refuge pour les animaux. De sa propre initiative, elle leur a envoyé un courriel et est en attente d'un retour.

#### 4.7.6 L'intégration résidentielle

Elle a d'abord obtenu un appartement pour le 1er juillet 2015, mais a dû y renoncer vu ses problèmes de santé. Elle déménage plutôt en février 2016, puisque son état de santé s'est stabilisé. L'appartement a été trouvé par un organisme, où elle a fait sa demande à ses 18 ans. À ce jour, elle est en placement temporaire en attente d'obtenir

un appartement directement chez l'organisme. Elle précise qu'il y aurait neuf ans d'attente. Elle habite donc dans une habitation associée à l'organisme. Elle a hâte, puisque ce sera un plus grand appartement avec de la place pour une laveuse et une sècheuse. En ce moment, elle doit payer pour le faire dans la salle commune et les appareils sont souvent brisés. L'appartement lui coûterait sensiblement la même chose, soit 25% de son budget, mais devra cette fois payer le chauffage.

#### 4.7.7 Le plan de transition

En ce qui concerne les rencontres de plan de transition, elle avoue ne pas trop s'en souvenir. Elle souligne que ses parents n'étaient pas présents. Et que ça ne lui a pas été utile une fois l'école terminée. Elle participait cependant activement. De façon générale, les choses se sont passées comme elle le voulait, mais a vécu un gros deuil de ne pas travailler :

Sauf que... travailler. Ça c'est un beau gros deuil. [...] Travailler dans des places de vétérinaire. J'ai été obligé de lâcher mon stage pis toute parce que j'étais trop malade. J'ai même pas été en voyage de fin d'année non plus. Parce que ça allait pas bien. [...] des gros deuils. Pis de ne pas avoir d'enfants non plus. [...] ça marcherait pas. Dans ma vie. Malheureusement.

4.8 Participant 8 : Maryse<sup>11</sup>

Tableau 4.9

## Résumé du plan de transition pour le participant 8

Étaient présents : étudiant, mère, travailleur social, enseignant qui assure le suivi et le coordonnateur des plans de transition	
	Objectifs
Intégration professionnelle	Découvrir le monde du travail; Connaître les règles dans le monde du travail; Se préparer à vivre une intégration dans des activités de travail; Développer ses capacités à se déplacer de manière sécuritaire pour se rendre en stage; Exprimer clairement ses besoins.
Intégration sociale	Développer ses capacités à s'affirmer; Développer son estime de soi; Être en mesure d'aller chercher de l'aide; Développer ses capacités à vivre des relations adéquates.
Intégration résidentielle	Développer ses compétences dans les différentes tâches résidentielles; Être en mesure d'exécuter sa routine du matin de manière autonome; Adopter des comportements qui lui permettront de rester seule à la maison; Apprendre à réaliser les différentes tâches et suivre sa routine.
Services à maintenir ou à recommander : S'inscrire aux services socioprofessionnels du CRDI, s'informer des programmes scolaires pour adultes, s'inscrire au service d'aide à l'emploi.	

---

<sup>11</sup> Prénom fictif

#### 4.8.1 Le déroulement général de la transition

Maryse a terminé la FPT depuis deux ans (juin 2014). Lors de l'entretien, un membre de sa famille était présent et intervenait occasionnellement. Ce même jour, l'ambiance était quelque peu distrayante pour la participante. Elle s'est d'abord inscrite dans une école pour adultes, à laquelle elle a été refusée. Elle est donc restée à la maison à attendre de trouver autre chose. Par la suite, elle a commencé à travailler sur un plateau de travail en lien avec le CRDI.

#### 4.8.2 Les services offerts et le soutien obtenu

Concernant l'aide reçue, elle souligne l'aide reçue d'un centre d'éducation, de sa mère, d'une travailleuse sociale, de l'éducatrice du CRDI et d'une corporation à but non lucratif ayant pour but l'intégration socioculturelle.

#### 4.8.3 Les difficultés rencontrées, les attentes face à la transition, les satisfactions et les insatisfactions

La participante n'a pas relevé de difficultés, d'attentes, de satisfactions ou d'insatisfactions.

#### 4.8.4 L'intégration sociale

Concernant l'intégration sociale, elle participe à des activités organisées par un organisme : un camp de jour pour l'été, le bowling et diverses activités. Elle voit aussi son amoureux, mais pas d'amis, puisqu'elle habite trop loin. Elle voit un seul ami de la FPT, qui participe aux mêmes activités qu'elle par le biais de l'organisme.

Elle écoute aussi de la musique, la télévision, etc. Depuis qu'elle a quitté l'école, elle affirme, concernant sa nouvelle école : « Ça m'a changé toute ma vie. [...] je me suis fait de nouveaux amis, c'est ça... c'est l'fun ». Elle a aussi un nouvel amoureux.

#### 4.8.5 L'intégration professionnelle

À ce jour, elle a changé de stage, en raison d'un déménagement, et fréquente un autre milieu scolaire. Dans le cadre de son stage actuel, ses tâches sont : faire du ménage, placer les tables, passer le balai, faire la récupération, etc. Cette formation a pour but de la préparer à trouver un emploi par la suite. Elle participe à des cours de mathématiques et d'anglais, quatre jours par semaine. Plus tard, elle aimerait travailler en cuisine puisqu'elle adore préparer les repas. Elle s'y rend en transport en commun.

#### 4.8.6 L'intégration résidentielle

Concernant l'intégration résidentielle, elle habite avec ses parents et son frère. Elle aimerait aller en appartement plus tard.

#### 4.8.7 Le plan de transition

Enfin, les rencontres de plan de transition se déroulaient bien selon elle. Les personnes présentes étaient son enseignante de suivi et sa mère. Elle dit qu'elle a trouvé ça utile : « Ça m'apprenait à changer des choses ». Elle affirme que tout le monde participait.

4.9 Participant 9 : Yannick<sup>12</sup>

Tableau 4.10

## Résumé du plan de transition pour le participant 9

Étaient présents : étudiant, mère, enseignant qui assure le suivi et le coordonnateur des plans de transition	
	Objectifs
Intégration professionnelle	Avoir accès à des ressources socioprofessionnelles; Intégration aux activités de travail; Vivre des expériences de formation pratique pour mieux se connaître dans le rôle de travailleur; Se préparer à vivre sa transition.
Intégration sociale	Être en mesure de vivre des relations satisfaisantes pour lui et pour les autres; Développer son affirmation; Améliorer sa communication.
Intégration résidentielle	Développer des compétences à faire des tâches ménagères; Développer son autonomie à faire des achats.
Services à maintenir ou à recommander : Démarches afin d'avoir accès à des services socioprofessionnels, s'inscrire au service d'aide à l'emploi.	

---

<sup>12</sup> Prénom fictif

#### 4.9.1 Le déroulement général de la transition

Yannick a terminé la FPT depuis un an (juin 2015). Lors de l'entretien, un membre de sa famille était présent et intervenait occasionnellement.

#### 4.9.2 Les services offerts et le soutien obtenu

Yannick n'a pas nommé de service ou de soutien qu'il aurait obtenu.

#### 4.9.3 Les difficultés rencontrées, les attentes face à la transition, les satisfactions et les insatisfactions

Une fois la FPT terminée, il était heureux de « tourner la page ». Il a trouvé un peu difficile de ne plus voir ses amis.

#### 4.9.4 L'intégration sociale

Concernant l'intégration sociale, Yannick va au gym, à la maison des jeunes, écoute la télévision, joue aux jeux vidéos, à l'ordinateur, regarder des films, fait de la danse, du karaoké et du bingo. Il voit aussi des amis : « Un peu, mais pas beaucoup, je les vois quand même un peu ».

#### 4.9.5 L'intégration professionnelle

À ce jour, il suit des cours dans une école pour adultes, trois jours par semaine. De plus, il travaille dans le domaine de la restauration, où il a été engagé suite à un stage

commencé dans le cadre de la FPT. Il y travaille la fin de semaine. Les tâches sont variées : « Je fais la salade de choux. Je brasse la salade de choux, je lave la vaisselle, je positionne le bacon. Je découpe en deux moitiés et je les mets dans le cup. Je coupe le chou ».

#### 4.9.6 L'intégration résidentielle

Au niveau résidentiel, il habite avec ses parents et sa sœur. Il n'a pas de projet d'aller en appartement pour l'instant.

#### 4.9.7 Le plan de transition

Concernant les plans de transition, il explique que sa mère et son père étaient généralement présents, de même que la responsable de son suivi, parfois la travailleuse sociale. Il dit qu'il n'aimait pas toujours les défis proposés dans son cheminement, mais qu'il comprenait l'objectif. Il ajoute que ces défis l'ont aidé un peu, qu'il écoutait plus qu'il ne participait et affirme qu'on lui posait un peu de questions.

## CHAPITRE V

### DISCUSSION

Dans ce chapitre, nous analyserons les propos de participants en lien avec notre question de recherche, les objectifs de recherche et les thèmes exploités à travers le cadre conceptuel. Nous voulons savoir comment les jeunes adultes, ayant une DIL, vivent leur transition de l'école à la vie active. Précisons que la vie active reflète « un ensemble d'activités permettant à une personne (ou un jeune) d'effectuer des actions et des occupations qui répondent à ses champs d'intérêt et à ses besoins » (p. 5) (MEES, 2018). Tout d'abord, nous décrivons les différences observées entre le plan de transition (la transition planifiée) et la réalisation du passage à la vie active (la transition vécue) (objectif 1). Par la suite, nous décrivons le vécu des participants à travers les sphères suivantes : le déroulement général de la transition (retombés, appréciation); les services offerts et le soutien obtenu; les difficultés rencontrées, les attentes face à la transition, les satisfactions et les insatisfactions; l'intégration sociale (temps libres, réseau social); l'intégration professionnelle (travail, stage, occupation); l'intégration résidentielle; le plan de transition (utilité, déroulement, participants, les différences relevées entre la transition planifiée et vécue).

Enfin, par ces observations, nous identifierons, à travers le discours du jeune adulte, l'appréciation qu'il porte sur l'accompagnement dont il a bénéficié pour l'élaboration et la réalisation de son plan de transition (objectif 2). Enfin, à partir du relevé des différences entre ce qui a été planifié et ce qui s'est réalisé, nous identifierons les éléments de compréhension élaborés par le jeune à travers son propos (objectif 3).

Pour cette analyse, nous utiliserons une grille (voir Annexe C) pour tisser des liens entre le vécu, le ressenti, les expériences vécues par le participant et le contexte théorique du projet. Nous associerons ces expériences aux types de transitions et au sens de l'événement, pour mieux comprendre la notion de prévisibilité; ce qui a été planifié ou non.

Notons que pour quatre des participants, la présence d'un parent lors de l'entretien est à souligner. Ces derniers avaient signifié leur accord pour la présence du parent, disponible à intervenir au besoin. Bien que l'entretien avait pour but d'obtenir le vécu propre des jeunes adultes, certains d'entre eux avaient besoin d'aide pour se situer dans le temps, pour répondre à certaines questions ou même pour s'exprimer de façon claire et précise. De façon générale, les parents ont pris très peu de place et ont laissé leurs enfants s'exprimer librement, tel qu'initialement prévu et expliqué au participant dans le cadre du projet. Cependant, pour un des participants, le parent a semblé prendre, à certains moments, plus de place que nécessaire malgré nos rappels. Il s'exprimait davantage et corrigeait les dires de son enfant, ce qui a semblé le gêner, le fâcher et le déstabiliser. Les autres parents apportaient simplement des informations importantes ou donnaient des indices pour aider leur enfant à s'exprimer. Dans ce cas, ces interventions étaient aidantes et ont permis d'approfondir leurs réflexions. Certains événements précédant l'entretien ont aussi pu déstabiliser certains participants, tels qu'un conflit survenu le matin même, une activité prévue en soirée, de la visite à la maison, etc.

