

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

PLAN D'INTERVENTION À L'INTENTION DES ÉLÈVES AYANT UNE  
DÉFICIENCE INTELLECTUELLE DANS UN CONTEXTE DE TRANSITION  
VERS LA VIE ADULTE

ESSAI  
PRÉSENTÉ  
COMME EXIGENCE PARTIELLE  
DU DOCTORAT EN PSYCHOLOGIE

PAR  
JULIEN MORAND

JUILLET 2020

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL  
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de cette thèse 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

Plusieurs personnes m'ont appuyé durant mon parcours doctoral et dans la réalisation de cet essai. C'est avec une immense fierté que je remercie aujourd'hui toutes ces personnes.

Je tiens d'abord à remercier ma directrice Mme Georgette Goupil pour sa disponibilité, sa patience et son encadrement. Je vous remercie pour votre confiance tout au long de mon cheminement universitaire, autant durant mon baccalauréat que dans mon parcours doctoral. Votre soutien dans la réalisation de cet essai et dans mon parcours doctoral aura été inestimable, et c'est un privilège d'être votre étudiant.

Je tiens également à remercier Jean Bélanger et Sophie Gilbert pour leur apport dans la rédaction du projet d'essai doctoral ainsi que Nathalie Poirier et Diane Morin pour avoir accepté d'évaluer et d'améliorer cet essai.

Merci également à toutes les personnes ayant contribué au recrutement des participants, incluant les directions d'écoles, le CRDITED de la Montérégie-Est et les divers organismes œuvrant en déficience intellectuelle. Vous faites un travail remarquable et votre collaboration a été des plus précieuses.

Mes plus sincères remerciements aux parents et élèves ayant participé à cette étude. Vos propos sont au cœur de cet essai qui n'existerait pas sans vous. Je vous remercie pour votre accueil et votre générosité.

Je remercie tous mes collègues et assistantes de recherche du laboratoire pour leurs commentaires et leur aide dans la réalisation de cet essai : France, Valérie, Marie, Roxanne, Rachel, Julien, Simon, Lian, René-Marc, Émely, Julia, Virginie et Myriam. Merci également à tous les amis que j'ai pu me faire au cours de mes études universitaires et qui ont rendu le parcours plus léger. Gabrielle, Valérie, François, Maxime, Josianne et Yannick, c'est un privilège de vous avoir rencontrés.

Je tiens à remercier ma famille pour leur soutien inconditionnel depuis le début de mon parcours. Diane, Robert et Benoît, vous avez toujours été là pour moi et je vous en suis éternellement reconnaissant. Je remercie également tous mes amis et amies qui m'ont encouragé et soutenu de près ou de loin, et plus particulièrement mes amies œuvrant dans le milieu scolaire pour les discussions enrichissantes (Émilie et Julie, je pense à vous).

Enfin, un remerciement spécial à monoureuse Ève-Lyne pour son amour et ses encouragements. Tu as été à mes côtés toutes ces années, et je ne t'en remercierai jamais assez.

## TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES TABLEAUX.....	viii
LISTE DES ABRÉVIATIONS ET DES ACRONYMES .....	x
RÉSUMÉ .....	xi
ABSTRACT .....	xii
INTRODUCTION .....	1
CHAPITRE I	
CONTEXTE THÉORIQUE.....	3
1.1 Le plan d'intervention.....	3
1.1.1 Législation et contenu du PI.....	4
1.1.2 Principes d'élaboration du PI.....	9
1.1.3 Transition de l'école vers la vie active (TEVA) .....	12
1.1.4 Recherche sur le PI.....	14
1.2 La déficience intellectuelle.....	18
1.2.1 Prévalence, définition et critères diagnostiques de la DI .....	18
1.2.2 DI en milieu scolaire québécois .....	20
1.2.3 Difficultés rencontrées .....	20
1.2.4 TEVA des jeunes adultes ayant une DI.....	22
1.3 La présente étude.....	26
1.3.1 Objectifs et questions de recherche .....	26
CHAPITRE II	
MÉTHODE .....	28
2.1 Participants .....	28
2.1.1 Parents participants .....	28
2.1.2 Élèves participants.....	30

2.2 Recrutement .....	30
2.3 Instruments .....	31
2.3.1 Fiches de renseignements personnels.....	31
2.3.2 Questionnaire d’entrevue – Version parent.....	32
2.3.3 Questionnaire d’entrevue – Version élève .....	33
2.4 Validation des instruments .....	33
2.5 Préexpérimentation des instruments.....	34
2.6 Procédure d’entrevue.....	34
2.7 Considérations éthiques.....	35
CHAPITRE III	
RÉSULTATS – ANALYSE DES PI .....	36
3.1 Mode d’analyse des PI .....	36
3.2 Résultats .....	38
3.2.1 Formulaires utilisés .....	38
3.2.2 Forces et besoins .....	39
3.2.3 Objectifs .....	41
3.2.4 Moyens .....	43
3.2.5 Intervenants, critères et échéanciers.....	44
3.3 Résumé .....	45
CHAPITRE IV	
RÉSULTATS – ENTREVUES AVEC LES PARENTS .....	47
4.1 Mode d’analyse .....	47
4.2 Résultats .....	48
4.2.1 Perception du PI et des interventions mises en place pour l’élève.....	48
4.2.2 Expérience rapportée par les parents de leur participation et de celle de l’élève dans le processus d’élaboration du PI .....	55
4.2.3 Perception du contenu du PI.....	63
4.2.4 Perceptions concernant le PI et la TEVA.....	66

4.2.5 Recommandations des parents .....	75
4.3 Résumé .....	76
CHAPITRE V	
RÉSULTATS – ENTREVUES AVEC LES ÉLÈVES .....	78
5.1 Mode d’analyse .....	78
5.2 Résultats .....	79
5.2.1 Connaissances et perceptions de l’élève sur le PI .....	79
5.2.2 Perceptions de l’élève de sa participation dans le processus du PI .....	82
5.2.3 Contenu du PI .....	84
5.2.4 Place de la TEVA dans le PI .....	85
5.3 Résumé .....	89
CHAPITRE VI	
DISCUSSION ET CONCLUSION .....	91
6.1 Contenu et rédaction des PI .....	92
6.1.1 Problèmes de rédaction dans les PI analysés .....	92
6.1.2 Contenu des PI .....	94
6.1.3 Hypothèses sur les problématiques observées dans les PI .....	95
6.2 Perception de l’utilité du PI et des interventions mises en place .....	100
6.2.1 Aspects positifs perçus du PI .....	100
6.2.2 Difficultés perçues du PI .....	101
6.3 Expérience rapportée par les parents et les élèves de leur participation au PI ..	103
6.4 Perception de la TEVA et place de la transition vers la vie active dans le PI ..	107
6.4.1 Perception de la TEVA .....	107
6.4.2 Place de la TEVA dans le PI .....	108
6.4.3 Lacunes des PI analysés en vue de la TEVA .....	110
6.5 Conclusion .....	112
6.5.1 Apports de l’étude .....	112

6.5.2 Limites de l'étude.....	113
6.5.3 Pistes de recherches futures.....	114
6.5.4 Recommandations générales et implications cliniques.....	115
ANNEXE A DOCUMENTS POUR LES ENTREVUES.....	119
ANNEXE B DOCUMENTS POUR LA VALIDATION DES INSTRUMENTS .....	149
ANNEXE C CERTIFICATS ÉTHIQUES.....	161
ANNEXE D FORMULAIRES DE CONFIDENTIALITÉ SIGNÉS PAR LES ASSISTANTES DE RECHERCHE.....	166
ANNEXE E TABLEAUX SUPPLÉMENTAIRES AUX RÉSULTATS DE LA RECHERCHE .....	169
RÉFÉRENCES.....	174

## LISTE DES TABLEAUX

Tableau	Page
1.1 Contenu obligatoire des PI aux États-Unis.....	5
1.2 Contenu recommandé dans le PI au Québec .....	6
1.3 Renseignements jugés importants à consigner dans le PI d'un élève dans les provinces canadiennes autres que le Québec .....	7
3.1 Structure générale des formulaires de PI analysés .....	38
3.2 Répartition des items sous les rubriques «Forces» et «Besoins» des PI.....	40
3.3 Descriptions des domaines d'apprentissage identifiés dans l'analyse des PI.....	41
3.4 Répartition des items sous la rubrique «Objectifs» des PI .....	43
3.5 Répartition des items sous la rubrique «Moyens» des PI.....	44
4.1 Éléments de réponse présents dans la définition générale du PI donnée par les parents et dans leur description du PI de leur enfant .....	49
4.2 Avantages et difficultés du PI selon les parents .....	51
4.3 Facteurs de satisfaction et d'insatisfaction rapportés par les parents quant au PI.....	52
4.4 Réponses des parents quant à la pertinence des objectifs et moyens inscrits au PI .....	53

4.5	Réponses des parents quant à leur participation dans le processus de PI....	55
4.6	Expérience rapportée par les parents de leur participation dans les rencontres.....	59
4.7	Discussion sur le PI avec l'élève et participation de l'élève aux rencontres de PI .....	62
4.8	Domaines d'apprentissage jugés les plus importants par les parents .....	63
4.9	Domaines d'apprentissage jugés absents par les parents dans le PI.....	65
4.10	Préoccupations des parents concernant la transition vers la vie active .....	66
4.11	Implications de la TEVA pour les parents et pour l'élève.....	68
4.12	Description par les parents de la vie future imaginée pour leur enfant .....	69
6.1	Comparaison entre l'analyse des PI de cette étude et les recommandations de Goupil (2004) et de l'IDEA (U.S Department of Education, 2004) dans la rédaction des PI.....	97
E.1	Intervenants responsables des objectifs et présence d'échéanciers ou de critères d'évaluation dans les PI .....	170
E.2	Description de la dernière rencontre de PI .....	171
E.3	Échanges et discussions entre parents et élève en relation avec la transition .....	172
E.4	Ressources impliquées dans la TEVA de l'élève .....	173

## LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

AAIDD	American Association on Intellectual and Developmental Disabilities
APA	American Psychiatric Association
CRDITED	Centre de réadaptation en déficience intellectuelle et en trouble envahissant du développement
CSSS	Centre de santé et de Services sociaux
DI	Déficience intellectuelle
EHDAA	Élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage
IDEA	Individuals with Disabilities Education Act
IEP	Individualized education plan
MAPS	McGill Action Planning System
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
PI	Plan d'intervention
TEVA	Transition de l'école vers la vie active

## RÉSUMÉ

La transition de l'école vers la vie adulte présente plusieurs défis pour les élèves ayant une déficience intellectuelle (DI) et pour leurs proches. Cette transition implique de nombreux apprentissages, notamment en relation avec le développement de l'autonomie. Le plan d'intervention (PI), servant à la planification et à la coordination de ces apprentissages, est au cœur de cette démarche. La présente étude a pour but d'explorer la perception d'élèves entre 16 et 21 ans de l'ordre secondaire ayant une DI et celle de leurs parents sur le PI dans le contexte de la transition. Elle vise également à analyser le contenu du PI de ces élèves afin de voir si celui-ci est conforme à ce que suggère la littérature, notamment en regard de la planification de la transition. Pour ce faire, sept élèves et 14 parents ont participé à une entrevue. Les PI de 11 élèves ont de plus été sujets à une analyse qualitative. Les résultats laissent croire que des lacunes documentées dans les dernières décennies sur le plan de la rédaction des PI, notamment en ce qui concerne la précision des objectifs, sont encore présentes. Les élèves montrent une compréhension limitée de leur PI et ils participent peu à son élaboration. En ce qui concerne la transition vers la vie adulte, le PI aborde surtout celle-ci par le biais d'objectifs centrés sur l'insertion professionnelle. Bien que les parents de l'étude soient généralement satisfaits du contenu du PI, la transition vers la vie adulte demeure pour eux un sujet de préoccupation.