### 5.1 Les différences observées entre la transition planifiée et la transition vécue

Tout d'abord, il s'avère important de préciser que les participants parlent à la fois « d'emploi » et de « travail ». Ces termes sont utilisés fréquemment et signifient

généralement, pour eux, de remplir des tâches en échange d'une rémunération. Néanmoins, certains parlent parfois d'un emploi, mais au fil de la discussion, nous réalisons qu'il s'agit d'un stage non rémunéré ou d'une activité de bénévolat. Pour certains, la différence entre un emploi rémunéré, un stage, une formation et du bénévolat demeure floue. Nous avons tenté du mieux possible d'établir la différence et de bien cibler la nature de l'emploi ou de l'activité. Ainsi, lorsqu'il est question de travail ou d'emploi, il s'agit bel et bien d'un emploi rémunéré, autant que nous sachions. Autrement, nous parlons de stage, formation ou de bénévolat, d'après les propos des participants.

Plusieurs différences ont été observées entre les transitions planifiées et vécues des participants. Par exemple, Damien précise qu'il aurait voulu poursuivre ses études, mais que ses plans ont changé puisqu'il a obtenu un emploi suite à la FPT. Pour sa part, Cathy affirme qu'elle aurait aimé se trouver un emploi et ne pas dépendre de l'aide sociale. Michèle aimerait retourner à l'école quand la santé ira mieux. Selon elle, les choses se sont tout de même passées comme elle le voulait, mais elle a vécu le deuil de ne pas travailler, pour des raisons de santé. Elle parle aussi du deuil de ne pas pouvoir avoir d'enfant, puisqu'elle dit que cette situation ne fonctionnerait pas dans sa vie. Ces différences observées entre la transition planifiée et celle vécue, pourraient avoir eu un impact sur leur niveau de satisfaction, sur leur ressenti face aux changements vécus, sur le fait d'avoir ou de ne pas avoir réalisé ce qu'ils avaient prévu et ce qu'ils souhaitaient faire après l'école.

## 5.2 La transition vécue par les participants

Suite à l'analyse des entretiens, nous décrirons le vécu des participants à travers différentes sphères : le déroulement général de la transition, les services offerts et le

soutien obtenu, les difficultés rencontrées, les attentes face à la transition, les satisfactions et les insatisfactions, l'intégration sociale, professionnelle et résidentielle, de même que l'élaboration et l'utilisation du plan de transition.

### 5.2.1 Le déroulement général de la transition

Dominique et Sylvie ont trouvé difficile de quitter la FPT. Cette dernière précise que le détachement était difficile. Pour sa part, Maryse affirme s'être tout d'abord inscrite dans une école pour adulte à laquelle elle a été refusée. Marc était heureux de terminer l'école et de travailler. Quant à Dominique, elle partage qu'elle a trouvé long, le temps d'attente pour se trouver un travail. De ce fait, Hamel et Dionne (2007), souligne la pertinence de planifier la transition de l'école à la vie active et leurs résultats démontrent que cette planification, par le plan de transition, permet justement aux élèves d'éviter une période d'attente entre la fin de l'école et un nouveau service. Nous n'observons pas de différence quant au genre des participants ou au nombre d'années écoulées depuis la fin de la FPT en lien avec le déroulement général de la transition.

### 5.2.2 Les services offerts et le soutien obtenu

De façon générale, la plupart des participants ont reçu l'aide de ressources externes à la sortie de la FPT. Par exemple, plusieurs participants ont reçu l'aide du CRDI pour divers buts : pour se trouver un stage (Sébastien), se faire offrir des stages (Sylvie), pour vivre en appartement (Cathy), pour favoriser son besoin d'autonomie comme faire l'épicerie, voyager en transport en commun et la gestion de l'argent (Marc), pour participer à des activités du centre d'habiletés sociales (Sylvie), pour participer à un programme rémunéré de recherche d'emploi et d'insertion (Cathy) et pour

effectuer du travail en plateau de travail (Yannick). D'autres participants ont contacté des centres d'aide à l'emploi pour faciliter le processus de recherche, comme apprendre à faire un CV et trouver des opportunités d'emploi/stage en lien avec leurs intérêts (Dominique), pour être dirigé vers le marché du travail et vers des programmes spécifiques (Cathy), pour y suivre des formations et agir en tant qu'intermédiaire entre le jeune et l'employeur comme la signature de contrat ou les recherches d'emploi (Damien). Aussi, plusieurs ont obtenu l'aide de leurs parents, comme Dominique et Yannick. Certains ont été engagés suite à un stage (Damien et Marc) ou on poursuit un stage déjà commencé (Sylvie). Enfin, Michèle et Yannick ont obtenu l'aide d'une travailleuse sociale. Quant à eux, Maryse et Yannick ont reçu l'aide d'organismes. Dans une étude de Caton et Kagan (2007), les résultats démontraient que les jeunes ayant des difficultés d'apprentissage modérées (en comparaison à ceux n'ayant pas de difficulté et les jeunes vulnérables) avaient besoin de plus d'accompagnement pour les aider à traverser cette transition. Notons que plusieurs participants étaient, au moment de l'entretien, en attente d'un ou plusieurs services. Au même moment, uniquement trois participantes recevaient activement un service, principalement du CRDI. Selon l'étude d'Hoganson (et al., 2008a), les femmes ont dit avoir reçu un meilleur soutien que les hommes. Dans notre projet de recherche, nous n'observons pas de différences entre le genre des participants et le soutien reçu.

### 5.2.3 Les difficultés rencontrées, les attentes face à la transition, les satisfactions et les insatisfactions

Lorsque nous parlons des difficultés rencontrées, les participants notent : qu'il est difficile de trouver du travail (Sébastien, Dominique et Cathy), avoir moins d'autonomie qu'avant (Sébastien), l'attente (Damien, Cathy et Maryse), ressentir de la pression au travail (Damien), des difficultés liées à leur relation de couple, liées à

l'emploi, comme la rapidité d'exécution des tâches (Marc), des problèmes de santé (Damien et Michèle), une difficulté à se sentir bien dans un nouveau milieu scolaire fréquenté (Sylvie), ne plus voir leurs amis (Yannick), une gestion de l'argent difficile et du stress (Michèle). À travers la littérature scientifique, des auteurs précisent d'ailleurs que la transition peut être une source de stress pour les élèves. En effet, apportant des changements dans la vie du jeune, cette période peut être stressante (Neece et al., 2009; Goupil, 2004). Dans l'étude d'Hoganson (et al., 2008a), les femmes ont nommé plus d'obstacles liés à la transition que les hommes. Dans notre projet de recherche, nous n'observons pas de différences entre le genre des participants et les difficultés rencontrées.

Malgré ces difficultés, plusieurs disent se sentir bien maintenant (Dominique et Michèle), se sentir mieux (Sylvie), se sentir satisfaits (Marc), se sentir libres (Dominique et Michèle) ou fiers et heureux (Damien). Certains notent qu'il a été facile de quitter l'école (Damien) ou facile de se faire des contacts (collègues et amis) dans le milieu du travail de même qu'à l'extérieur (Cathy). Les participants n'ont pas parlé de leurs attentes. Encore une fois, nous n'observons pas de différence à ce sujet, quant au genre des participants. Dans une étude d'Hoganson (et al., 2008a), les femmes privilégiaient des buts liés à avoir des enfants et à aller au collège. Dans notre projet de recherche, les femmes n'ont pas parlé du désir d'avoir des enfants. L'une d'elles parlait même du deuil de ne pas pouvoir en avoir, selon la participante.

#### 5.2.4 L'intégration sociale

Lorsque nous questionnons les participants au sujet de leur intégration sociale, la plupart mentionnent ne plus voir beaucoup leurs amis (Sébastien, Dominique, Damien, Cathy, Sylvie, Michèle, Maryse et Yannick) pour diverses raisons telles que la distance et le manque de temps. Plusieurs précisent avoir gardé certains contacts

grâce aux médias sociaux, comme Facebook (Dominique, Damien et Cathy). Leurs passe-temps sont variés : musique, ordinateur, cinéma, télévision, restaurant, sports, magasinage, marches, amis, famille, jeux, karaoké, films, conjoint/conjointe, sortir en ville et se reposer. Certains fréquentent des organismes offrant des activités de groupe (Sylvie, Michèle, Maryse et Yannick) ou des camps de jour (Maryse). Or, Sylvie précise qu'elle a plus d'amis maintenant. D'ailleurs, des auteurs précisent que cette étape peut effectivement entraîner des changements entourant le réseau social du jeune. La fin de l'école est une période pouvant déstabiliser leur réseau social (Goupil, 2004) et même entraîner une perte de ce réseau (Hamel et Dionne, 2007). C'est pourquoi il est nécessaire, à travers la planification de la transition, de considérer la transformation du réseau social et l'importance des loisirs (OPHQ, 2003).

#### 5.2.5 L'intégration professionnelle

Lorsque nous parlons d'intégration professionnelle, les participants décrivent des parcours très variés. Alors que certains ont fréquenté des milieux d'enseignement pour adultes, des cours d'enseignement généraux (français, mathématique, géographie, anglais) ou spécialisés, tels que la musique, le théâtre, la peinture, la cuisine et l'alimentation (Sébastien, Dominique, Cathy, Sylvie, Michèle, Maryse et Yannick), d'autres font du bénévolat dans différents milieux (tâches de bureaux, animaliers) ou sont en attente pour en faire (Sébastien, Cathy et Michèle). Les participants inscrits dans une école combinent souvent les cours avec les stages (Sébastien, Cathy, Sylvie et Maryse). Les milieux de stage sont diversifiés : auprès des personnes âgées, chez un fleuriste, dans les magasins, les épiceries, bureaux, dans le domaine de l'alimentation ou la restauration. Certains participants occupent un emploi à temps plein (Damien), à temps partiel (Marc et Sylvie), tous dans le domaine de l'alimentation et la restauration. Deux d'entre eux ont été engagés suite à un stage qu'ils occupaient pendant la FPT (Marc et Yannick). Damien a lui aussi été

engagé suite à un stage, mais l'entreprise a fermé ses portes un an et demi après son embauche. Pour sa part, Dominique a eu un contrat particulier, d'une durée de huit mois, dans lequel elle suit une formation rémunérée dans le domaine agricole et travaille dans ce même milieu à temps plein. Enfin, plusieurs jeunes ont dû arrêter des stages (définitivement ou temporairement), soit pour des raisons médicales (Michèle et Damien), un manque d'intérêt ou des tâches qui ne leur correspondaient pas (Cathy), une fermeture d'entreprise (Damien), des raisons personnelles (Sylvie et Damien) ou un déménagement (Maryse). De façon générale, nous notons que les domaines de l'alimentation et de la restauration sont plus fréquentés à titre d'emploi ou de formation, que d'autres milieux.

#### 5.2.6 L'intégration résidentielle

Lorsque nous questionnons les participants au sujet de l'intégration résidentielle, la plupart habitaient avec leur famille (Sébastien, Dominique, Damien, Marc, Sylvie, Maryse et Yannick) ou dans un petit appartement au sous-sol de la maison familiale (Marc). Pour sa part, Cathy habitait seule en appartement et Michèle vivait dans un appartement avec l'aide d'un organisme. Plus précisément, Cathy a choisi d'aller en appartement pour se rapprocher d'un emploi qu'elle occupait. Elle reçoit l'aide de sa mère parce qu'elle a un faible revenu. Elle est d'ailleurs en attente d'un appartement à loyer modique, ce qui faciliterait la gestion de ses finances. Quant à Michèle, elle est en placement temporaire dans un appartement à loyer modique, avec un organisme, dans l'attente d'obtenir un appartement géré par l'organisme en question. Damien est aussi en attente d'un appartement géré par le même organisme. Les participants disent que le temps d'attente est très long. Plusieurs participants aimeraient plus tard habiter en appartement (Sébastien, Dominique, Damien, Marc, Sylvie et Maryse). Enfin, la plupart utilisent le transport en commun de façon autonome (Sébastien, Dominique, Cathy, Marc, Sylvie, Michèle et Maryse).

### 5.2.7 Le plan de transition

D'après l'OPHQ (2003), la planification de la transition se définit comme :

[...] 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, de 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. (p. 40)

Plusieurs auteurs précisent que cette planification facilite le passage de la vie scolaire à la vie active (Goupil, 2004; Shogren et Plotner, 2012; OPHQ, 2003; Hamel et Dionne, 2007). Il est essentiel d'impliquer l'élève, les parents et le personnel de l'école (OPHQ, 2003). Plus précisément, il est important d'y impliquer d'autres acteurs de la vie des élèves, tels que des ressources externes (OPHQ, 2003). Ainsi, l'engagement du jeune est une composante principale liée au succès de la planification de la transition (Benz, et al., 2000) et sa participation active est importante. Malheureusement, d'après une étude d'Hetherington (et al. 2010), les élèves sont rarement engagés. Nous en discuterons ci-dessous, à travers l'appréciation des participants dans ce processus.

Du point de vue des participants, la plupart mentionnent qu'un ou deux de leurs parents étaient présents aux rencontres pour le plan de transition (Sébastien, Dominique, Damien, Marc, Maryse et Yannick). Certains mentionnent que la direction était présente (Sébastien), leur enseignant de suivi (Sébastien, Damien, Marc, Maryse et Yannick), le coordonnateur de plan de transition (Dominique, Marc et Sylvie), l'éducatrice (Marc), leur travailleuse sociale (Yannick) et d'autres intervenants d'organismes, étaient parfois présents (Sylvie).

À travers la littérature scientifique, des auteurs ont noté que les jeunes reconnaissent l'influence de leurs parents sur leur prise de décision (Caton et Kagan, 2007). Néanmoins, les participants ne nous ont pas fait part de cette influence. Cependant, notons que quelques participants ont tenu à la présence d'un parent pendant l'entretien (Sébastien, Maryse et Yanick) ou ont reçu l'aide du parent pour se préparer avant la rencontre (Marc).

En ce qui concerne le contenu des plans de transition; il est possible, en comparant les objectifs ciblés, de voir une grande similitude entre les participants. Cette ressemblance pourrait s'expliquer par le fait que les intervenants traitent généralement des mêmes trois sphères (résidentielle, sociale et professionnelle). Ensuite, ces derniers ont peut-être utilisé des *modèles* d'objectifs permettant de guider les rencontres et de faciliter leur fonctionnement. Aussi, ces derniers peuvent avoir des attentes semblables pour chacun, ayant pour but général d'intégrer le marché du travail, d'avoir de bonnes habiletés sociales et de favoriser l'autonomie en tant que citoyen. Cet objectif va de pair avec celui ciblé dans le programme de la FPT, puisque celui-ci est offert dans le cadre d'une alternance travail-études visant à préparer les élèves au marché du travail, à la formation professionnelle et à la vie en société (MELS, 2008).

### 5.3 L'appréciation portée sur l'accompagnement reçu dans le processus du plan de transition

Des auteurs soulignent que les élèves parlent peu durant les rencontres de plan de transition (Goupil et al., 2003b) et qu'ils occupent un rôle moins actif (Shogren et Plotner, 2012). La plupart des participants affirment que les rencontres se sont bien passées (Sébastien, Cathy, Marc, Maryse et Damien), et qu'ils étaient satisfaits

(Dominique) ou qu'ils étaient heureux du déroulement (Michèle). Sylvie précise que, pendant les rencontres, ils discutaient principalement de son parcours et de ses stages. En ce qui concerne les répercussions des rencontres du plan de transition, certains ont dit qu'elles les ont un peu aidées en lien avec ce qu'ils devaient continuer de faire (Dominique), qu'elles les ont aidées de façon générale (Sébastien) ou qu'elles lui ont permis de mieux s'organiser (Cathy). D'autres précisent avoir trouvé les rencontres utiles (Maryse) ou qu'elles lui ont permis de s'exprimer (Damien). Certains ne savent pas ce que la démarche a apporté (Sylvie) ou bien, n'aimait pas toujours les défis proposés, mais qu'il comprenait l'objectif et que la démarche a été un peu aidante (Yannick).

En ce qui concerne leur participation, quelques participants ont mentionné avoir participé activement aux rencontres (Michèle), en donnant ses idées (Sébastien), en répondant principalement aux questions, en parlant à tour de rôle (Dominique) ou en s'exprimant, tout simplement (Damien). Plusieurs ajoutent que tout le monde participait (Dominique, Damien, Cathy, Marc et Maryse). D'autres ont mentionné avoir davantage écouté que parlé lors des rencontres (Cathy, Marc, Sylvie et Yannick) et ajoutent qu'on leur posait un peu de questions (Yannick). Soulignons l'étude de Goupil et al. (2003b) dans laquelle les auteurs ont noté que, dans les rencontres du plan de transition, les interventions des élèves étaient principalement en réponse aux questions posées par les autres intervenants. Cathy précise qu'elle était d'accord avec tout ce qui se disait et qu'elle se serait exprimé dans le cas d'un désaccord. Elle mentionne par la suite que les intervenants de l'école n'étaient pas toujours d'accord avec ses propos. C'est alors qu'elle s'est sentie déçue et traitée comme un enfant. Quant à Sébastien, ce dernier mentionnait qu'il se fâchait parfois lors des rencontres. Enfin, Dominique précise qu'elle ne l'a pas relu depuis la fin de la FPT et Maryse n'y a pas vu d'utilité une fois l'école terminée.

Concernant la réalisation du plan de transition, le choix des objectifs, sa mise en place et son évaluation, la participation du jeune nous apparaît préoccupante dans chacune de ces étapes. Dans ce projet, nous n'avons pas noté une participation active de la part de tous les participants. À cet effet, nous savons que l'engagement du jeune adulte est une composante principale liée au succès de la planification de la transition (Benz, et al., 2000). Comme dans le cadre des entretiens que nous avons réalisés, la participation était très variable d'une personne à l'autre. Ce qui a influencé grandement leur durée. Certaines réponses, tout comme certains échanges, étaient plus élaborées que d'autres. Nous pouvons faire un parallèle entre leur degré de participation en cours d'entretien et le plan de transition. Chaque participant n'est pas aussi à l'aise à s'exprimer en public, devant ses parents, ou tout simplement de parler d'un sujet qui les concerne et les touche personnellement.

Pour favoriser la participation du jeune, Goupil (et al., 2003b) suggèrent différents moyens : développer des outils permettant aux élèves de mieux se connaître, utiliser des moyens pour favoriser la communication, faire un jumelage avec une personne qui les connaît bien, l'utilisation du portfolio et donner plus d'informations pour les parents et les élèves au sujet de la transition. Rappelons-nous que pour une transition de qualité, il est important d'y inclure plusieurs aspects de la vie des élèves, tels que « le travail, les loisirs, les habiletés sociales, domestiques, les soins personnels, l'autonomie, la communication et l'utilisation des ressources communautaires » (Goupil, 2004).

#### 5.4 Les éléments de compréhension élaborés par le jeune à travers son propos

La démarche de la planification du plan de transition semble comprise par plusieurs jeunes. Cependant, nous notons que certains ne se souvenaient pas d'y avoir participé

ou n'en ont pas vu l'utilité. Toutefois, d'autres y ont participé activement en donnant des idées et leurs opinions. L'une des participantes affirme ne pas s'être sentie écoutée et considérée. Elle affirme qu'on ne s'adressait pas à elle en tant qu'adulte. L'étude de Hetherington (et al., 2010), examinant l'expérience de la transition entre l'école secondaire et l'éducation postsecondaire ou l'emploi, vécue par les adolescents ayant des difficultés et leurs parents, a fait des constats semblables. Souhaitant comparer l'expérience vécue par l'implication des parents et du jeune dans le processus de planification, ils ont noté que ces jeunes adultes sont rarement impliqués dans la planification de la transition et que ces derniers ont dit que la plupart de leurs perspectives n'étaient pas considérées ou valorisées. C'était le cas, tout particulièrement, de leurs aspirations personnelles, éducatives et de carrière, qui étaient rarement soutenues dans leur cheminement (Hetherington et al., 2010). À l'inverse, une des participantes en garde un bon souvenir et comprenait très bien la démarche et l'objectif. Le déroulement de la transition et la compréhension de chacun sont propres à leurs expériences et leurs vécus.

Par ces observations, nous croyons que d'impliquer le jeune, le plus tôt possible, dans cette planification, pourrait l'aider à mieux comprendre ce processus, à être plus actif dans la prise de décision et à faire part de ses idées et de ses opinions. Il pourra se sentir plus personnellement impliqué dans les décisions qui le concernent directement et qui influenceront son futur. Offrir davantage de place aux idées des jeunes pourrait les encourager à partager leurs expériences et à se sentir écoutés et considérés, sans avoir peur du jugement. La participation de tous les intervenants impliqués dans cette planification semble être bénéfique puisqu'elle apporte des opinions différentes et des conseils personnalisés. Plusieurs participants ont évoqué l'importance de l'aide et du soutien reçu pendant la planification et une fois l'école terminée. Ce soutien semble avoir facilité leur transition, que ce soit pour l'obtention d'un emploi, pour la réalisation d'un stage, pour la rédaction d'un curriculum vitae, pour connaître les

opportunités accessibles ou pour obtenir un service (cours, appartements supervisés, etc.). D'autres n'y ont pas vu l'importance.

### 5.5 Notion de prévisibilité

Dans le cadre conceptuel, nous vous avons décrit les différents types de transition. En effet, Schlossberg (et al., 1995) ont décrit les transitions selon trois catégories, soit les transitions anticipées, transitions non anticipées et les transitions non réalisées (non-event). Tel qu'expliqué, la transition entre l'école et la vie active chez des élèves présentant une DIL ayant complété la FPT, est un événement prévisible, donc une transition anticipée, selon la notion de prévisibilité (Schlossberg et al., 1995). Cette transition est prévue et planifiée pendant de nombreuses années, par le plan de transition mis en place, et concerne l'individu. Or, notons que plusieurs transitions non anticipées ont été vécues par les participants. Ces événements sont des événements soudains, non planifiés tels qu'un décès, un accident, une maladie, une séparation, un divorce, etc. La personne n'a pas été préparée à y faire face. (Schlossberg et al., 1995). À travers nos participants, certains d'entre eux ont vécu des difficultés liées à la santé comme Michèle et Damien. De plus, certains participants ont vécu des transitions non réalisées (non-event) (Schlossberg et al., 1995). Ces non-événements (Ruel, 2011) sont vécus lorsqu'une situation souhaitée ne se réalise pas, comme pour certains participants ayant été refusés dans une école (Maryse) ou pour d'autres ayant vécu le deuil de ne pas pouvoir travailler ou de ne pas pouvoir avoir d'enfant (Michèle).