Mots clés : déficience intellectuelle, plan d'intervention, transitions, vie active

## ABSTRACT

The transition from school to adulthood presents several challenges for students with intellectual disabilities (ID) and their families. This transition involves a lot of learning, especially in relation to the development of autonomy. The individualized intervention plan (IEP), which is used to coordinate this learning, is at the heart of this process. The purpose of this study is to explore the perception of high school students aged 16 to 21 with ID and the perception of their parents in regard of the IEP. It also aims to analyze the content of these students' IEP to evaluate its conformity to what the literature suggests, particularly with regard to transition planning. We interviewed seven students and 14 parents and analyzed 11 IEP qualitatively. The results suggest that documented shortcomings in the writing of IEP in recent decades, particularly with regard to the precision of objectives, are still present. Students present a limited understanding of their plan and their participation in its development is limited. The IEP mainly addresses the transition to adulthood through objectives focused on professional integration. While these parents are generally satisfied with the content of the IEP, the transition to adulthood remains a concern for them.

Keywords : Intellectual disability, individualized intervention plan, transition, adulthood

## INTRODUCTION

Au Québec, l'article 96.14 de la Loi sur l'instruction publique (1988) rend le plan d'intervention (PI) obligatoire pour tout élève en situation de handicap ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA). Ce plan décrit les buts et les objectifs éducatifs de l'élève ainsi que les moyens à mettre en place pour les atteindre (Goupil, 2004). L'élaboration du PI nécessite l'évaluation des besoins de l'élève et des attentes en regard de son éducation. Ce plan doit aussi prendre en considération le niveau de scolarisation de l'élève, les besoins étant différents en début et en fin de scolarisation.

Parmi les EHDAA, une proportion importante présente une déficience intellectuelle (DI) (MELS, 2007; 2010; Banque de données des statistiques officielles sur le Québec, 2020). Ces élèves doivent aussi bénéficier d'un PI prenant en considération leurs besoins en fonction de leur développement. Malgré le nombre d'élèves présentant une DI et ayant un PI, peu d'études évaluent cette pratique à la fin du secondaire chez ces élèves.

La présente étude vise à explorer la perception d'élèves ayant une DI et celle de leurs parents quant à l'utilité du PI, à leur participation dans son élaboration et à l'importance accordée à la transition de l'école vers la vie active (TEVA) dans l'élaboration des objectifs inscrits au PI. Elle vise de plus à explorer le contenu du PI en ce qui a trait aux apprentissages mis de l'avant. L'analyse de contenu porte également sur la présence des diverses composantes suggérées par la littérature et sur la rédaction de celles-ci (p. ex., la formulation des objectifs et des moyens).

Le premier chapitre de cet essai présente le contexte théorique de cette étude, abordant le PI en milieu scolaire et la DI. Le deuxième chapitre expose la méthode utilisée pour réaliser cette étude. Les trois chapitres suivants sont consacrés aux résultats de cet essai. Ainsi, le troisième chapitre décrit les résultats de l'analyse des PI des participants, le quatrième chapitre aborde les entrevues avec les élèves et le cinquième chapitre est consacré aux entrevues avec les parents. Le sixième chapitre présente une interprétation des résultats en relation avec la littérature scientifique existante. Finalement, cet essai se conclut avec les apports et les limites de l'étude, les recommandations et les implications cliniques ainsi que les pistes de recherche futures.

## CHAPITRE I

### CONTEXTE THÉORIQUE

Ce premier chapitre présente une recension de la littérature scientifique portant sur l'utilisation du PI pour des élèves ayant une DI dans le contexte de la TEVA. La première partie du chapitre présente le PI scolaire et les études portant sur son utilisation. La deuxième partie aborde la situation des élèves ayant une DI dans le contexte de la TEVA.

#### 1.1 Le plan d'intervention

Le plan d'intervention (PI) scolaire se veut un outil décrivant les buts et objectifs d'intervention ainsi que les moyens pour les atteindre en se basant sur l'évaluation des besoins de l'élève. Il désigne également les échéanciers et les personnes responsables des interventions (Goupil, 2004). Cet outil est obligatoire dans les milieux d'enseignement québécois depuis 1987. Goupil (2003; 2004) nomme quatre fonctions du PI. La première en est une de planification, puisque cet outil permet de fixer des objectifs et de prévoir les interventions, de même que les ressources nécessaires à leur réalisation. Ensuite, le plan a une fonction de communication entre les parents et l'école pour l'identification des besoins permettant d'établir les objectifs prioritaires. Le PI a de plus des fonctions de participation, de concertation et

de coordination, permettant la répartition des responsabilités entre les acteurs (p. ex., enseignant, parents, intervenants scolaires). Finalement, le PI a une fonction de rétroaction, puisque des révisions fréquentes facilitent le suivi des apprentissages de l'élève.

Le cadre de référence publié par le Ministère (MEQ<sup>1</sup>, 2004) mentionne cinq fonctions du PI, soit (1) la planification et la coordination, (2) la communication, (3) la régulation des actions éducatives, (4) la prise de décision et (5) la planification de la transition. Le PI est largement utilisé dans les milieux scolaires en Amérique du Nord et en Europe, ayant des contenus et des fonctions similaires d'un endroit à l'autre (Goupil, 2004; Tremblay et al., 2019).

#### 1.1.1. Législation et contenu du PI

Aux États-Unis, le PI, appelé Individualized Education Program (IEP), doit être conforme à l'Individuals with Disabilities Education Act (IDEA), la principale loi fédérale américaine concernant le soutien aux élèves présentant un handicap (U.S. Department of Education, 2004). Le plan est considéré comme un document important pour ces élèves et leurs parents concernant l'éducation de l'élève (New York City Department of Education, 2004). En plus de rendre l'élaboration d'un tel document obligatoire pour tout élève en situation de handicap, l'IDEA oblige les

---

<sup>1</sup> Le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) est devenu le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) en 2005. Depuis 2016, il est nommé ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES). Dans ce document, les appellations MEQ, MELS et MEES sont utilisées selon l'année de publication des documents du Ministère.

responsables de sa rédaction d'y inclure certains éléments (U.S. Department of Education, 2004; 2006). Le tableau 1.1 présente le contenu obligatoire selon l'IDEA.

Tableau 1.1 Contenu obligatoire des PI aux États-Unis (U.S. Department of Education, 2004; 2006)

---

Niveau de performance scolaire et fonctionnel
Des buts annuels mesurables
Des objectifs à court terme mesurables
Une description des méthodes utilisées pour évaluer la progression
Un échéancier pour les rapports sur la progression de l'élève
La description des services d'éducation spécialisée reçus
L'énonciation des accommodements nécessaires à l'évaluation adéquate de l'élève
Des informations relatives à la transition de l'élève vers la vie adulte (à partir de 16 ans)

---

Au Québec, l'article 96.14 de la Loi sur l'instruction publique stipule que tout élève HDAA doit avoir un PI :

Le directeur de l'école, avec l'aide des parents d'un élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, du personnel qui offre des services à cet élève et de l'élève lui-même, à moins qu'il en soit incapable, établit un plan d'intervention adapté aux besoins de l'élève. Ce plan doit respecter la politique de la commission scolaire sur l'organisation des services éducatifs aux élèves handicapés et aux élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage et tenir compte de l'évaluation des capacités et des besoins de l'élève faite par la commission scolaire avant son classement et son inscription dans l'école (1988).

Bien que cet article présente l'obligation de la direction scolaire d'établir un PI, il y est aussi énoncé que la rédaction, la conception et l'application du plan relèvent de la commission scolaire<sup>2</sup>. Celle-ci doit déterminer le contenu du PI et décider du modèle à utiliser. Pour faciliter cette tâche, le Ministère a publié un cadre de référence

---

<sup>2</sup> Au moment de la rédaction de cet essai, le gouvernement québécois venait tout juste d'adopter une loi concernant la réforme des commissions scolaires, abolissant celles-ci. Les règles concernant le PI sont donc susceptibles d'être modifiées sous peu.

décrivant les principes et les composantes sous-tendant l'élaboration d'un PI (MEQ, 2004).

De plus, le Ministère a publié, en 2012, un canevas de PI avec son guide d'utilisation. Dans ce canevas, le Ministère (MELS, 2012b) suggère d'inclure, s'il y a lieu, des objectifs relatifs à la TEVA visant à favoriser le passage de l'élève vers la vie adulte en tenant compte de ses aspirations. Selon le Ministère (MEES, 2018), la TEVA doit tenir compte de l'intégration socioprofessionnelle, de la transformation du réseau social à l'âge adulte, des loisirs, de la participation dans la communauté et de la poursuite des activités éducatives. À la suite d'une étude sur la scolarité et les services offerts pour les élèves ayant une DI, Tétrault et al. (2012) recommandent d'ailleurs d'adopter une loi rendant obligatoire l'élaboration d'un plan de transition pour ces élèves. Le tableau 1.2 illustre le contenu recommandé par le Ministère :

Tableau 1.2 Contenu recommandé dans le PI au Québec (MEQ, 2004; MELS, 2012a, 2012b)

- 
- L'identification des forces et des besoins
  - Les objectifs à atteindre
  - Les moyens, les ressources nécessaires, les calendriers
  - Les rôles et les responsabilités des personnes concernées
  - Les capacités (aptitudes acquises ou développées permettant de réussir dans différents domaines d'activités)
  - Des objectifs vérifiables et spécifiques, dont il est possible d'évaluer la progression
  - Les interventions à établir
  - Des objectifs relatifs à la Transition École-Vie Active (TEVA)
  - Les signatures des personnes présentes
- 

La majorité des autres provinces canadiennes rendent également obligatoire le PI pour les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (p. ex., MELS, 2007; 2012; ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick, 2010; Saskatchewan Ministry of Education, 2008; 2017). Si le contenu du PI n'est pas toujours soumis à une réglementation stricte, les gouvernements provinciaux offrent

également des guides ou des cadres de référence sur son utilisation. Le tableau 1.3 présente un aperçu de ces éléments.

**Tableau 1.3 Renseignements jugés importants à consigner dans le PI d'un élève dans les provinces canadiennes autres que le Québec**

---

**Colombie-Britannique** (British Columbia Ministry of Education, 2011)

---

Un ou plus des éléments suivants:

- Les buts à atteindre
- Les services de soutien requis
- Les adaptations requises

Les aspects suivants:

- Le niveau de performance scolaire
  - Une description du cadre dans lequel sera appliqué le plan
  - Les noms des responsables des mesures de soutien
  - Les échéances et le processus de révision
  - Des preuves d'évaluation dans la révision du plan et l'évaluation des objectifs
  - La planification de la prochaine transition, incluant celle suivant la complétion des études secondaire
- 

**Alberta** (Alberta Education, 2004; 2007)

---

- Les données relatives à l'évaluation, dont le niveau de rendement et les forces et besoins
  - Des buts et des objectifs mesurables
  - Les méthodes d'évaluation des progrès
  - L'identification des services coordonnés
  - Les renseignements médicaux
  - Les adaptations en classe
  - Les plans de transitions
  - L'examen des progrès liés aux buts du PI
  - Un bilan de fin d'année
  - La signature des parents
- 

**Saskatchewan** (Saskatchewan Ministry of Education, 2008; 2017)

---

- Une présentation de l'élève, incluant ses forces, intérêts et besoins
  - Les données relatives à l'évaluation de l'élève pouvant servir à établir ses besoins en termes de services (incluant les capacités d'apprentissage et les données diagnostiques)
  - Les domaines prioritaires, incluant les niveaux de soutien requis et les objectifs annuels mesurables
  - Performance actuelle en relation avec les objectifs d'apprentissage et évaluation des progrès
  - Les personnes responsables de l'évaluation.
  - Les stratégies et sources de soutien dans l'atteinte des objectifs.
  - La planification des transitions à court terme et à long terme telle que la TEVA
  - Une page des signatures des membres ayant participé à l'élaboration du plan
- 

**Manitoba** (Éducation Manitoba, 2010)

---

- Le profil de l'élève incluant son niveau actuel de performance et ses besoins dans plusieurs domaines (communication, autonomie, etc.)
  - Des résultats pour chacun de ces domaines, établis en fonction des besoins prioritaires de l'élève
  - Des objectifs de performance pour atteindre les résultats établis préalablement
  - Une grille des résultats d'apprentissage spécifiques, servant à évaluer le niveau pour les domaines ciblés
  - Les stratégies et le matériel d'enseignement
  - Les milieux où seront appliquées les tâches relatives à l'atteinte des objectifs
  - Les stratégies d'évaluation
  - Les noms, les rôles et les responsabilités des membres de l'équipe
-

Tableau 1.3 (suite)

<p><b>Ontario</b> (ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2004; 2017)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Les forces et les besoins</li> <li>-Les données d'évaluation</li> <li>-Les services de santé auxiliaires nécessaires à la fréquentation de l'école</li> <li>-La liste des matières nécessitant des attentes modifiées ou des attentes différentes des autres élèves</li> <li>-La liste des adaptations nécessaires aux apprentissages</li> <li>-Le niveau de rendement actuel dans les matières nécessitant des attentes modifiées ou différentes</li> <li>-Des buts annuels et des attentes d'apprentissage</li> <li>-Les méthodes servant à l'évaluation du rendement dans les matières ciblées</li> <li>-Modes communication des progrès aux parents et les dates des bulletins</li> <li>-Un plan de transition (pour les élèves de 14 ans et plus)</li> </ul>
<p><b>Nouvelle-Écosse</b> (Nova Scotia Department of Education, 2008; 2016)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Un résumé des forces, difficultés et intérêts</li> <li>-Les résultats individualisés attendus de l'élève pour l'année (buts)</li> <li>-Les résultats individualisés spécifiques attendus de l'élève (objectifs)</li> <li>-Les stratégies et services à mettre en place et les ressources nécessaires</li> <li>-Les responsabilités des acteurs impliqués</li> <li>-Les dates de révision et de diffusion des résultats</li> <li>-Les signatures des personnes impliquées</li> </ul>
<p><b>Île-du-Prince-Édouard</b> (Prince-Edward Island Department of Education, 2005)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Le niveau actuel de performance; forces et besoins</li> <li>-Les informations essentielles sur l'élève (aux plans médical, social et éducatif)</li> <li>-L'horaire quotidien de l'élève</li> <li>-Le degré de participation dans le programme régulier</li> <li>-Des buts scolaires appropriés pour l'élève, s'ils diffèrent de ceux établis dans le curriculum régulier</li> <li>-Des buts appropriés dans un ou plusieurs des domaines suivants: cognitif, social, moteur, comportemental et les habiletés quotidiennes</li> <li>-Modifications dans les attentes, l'évaluation, les stratégies d'enseignement, le matériel, les ressources</li> <li>-Les sources de soutien requises</li> <li>-Les milieux et les circonstances où sera appliqué le plan</li> <li>-Les noms des responsables de l'implantation du plan</li> <li>-Les modalités d'évaluation du progrès face quant à l'atteinte des buts</li> <li>-L'échéancier de révision du plan, devant être fait au moins une fois par année</li> <li>-La planification de la prochaine transition de l'élève</li> <li>-Les signatures des parents, des éducateurs et de l'élève</li> </ul>
<p><b>Nouveau-Brunswick</b> (ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance du Nouveau-Brunswick, 2015; ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick, 2010)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Le rendement actuel de l'élève, incluant ses forces et ses défis reliés aux problématiques observées</li> <li>-Le cheminement scolaire de l'élève, écoles fréquentées et le moment du diagnostic</li> <li>-Les renseignements médicaux autres renseignements jugés pertinents (observations en classe, etc.)</li> <li>-Les résultats (précis, observables et mesurables attendus suite aux interventions mises en place)</li> <li>-Les accommodations ou adaptations</li> <li>-Un échéancier des évaluations des résultats attendus</li> <li>-La date de révision du PI et les recommandations en résultant</li> <li>-Les services actuellement reçus</li> <li>-Le nom des personnes impliquées dans l'élaboration du PI et leurs responsabilités</li> <li>-La planification de la transition lorsque nécessaire</li> <li>-Le rapport de fin d'année, pouvant être le bulletin ou la dernière évaluation du PI</li> </ul>

Tableau 1.3 (suite)

---

 Terre-Neuve et Labrador (Newfoundland Department of Education, 2007)
 

---

- La liste des membres de l'équipe responsable du plan
  - Les forces et les besoins de l'élève
  - Les buts annuels à prioriser
  - Les responsables de l'implantation du plan et des objectifs
  - Le contexte ou l'environnement dans lequel aura lieu l'implantation
  - La date de révision du plan
  - Les besoins sur le plan des services ainsi que les responsables de ces services
  - Un formulaire de consentement au partage de l'information
  - Une copie du *Child Youth Profile*
- 

Ainsi, le PI affiche un contenu similaire d'une province à une autre. Il contient généralement une section destinée à la description des forces et des difficultés de l'élève en se basant sur une évaluation approfondie de celui-ci. Il contient également des objectifs d'apprentissage, et certaines provinces recommandent de classer ces objectifs sous des buts généraux à plus long terme. Les objectifs du PI se doivent d'être spécifiques, mesurables et atteignables, étant rédigés sous forme d'un résultat attendu de l'élève. Il est également recommandé d'inclure les critères et les conditions de réussite de ces objectifs (Goupil, 2004).

Une section du PI est également destinée à inscrire les moyens ou les stratégies à mettre en place afin d'aider l'élève dans l'atteinte de ses objectifs tout en indiquant les personnes responsables de leur mise en place, que ce soit dans le milieu scolaire ou à l'extérieur. Plusieurs provinces accordent une importance à l'inclusion d'objectifs en relation avec les transitions de vie, notamment la TEVA.

### 1.1.2 Principes d'élaboration du PI

Le PI est basé sur trois principes fondamentaux. Le premier principe vise la primauté de la personne, le respect de ses besoins, de ses compétences, de son potentiel et de sa

croissance personnelle (ministère de la Santé et des Services sociaux, 1993, cité dans Goupil, 2004). Le deuxième principe est l'*empowerment* (appropriation), renvoyant à un pouvoir personnel ou collectif visant un contrôle sur sa vie (Le Bossé et Dufort, 2001). La personne doit être un agent actif de son éducation, plutôt que de bénéficier passivement de services. En ce sens, le PI se doit de respecter les attentes de la personne face à son projet de vie. Le troisième principe réfère à l'autodétermination, définie comme la capacité à avoir une influence sur sa propre vie et à faire des choix librement (Wehmeyer, 2003). La participation de la personne à la réalisation de son plan favorise l'autodétermination par la prise de décision face aux interventions.

Le Ministère (MEQ, 2004) mentionne certains principes relatifs au PI. D'abord, il faut tenir compte que chaque élève est unique et requiert un soutien adapté en fonction de son potentiel. Ensuite, le Ministère indique l'importance de considérer l'élève comme un agent actif de son développement en lui donnant la possibilité de faire des choix. Le Ministère affirme aussi que les besoins diversifiés des élèves nécessitent des réponses adaptées à chacun et que les parents d'un élève doivent être reconnus comme des partenaires puisqu'ils en sont les premiers responsables. En ce sens, la majorité des écrits sur le sujet souligne l'importance de la collaboration entre les différents intervenants et les parents en plus de l'importance de la participation de l'élève (MEQ, 2004; ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2017; ministère de l'Éducation de l'Alberta, 2007; U.S. Department of Education, 2004).

Puisque ces principes sont à la base même du concept de PI, il est important d'en tenir compte lors de l'élaboration de celui-ci. Par conséquent, l'élaboration du PI doit être faite selon une approche centrée sur la personne et sur son entourage. Le PI est considéré comme l'aboutissement d'un processus d'identification et d'évaluation continu des besoins de l'élève, explicitant les services, les moyens et les adaptations nécessaires pour la progression de celui-ci (Beaupré et al., 2003; ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2017; MEQ, 2004). Il dépasse donc la simple complétion

d'un document. De nombreux guides et plusieurs cadres de références suggèrent d'ailleurs des étapes pour le développement d'un PI. Ainsi, le Ministère (MEQ, 2004; MELS, 2012a) propose un modèle en quatre phases.

La première permet la collecte et l'analyse de l'information. Cette étape requiert la consultation des dossiers de l'élève et de ses évaluations antérieures. Cette phase implique aussi la contribution des personnes intervenant auprès de l'élève (enseignants, parents, etc.).

La deuxième phase consiste en la planification des interventions en mettant en commun les connaissances sur la situation de l'élève, afin de dégager ses besoins prioritaires et ainsi de formuler les buts et les objectifs d'intervention. Le cadre de référence québécois (MEQ, 2004) établit neuf critères à respecter dans l'élaboration d'un objectif. Ce dernier doit : 1) être établi en tenant compte des caractéristiques de l'élève et de son milieu; 2) être lié aux motifs justifiant l'élaboration d'un PI; 3) tenir compte de l'évaluation des besoins prioritaires de l'élève; 4) être relié aux compétences du programme de formation suivi par l'élève; 5) être ajustable en fonction des progrès de l'élève; 6) être le fruit du consensus entre les personnes impliquées; 7) être formulé de façon claire et compréhensible pour l'élève et les parents; 8) être réaliste en fonction des échéanciers et 9) être mesurable (MEQ, 2004). De plus, les objectifs du PI doivent prendre en considération, le cas échéant, de la TEVA (MEQ, 2004; MELS, 2012a).

La troisième phase, celle de la réalisation des interventions, vise la mise en place des moyens d'intervention ainsi que l'évaluation des progrès de l'élève. Les interventions peuvent ensuite être ajustées en fonction de ces progrès.

La quatrième et dernière phase consiste en la révision du PI. Les participants évaluent le plan afin de le modifier et de l'ajuster. La fréquence et le moment de la révision

varient selon l'évolution de l'élève. Cette révision vise à évaluer si le PI est toujours représentatif des besoins de l'élève et si les objectifs fixés ont été atteints. Il faut retenir que cette démarche doit être réalisée dans une optique de concertation. Ainsi, l'élève et ses parents devraient participer activement à toutes les phases.

Tel qu'abordé précédemment, le PI se veut également un outil visant la planification de la TEVA pour certains élèves. La démarche de planification de la TEVA fait également l'objet de plusieurs écrits en éducation.

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

Goupil (2004) définit une transition comme étant « le passage d'une période à une autre ou d'un contexte de vie à un autre » (p.140). La TEVA se caractérise par la fin de la scolarisation, pouvant alors entraîner le besoin de nouveaux services, ainsi que par des changements résidentiels, vocationnels ou sociaux (Blacher, 2001). Tel que mentionné précédemment, il est recommandé d'inclure au PI des objectifs relatifs à la TEVA. Bien que la TEVA soit une période charnière pour tous les jeunes, elle représente un enjeu particulièrement important pour les élèves HDAA en raison du besoin de planification requis (MEES, 2018).