## 5.6 Le niveau de connaissance de l'événement par l'individu

D'autre part, il est possible de catégoriser ces transitions selon le niveau de connaissance de l'événement pour l'individu (Cohen-Scali, 2001). Selon les caractéristiques de l'événement, une transition peut être : personnelle, par ricochet, résultante ou différée. Ainsi, la transition entre l'école et la vie active chez des élèves présentant une DIL ayant complété la FPT, telle que décrite précédemment, est une transition prévue et planifiée pendant de nombreuses années, par le plan de transition mis en place, et concerne l'individu. Elle est donc de nature personnelle. Bien que la transition soit planifiée à travers le plan de transition, son déroulement (sa réalisation) s'avère toutefois imprévisible. Nous avons pu observer la nature imprévisible de la transition en comparant les plans de transition recueillis et les propos des participants. Plusieurs se sont vus heurtés à des difficultés : l'attente, les déceptions, les refus, la maladie, la perte des amis, etc. D'autres ont vécu de belles satisfactions : emplois, stages, formations, relations amicales, de couple, autonomie résidentielle, activités sociales, etc.

## 5.7 Le sens de la transition

Tel que présenté dans le cadre conceptuel, les transitions peuvent être classées selon deux catégories : les transitions horizontales et verticales. Dans le cadre de ce projet, la transition vécue est dite verticale : elle est durable et permanente. La transition vers la vie active aura des impacts sur la vie du jeune, où les événements liés à la transition s'échelonneront sur plusieurs semaines, mois ou années. Après avoir rencontré tous les participants, nous notons qu'effectivement, la transition tend à s'échelonner sur plusieurs années pour certains. Plusieurs d'entre eux sont encore en

attente. Par exemple, ils attendent pour obtenir un appartement, pour faire du bénévolat, pour trouver un stage, trouver un emploi, obtenir des services, etc.

## CONCLUSION

La transition de l'école à la vie active suscite un intérêt grandissant pour les intervenants œuvrant dans le milieu de l'éducation au Québec et ailleurs. Plusieurs questionnements ont été soulevés dans la littérature, tels que l'encadrement et la planification de la transition (OPHQ, 2011); les taux d'inactivité et de chômage élevés chez les personnes ayant des incapacités (OPHQ, 2003); le faible pourcentage de jeunes adultes (ayant un handicap) occupant un emploi un an après leur scolarisation (OPHQ, 2003); la transformation du réseau social (OPHQ, 2003); l'implication de l'élève et la planification de la transition. À cet effet, nous nous sommes questionnés sur cette planification et sur son déroulement chez des élèves présentant une DIL ayant complété la FPT. Selon plusieurs auteurs, cette planification facilite le passage de la vie scolaire à la vie active (Goupil, 2004; Shogren et Plotner, 2012).

Par la lecture du plus récent plan de transition et par des entretiens semi-structurés réalisés auprès de nos participants, nous avons pu répondre à nos objectifs de recherche. Tout d'abord, en observant les différences entre la transition planifiée et la transition vécue (objectif 1), nous avons noté des déroulements bien différents de la transition pour chaque participant. Certains planifiaient poursuivre leurs études, mais les plans ont changé après avoir obtenu un emploi. D'autres planifiaient travailler, mais n'ont pas encore trouvé d'emploi. Des participants ont eu des problèmes de santé, ce qui a aussi changé leurs plans. Certains ont été confrontés à des refus. Toutefois, pour plusieurs, les choses se sont déroulées comme prévu. À cet effet, il est important de souligner que plusieurs participants trouvaient que le temps d'attente était long, que ce soit l'attente d'un travail rémunéré, d'un appartement, d'un service

ou d'une période de convalescence. Il serait intéressant de se questionner afin de trouver des solutions pour réduire ce temps d'attente et mieux préparer les jeunes à la réalité qu'ils vivront en quittant la FPT. C'était le cas de quelques participants qui ont pu être engagés, suite à un stage, par l'employeur. À ce sujet, il serait important d'entamer des démarches et d'établir des contacts auprès des différents services offerts après la FPT, et ce avant la fin de l'école. Ces procédures concerneraient autant l'intégration professionnelle (recherche d'emploi, formation), résidentielle (appartement, appartement supervisé) et sociale (loisirs, cours). Le temps d'attente serait alors réduit considérablement et le jeune aurait une meilleure idée du déroulement de sa transition, puisque les démarches seraient déjà entamées. Une meilleure explication des services offerts serait aussi favorable à une compréhension plus juste de ceux-ci, des étapes à suivre et des choix offerts.

Ensuite, en identifiant, à travers le discours du jeune adulte, le déroulement de la transition et l'appréciation qu'il porte sur l'accompagnement dont il a bénéficié (objectif 2), nous avons noté que la plupart des participants ont trouvé que les rencontres du plan de transition se sont bien passées et qu'ils étaient satisfaits. Au sujet de leur participation lors de ces rencontres, les expériences sont variées : certains mentionnent s'être exprimé et avoir donné leurs idées; d'autres répondaient principalement aux questions posées et plusieurs ont mentionné avoir davantage écouté que parlé. Spécifiquement, les participants n'ont pas exprimé leurs attentes initiales face à cet outil, mais ont plutôt souligné son utilité, leur ayant permis de relever leurs forces et difficultés, de faire un retour sur l'année scolaire en cours et les années précédentes, de les aider à mieux s'organiser et de planifier ce qu'il devait faire, relativement aux objectifs ciblés. Aussi, une des participantes s'est sentie déçue et traitée comme une « enfant ». Un autre mentionnait qu'il se fâchait parfois lors des rencontres. Il en va de même dans l'étude de Goupil et al. (2003b) où les auteurs ont noté que, dans les rencontres du plan de transition, les interventions des élèves étaient principalement en réponse aux questions posées par les autres intervenants. Comme

vu précédemment, différents moyens ont été suggérés par ces auteurs pour favoriser leur participation.

Dans un même ordre d'idée, nous jugeons pertinent de souligner nos observations quant à l'appréciation générale des jeunes. En effet, nous notons, à plusieurs reprises, des jeunes souhaitant avoir plus d'autonomie et voulant être plus indépendants. Certains d'entre eux ont noté une différence en quittant la FPT, un milieu dans lequel ils sentaient qu'on leur faisait confiance. Fréquentant d'autres milieux scolaires pour adultes, où les difficultés vécues par les jeunes sont variées, des participants disent ressentir une perte d'autonomie et d'indépendance. À l'inverse, certains ne se sont pas sentis à leur place à la FPT et trouvaient qu'on ne leur faisait pas suffisamment confiance. Ces différences observées chez les participants, ayant suivi le même parcours scolaire, peuvent s'expliquer par leurs différences individuelles, où leurs difficultés sont variées et spécifiques à chacun, de même que leur façon d'y faire face. C'est ici que les interventions des différents acteurs impliqués dans la transition vers la vie active prennent une place importante dans le développement de ces individus. Il serait pertinent qu'il y ait davantage de continuité entre les interventions faites à la FPT et dans les milieux scolaires pour adultes. Il a aussi été souligné qu'il serait essentiel de présenter la réalité aux jeunes dès la FPT, c'est-à-dire de leur exposer leurs réelles possibilités pour la vie future, sans donner d'espoir ou de propositions non réalistes, tout en ayant une approche professionnelle. Plusieurs se sont sentis moins soutenus en quittant la FPT, où la présence des parents est encore très marquée chez les participants. Pour certains, les parents étaient présents à la rencontre, avec l'accord ou à la demande du jeune. D'autres parents ont communiqué avec nous au sujet du projet ou se sont préparés aux rencontres dans le but d'aider leur enfant. Des participants nous ont dit vouloir se faire plus guider, se sentir plus soutenus ou « tenus par la main » à travers ce processus. À l'inverse, d'autres veulent se sentir libres et indépendants. Certains ont aussi croisé, sur leur chemin, des personnes ayant été très significatives, leur ayant donné confiance en eux et les ayant guidés vers un

intérêt particulier. Ils en sont très reconnaissants. De plus, de façon générale, leur emploi du temps est souvent très chargé : stage, emploi ou bénévolat; loisirs; cours et formation.

Enfin, en identifiant les éléments de compréhension élaborés par le jeune à travers son propos (objectif 3), nous avons eu l'occasion d'obtenir leurs propres témoignages. Nous notons que seulement quelques-uns ont parlé de leurs difficultés, de leurs limitations physiques quant aux possibilités de travail (si applicable), de leur déficience intellectuelle et de leurs capacités. Certains sont heureux de tourner la page et de passer à autre chose suite à la FPT. Ce que les participants apprécient le plus serait : le sentiment de liberté, d'autonomie; le soutien (se sentir accompagné pas à pas); les loisirs variés; le contact avec les pairs. En lien avec leurs relations sociales, nous notons que les réseaux sociaux occupent une place d'une grande importance dans leur vie. Ce moyen était le plus efficace pour maintenir un contact avec leur réseau. La plupart de leurs relations sont basées sur une communication via ces derniers. À l'inverse, ce que les participants apprécient le moins serait : l'attente; le manque ou la perte d'un service; la perte de contact avec les amis; la nostalgie d'avoir quitté la FPT; le manque d'autonomie et de liberté; la difficulté à trouver sa voie; l'argent; le stress; le deuil de ne pas pouvoir travailler en raison d'une maladie, de ne pas pouvoir avoir d'enfant puisque la participante considérait que « Ça marcherait pas. Dans ma vie. Malheureusement »; les refus (pour un stage ou l'admission dans une école); le manque de temps en raison d'un horaire trop chargé; la difficulté de trouver un emploi. Certains mentionnent des problèmes liés au marché du travail comme des emplois ou des stages qui ne s'adaptent pas à leur réalité, qui ne considèrent pas leur réelle capacité ou qui sont trop exigeants.