Le Ministère décrit la TEVA comme étant « une démarche planifiée, coordonnée et concertée d'activités qui vise l'accompagnement du jeune dans l'élaboration et la réalisation de son projet de vie » (MEES, 2018, p.6) et cette démarche se manifeste entre autres à travers des actions décrites dans le PI de l'élève. L'inclusion d'objectifs relatifs à la TEVA est également recommandée dans les guides québécois de rédaction du PI (MEQ, 2004; MELS, 2012a). Toujours selon le Ministère (MEES, 2018), la TEVA nécessite des apprentissages centrés sur l'autonomie personnelle,

l'intégration socioprofessionnelle, l'éducation et la formation, la participation dans la communauté, les loisirs, le réseau social, le milieu de vie et le transport. Les quatre étapes de la démarche de TEVA sont essentiellement les mêmes que pour le développement du PI, soit (1) la collecte et l'analyse d'informations, (2) la planification des interventions, (3) la réalisation des interventions et (4) la révision de la démarche (MEES, 2018). Ces étapes sont toutefois centrées sur le développement du projet de vie de l'élève en fonction de ses capacités, de ses attentes et de son réseau de soutien. Une attention particulière doit également être portée à la collaboration entre le milieu scolaire et les partenaires pouvant avoir une influence sur le développement du projet de vie (par exemple, les dispensateurs de services de soin en fonction du handicap présenté par l'élève, les services de transport collectifs, les centres d'accès à l'emploi, etc.). La TEVA reste toutefois un concept relativement jeune au Québec. Bien que le Ministère (MEES, 2018) ait publié un guide sur cette démarche, il n'existe pas de loi précise pour encadrer cette planification pour les EHDA.

La planification de la TEVA est également abordée par les instances éducatives hors du Québec. Par exemple, en Ontario, la planification de la TEVA est encadrée par la loi, contrairement au Québec. La loi ontarienne exige la rédaction d'un plan de transition pour tous les élèves de 14 ans et plus ayant un PI (ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2017). Le Ministère ontarien spécifie d'ailleurs que l'école peut intégrer le plan de transition au PI ou en faire un document à part qui sera par la suite annexé au PI de l'élève. Aux États-Unis, cette planification est également encadrée par la loi. En effet, l'IDEA exige l'intégration d'objectifs relatifs à la transition au PI des élèves à partir de l'âge de 16 ans (U.S. Department of Education, 2004; 2017). Le PI doit également faire mention des services requis pour l'atteinte de ces objectifs.

Tous les éléments abordés jusqu'ici permettent de dresser un portrait théorique de ce que devrait être le PI et de comment il devrait inclure des éléments en relation avec la

TEVA. Des recherches ont exploré son utilisation dans la pratique et ont cherché à déterminer comment il est appliqué.

#### 1.1.4 Recherche sur le PI

Dans le cadre de cet essai doctorale, la recherche portant sur le PI a été effectuée à l'aide des banques de données Education Resources Information Center (ERIC), Google Scholar, Francis et PsyArticles<sup>3</sup> pour les années 1990 à 2020. La majeure partie des études provient des États-Unis. Néanmoins, quelques études québécoises ont aussi abordé le sujet.

##### 1.1.4.1 Recherches américaines.

Depuis 1980, plusieurs recherches ont abordé l'utilisation des PI aux États-Unis. Il est possible de relever à partir des banques de données quelques recensions majeures sur le sujet, soit celle de Smith (1990), celle de Goodman et Bond (1993) et celle de Pretti-Frontczak et Bricker (2000). Smith (1990) fait ressortir le manque de participation active des parents dans le processus du PI. Cette recension souligne également plusieurs problèmes dans la rédaction des buts et des objectifs. Goodman et Bond (1993) mentionnent aussi l'élaboration des objectifs comme étant problématique. Ces auteurs affirment qu'il est presque impossible pour des

---

<sup>3</sup> Mots clés utilisés: Plan d'intervention, Plan d'intervention individualisé, IEP, Individual education plan,

intervenants d'évaluer avec précision le temps requis par un élève pour réaliser un apprentissage. Dans le cas où une modification de l'objectif ou des échéances est nécessaire, la procédure requise pour modifier le PI serait considérée comme une surcharge de travail pour les enseignants. Goodman et Bond (1993) soulignent eux aussi une problématique relative au respect des principes de base du PI. Selon les deux auteurs, l'individualisation des apprentissages serait généralement faite uniquement en fonction des compétences de l'élève, alors qu'il faudrait aussi considérer les préférences de ce dernier en ce qui a trait aux objectifs choisis et aux méthodes utilisées. Pretti-Frontczak et Bricker (2000) mentionnent cinq problématiques liées aux buts et aux objectifs fréquemment abordées dans la recherche entre 1980 et 2000, soit 1) les informations manquantes dans les documents; 2) le fait de cibler des compétences liées à des activités non fonctionnelles; 3) le manque d'informations relatives à la généralisation des objectifs et aux critères de performance utilisés; 4) l'importance accordée à des compétences scolaires au détriment des compétences utiles dans la vie quotidienne et 5) la présence de buts et d'objectifs n'étant pas en relation avec les besoins de l'élève.

Depuis le début des années 2000, des études continuent de démontrer la présence de ces problèmes (Myara, 2018). L'étude de Fish (2006), portant sur le PI d'élèves de niveaux primaire et secondaire présentant un trouble du spectre de l'autisme, fait état du manque de participation des parents et de l'élève lors des rencontres. Quelques études soulèvent également cette faible participation (Agran et Hughes, 2008; Arndt, Konrad et Test, 2006; Cavendish et Conor, 2018; Hetherington et al., 2010; Konrad, 2008; Pawley et Tennant, 2008). Par ailleurs, Arndt, Konrad et Test (2006) démontrent l'efficacité du *Self-Directed IEP*, un programme visant à apprendre aux élèves en situation de handicap certaines aptitudes liées à la participation aux rencontres du PI. Pawley et Tennant (2008) affirment que le manque de participation à l'élaboration du PI entraîne chez les élèves un manque de compréhension de celui-ci. Seulement deux des 18 élèves participant à cette étude affirment avoir eu une

discussion avec leurs enseignants concernant la mise en place d'objectifs dans leur plan. Canvendish et Connor (2018) avancent également que la participation active des élèves aux rencontres de PI est associée à une meilleure compréhension de celui-ci. De plus, la participation de l'élève à son PI semble associée positivement au rendement scolaire (Barnard-Brak et Lechtenberger, 2010). Ruble et al. (2010) démontrent que les PI ne respectent pas les critères de l'IDEA puisqu'ils incluent des objectifs non mesurables et peu précis concernant les critères de réussite et les interventions à mettre en place. Plusieurs autres études abondent dans le même sens, relevant des objectifs souvent trop vagues pour assurer un suivi des progrès de l'élève (Blackweel et Rossetti, 2014; Christle et Yell, 2010; Myara, 2018; Sanches-Ferreira et al., 2013). Christle et Yell (2010) font également état d'erreurs procédurales, soit la mise à l'écart de membres de l'équipe (notamment les parents), l'absence d'éléments obligatoires dans le document, le manque de révision du plan et la prise de décision basée sur des raisons budgétaires plutôt que sur les besoins de l'élève. Ces auteurs soulèvent également l'absence des modifications requises dans la classe et le manque d'objectifs reliés à la transition vers la vie active. Grigal et al. (2011) affirment que le PI d'élèves américains présentant une déficience intellectuelle (DI) contient plus rarement des objectifs liés au passage vers la vie adulte que celui des autres élèves en difficulté.

#### 1.1.4.2 Recherches québécoises.

Au Québec, il existe quelques études sur les PI. L'étude de Goupil et al. (2000) portant sur les PI d'élèves présentant une DI visait à explorer la perception de la direction, des enseignants, des parents et de l'élève lui-même, en plus d'évaluer directement le contenu des plans. Bien que les plans soient généralement considérés comme utiles, 40 % des directions interrogées affirment que les élèves n'assistaient

qu'occasionnellement aux rencontres de PI et le tiers affirmaient ne jamais convoquer les élèves. De plus, environ la moitié des directions signalent l'entrée en contact avec la famille comme une difficulté, notamment en raison des conflits d'horaire ou des attentes des parents, qui peuvent différer de celles de l'école. De plus, le PI est jugé comme plus utile pour les parents et les enseignants que pour les élèves, ceux-ci ne constatant que peu leur progrès. Les auteurs mentionnent l'importance de mieux ajuster la démarche aux élèves afin de favoriser leur compréhension et leur participation. Une étude de Beaupré et al. (2003) réalisée dans plusieurs écoles secondaires et primaires pour le ministère de l'Éducation du Québec démontre des résultats similaires. Selon les auteurs, moins du tiers des élèves participent à l'élaboration de leur PI et plus du tiers des directions affirment que les parents ne sont pas toujours invités aux rencontres. L'étude de Souchon (2008), réalisée auprès d'élèves de niveau secondaire et présentant des troubles du comportement, aborde aussi la participation d'adolescents à leur PI. Les élèves interrogés se perçoivent généralement comme ayant peu d'influence dans le développement du plan et croient qu'il en est de même pour leurs parents. Toutefois, ces élèves souhaitent avoir une plus grande implication. Dans le rapport de la *Commission des Droits de la personne et des Droits de la jeunesse du Québec*, Montminy (2015) soulève également le manque de participation des parents dans l'élaboration du PI. L'étude de Poirier et Goupil (2011) démontre des problématiques liées aux objectifs formulés dans les plans. Cette étude menée par l'analyse de plan d'élèves présentant un trouble du spectre de l'autisme démontre que les objectifs sont souvent non opérationnels, qu'ils sont peu nombreux compte tenu des besoins de ces élèves et qu'ils sont rarement regroupés sous des buts plus généraux. De plus, ces auteures dénotent le manque de critères d'évaluation des progrès dans la plupart des plans analysés. L'étude de Gaudreau et al. (2008), visant à évaluer l'application de la politique de l'adaptation scolaire, relève également la présence des lacunes rapportées par la littérature, soit, entre autres, la faible participation des parents et des élèves, les problèmes de rédaction des objectifs et des difficultés d'application des moyens prévus au PI. Une

recension récente de Myara (2018), portant sur les recherches américaines, canadiennes et européennes, témoigne d'une amélioration de la participation parentale au fil des dernières années, mais relève que la formulation des objectifs et la participation des élèves restent à améliorer. Dans une étude qualitative auprès de neuf élèves présentant une DI, Martin-Roy (2019) souligne que ceux-ci ne participent que passivement aux rencontres de PI et s'approprient difficilement ce dernier.

En somme, il semble qu'une majeure partie des problèmes observés il y a plusieurs années dans l'élaboration du PI et dans son utilisation persistent encore aujourd'hui. Ces problèmes concernent notamment l'élaboration d'objectifs, la participation des parents et de l'élève ainsi que la planification de la transition. Les élèves présentant une DI font partie de ceux bénéficiant d'un PI. Durant la période de TEVA, ces élèves sont confrontés à des obstacles particuliers en raison des difficultés inhérentes à leur condition (Bhaumik et al., 2011; Martin-Roy et Julien-Gauthier, 2017). La prochaine section vise à définir la DI, à décrire la situation de ces élèves ayant une DI dans le milieu scolaire et à présenter les particularités de la TEVA pour ces élèves.

## 1.2 La déficience intellectuelle

### 1.2.1 Prévalence, définition et critères diagnostiques de la DI

Selon l'American Psychiatric Association (APA, 2015), la prévalence de la DI dans la population générale est d'environ 1 %. La prévalence pour une DI considérée comme sévère est d'approximativement six personnes sur 1000. L'APA rapporte une prévalence de huit garçons pour cinq filles (ratio de 1,6:1) (APA, 2015). Malgré que cette problématique soit présente dans toutes les cultures et les groupes ethniques, il est essentiel de tenir compte du contexte socioculturel dans lequel évolue la personne.