À la lumière des propos partagés par les participants et en référence à la lecture de leurs plans de transition, certains éléments de leur vécu sont venus confirmer plusieurs questionnements ayant déjà été soulevés dans la littérature. De façon

générale, cette recherche visait à accroître nos connaissances sur le sujet et ainsi, mieux guider et orienter les praticiens vers des pratiques efficaces. De ce fait, dans une étude longitudinale ayant comme objectif de mieux comprendre le processus de transition vers la vie adulte d'une élève ayant une déficience intellectuelle et d'identifier des stratégies pour favoriser la réussite de cette transition, les auteurs ont soulevé sept stratégies d'intervention (Julien-Gauthier, Ruel, Moreau et Martin-Roy, 2015). Selon eux, les stratégies à privilégier facilitant la transition d'élèves ayant une déficience intellectuelle sont :

Les informations aux familles; la participation de l'élève à des activités de travail rémunérées ou non; l'évaluation des habiletés et compétences de l'élève; le développement ou le maintien des apprentissages académiques; l'élaboration d'un portfolio; la consolidation du réseau sociale et la planification du soutien aux activités sociales, professionnelles et communautaires. (p. 66)

Il serait intéressant et pertinent d'approfondir nos connaissances sur ces stratégies, sur le cheminement suivi par les élèves ayant une DIL, sur le PFAE, sur la FPT, sur la transition entre l'école et la vie active, sur sa planification, sur l'insertion socioprofessionnelle de ces jeunes et sur l'employabilité. À notre connaissance, peu d'études portent sur le sujet. Dans un même ordre d'idée, l'une des recommandations de la CDPDJ (2018a) concerne le PFAE et l'avenir de ces jeunes. En effet, ces derniers notent que ce parcours peut restreindre les opportunités s'offrant aux EHDAA, que ce soit pour l'intégration sur le marché du travail ou pour poursuivre leurs études. De plus, ils ajoutent qu'il leur est difficile de pouvoir réintégrer la formation générale par la suite et que le certificat obtenu à la fin du parcours n'est pas nécessairement reconnu par les employeurs. À cet effet, la CDPDJ (2018a) recommande :

[...] que le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur documente la trajectoire des élèves qui fréquentent les programmes de formation axée sur l'emploi et, qu'en fonction des résultats de cet exercice, il prenne les mesures

nécessaires pour lever les obstacles qui empêchent les élèves HDAA inscrits à ces programmes de poursuivre leurs études ou d'intégrer le marché du travail, par la suite. (p. 103)

Aussi, nous notons que les participants n'ont pas pu témoigner de l'impact entre ce qui avait été planifié et leur satisfaction du déroulement de la transition. En effet, que les choses se soient déroulées comme prévu ou pas, les jeunes interrogés n'étaient pas plus déçus que les autres ou n'ont pas vécu plus de satisfactions que d'autres participants. Ce qui a été planifié n'a pas semblé avoir eu un impact sur leur satisfaction générale. Ils étaient davantage satisfaits ou non, des situations actuelles qu'ils vivaient, sans y établir de lien direct avec la planification de leur transition. Ils semblaient accorder une attention plus spécifique au moment présent qu'au futur, tout en accordant une importance au passé; la plupart étant nostalgiques du temps passé à la FPT. Notons toutefois que l'attente et les délais importants vécus par plusieurs participants semblaient vraiment au cœur de leurs déceptions. Plusieurs s'appuyaient principalement sur l'aide de leurs parents, des éducateurs ou des services reçus afin de les guider « main dans la main ». C'est ce soutien qui a pu aider certains à poursuivre leurs démarches et à surpasser les difficultés vécues alors que le déroulement de leur transition ne se passait pas nécessairement comme prévu. D'autres étaient très autonomes et prenaient des initiatives. De façon générale, la plupart des participants semblaient satisfaits du déroulement ou alors, sont en voie d'y trouver un dénouement souhaité, étant toujours en situation d'attente.

Concernant les limites de ce projet, il est important de noter que nous ne cherchions pas la représentativité d'un échantillon, mais que nous souhaitions plutôt ressembler des témoignages significatifs. Ainsi, il n'est pas possible de généraliser les résultats recueillis, d'autant moins que nous avons choisi aléatoirement les participants. Néanmoins, il est pertinent de souligner que les participants ayant accepté de contribuer au projet ont peut-être été inscrits par leurs parents, lors de la réception de l'invitation. Il est important de considérer que nos participants sont peut-être des

jeunes adultes plus ouverts que d'autres à parler de leur cheminement, plus habiles à s'exprimer, plus confiants, plus enclins à accepter de rencontrer des inconnus dans le cadre d'une étude, etc. Nous ne pouvons donc pas généraliser les résultats. De plus, la présence des parents, bien que ce fut avec l'accord du participant, a pu influencer les propos de ce dernier. Il est possible aussi que le participant ait répondu ce à quoi il croyait devoir répondre, dans le but d'avoir de « bonnes réponses » pour l'intervieweur ou pour son parent, même s'il en avait été avisé lors de nos rencontres.

Pour conclure, bien que notre projet ait apporté des informations pertinentes sur le vécu et le cheminement de la transition entre l'école et la vie active, les neuf jeunes adultes interrogés ont vécu des parcours bien différents. Ayant récemment terminé la FPT, ces derniers ont pu partager des témoignages concernant la transition et de leurs expériences. Or, il n'est pas possible de généraliser nos observations pour l'ensemble des élèves ayant une DIL terminant la FPT. Il serait alors intéressant d'approfondir nos connaissances à ce sujet, par le biais de nouvelles recherches favorisant leur participation active, avec un échantillon plus important et des participants provenant de diverses formations et de milieux scolaires différents. Néanmoins, il est possible de proposer des pistes de réflexion et des recommandations suite à nos observations. Lors de la FPT, il serait essentiel de veiller à ce que les jeunes se sentent soutenus dans leur cheminement, valorisés dans leurs réalisations, en favorisant leur autonomie et en offrant un environnement professionnel. De plus, l'arrimage entre les services offerts pendant et après l'école devrait être précisé, afin d'éviter la période d'attente qui a été vécue par plusieurs participants. Les intervenants devraient guider les jeunes en s'assurant qu'ils aient ciblé leurs principaux intérêts et leurs désirs avant de quitter la FPT. Ainsi, ils seront plus outillés pour planifier et vivre la transition entre l'école et la vie active. Il serait aussi pertinent d'offrir des opportunités d'emploi à ces jeunes, tout en respectant leurs besoins. Bien que nous relevions des différences entre les transitions planifiées et les transitions vécues, il est important d'y impliquer davantage le jeune afin qu'il puisse s'exprimer sur les sujets qui le concernent. Le

milieu scolaire devrait leur offrir plus d'occasions leur permettant de faire des choix et d'expérimenter diverses situations d'apprentissage enrichissantes, dans un contexte où un soutien demeure accessible et permettant une rétroaction efficace et un accompagnement. Cette planification est fort utile, bien qu'elle mérite d'être davantage approfondie, tant sur le plan de l'implication que d'un point de vue de l'organisation des services disponibles et des options offertes. Notons qu'il est toutefois difficile de planifier la transition entre l'école et la vie active en considérant les nombreux imprévus et changements pouvant survenir. Comme dans le cas de nos participants, certains ont vécu des refus, ont dû interrompre leurs démarches en raison de problèmes de santé, ont déménagé ou ne savent simplement pas encore ce qu'ils ont envie de faire. C'est en vivant des expériences enrichissantes et valorisantes, en rencontrant des personnes significatives et en obtenant le soutien nécessaire qu'ils trouveront leur voie et qu'ils s'épanouiront au sein de la société.

## ANNEXE A

### EXEMPLE DE PLAN DE TRANSITION

## Transition de l'école à la vie active (TEVA)

Nom :

Date prévue de la transition : xx

Date de la rencontre : xx

Date de naissance : xx

L'élève est en : Choisissez un élément.

### 1. PRÉSENCES

### 2. RENSEIGNEMENTS GÉNÉRAUX

### 3. BILAN DU FONCTIONNEMENT SOCIAL

### 4. BILAN DES OBJECTIFS ANTÉRIEURS VISÉS

	Objectif (s)	Bilan
AU PLAN PROFESSIONNEL		
AU PLAN SOCIAL		
AU PLAN RÉSIDENTIEL		

### 5. INTÉGRATION PROFESSIONNELLE

BESOINS :

FORCES

OBSTACLES

### 6. OBJECTIFS PRIORITAIRES DE L'APPRENTI POUR SON INTÉGRATION

	Objectif (s)	Moyens	Responsables
AU PLAN ...			

## ANNEXE B

### GUIDE D'ENTRETIEN

Préambule :

Intervieweur : « Bonjour, mon nom est Magalie et c'est moi qui te poserai des questions aujourd'hui pour mon projet. Nous allons nous installer ici pour la rencontre. Pour commencer, je vais te réexpliquer mon projet, pour lequel tu as signé un document il y a quelques mois. Le document, c'est le formulaire de consentement, t'expliquant le projet et tout ce que tu dois savoir pour y participer. Ensuite, je vais te poser des questions. Notre rencontre durera environ 1 heure. »

« Je souhaite enregistrer notre conversation, pour ne rien oublier de notre rencontre. Es-tu d'accord? L'enregistrement va rester confidentiel et je peux l'arrêter à tout moment. Par la suite, je l'utiliserai uniquement pour transcrire les questions que je t'ai posées et les réponses que tu m'auras données. Il n'y aura que moi qui l'écouterai. Je te rappelle que ton nom va rester confidentiel, c'est-à-dire que je ne vais pas l'écrire dans mon travail. »

« Pour ce projet, que je réalise pour ma maîtrise que je fais à l'Université, je m'intéresse à la transition de l'école à la vie active, c'est-à-dire de la transition entre la formation préparatoire au travail (FPT), et ce qui se passe après. Aussi, j'aimerais

en savoir plus sur la planification de la transition : la façon dont la transition s'est préparée. En résumé, je souhaite savoir ce qui se passe après avoir quitté l'école, pour les élèves qui ont terminé la FPT, comme toi. »

« Le but de mon projet est d'en savoir plus sur la transition pour aider les jeunes, mais aussi les intervenants (les enseignants, les superviseurs de stages, etc.) à mieux planifier la fin de l'école et préparer les élèves à leur sortie de l'école. Ce qui est le plus important pour moi, c'est que je veux avoir l'opinion des anciens élèves, ton opinion. Je veux savoir comme ça s'est passé pour toi. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses. »

« Pour me préparer à la rencontre, j'ai lu le plan de transition que tu as complété avec tes parents et avec d'autres intervenants lorsque tu étais encore à l'école. Dans ton plan de transition, il y avait des objectifs et des moyens pour chaque thème. Il y avait aussi tes besoins, de même que les forces et les obstacles pour chacun. Il y avait 3 thèmes : l'intégration sociale (amis, loisirs), l'intégration professionnelle (le travail, les stages) et l'intégration résidentielle (la maison, l'appartement). Nous allons en parler un peu plus tard. Pour la rencontre d'aujourd'hui, j'aimerais donc parler de ces 3 thèmes. J'aimerais savoir comment tu vas depuis la fin de l'école, parler des activités que tu fais avec tes amis et parler de tes loisirs. Aussi, j'aimerais qu'on parle de ce qui se passe avec ton travail, si tu en as un, ton stage, ou ce que tu fais. Enfin, j'aimerais savoir comment ça se passe à la maison, à ton appartement ou à l'endroit où tu habites. Est-ce que tu as des questions? Est-ce que tu as des questions sur le déroulement de la rencontre? »

« Est-ce que tu acceptes de répondre à mes questions et de participer à mon projet? Tout au long de notre rencontre, tu peux me poser des questions et arrêter à tout moment, tu n'as qu'à me le dire. Je vais te poser une question à la fois et tu peux y répondre par la suite. Nous allons maintenant commencer. »

**Questions d'entretien :****1. Déroulement de la transition entre l'école et la vie active :**

Intervieweur : « Mes premières questions concernent le déroulement de la transition entre l'école et la vie active : entre la formation préparatoire au travail (FPT) et ce que tu fais maintenant. »

**Introduction**

1.1. Qu'est-ce que tu as fait après avoir terminé l'école en juin \_\_\_\_\_? (le déroulement général de la transition, les retombées)