En effet, le diagnostic est posé en fonction de la capacité de la personne à répondre aux attentes de son environnement, qui diffèrent grandement d'une culture à l'autre.

La cinquième édition du *Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux* (DSM-5) de l'APA (2015) établit trois critères diagnostiques pour la DI<sup>4</sup> : 1) un déficit dans les fonctions intellectuelles (raisonnement, résolution de problèmes, etc.); 2) un déficit dans le fonctionnement adaptatif, résultant en des limitations dans différentes sphères de la vie quotidienne et 3) l'apparition des deux premiers critères durant la période développementale de la personne. L'APA (2015) définit également un système de classification de la DI selon le niveau de sévérité. La DI peut être légère, moyenne, grave ou profonde. Ce niveau de sévérité est défini en fonction de l'évaluation du comportement adaptatif soit les habiletés conceptuelles (par exemple, le langage et l'écriture), sociales (par exemple, les habiletés interpersonnelles et la conformité aux lois) et pratiques (par exemple, les soins personnels et l'usage de l'argent) permettant de fonctionner dans les activités quotidiennes (Schalock et al., 2011). L'American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (Schalock et al., 2011) classe la DI selon le niveau de soutien requis plutôt que sur le niveau de sévérité des difficultés. La notion de soutien réfère à des ressources et à des stratégies visant la promotion du développement, de l'éducation, des intérêts et du bien-être d'une personne tout en améliorant son fonctionnement individuel. Le concept de *besoin de soutien* réfère quant à lui au « type et à l'intensité de soutien requis par une personne pour participer aux activités liées au fonctionnement humain » (Thompson et al., 2009, dans Schalock et al, 2011, p.107). Pour les enfants et les

---

<sup>4</sup> Le *Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux* (APA, 2015) utilise le terme « Handicap intellectuel » pour désigner la DI. Par souci de conformité et pour rester en cohérence avec la littérature scientifique, nous avons pris la décision de préserver le terme « Déficience intellectuelle » (DI) dans le cadre de cet essai.

adolescents ayant une DI, le soutien provient non seulement de l'entourage, mais également du milieu scolaire.

### 1.2.2 DI en milieu scolaire québécois

Dans le milieu scolaire québécois, les élèves ayant une DI font partie des EHDAA (MELS, 2007). Les élèves ayant une DI moyenne à sévère (code 24) ou une DI profonde (code 23) font partie des élèves en situation de handicap. Les élèves présentant une DI légère ne reçoivent pas de code de difficulté et ne sont pas mentionnés dans le document référentiel du Ministère (MELS, 2007). Par contre, le guide référentiel des enseignants intervenant auprès des EHDAA les considère comme ayant des difficultés d'apprentissage (Fédération des syndicats de l'enseignement, 2018). Selon les statistiques gouvernementales québécoises pour l'année 2017-2018 (2020), le réseau scolaire comptait 2470 élèves présentant une DI de moyenne à sévère et 497 élèves présentant une DI profonde. Comme les élèves ayant une DI légère n'ont pas de code de difficulté, ils sont comptabilisés parmi les 161 019 élèves en difficulté ayant un PI sans avoir de code de difficultés. Toutefois, comme 85 % des personnes ayant une DI présenteraient les critères d'une DI légère (APA, 2000), il y a ainsi lieu de croire que les élèves ayant une DI légère sont nombreux dans le réseau scolaire.

### 1.2.3 Difficultés rencontrées

Les personnes ayant une DI rencontrent plusieurs difficultés relatives à leur condition dans les différentes sphères de fonctionnement. Comme la sévérité de la DI varie

d'une personne à l'autre, les difficultés rencontrées diffèrent également. Ainsi, une personne présentant une DI considérée comme légère vivra des difficultés différentes d'une personne présentant une DI moyenne, sévère ou profonde. La présente recherche porte plus spécifiquement sur les difficultés et besoins des élèves présentant une DI légère ou moyenne. Afin de rester en cohérence avec le sujet de cet essai doctoral, la présente section s'intéresse davantage à ces deux niveaux de sévérité.

Tel que mentionné précédemment, la définition et la description de la DI légère ne sont pas incluses dans les définitions des EHDAA du Ministère (MELS, 2007). Bien que les élèves ayant une DI légère soient inclus parmi les élèves ayant des difficultés d'apprentissage, ils se distinguent de ces derniers sur le plan des habiletés intellectuelles et du raisonnement. En effet, les élèves ayant une DI légère présentent un fonctionnement cognitif inférieur à celui de leur âge ainsi que des limites sur les plans de la planification, de l'abstraction et de la généralisation des apprentissages, en plus d'avoir de la difficulté à se représenter le point de vue d'autres personnes (Fédération des syndicats de l'enseignement, 2018). Ils présentent également des limites en ce qui a trait à la résolution de problème, et assimilent les connaissances moins rapidement que leurs pairs (Schalock et al., 2011). Schalock et al (2011) stipule par ailleurs que l'appellation « DI légère » est trompeuse, leurs défis étant aussi importants que ceux des élèves présentant un niveau de sévérité plus élevé. De plus, ces élèves auraient plus de difficultés à obtenir les services requis, en plus d'avoir tendance à refuser certains accommodements dans l'optique que leur diagnostic passe inaperçu. Selon le Ministère (MELS, 2007), les élèves ayant une DI de moyenne à sévère présentent des difficultés dans les sphères suivantes : 1) le traitement de données nombreuses et complexes; 2) le repérage et la sélection des informations pertinentes; 3) la généralisation des apprentissages et leur utilisation dans de nouveaux contextes; 4) la communication et le langage et 5) sur les plans moteurs et sensoriels (motricités globale et fine, schéma corporel, etc.).

Malgré ces difficultés, les élèves présentant une DI peuvent aussi avoir plusieurs forces et capacités individuelles telles que les habiletés sociales ou les habiletés physiques (AAIDD, 2011). Puisque les élèves ayant une DI nécessitent une éducation particulière, plusieurs organismes et milieux éducatifs mettent en place des interventions visant le développement de leur plein potentiel en les aidant à exploiter leurs forces. Une telle démarche requiert un certain soutien auprès de ceux-ci. Le PI, abordé dans la première section de cet essai, est à la base du soutien offert à ces élèves. L'équipe du plan, composée de plusieurs intervenants (enseignants, éducateurs spécialisés, psychologues, psychoéducateurs, etc.), détermine les interventions à l'aide de l'évaluation de l'élève pour favoriser sa réussite. En plus des défis scolaires rencontrés tout au long de leur parcours, les élèves présentant une DI font face à un défi particulier lorsqu'ils atteignent la fin de leur scolarisation. La TEVA représente une étape déterminante pour laquelle ils nécessitent une forme différente de soutien.

#### 1.2.4 TEVA des jeunes adultes présentant une DI

Si la transition vers la vie adulte est une étape naturelle dans la vie de tout adolescent, elle peut être particulièrement difficile pour les personnes présentant une DI, notamment en raison des difficultés dans l'acquisition des compétences nécessaires à la vie adulte. Julien-Gauthier et al. (2018) affirment que la réussite de la TEVA se caractérise par le développement de la participation sociale, qui implique :1) la participation de la personne à des activités significatives; 2) le développement et l'entretien de relations avec des membres de la communauté et 3) le sentiment d'appartenance à des groupes sociaux. Selon ces auteurs, le développement de l'autonomie et de l'indépendance de l'élève est nécessaire pour que celui-ci atteigne un niveau satisfaisant de participation sociale. En ce sens, un enjeu de la transition

relève du développement de l'autodétermination de la personne (Beaudoin et Raymond, 2016; Caouette et Lachapelle, 2014). Selon Wehmeyer (1997), l'autodétermination réfère au fait d'agir comme principal agent causal de sa vie, de faire des choix et de prendre des décisions relatives à sa propre vie, et ce, sans l'influence d'agents externes. Le développement de l'autodétermination chez les personnes en période de transition est associé à des conséquences positives sur la vie adulte, telles qu'une plus grande employabilité, un revenu plus élevé et une meilleure qualité de vie générale (Wehmeyer et Bolding, 2001; Wehmeyer et al., 2013; Wehmeyer et Schwartz, 1997; Wehmeyer et Schwartz, 1998). Par contre, les personnes ayant une DI présentent généralement un niveau faible d'autodétermination (Caouette et Lachapelle, 2014; Chou et al., 2017; Wehmeyer, et Garner, 2003). Notons également qu'à l'âge adulte, les personnes ayant une DI rencontrent des difficultés en relation avec leur santé et leur bien-être. En effet, ces personnes présentent généralement plus de problèmes de santé physique, notamment en raison d'un accès plus limité à des soins de qualité (Morin et al., 2012; Tracy et McDonald, 2015; Young-Southward et al., 2017). L'inéquité sur le plan de l'accès aux soins serait plus saillant chez les personnes présentant une DI ayant un degré plus élevé de sévérité (Maltais et al., 2020). La TEVA peut également créer des enjeux en regard de la santé psychologique des personnes ayant une DI. En ce sens, Young-Southward et al. (2017) affirment que quitter la structure scolaire peut engendrer des problématiques telles que l'anxiété et la dépression.

Par conséquent, les personnes ayant une DI rencontrent de nombreux défis quant à leur participation sociale et, par conséquent, au déroulement de la TEVA. En ce qui a trait à l'emploi, Burge et al. (2007) affirment que ces personnes sont sous-représentées sur le marché du travail. Une étude américaine de Newman et al. (2009) démontre d'ailleurs que ces personnes ont un taux d'employabilité nettement moins élevé que celles présentant un autre handicap deux ans après la fin de leur scolarisation et qu'elles ont également plus de chance d'être congédiées. Bien que

plusieurs programmes de formation pour les personnes ayant une DI misent principalement sur la préparation au marché du travail, Baer et al. (2011) affirment que la participation à des programmes éducatifs centrés uniquement sur le travail n'est pas un gage de succès pour la transition de ces personnes. Ils soulignent d'ailleurs l'importance de développer des programmes éducatifs plus holistiques.

La TEVA présente également des défis sur le plan social pour les personnes ayant une DI. Goupil (2004) indique que les élèves ayant une DI et fréquentant des écoles spécialisées éprouvent des difficultés à préserver, lorsqu'ils quittent l'école, les relations d'amitié qu'ils y ont tissées, ces établissements se trouvant souvent dans un autre quartier que leur domicile. La fin de la scolarisation des élèves ayant une DI serait en effet associée à une modification du réseau social pouvant mener à de l'isolement et à l'exclusion sociale (Julien-Gauthier et al., 2015). Julien-Gauthier et al. (2018) mentionnent d'ailleurs que les difficultés de ces personnes sur le plan des habiletés interpersonnelles limitent le développement et la consolidation des liens sociaux.

La TEVA entraîne aussi des changements dans les services reçus. En effet, la fin de la scolarisation signifie également la fin de divers services reçus dans le milieu scolaire. La planification de cette transition nécessite alors une collaboration entre les milieux scolaires et les dispensateurs de services externes à l'école. Tétrault et al. (2012) soulèvent cependant des difficultés dans cette collaboration, notamment un manque de directives claires pour encadrer celle-ci. Beamish et al. (2012) soulignent également que les difficultés de communication entre le réseau scolaire et les services externes nuisent au suivi de l'élève à travers les diverses étapes de sa transition. Poirier et al. (2019) affirment de plus qu'en plus de la perte de certains services à l'âge adulte, les personnes ayant une DI doivent souvent composer avec une liste d'attente pour l'obtention de services.