1.2. Comment ça s'est passé? (appréciation quant au déroulement de la transition)

1.3. Est-ce que quelqu'un t'a aidé? (les services offerts ou non, le soutien obtenu)

1.4. As-tu trouvé ça facile ou difficile? (les difficultés rencontrées)

1.5. Est-ce qu'il s'est passé des choses que tu as trouvé difficiles? Tu peux me raconter? (les difficultés rencontrées)

1.6. Est-ce que ça s'est passé comme tu le voulais? (les attentes, satisfactions)

**Thème 1 : intégration sociale**

1.7. Que fais-tu de tes temps libres?

1.8. Vois-tu tes amis?

### **Thème 2 : intégration professionnelle**

1.9. Est-ce que tu as un travail ou un stage? Que fais-tu dans le cadre de ce travail?

### **Thème 3 : intégration résidentielle**

1.10. Où habites-tu? Avec qui?

### **2. Le plan de transition :**

Intervieweur : « Maintenant, j'aimerais qu'on parle du plan de transition, celui que tu as fait à l'école. »

2.1. As-tu aimé faire le plan de transition?

2.2. As-tu trouvé que c'était utile, que ça t'aidait?

2.3. Comment s'est passée l'élaboration du plan de transition?

2.4. As-tu participé? (participation, l'utilité et leur satisfaction/insatisfaction)

2.5. Est-ce que la façon dont tu as planifié la transition (à l'école) est différente de ce qui s'est réellement passé? (les différences relevées entre la transition planifiée et celle qu'il aura vécue)

2.6. Qu'est-ce que tu trouves différent ou pareil?

2.7. Qu'aurais-tu préféré?

**Conclusion :**

Intervieweur : « Je veux te dire merci d'avoir participé à mon projet. N'hésite pas à communiquer avec moi si tu as des questions. Mes coordonnées sont inscrites dans le document que tu as signé, le formulaire de consentement. Tu trouveras aussi d'autres ressources qui peuvent t'aider si tu as des questions. »

## ANNEXE C

### GRILLE D'ANALYSE

1. La notion de prévisibilité (Schlossberg et al., 1995; Goodman et al., 2006)	2. Le niveau de connaissance de l'événement pour l'individu (Cohen-Scali, 2001)	3. Le sens de la transition
<p>1.1. Les transitions anticipées (Schlossberg et al., 1995)</p> <p>Exemple : des événements planifiés incluant des situations telles que l'entrée dans le monde du travail, le passage à l'école, la retraite, le mariage, la naissance d'un premier enfant.</p>	2.1. Personnelle (elle concerne la personne)	<p>3.1. Horizontale</p> <p>Exemple : lorsque les événements surviennent dans une même journée. Ces transitions sont liées aux mouvements d'une situation à une autre (Blalock et Patton, 1996).</p>
	2.2. Par ricochet (elle concerne un proche)	
<p>1.2. Les transitions non anticipées (Schlossberg et al., 1995)</p> <p>Exemple : des événements soudains, non planifiés tels qu'un décès, un accident, une maladie, une séparation, un divorce, etc. La personne n'a pas été préparée à y faire face.</p>	2.3. Résultante (elle est la conséquence d'un autre événement)	<p>3.2. Verticale</p> <p>Exemple : lorsqu'elle est plus durable, plus permanente; sont liées aux cycles de vie et sont moins fréquentes que la première catégorie (Ruel, 2011). Elles incluent l'entrée à l'école, la fin de l'école (Blalock et Patton, 1996), les changements d'emploi, l'entrée sur le marché du travail, un déménagement, la maladie, etc. (Ruel, 2011).</p>
	2.4. Différée (lorsque l'individu attend qu'un événement non prévu survienne)	
<p>Les transitions non réalisées (non-event) (Schlossberg et al., 1995)</p> <p>Exemple : lorsqu'une situation souhaitée ne se réalise pas, tels qu'une bourse très convoitée qui n'est pas obtenue ou un enfant tant désiré qui n'est pas conçu.</p>		

ANNEXE D

LETTRE D'INVITATION

Bonjour,

Je suis [REDACTED], directeur à la FPT.  
 Tu peux appeler ou texter Magalie Paquin-Forest.  
 Elle cherche des anciens élèves du [REDACTED].

Salut et porte toi bien !  
 [REDACTED]

Bonjour,

Serais-tu d'accord pour parler avec moi? Je m'intéresse à ce qui se passe après la FPT. C'est pour un travail que je réalise dans le cadre de mes études à l'université.

Je veux rencontrer des finissants du [REDACTED].  
 J'aimerais consulter ton plan de transition et te rencontrer par la suite.

Merci beaucoup,

Magalie Paquin-Forest  
 Candidate à la maîtrise en éducation  
 Université du Québec à Montréal

**Tu es intéressé?**

1. Tu peux m'appeler : (514) [REDACTED]
2. Tu peux m'écrire : paquin-forest.magalie@courrier.uqam.ca
3. Je peux t'appeler, si tu acceptes que le [REDACTED] me donne tes coordonnées. Tu n'as qu'à signer ce document et me le renvoyer.

---

J'accepte que le [REDACTED] fournisse les renseignements demandés pour le projet de recherche décrit précédemment.

Signature du participant :

Date :

Nom (lettres moulées) et coordonnées :

APPENDICE A

FORMULAIRE D'APPROBATION ÉTHIQUE

## CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE

Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPE 3: sciences et sciences de l'éducation) a examiné le projet de recherche suivant et le juge conforme aux pratiques habituelles ainsi qu'aux normes établies par la *Politique No 54 sur l'éthique de la recherche avec des êtres humains* (Janvier 2016) de l'UQAM.

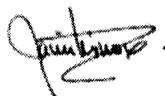
Titre du projet:	La transition de l'école à la vie active des élèves présentant une déficience intellectuelle légère ayant complété la formation préparatoire au travail
Nom de l'étudiant:	Magalie PAQUIN-FOREST
Programme d'études:	Maîtrise en éducation (concentration éducation et formation spécialisées)
Direction de recherche:	Jean HORVAIS

### Modalités d'application

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

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

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



Jacinthe Giroux

Professeure  
Présidente du CERPE 3

**APPENDICE B**

**FORMULAIRE DE CONSENTEMENT POUR LES PARTICIPANTS**

**FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT**

« La transition de l'école à la vie active des élèves présentant une déficience intellectuelle légère ayant complété la formation préparatoire au travail »

**IDENTIFICATION**

Chercheur responsable du projet : Magalie Paquin-Forest  
 Programme d'enseignement : Maîtrise en éducation (recherche), concentration éducation et formation spécialisée (EFS), spécialisation en adaptation scolaire et sociale (ASS)  
 Adresse courriel : [paquin-forest.magalie@courrier.uqam.ca](mailto:paquin-forest.magalie@courrier.uqam.ca)  
 Téléphone : (514) [REDACTED]

**BUT GÉNÉRAL DU PROJET ET DIRECTION**

Seriez-vous d'accord pour m'aider à comprendre ce que vous vivez depuis que vous avez quitté l'école? Mon projet de recherche vise à savoir comment s'est passée la transition entre l'école et la vie active, chez d'anciens élèves ayant une déficience intellectuelle légère ayant complété la formation préparatoire au travail (FPT).

C'est pour une recherche que je réalise dans le cadre de mes études à l'université. Je suis étudiante à la maîtrise et mon projet se fait sous la direction de Jean Horvais, professeur du département d'éducation et de formation spécialisées de la Faculté de l'éducation à l'Université du Québec à Montréal. Il peut être joint au (514) 987-3000 poste 5245 ou par courriel à l'adresse suivante : [horvais.jean@uqam.ca](mailto:horvais.jean@uqam.ca).

**PROCÉDURE(S) OU TÂCHES DEMANDÉES AU PARTICIPANT**

Pour participer, il suffit que vous soyez d'accord pour parler avec moi lors d'une rencontre d'au plus 60 minutes. Je vais enregistrer notre discussion. Ce que vous allez dire, c'est important pour moi. Je ne le répèterai à personne en disant que c'est vous qui l'avez dit. Vous pourrez me dire ce qui s'est passé depuis que vous avez quitté l'école. Vous pourrez me dire si ça s'est passé comme prévu. Vous pourrez aussi me dire ce que vous pensez de l'aide que vous avez eue. Vous pourrez choisir l'endroit et le moment de la rencontre. Pour me préparer à la rencontre, j'aurai besoin de lire le plan de transition que vous avez rédigé avant de quitter l'école, si vous êtes d'accord.

**AVANTAGES et RISQUES**

Votre participation permettra de mieux comprendre ce qui se passe après l'école. Elle permettra de mieux comprendre comment cette période est vécue chez les jeunes adultes.

Ce projet de recherche pourrait aider les autres personnes dans la même situation que vous et permettre aux intervenants de mieux les aider à planifier la fin de l'école. Il est possible que certaines questions vous rappellent un souvenir déplaisant par rapport à ce que vous avez vécu. Vous n'êtes pas obligé de répondre aux questions que vous trouvez gênantes ou embarrassantes. Vous n'avez qu'à me le dire. Si vous voulez en parler à quelqu'un, je vais laisser le nom des ressources qui pourront vous aider.

### **ANONYMAT ET CONFIDENTIALITÉ**

Toutes les informations qui vous concernent sont confidentielles. Je serai la seule (avec mon directeur de recherche) à avoir accès à l'enregistrement et au contenu de sa transcription. Des pseudonymes et une codification des données seront utilisés pour assurer la confidentialité. Le matériel de recherche (enregistrement numérique et transcription codés) ainsi que le formulaire de consentement seront conservés séparément sous clé pour la durée totale du projet. Les enregistrements ainsi que les formulaires de consentement seront détruits 5 ans après les dernières publications.

### **PARTICIPATION VOLONTAIRE**

Votre participation à ce projet est volontaire. Cela signifie que vous acceptez de participer au projet sans aucune contrainte ou pression extérieure. Aussi, vous êtes libre de mettre fin à votre participation en tout temps au cours de cette recherche. Dans ce cas, les renseignements vous concernant seront détruits. Votre accord à participer implique également que vous acceptez que je puisse utiliser les renseignements recueillis aux fins de la présente recherche (articles, mémoire, essai ou thèse, conférences et communications scientifiques), à la condition qu'aucune information permettant de vous identifier ne soit divulguée publiquement.

### **COMPENSATION FINANCIÈRE**

Votre participation à ce projet est offerte gratuitement. Un résumé des résultats de recherche vous sera transmis au terme du projet.

### **DES QUESTIONS SUR LE PROJET OU SUR VOS DROITS?**

Vous pouvez contacter le responsable du projet au numéro (514) 717-6242 pour des questions sur le projet. Vous pouvez aussi discuter avec le directeur de recherche des conditions dans lesquelles se déroule votre participation et de vos droits en tant que participant de recherche.

Le projet auquel vous allez participer a été approuvé au plan de l'éthique de la recherche avec des êtres humains. Pour toute question ne pouvant être adressée au directeur de recherche ou pour formuler une plainte ou des commentaires, vous pouvez contacter le Président du Comité d'éthique de la recherche pour étudiants (CÉRPÉ), par

l'intermédiaire de son secrétariat au numéro (514)-987-3000 #1646 ou par courriel à l'adresse suivante : [savard.josee@uqam.ca](mailto:savard.josee@uqam.ca).