Les parents des élèves ayant une DI peuvent également vivre difficilement la période de la TEVA. Si l'arrivée de l'âge adulte signifie généralement une diminution de l'implication parentale dans la vie du jeune, il en va autrement pour les personnes présentant une DI. Bianco et al. (2009) affirment que les parents de jeunes ayant une DI voient leur implication augmenter, le jeune devenant parfois plus dépendant d'eux pour l'obtention de soutien. Ces parents doivent alors apporter des changements dans leur mode de vie pour s'adapter à la nouvelle réalité et du jeune, l'école n'étant plus le lieu d'encadrement quotidien de ce dernier. Or, plusieurs ne seraient pas préparés à ce degré d'implication (Davies et Beamish, 2009). Cette période est donc vécue comme stressante par les parents, qui présentent de nombreuses inquiétudes en ce qui a trait à la TEVA (Gillan et Coughlan, 2010). Les préoccupations concernent notamment les possibles milieux de résidence, les possibilités d'emploi, la disponibilité des services requis et le développement d'un réseau social (Bianco et al., 2009). McKenzie et al. (2017) soulignent également le stress parental associé à cette période de transition. Ces auteures affirment de plus que la détresse parentale augmente après la transition, notamment en raison de la perte des services offerts en milieu scolaire et de la diminution du réseau de soutien.

Par conséquent, la TEVA nécessite une planification et la réalisation de plusieurs apprentissages. Selon Morin et al. (2010), la participation de la famille, notamment des parents, dans le processus d'intervention auprès d'une personne ayant une DI est maintenant une réalité. Plusieurs auteurs reconnaissent que les parents ont un rôle particulièrement important à jouer dans la TEVA de leur enfant (King et al., 2005; Kraemer et al., 2003; MEES, 2018). La TEVA demande donc une concertation entre plusieurs personnes, soit l'élève, ses parents, les intervenants scolaires et les responsables des services externes à l'école. Le PI, par ses fonctions et son élaboration, devrait être à la base de cette concertation.

### 1.3 La présente étude

La présente étude vise à explorer la perception d'élèves du secondaire âgés de 16 à 21 ans ayant une DI légère ou moyenne et de leurs parents concernant le PI, dans un contexte de transition vers la vie active. Elle vise également à analyser le contenu du PI afin de déterminer s'il est conforme à ce que suggère la littérature, notamment en regard de la planification de la TEVA.

#### 1.3.1 Objectifs et questions de recherche

Cette étude vise quatre principaux objectifs :

1. Décrire les perceptions des élèves sur leur PI en regard de son utilité, de ses modalités de réalisation, de son contenu, de sa mise en œuvre et de leur rôle dans son élaboration.
2. Décrire les perceptions des parents sur le PI quant à son utilité, ses modalités de réalisation, son contenu, sa mise en œuvre et le rôle que ces parents et les jeunes ont eu à jouer dans son élaboration.
3. Décrire les perceptions des parents quant à la planification de la TEVA et la place accordée à cette transition dans le PI.
4. Analyser et décrire le PI des élèves quant à son contenu, à la formulation des objectifs et à la présence d'éléments en relation avec la TEVA.

La présente étude tentera ainsi de répondre aux quatre questions de recherche suivantes :

1. Le contenu du PI est-il conforme à celui suggéré par la littérature?
2. Comment les élèves ayant une DI et leurs parents perçoivent-ils l'utilité du PI et les interventions mises en place dans ce contexte?

3. Quel est le niveau de connaissance des parents et des élèves sur le PI et comment perçoivent-ils leur participation ainsi que leur rôle dans son élaboration ou son application?
4. De quelle façon la TEVA de l'élève est-elle abordée dans le PI?

## CHAPITRE II

### MÉTHODE

Ce chapitre présente les participants, le processus de recrutement, les instruments ainsi que leur processus de validation et leur préexpérimentation, la procédure d'expérimentation et les considérations éthiques.

#### 2.1 Participants

Quatorze familles ont accepté de participer à cette étude. Cette recherche comprenant des entrevues avec des parents et des entrevues avec des élèves, ces deux groupes de participants seront décrits séparément.

##### 2.1.1 Parents participants

Au total, 18 parents âgés de 38 à 62 ans ( $M_{\text{Âge}} = 52,05$ ;  $ÉT = 6,71$ ) ont participé aux entrevues, donnant lieu à 14 entrevues (sept entrevues individuelles avec la mère,

trois entrevues individuelles avec le père, et quatre entrevues en couple<sup>5</sup>). Ces parents devaient avoir assisté à au moins une rencontre de PI avec les responsables de l'école fréquentée par leur enfant au cours de la dernière année et devaient avoir en leur possession une copie du PI. Cependant, deux parents n'avaient plus en leur possession de copie du PI au moment de la rencontre, alors que le document fourni par un autre parent était impossible à consulter en format numérique. Il a été impossible de recontacter ces parents par la suite.

Dix familles ont accepté de divulguer leur revenu annuel approximatif, se situant entre 9500 \$ et 225 000 \$ ( $M_{\text{Revenu}}=86\ 250$ ;  $ÉT=66\ 453, 51$ ). En ce qui a trait au niveau de scolarisation, les parents participants détiennent des diplômes de niveau universitaire ( $n=8$ ), de niveau collégial ( $n=2$ ), d'études professionnelles ( $n=1$ ), et d'études secondaires ( $n=6$ ). Un parent ne possède pas de diplôme. Trois des familles rencontrées rapportent être impliquées dans des associations œuvrant auprès de personnes ayant une DI, alors que deux parents sont impliqués directement auprès de l'école de leur enfant en participant à des comités de parents.

Ces participants sont tous parents d'un élève présentant une DI légère ou moyenne et fréquentant un établissement d'enseignement secondaire au moment de l'expérimentation. L'élève devait également être inscrit dans une classe spéciale ou une école spécialisée. Ce choix visait à faciliter la validation du diagnostic de DI de l'élève puisqu'il nous était impossible de consulter les rapports d'évaluation diagnostique des élèves. Ces huit garçons et six filles sont âgés de 16 et 21 ans ( $M_{\text{Âge}}= 18,5$ ,  $ÉT= 1,83$ ). Ils fréquentent un programme de formation préparatoire au

---

<sup>5</sup> Afin de faciliter l'analyse des entrevues, chaque cellule parentale participante, qu'elle soit constituée d'un seul parent ou des deux parents, a été considérée comme un participant. Ainsi, nous considérons qu'il y a 14 participants pour le volet *Entrevue avec les parents*.

travail ( $n=9$ ) ou une classe spécialisée en DI et visant le développement de l'autonomie ( $n=6$ ). En ce qui a trait au niveau de sévérité de la DI, celui-ci a été indiqué par les parents selon leur connaissance du diagnostic du jeune. Huit élèves présentent une DI légère et six une DI moyenne.

### 2.1.2 Élèves participants

Parmi les 14 enfants des familles ayant accepté de participer à l'étude, seuls deux filles et cinq garçons ont répondu au questionnaire d'entrevue. Les sept autres élèves n'y ont pas répondu au questionnaire à cause de limitations dans la communication ( $n=3$ ) ou ont simplement refusé l'entretien ( $n=4$ ). Ces sept participants sont âgés de 17 à 21 ans ( $M_{\text{Âge}} = 19$ ;  $ÉT = 1,73$ ). Six sont inscrits dans un programme scolaire sur la préparation au travail et un fréquente une classe visant le développement de l'autonomie. Ces élèves présentent une DI légère ( $n=5$ ) ou moyenne ( $n=2$ ).

## 2.2 Recrutement

Les participants ont d'abord été sollicités par le biais d'associations et d'établissements scolaires œuvrant dans le domaine de la DI dans la grande région de Montréal. Le chercheur a contacté les responsables de chacun de ces milieux par une lettre de sollicitation (annexe A) et a rencontré en personne un directeur d'école, leur demandant de faire parvenir aux familles remplissant les critères d'inclusion un document les informant de la possibilité de participer à cette étude (annexe A). Quatre familles ont été recrutées par le biais de ces directions d'écoles, la sollicitation auprès d'organismes ne rapportant aucun résultat. Le CRDITED de la Montérégie-Est

a également été impliqué dans le processus de recrutement en sollicitant directement les parents répondant aux critères d'inclusion de l'étude. Huit participants ont été recrutés de cette façon. Nous avons également demandé la collaboration d'une psychologue pratiquant auprès de jeunes ayant une DI en clinique privée, ce qui a mené au recrutement d'un participant. Finalement, un participant a entendu parler de l'étude par une assistante de recherche et s'est porté volontaire.

Les personnes intéressées pouvaient communiquer avec le chercheur par courriel. Le chercheur a contacté ces participants potentiels par téléphone afin de s'assurer que les parents et les élèves remplissaient les critères d'inclusion, notamment la présence du diagnostic de DI. Si les candidats souhaitaient toujours participer à la suite de cette conversation, le chercheur prenait un rendez-vous en fonction des disponibilités des parents et de l'élève afin de réaliser les entrevues.

## 2.3 Instruments

L'étude est réalisée à l'aide deux fiches de renseignements personnels, et de deux questionnaires d'entrevue (annexe A).

### 2.3.1 Fiches de renseignements personnels

Deux fiches de renseignements personnels ont été utilisées pour cette recherche. La première (annexe A) est constituée de 11 questions concernant les parents. Ces questions abordent notamment leur âge, leur revenu, leur niveau de scolarisation et leur implication dans divers organismes. La deuxième (annexe A) est constituée de

huit questions concernant l'élève. Les questions abordent entre autres son âge, son diagnostic et le programme scolaire fréquenté.

### 2.3.2 Questionnaire d'entrevue - Version parent

Le questionnaire destiné au parent de l'élève est une adaptation du *Questionnaire aux parents* tiré de Goupil et al. (2000). Cet instrument a pour but de recueillir les perceptions des parents sur le PI de leur enfant, particulièrement sur son utilité, sur leur participation et sur la participation de l'élève. Le questionnaire de Goupil et al. (2000) a déjà été validé par 28 experts, en plus d'avoir été soumis à une préexpérimentation auprès d'enseignants et de parents. Il a de plus été expérimenté dans le cadre d'une recherche auprès de 25 élèves ayant une DI ainsi que de leurs parents, leurs enseignants et la direction de leurs écoles (Goupil et al, 2000).

Dans la présente étude, des questions concernant la TEVA y sont ajoutées, notamment en ce qui a trait à leurs inquiétudes, à la planification de cette transition et à la pertinence des apprentissages mis de l'avant dans le PI pour le développement du projet de vie de l'élève. Ce questionnaire comprend 23 questions divisées en cinq sections: 1) la perception de l'utilité du PI et des moyens mis en place; 2) la perception par le parent de sa participation et de celle de l'élève dans le processus du PI; 3) le contenu du PI; 4) la place de la transition vers la vie adulte dans le PI et 5) les recommandations des parents concernant le PI et la TEVA.

### 2.3.3 Questionnaire d'entrevue – Version élève

Le questionnaire destiné à l'élève utilisé dans cette étude est une adaptation du *Questionnaire à l'élève*, également tiré de Goupil et al. (2000). Ce questionnaire, composé de 13 questions, vise essentiellement à déterminer ce que l'élève connaît de son PI et ce qu'il apprécie de celui-ci, en plus de recueillir des informations sur sa participation au développement de celui-ci. Dans le cadre de l'étude de Goupil et al. (2000), ce questionnaire a été validé de la même façon que le *Questionnaire aux parents*.

Les questions ajoutées pour la présente étude consistent principalement en des items portant sur la transition vers la vie adulte. Ce questionnaire se divise en quatre sections, établies selon les questions de recherche principales: 1) la perception de l'utilité du PI et des interventions mises en place; 2) la perception de l'élève de sa participation dans le processus du PI; 3) sa perception du contenu du PI et 4) sa perception de la place de la TEVA dans le PI.

## 2.4 Validation des instruments

Puisque les questionnaires ont été adaptés pour la présente recherche et que de nouvelles questions y ont été ajoutées, une nouvelle validation était nécessaire avant leur utilisation. Quatre professeurs d'université ayant développé une expertise dans les domaines de la DI, du PI, des transitions de vie et de l'enseignement en adaptation scolaire ont validé le contenu des questionnaires. Ils ont reçu un document contenant des grilles d'analyse par courrier électronique afin de commenter chacune des nouvelles questions ou questions ayant été modifiées quant à sa forme et son contenu

(annexe B). Une section du document était également prévue pour indiquer d'autres commentaires et des suggestions. Cette évaluation a donné lieu à des modifications mineures portant sur la formulation des questions afin de les clarifier pour les parents et pour les élèves participants.

## 2.5 Préexpérimentation des instruments

Les instruments décrits précédemment ont été sujets à une préexpérimentation auprès des deux premières familles participantes, ce qui a permis de faire des ajustements aux fiches de renseignements personnels et aux questionnaires. Suite aux rencontres avec ces participants, l'item du formulaire sociodémographique portant sur le revenu familial a été modifié afin d'avoir accès à des réponses plus précises. Un item du questionnaire destiné aux parents a été modifié par souci de clarté, et deux items portant sur les recommandations ont été ajoutés. Nous avons également décidé de permettre aux deux parents de participer à l'entrevue lorsqu'ils étaient tous les deux disponibles. Ces modifications étant jugées mineures, nous avons inclus les participants de la préexpérimentation au groupe de participants.

## 2.6 Procédure d'entrevue

Les entrevues ont eu lieu au domicile des participants ou dans un local de l'Université du Québec à Montréal (UQAM) selon leur volonté et leur possibilité de déplacement. Au début de la rencontre, le chercheur a expliqué aux participants la nature de la recherche et les tâches demandées. Il a également répondu aux questions et validé la compréhension des participants concernant l'étude. Les parents et l'élève (lorsque

celui-ci participait à l'étude) ont par la suite été invités à lire et à signer le formulaire de consentement (annexe A). Le chercheur a expliqué chacune des sections du formulaire afin de s'assurer que le consentement soit libre et éclairé. Lorsque le consentement était donné, les parents remplissaient les deux formulaires sociodémographiques. Au moment de la rencontre, il était également demandé aux parents de fournir une copie du PI scolaire de l'élève.

Les participants ont ensuite répondu aux questionnaires d'entrevue. La durée moyenne des entrevues avec les parents était de 88 minutes ( $\acute{E}T= 38,14$ ) et la durée pouvait varier entre 39 et 157 minutes. L'entrevue avec l'élève durait entre 9 et 42 minutes ( $M_{Durée}=18,57$ ;  $\acute{E}T= 11,36$ ). Avec l'accord des participants, les entrevues ont été enregistrées sur bande audionumérique à des fins de transcription et d'analyse.

## 2.7 Considérations éthiques

Les participants ont tous signé un formulaire assurant leur consentement libre et éclairé à participer à cette recherche (annexe A). Le Comité institutionnel d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'UQAM a approuvé cette recherche (annexe C). Le CRDITED de la Montérégie-Est, n'ayant pas de comité éthique au moment de la recherche, a accepté de collaborer à l'étude en vertu de l'approbation éthique de l'UQAM. Une lettre de convenance en ce sens est également présentée à l'annexe C.

## CHAPITRE III

### RÉSULTATS – ANALYSE DES PI

Le présent chapitre présente les résultats de l'analyse des PI recueillis. Il décrit dans un premier temps le mode d'analyse utilisé pour évaluer ces PI, inspiré de la grille de Poirier et Goupil (2011). Par la suite, il expose les résultats de cette analyse en présentant des données quantitatives et qualitatives sur le contenu des PI.

Des 14 familles participant à cette recherche, 11 ont été en mesure de remettre une copie du PI de l'élève. À titre de rappel, deux parents n'avaient plus en leur possession de copie du PI au moment de la rencontre, et le document fourni par un autre parent était impossible à consulter en format numérique. Ces élèves sont âgés de 16 et 21 ans ( $M_{\text{Âge}}=18,64$ ,  $ET=1,69$ ). Les PI obtenus proviennent de neuf écoles différentes.

#### 3.1 Mode d'analyse des PI

L'analyse des PI recueillis dans le cadre de la présente étude est inspirée de la grille d'analyse de Poirier et Goupil (2011). Ces auteures classent les divers éléments présents dans les PI selon les domaines d'apprentissage ciblés (p. ex. Domaine scolaire, Communication). Leur grille permet également de décrire les sections

présentes dans les PI et d'évaluer certains aspects de la rédaction des objectifs (p. ex. objectifs rédigés pour l'élève, objectifs rédigés pour les intervenants).

Dans un premier temps, nous avons exploré les types de formulaires utilisés pour la rédaction des PI. Les PI ont ainsi été analysés selon la présence des rubriques recommandées par le Ministère (MEQ, 2004) et de sections suggérées par Goupil (2004) tels que les buts généraux et les critères de réussite. Le tableau 1.2 se trouvant au premier chapitre intitulé *Contexte théorique* énumère le contenu recommandé par le Ministère.

Dans un deuxième temps, nous avons calculé pour l'ensemble des PI les fréquences, les moyennes et écarts-types des éléments présents, soit les forces, les besoins, les objectifs, les critères et les moyens. Ceci a permis de déterminer, par exemple, le nombre moyen d'objectifs et de moyens par PI. Par la suite, nous avons procédé à une classification des forces, besoins, objectifs et moyens selon les domaines d'apprentissage concernés et selon leur qualité de rédaction. Les catégories utilisées pour la classification ont été déterminées par une analyse de contenu selon la méthode de Schreier (2012). Tous les éléments d'un ensemble (p. ex. tous les objectifs) sont compilés dans un tableau, ce qui a permis d'identifier et de regrouper les items similaires sur le plan du contenu et ainsi créer des catégories. Nous avons également décrit les intervenants nommés dans les PI.

Finalement, nous avons discuté de la classification des items avec une assistante de recherche. Cette discussion a mené à la modification des définitions de deux catégories afin que celles-ci discriminent davantage les items.

## 3.2 Résultats

### 3.2.1 Formulaires utilisés

Puisque le formulaire de PI utilisé par un milieu détermine le contenu de celui-ci, il est pertinent d'en faire l'analyse. Cette analyse permet d'identifier six modèles de formulaires. Le tableau 3.1 fait état de la structure générale de ces derniers, indiquant les sections présentes dans chacun des modèles.

Tableau 3.1 Structure générale des formulaires de PI analysés ( $N=11$ )

Formulaire utilisé	N de PI	Sections présentes dans le formulaire								
		Informations générales	Forces et besoins	Buts généraux	Objectifs	Critères de réussite	Moyens	Intervenants responsables	Signatures	Autres éléments ou sections présents
Canevas du Ministère	5	✓	✓		✓		✓	✓	✓	Section libre pour des remarques supplémentaires
Formulaire école 1 (Plan de transition)	2	✓	✓		✓		✓	✓	✓	Bilan du fonctionnement scolaire et social (renvoi au bulletin scolaire)
Formulaire école 2	1	✓	✓		✓		✓	✓		
Formulaire école 3	1	✓	✓		✓		✓	✓	✓	
Formulaire école 4	1	✓		✓	✓		✓	✓	✓	Section indiquant les domaines ciblés par les objectifs
Formulaire école 5	1	✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓	Portrait de l'élève incluant les aides techniques requises (p. ex. : fauteuil roulant), les services impliqués (p. ex. : ergothérapie, soins infirmiers) et les facteurs de risques pour la santé Grille de préparation à la transition vers la vie active contenant diverses ressources en relation avec la TEVA

La lecture du tableau 3.1 indique que sur les 11 PI analysés, cinq sont rédigés sur le canevas du Ministère. Ces cinq PI proviennent de quatre écoles différentes. Les autres sont rédigés sur des formulaires développés par les écoles, incluant un modèle nommé « Plan de transition »<sup>6</sup>. Tous les formulaires incluent les informations générales sur l'élève (nom, âge, année scolaire, etc.), et ils comprennent tous une section destinée aux objectifs et aux moyens. Cependant, aucun ne présente de section pour indiquer les critères d'évaluation de ces objectifs. De plus, seulement deux formulaires incluent une section réservée aux buts généraux. Un de ces deux PI indique de plus les domaines d'apprentissage ciblés par les objectifs (p. ex. : santé, habiletés motrices, communication, etc.). Un seul PI ne contient pas d'espace pour rédiger les forces et les besoins, alors qu'un autre ne comprend pas d'espace pour les signatures des personnes impliquées.

Certains des formulaires utilisés contiennent des sections supplémentaires. Le modèle de plan de transition utilisé dans une école contient une section pour le bilan scolaire de l'élève, mais ce bilan renvoie au bulletin scolaire et fournit peu d'informations. Un autre formulaire contient une section visant la description détaillée de l'élève et des services requis, et offre une grille de préparation à la TEVA.

### 3.2.2 Forces et besoins

Dix des PI analysés contiennent une section destinée à indiquer les forces et les besoins des élèves. Un seul PI ne contient pas de forces et de besoins, le formulaire

---

<sup>6</sup> Cette école utilise un plan de transition qui fait également office de plan d'intervention, puisque cette école vise principalement la préparation au travail.

utilisé ne contenant pas de section prévue à cet effet. Par conséquent, celui-ci a été retiré des analyses statistiques. Pour l'ensemble des dix PI, on retrouve un total de 57 forces ( $M_{\text{Forces}}=5,7$  ,  $ÉT=2,79$  ,  $Md=5,5$ ) et de 43 besoins (aussi appelés *Défis* ou *Obstacles*) ( $M_{\text{Besoins}}=4,3$  ,  $ÉT=2,75$  ,  $Md=3$ ). L'analyse de contenu permet d'identifier six domaines principaux de forces et de besoins : le domaine comportemental (participation, autonomie, respect des règles, etc.), les aptitudes de travail (réalisation de tâches, expériences de stage passées, etc.), les aptitudes et attitudes relationnelles (politesse, serviabilité, etc.), le domaine affectif (attitude générale, humeur, etc.), les capacités physiques et motrices (déplacement, etc.), et le domaine des compétences scolaires (lecture, etc.). Le tableau 3.2 illustre le nombre de forces et de besoins relevés dans les PI selon ces domaines. Le domaine le plus fréquent pour les forces et les besoins est le domaine comportemental. Ce dernier regroupe principalement des énoncés relatifs à des attitudes générales (p. ex : Persévérer devant les défis, Exécute seul une tâche, Est organisé, etc.), et non à des capacités précises de l'élève. Le domaine des compétences scolaires est peu représenté dans les forces et les besoins, puisque seulement une force (relative à la lecture et l'écriture) y réfère.

Tableau 3.2 Répartition des items sous les rubriques «Forces» et «Besoins» des PI ( $n=10$ )

Rubrique du PI	Nombre d'items relevé dans l'ensemble des PI	$M (ÉT)$	Domaine abordé						
			Domaine comportemental	Aptitudes/attitudes de travail	Aptitude/attitudes relationnelles	Domaine affectif	Capacités physiques et motrices	Compétences scolaires	Autres
Forces	57	5,7 (2,79)	23	9	12	5	3	1	4
Besoins	41	4,1 (2,69)	17	5	8	5	4	0	2

<sup>1</sup> À titre de rappel, un PI a été exclu de cette analyse puisqu'il ne contient pas de *Forces* et *Besoins*.