## REMERCIEMENTS

Votre collaboration est importante à la réalisation de ce projet et nous tenons à vous en remercier.

## SIGNATURES

Déclaration du participant : Je reconnais avoir lu le présent formulaire de consentement et consens volontairement à participer à ce projet de recherche. Je reconnais aussi que le responsable du projet a répondu à mes questions de manière satisfaisante et que j'ai disposé suffisamment de temps pour réfléchir à ma décision de participer. Je comprends que ma participation à cette recherche est totalement volontaire et que je peux y mettre fin en tout temps, sans pénalité d'aucune forme, ni justification à donner. Il me suffit d'en informer le responsable du projet.

Signature du participant :

Date :

Nom (lettres moulées) et coordonnées :

Déclaration du chercheur : Je déclare avoir expliqué le but, la nature, les avantages, les risques du projet et avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées.

Signature du responsable du projet :

Date :

Nom (lettres moulées) et coordonnées :

**Un exemplaire du formulaire d'information et de consentement signé doit être remis au participant.**

APPENDICE C

FORMULAIRE D'ENGAGEMENT À LA CONFIDENTIALITÉ

## FORMULAIRE D'ENGAGEMENT À LA CONFIDENTIALITÉ

**Titre de l'étude :** « La transition de l'école à la vie active des élèves présentant une déficience intellectuelle légère ayant complété la formation préparatoire au travail »

Ce projet est réalisé dans le cadre d'un mémoire de maîtrise sous la direction de Jean Horvais, professeur du département d'éducation et de formation spécialisées de la Faculté de l'éducation à l'Université du Québec à Montréal.

Il m'a été expliqué que :

- Le but de la recherche vise à mieux comprendre la planification de la transition entre l'école la vie active et son déroulement chez des élèves présentant une déficience intellectuelle légère ayant complété la formation professionnelle au travail (FPT). Il vise à savoir comment le jeune aura vécu sa transition vers la vie active. Ainsi, nous souhaitons comprendre le déroulement de la transition tel qu'il est vécu par le jeune adulte (services offerts, soutien, difficultés, retombées). Nous voulons observer les différences entre le plan de transition (la transition planifiée) et la réalisation du passage à la vie active (la transition vécue).
- Pour réaliser cette recherche, nous souhaitons recruter des participants ayant complété la formation préparatoire au travail (FPT) au [REDACTED] en 2013, 2014 ou 2015. Avec leur autorisation, nous souhaitons consulter la plus récente version du plan de transition, afin de mieux connaître les participants et pour orienter l'entretien semi-structuré qui se tiendra par la suite.
- Par la signature d'un formulaire de consentement écrit, un représentant de l'équipe de recherche s'engage auprès des participants à assurer la confidentialité des données recueillies.
- Dans l'exercice de mes fonctions de collaborateur de recherche, j'aurai accès à des données qui sont confidentielles. En signant ce formulaire, je reconnais avoir pris connaissance du formulaire de consentement écrit signé avec les participants et je m'engage à :

assurer la confidentialité des données recueillies, soit à ne pas divulguer l'identité des participants ou toute autre donnée

- permettant d'identifier un participant, un organisme ou des intervenants des organismes collaborateurs;
- assurer la sécurité physique et informatique des données recueillies;
- ne pas conserver de copie des documents contenant des données confidentielles.

Je, soussigné, \_\_\_\_\_ m'engage à assurer la confidentialité des données auxquelles j'aurai accès.

\_\_\_\_\_ Date : \_\_\_\_\_  
Collaborateur de recherche

\_\_\_\_\_ Date : \_\_\_\_\_  
Chercheur

## BIBLIOGRAPHIE

- Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes présentant des besoins particuliers. (2006). *Éducation des personnes présentant des besoins particuliers en Europe : Prise en compte des besoins dans l'enseignement secondaire* (volume 2). Bruxelles : Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes présentant des besoins particuliers.
- Alwell, M. et Cobb, B. (2006). A map of the intervention literature in secondary special education transition. *Career Development for Exceptional Individuals*, 29(1), 3-27.
- Arnett, J. J. (2001). Conceptions of the transition to adulthood: Perspectives from adolescence through midlife. *Journal of Adult Development*, 8(2), 133-143.
- Baer, R. M., Daviso III, A. W., Flexer, R. W., McMahan Queen, R. et Meindl, R. S. (2011). Students with intellectual disabilities: Predictors of transition outcomes. *Career Development for Exceptional Individuals*, 34(3), 132-141.
- Balleux, A. et Perez-Roux, T. (2013). Transitions professionnelles. *Recherche et formation*, 74(2013), 101-114.
- Bangali, M. (2011). *Pratiques de conseil en orientation professionnelle et transformation des formes d'anticipation de soi face à une situation de transition : le cas des jeunes docteurs en reconversion vers le privé*. (Thèse de doctorat). Humanities and Social Sciences. Conservatoire national des arts et métiers. Récupéré de HAL, l'archive ouverte pluridisciplinaire HAL <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00598546>
- Baubion-Broye, A. et Hajjar, V. (1998). Transitions psychosociales et activités de personnalisation. Dans A. Baubion-Broye (dir.), *Événements de vie, transitions et construction de la personne* (p. 17-43). Toulouse : Érès.
- Baye, A., Hindryckx, G., Libon, C. et Jaspar, S. (2005). Mesurer la transition entre l'école et la vie active en Wallonie : cadre conceptuel et canevas d'indicateurs internationaux. *Institut Wallon de l'évaluation, de la prospective et de la statistique*. 0505, 1-56.

- Bédard, R. (1983). Crise et transition chez l'adulte dans les recherches de Daniel Levinson et de Bernice Neugarten. *Revue des sciences de l'éducation*, 9(1), 107-126.
- Benz, M. R., Lindstrom, L. et Yovanoff, P. (2000). Improving graduation and employment outcomes of students with disabilities: predictive factors and student perspectives. *Exceptional Children*, 66(4), 509-529.
- Bhaumik, S., Watson, J., Barrett, M., Raju, B., Burton, T. et Forte, J. (2011). Transition for teenagers with intellectual disability: *Carers' Perspectives*. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 8(1), 53-61.
- Blalock, G. et Patton, J. R. (1996). Transition and students with learning disabilities : creating sound futures. *Journal of Learning Disabilities*, 29(1), 7-16.
- Bridges, W. (2006). *Transitions de vie: Comment s'adapter aux tournants de notre existence*. Paris : InterEditions.
- Butcher, S. et Wilton, R. (2008). Stuck in transition? Exploring the spaces of employment training for youth with intellectual disability. *Geoforum*, 39(2008), 1079-1092.
- Calvès, A.-E. (2009). « Empowerment » : généalogie d'un concept clé du discours contemporain sur le développement. *Revue Tiers Monde*, 4(200), 735-749.
- Carrier, S. et Fortin, D. (1994). La valeur des informations recueillies par entrevues structurées et questionnaires auprès des personnes ayant une déficience intellectuelle : une recension des écrits scientifiques. *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 5(1), 29-41.
- Caton, S. et Kagan, C. (2006). Tacking post-school destinations of young people with mild intellectual disabilities: the problem of attrition. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 19, 143-152.
- Caton, S. et Kagan, C. (2007). Comparing transition expectations of young people with moderate learning disabilities with other vulnerable youth and with their non-disabled counterparts. *Disability & Society*, 22(5), 473-488.
- Centre for Educational Research and Innovation (CERI). (1986). *Young People with Handicaps: The Road to Adulthood*. Paris : Organisation for economic co-operation and development (OECD).

- Chevrier, J. (2009). La spécification de la problématique. Dans Gauthier, B. (dir.), *Recherche sociale, de la problématique à la collection de données* (5e édition) (p. 51-84). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Cobb, R. B. et Alwell, M. (2009). Transition planning/Coordinating interventions for youth with disabilities. A systematic review. *Career Development for Exceptional Individuals*, 32(2), 70-81.
- Cohen-Scali, V. (2001). Le rôle des composantes de la personnalité dans le processus de transition de l'école au travail. *Connexions*, 2(76), 41-59.
- Comité d'adaptation de la main-d'œuvre (CAMO) pour personnes handicapées. (2014). *Diagnostic sur la formation des personnes handicapées*. Québec : Commission des partenaires du marché du travail.
- Comité régional des associations pour la déficience intellectuelle (CRADI) de la région de Montréal. (1997). *Problématique de l'intégration au travail des personnes handicapées et éléments pour améliorer la situation, Orientations du CRADI en matière d'intégration au travail*. Montréal : CRADI.
- Comité régional TÉVA de l'île de Montréal. (2015). *Guide-répertoire de la TÉVA. Un outil à l'intention des professionnels montréalais concernés par la transition de l'école à la vie active des jeunes handicapés*. Montréal : Comité régional TÉVA de l'île de Montréal.
- Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse. (2018a). *Le respect des droits des élèves HDAA et l'organisation des services éducatifs dans le réseau scolaire québécois : une étude systémique*. Québec : Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse.
- Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse. Document synthèse. (2018b). *Le respect des droits des élèves HDAA et l'organisation des services éducatifs dans le réseau scolaire québécois : une étude systémique*. Québec : Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse.
- De Broucker, P., Gensbittel, M-H., et Mainguet, C. (2000). Déterminants scolaires et analyse de la transition. *Discussion Papers*, 2004.
- Dubar, C. (2001). La construction sociale de l'insertion professionnelle. *Éducation et Sociétés*, 7(1), 23-36.
- Dupuy, R. et Le Blanc, A. (2001). Enjeux axiologiques et activités de personnalisation dans les transitions professionnelles. *Connexions*, 2(76), 61-79.

- Eisenman, L. T. (2007). Social networks and careers of young adults with intellectual disabilities. *Intellectual and Developmental Disabilities, 45*(3), 199-208.
- Elder, G.H. Jr. (1994). Time, human agency, and social change : perspectives on the life course. *Social Psychology Quarterly, 57*(1), 4-15.
- Forest, M. et Pearpoint, J.C. (1992). Putting all kids on the map. *Educational Leadership, 50*(2), 26-31.
- Fougeyrollas, P. (2002). L'évolution conceptuelle internationale dans le champ du handicap : enjeux socio-politiques et contributions québécoises. *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé, 4*(2), 1-4.
- Gillan, D. et Coughlan, B. (2010). Transition from special education into postschool services for young adults with intellectual disability: Irish parents' experience. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities, 7*(3), 196-203.
- Goodman, J., Schlossberg, N. et Anderson, M. L. (2006). *Counseling adults in transition: Linking practice with theory* (3e édition). New York : Springer Publishing Company.
- Goupil, G. (2004). *Plans d'intervention, de services et de transition*. Montréal : Gaëtan Morin.
- Goupil, G., Tassé, M. J., Boisseau et Dansereau, V. (2003a). Le MAP (Making Action Plans) : Un outil visant à faciliter la transition. Acte du Colloque Recherche Défi 2003. *Revue francophone de la déficience intellectuelle, numéro spécial (mai 2003)*, 89-90.
- Goupil, G., Tassé, M. J., Boisseau, É., Bouchard, G., et Dansereau, V. (2003b). Le plan de transition: la contribution des élèves et des parents. Actes du Colloque Recherche Défi 2003. *Revue francophone de la déficience intellectuelle, numéro spécial (mai 2003)*, 39-42.
- Goupil, G., Tassé, M.J., Lanson, A. et Doré, C. (1997). Élaboration de plans de transition pour des élèves au secondaire qui présentent une déficience intellectuelle. *Revue francophone de la déficience intellectuelle, 8*(2), 129-142.
- Grigal, M., Hart, D. et Migliore, A. (2011). Comparing the transition planning, postsecondary education, and employment outcomes of students with intellectual and other disabilities. *Career Development for Exceptional Individuals, 34*(1), 4-17.

- Guillemette, F. et Boisvert, D. (2003). L'entrevue de recherche qualitative avec des adultes présentant une déficience intellectuelle. *Recherches qualitatives*, 23, 15-26.
- Halpern, A. S. (1994). Transition of youth with disabilities to adult life: a position statement of the division on career development and transition, The council for exceptional children. *Career Development for Exceptional Individuals*, 17(2), 115-124.
- Hamel, G., et Dionne, C. (2007). La transition de l'école à la vie active des personnes présentant une déficience intellectuelle. *Éducation et francophonie*, XXXV(1), 23-36.
- Hart, D., Grigal, M. et Weir, C. (2010). Expanding the paradigm: Postsecondary education options for individuals with autism spectrum disorder and intellectual disabilities. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 25(3), 134-150.
- Heslop, P. et Abbott, D. (2007). School's out: pathways for young people with intellectual disabilities from out-to-area residential schools or colleges. *Journal of Intellectual Disability Research*, 51(7), 489-496.
- Hetherington, S. A., Durant-Jones, L., Johnson, K., Nolan, K., Smith, E., Taylor-Brown, S. et Tuttle, J. (2010). The lived experiences of adolescents with disabilities and their parents in transition planning. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 25(3), 163-172.
- Hobeila, S. (2011). L'éthique de la recherche. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation, Étapes et approches* (3e éd.) (p. 35-62). Québec : ERPI.
- Hoganson, J., Geenen, S., Powers, L. E. et Gil-Kashiwabara, E. (2008a). Gender matters in transition to adulthood: A survey study of adolescents with disabilities and their families. *Psychology in the Schools*, 45(4), 349-364.
- Hoganson, J., Powers, K., Geenen, S., Gil-Kashiwabara, E. et Powers, L. (2008b). Transition goals and experiences of females with disabilities: Youth, parents and professionals. *Exceptional Children*, 74(2), 215-234.
- Hudson, B. (2006). Making or mission connections: learning disability services and the transition from adolescence to adulthood. *Disability & Society*, 21(1), 47-60.

- Institut de la statistique du Québec. (2013). *Enquête québécoise sur les limitations d'activités, les maladies chroniques et le vieillissement. Utilisation des services de santé et des services sociaux des personnes avec incapacité* (volume 2). Sainte-Foy, Québec : Gouvernement du Québec.
- Juhel, J.-C. (2012). *La personne ayant une déficience intellectuelle : découvrir, comprendre, intervenir*. Québec : Presse de l'Université Laval.
- Julien-Gauthier, F., Jourdan-Ionescu, C. et Héroux, J. (2009). Favoriser la participation des personnes ayant une déficience intellectuelle lors d'une recherche. *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 20, 178-188.
- Julien-Gauthier, F., Ruel, J., Moreau, A. et Martin-Roy, S. (2015). La transition de l'école à la vie adulte d'une élève ayant une déficience intellectuelle légère, *Enfance en difficulté*, 4(2015-2016), 53-102.
- Kaddouri, M. et Hinault, A-M. (2014). Dynamiques identitaires et singularisation des parcours dans les transitions socioprofessionnelles. *Sociologies pratiques*, 1(28), 15-18.
- Karsenti, T. et Demers, S. (2011). L'étude de cas. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation, Étapes et approches* (3e éd.) (p. 229-252). Québec : ERPI.
- Kraemer, B. R., et Blacher, J. (2001). Transition for young adults with severe mental retardation: school preparation, parent expectations, and family involvement. *Mental Retardation*, 39(6), 423-435.
- Kraemer, B. R., McIntyre, L. L. et Blacher, J. (2003). Quality of life for young adults with mental retardation during transition. *Mental Retardation*, 41(4), 250-262.
- Kralik, D., Visentin, K. et Van Loon, A. (2005). Transition: a literature review. *Journal of Advanced Nursing*, 55(3), 320-329.
- Le Bossé, Y. (2003). L'« habilitation » au « pouvoir d'agir » : vers une appréhension plus circonscrite de la notion d'« empowerment ». *Nouvelles pratiques sociales*, 16(2), 30-51.
- Loi assurant l'exercice des droits des personnes handicapées en vue de leur intégration scolaire, professionnelle et social*. (1978). L.R.Q., c. E-20.1.  
Récupéré de  
[http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=2&file=/E\\_20\\_1/E20\\_1.html](http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=2&file=/E_20_1/E20_1.html)

- Loi sur l'instruction publique.* (1999). L.R.Q., c. I-13.3. Récupéré de [http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=2&file=/I\\_13\\_3/I13\\_3.html](http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=2&file=/I_13_3/I13_3.html)
- Martinez, D. C., Conroy, J. W. et Cerreto, M. C. (2012). Parent involvement in the transition process of children with intellectual disabilities: The influence of inclusion on parent desires and expectations for postsecondary education. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 9(4), 279-288.
- Meleis, A.I. et Trangenstein, P.A. (1994). Facilitating transitions: redefinition of nursing mission. *Nursing Outlook*, 42, 255-259.
- Mendell, M. (2006). L'empowerment au Canada et au Québec: enjeux et opportunités. *Géographie, économie, société*, 8(2006), 63-86.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2018). *Guide pour soutenir la démarche de transition de l'école à la vie active (TEVA)*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2000). *Élèves handicapés ou élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHAA) : définitions*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2007). *L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA)*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2008). *Programme de formation de l'école québécoise. Parcours de formation axée sur l'emploi*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation. (1997). *L'insertion sociale et l'intégration socioprofessionnelle des jeunes handicapés*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation. (1999). *Une école adaptée à tous ses élèves. Politique de l'adaptation scolaire*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation. Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires. (2003). *Rapport sur l'évaluation du cheminement*

*particulier de formation visant l'insertion sociale et professionnelle des jeunes de 16 à 18 ans (ISPJ). Québec : Gouvernement du Québec.*

- Ministère de la Santé et des Services Sociaux. (1988). *L'intégration des personnes présentent une déficience intellectuelle – un impératif humain et social.* Québec : Gouvernement du Québec.
- Neece, C. L., Kraemer, B. R. et Blacher, J. (2009). Transition satisfaction and family well being among parents of young adults with severe intellectual disability. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 47(1), 31-43.
- Neely-Barnes, S., Marcenko, M. et Weber, L. (2008). Does choice influence quality of life for people with mild intellectual disabilities? *Intellectual and Developmental Disabilities*, 46(1), 12-26.
- Nicholson, N. (1990). The transition cycle: causes, outcomes, processus and forms. Dans S. Fischer et C.L. Cooper (dir.), *On the Move : The Psychology of Change and Transition* (p. 83-110). Chichester : John Wiley and Sons Ltd.
- O'Brien, J. et Lovett, H. (1992). *Finding a way toward everyday lives. The Contribution of person centered planning.* Washington, DC : Pennsylvania Office of Mental Retardation.
- Office des personnes handicapées du Québec. (1984). *À part... égale. L'intégration sociale des personnes handicapées : un défi pour tous.* Drummondville : OPHQ.
- Office des personnes handicapées du Québec. (2003). *La transition de l'école à la vie active. Rapport du comité de travail sur l'implantation d'une pratique de la planification et de la transition au Québec.* Drummondville : OPHQ.
- Office des personnes handicapées du Québec. (2011). *La transition des études postsecondaires vers le marché de l'emploi. Document de référence de l'Office des personnes handicapées du Québec.* Drummondville : OPHQ.
- Office des personnes handicapées du Québec. (2014). *Personne ayant une déficience intellectuelle. Compréhension de l'incapacité.* Récupéré le 21 septembre 2014 de <http://www.formation.ophq.gouv.qc.ca/comment/deficienceintellectuelle/deficienceintellectuelle.html>
- Office des personnes handicapées du Québec. (2015). *Ensemble pour les générations futures. Politique québécoise de la jeunesse. Mémoire de l'Office des*

*personnes handicapées du Québec présenté au Secrétariat à la jeunesse.*  
Québec : Gouvernement du Québec.

- Petitpierre, G. et Charmillot D'Odorico, M. (2014). La recherche qualitative dans le champ des déficiences intellectuelles. Dans G. Petitpierre et B.-M. Martini-Willemin (dir.), *Méthodes de recherche dans le champ de la déficience intellectuelle, Nouvelles postures et nouvelles modalités éducation* (p.103-148). Bern : Peter Lang SA.
- Pilnick, A., Clegg, J., Murphy, E. et Almack, K. (2011). "Just being selfish for my own sake...": balancing the views of young adults with intellectual disabilities and their carers in transition planning. *The Sociological Review*, 59(2), 303-323.
- Rousseau, N. (2009). *Rapport de recherche : Étude longitudinale portant sur les pratiques efficaces en matière de mise en œuvre du Parcours de formation axée sur l'emploi.* Québec : Fonds de recherche sur la société et la culture. Gouvernement du Québec.
- Rousseau, N., Tétreault, K. et Vézina, C. (2008). Parcours scolaire normatif et obtention d'un premier diplôme chez les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA). Dans J. Myre-Bisaillon et N. Rousseau. *Les jeunes en grande difficulté: contextes d'intervention favorables* (p. 9-38). Québec : Les Presses de l'Université du Québec.
- Ruel, J. (2011). *Travail en réseau, savoirs en partage et processus en jeu en contexte d'innovation : une transition planifiée vers le préscolaire d'enfants ayant des besoins particuliers.* (Thèse de doctorat). Université du Québec à Montréal. Récupéré d'Archipel, l'archive de publications électroniques de l'UQAM <http://www.archipel.uqam.ca/4192/1/D2192.pdf>
- Savoie-Zajc, L. (2011). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation, Étapes et approches* (3e éd.) (p. 123-147). Québec : ERPI.
- Schlossberg, N. (1981). A Model for Analysing Human Adaptation to Transition. *The Counseling Psychologist*, 9(2), 2-18.
- Schlossberg, N. K., Waters, E. B. et Goodman, J. (1995). *Counseling adults in transitions. Linking practice with theory* (2e édition). New York : Springer.
- Shogren, K. A., & Plotner, A. J. (2012). Transition planning for students with intellectual disability, autism, or other disabilities: data from the national

longitudinal transition study-2. *Intellectual and Developmental disabilities*, 50(1), 16-30.

Tapia, C. (2001). Éditorial. *Connexions*, 2(76), 7-13.

UNESCO. (1994). *Déclaration de Salamanque et Cadre d'action pour l'éducation et les besoins spéciaux. Adoptés par la Conférence mondiale sur l'éducation et les besoins éducatifs spéciaux : accès et qualité*. Salamanque, Espagne : Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la Science et la Culture.

Van der Maren, J.M. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie. Des Modèles pour l'enseignement*. Paris, Bruxelles : Éditions De Boeck Supérieur.

Vendittoli, M. et Gamache, M. (1997). *Relance chez les anciens élèves ayant une déficience intellectuelle*. Montréal : Ministère de l'Éducation. Direction générale de Montréal.