### 3.2.3 Objectifs

Tous les PI analysés contiennent une section destinée aux objectifs. Tel que mentionné précédemment, seulement deux plans contiennent des buts ou des objectifs généraux pour chapeauter ces objectifs. Les 11 PI analysés comportent entre deux et dix objectifs, pour un total de 46 énoncés ( $M_{Obj}=4,18$ ;  $ÉT= 2,52$ ;  $Md= 3$ ). L'analyse de contenu de ces énoncés permet d'identifier sept domaines d'apprentissage, tels que définis dans le tableau 3.3.

Tableau 3.3 Descriptions des domaines d'apprentissage identifiés dans l'analyse des PI ( $N=11$ )

Domaines d'apprentissage	Définitions	Exemples d'objectifs
Communication/ Social ( $n=9$ )	Objectifs visant à améliorer les habiletés sociales et communicationnelles de l'élève (par exemple, par l'apprentissage de règles sociales telles que la distance adéquate avec l'interlocuteur).	<i>-L'élève émettra des commentaires lors des activités de groupe en classe.</i>
Autonomie résidentielle et générale ( $n=5$ )	Objectifs visant à favoriser le développement de l'autonomie de la personne dans la vie quotidienne (p. ex : tâches ménagères, développement d'une routine, apprentissage sur l'argent).	<i>-J'augmente mon autonomie et ma rapidité lors de la routine du matin. -Je développe une meilleure connaissance de l'argent en gérant un petit budget.</i>
Autonomie et compétences au travail ( $n=11$ )	Objectifs référant à l'acquisition de compétences de travail permettant à l'élève d'être autonome, efficace et productif dans une situation de travail ou de stage.	<i>-Amener l'élève à être plus autonome lors de son stage à l'externe, des plateaux de travail et dans son quotidien</i>
Compétences scolaires ( $n=5$ )	Objectifs liés à des apprentissages conceptuels inhérents au programme d'étude (par exemple, développement des habiletés de lecture, ou activités informatiques éducatives).	<i>-L'élève utilisera les moyens d'adaptation mis à sa disposition pour réussir sur le plan scolaire et est évaluée selon les compétences du programme de formation préparatoire au travail</i>
Gestion des comportements et des émotions ( $n=4$ )	Objectifs visant l'adoption de comportements adéquats selon une situation donnée (p. ex : respect de règlements), ou adoption de moyens visant à gérer les émotions afin de réagir adéquatement à des situations (p. ex : gérer son anxiété)	<i>-L'élève utilisera les moyens enseignés et mis à sa disposition afin de réduire son anxiété 75% du temps - Respect des règlements</i>

Tableau 3.3. (suite)

Domaines d'apprentissage	Définitions	Exemples d'objectifs
Santé et sécurité (n=3)	Objectifs visant la sécurité de l'élève par la mise en place de stratégies quotidiennes (par exemple, des rappels verbaux) ou de procédures en situation d'urgence (par exemple, établissement d'une procédure en cas de transport vers l'hôpital).	-Assurer la sécurité de l'élève lors d'un transfert à l'urgence si nécessaire
Autres spécifications de la transition (n=6)	Objectifs abordant concrètement la planification de la transition vers la vie active de l'élève, soit par l'amorce d'une réflexion sur les objectifs de vie de l'élève ou par des processus administratifs (par exemple, l'ouverture d'un dossier dans un établissement offrant des services).	-Poursuivre mes apprentissages en relation avec mon projet de vie

Les domaines d'apprentissage les plus fréquents sont l'*autonomie au travail* (n=11) et la *Communication et les habiletés sociales* (n=9). L'analyse des objectifs fait également ressortir des particularités sur le plan de la rédaction. On retrouve quatre objectifs rédigés à l'intention des intervenants, c'est-à-dire n'impliquant pas de participation directe de l'élève, et 42 objectifs rédigés pour l'élève. Parmi ces objectifs rédigés à l'intention de l'élève, sept sont jugés opérationnels (16,67 %) et 35 (83,33 %) s'apparentent plutôt à des buts généraux, n'étant alors jugés ni spécifiques ou mesurables. Soulignons également que les sept objectifs jugés opérationnels sont répartis dans seulement trois PI. Le tableau 3.4 décrit les fréquences d'objectifs jugés non mesurables ou au contraire, jugés mesurables. Ce tableau présente aussi la répartition des objectifs selon les domaines d'apprentissage ciblés.

Tableau 3.4 Répartition des items sous la rubrique «Objectifs» des PI (N=11)

Items sous la rubrique «Objectifs»	N d'items	Domaine abordé								
		Communication/ Social	Autonomie résidentielle et générale	Autonomie et compétences au travail	Compétences scolaires	Gestion comportements et émotions	Santé et sécurité	Autres spécifications de la transition	Autres	
Rédigés pour intervenant(s)	4	-	-	-	-	-	2	2	-	
Rédigés pour l'élève										
Non mesurables	35	7	5	11	2	3	1	4	2	
Mesurables	7	2	-	-	3	1	-	-	1	

### 3.2.4 Moyens

Tous les PI analysés contiennent des moyens pour favoriser l'atteinte des objectifs. Les 11 PI incluent 143 énoncés ( $M_{\text{Moyens}}=13,00$ ,  $ÉT=5,74$ ,  $Md=3$ ) sous la rubrique « Moyens ».

Alors que la littérature scientifique indique que les énoncés inscrits dans la section « Moyens » devraient décrire des interventions ou des services visant à aider l'élève dans l'atteinte de ses objectifs, nous avons constaté que des PI incluent des énoncés décrivant un comportement attendu de l'élève. Ainsi, parmi les 143 énoncés identifiés comme des moyens, 57 (39,86 %) sont des comportements attendus par l'élève (par exemple, «Respecter la bulle des gens»). Les 86 (60,14 %) autres énoncés représentent toutefois des moyens mis en place pour favoriser l'atteinte des objectifs. Ces énoncés incluent des interventions directes (rappels verbaux, encouragement, etc.), des adaptations du milieu ou des tâches (outils visuels, ajout de journées de stage, etc.), des activités d'apprentissage (mises en situation, participation à des

ateliers, etc.), des rencontres avec d'autres professionnels ou des organismes ainsi que des procédures administratives (appel aux parents, ouverture de dossiers dans un autre service, etc.). Finalement, tout comme pour les objectifs, les domaines d'apprentissage ciblés par les moyens sont diversifiés. Les énoncés en relation avec l'*Autonomie et les compétences au travail* ( $n=37$ ) et la *Communication/Social* ( $n=32$ ) sont les plus fréquents, représentant respectivement 25,87% et 22,38% de l'ensemble des moyens. Le tableau 3.5 illustre la répartition de tous les énoncés colligés dans la section « Moyens » des PI analysés.

Tableau 3.5 Répartition des items sous la rubrique «Moyens» des PI ( $N=11$ )

Items sous la rubrique «Moyens»	N total	M ( $\bar{ET}$ )	Domaine abordé							
			Communication/Social	Autonomie résidentielle et générale (incluant apprentissage sur l'argent)	Autonomie et compétences au travail	Compétences scolaires	Gestion comportements et émotions	Santé et sécurité	Autres spécifications de la transition	Autres
Comportement attendu de l'élève	57	-	12	10	18	2	10	0	3	2
Moyens (intervention, adaptation, etc.)	86	-	20	3	19	7	10	9	13	5
<b>Total</b>	143	13 (5,74)	32	13	37	9	20	9	16	7

### 3.2.5 Intervenants, critères et échéanciers

Tous les PI analysés mentionnent des personnes responsables de l'atteinte des objectifs. L'élève est désigné comme responsable d'un ou plusieurs objectifs dans neuf PI, alors que les parents le sont dans six. Les enseignants et les techniciennes en éducation spécialisée (TES) sont identifiées comme responsables dans respectivement sept et six plans. Notons cependant que les quatre autres PI mentionnent l'*équipe-*

*école* ou les *intervenants scolaires*, termes qui incluent probablement les enseignants et les TES. Seulement deux PI incluent des intervenants provenant d'organismes externes à l'école : préposés d'un centre de réadaptation, ergothérapeute, travailleur social, physiothérapeute et personnel d'un centre hospitalier.

Quatre PI présentent un échéancier ou indiquent une date prévue pour la révision des objectifs. Un seul PI indique des critères de réussite sans cependant indiquer de modalité claire d'évaluation, rendant éventuellement le suivi de la progression de l'objectif complexe. Tel que mentionné précédemment, aucun des formulaires analysés ne contient d'espace pour inscrire des critères d'évaluation. Le tableau E.1 situé à l'annexe E présente l'analyse détaillée de chacun des PI en ce qui concerne les intervenants, les critères et les échéanciers d'évaluation.

### 3.3 Résumé

L'analyse des formulaires indique que peu de PI contiennent une section destinée à consigner des buts généraux et aucun PI ne présente de section destinée à rédiger des critères de réussite.

On retrouve une moyenne de 4,18 objectifs ( $\acute{E}T = 2,52$ ) et 13 moyens ( $\acute{E}T=5,74$ ) par PI. L'analyse fait toutefois ressortir plusieurs lacunes sur le plan de la rédaction des PI, soit des objectifs rédigés de manière peu opérationnelle et des moyens d'intervention présentés sous forme de comportements attendus de l'élève. En ce qui a trait aux intervenants mentionnés dans les PI comme responsables de certaines interventions, on observe une implication modérée des parents et seulement deux PI décrivent l'implication d'intervenants externes à l'école. Quant aux domaines

d'apprentissage, ils ciblent principalement la communication ainsi que l'autonomie au travail.

## CHAPITRE IV

### RÉSULTATS – ENTREVUES AVEC LES PARENTS

Ce chapitre présente les résultats de l'analyse des entrevues effectuées avec les 14 parents d'élèves. Il décrit dans un premier temps le mode d'analyse utilisé. Par la suite, il expose les résultats en présentant des données qualitatives des entrevues.

#### 4.1 Mode d'analyse

Les entrevues avec les parents ont été analysées selon la méthode qualitative de contenu de Schreier (2012). Cette méthode se centre principalement sur la création d'une grille de codage et sur la division du matériel qualitatif en unités de codage.

Dans un premier temps, les entrevues ont été retranscrites sous forme de verbatim. Par la suite, une grille de codage a été élaborée à partir du questionnaire d'entrevue et du contenu des entrevues. Les catégories principales de la grille (soit les thèmes et sous-thèmes) sont basées sur les quatre thèmes principaux du questionnaire et sur les questions de l'entrevue, alors que les catégories de réponses sont élaborées à partir du contenu des entrevues. Pour la création des catégories de réponses, nous avons paraphrasé des extraits de données en enlevant l'information superflue. Par la suite, les paraphrases similaires ont été jumelées pour créer les catégories de réponses.

Suite à cette analyse, nous avons révisé la classification des données avec une assistante de recherche. Cette révision a donné lieu à la modification de catégories de réponses afin de les rendre plus inclusives pour deux questions de l'entrevue. Nous avons également créé une nouvelle catégorie de réponses pour une question.

## 4.2 Résultats

Cette section du chapitre présente les résultats de l'analyse des entrevues avec les parents. Les résultats sont articulés autour des cinq sections du questionnaire d'entrevue: 1) Perception du PI et des interventions mises en place; 2) Expérience rapportée par le parent de sa participation et de celle de l'élève dans le processus du PI; 3) Perception du contenu du PI; 4) Perceptions concernant le PI et la transition vers la vie active; 5) Recommandations quant au PI et à la planification de la transition. Les participants offrent souvent plus d'une réponse pour une même question. Le nombre de réponses rapportées peut donc excéder le nombre total de participants. Notons également que pour certaines questions, les parents ne se sont pas tous prononcés sur chacun des thèmes ou des sous-thèmes. Il est donc possible que certains thèmes ne soient abordés que par quelques parents.

### 4.2.1 Perception du PI et des interventions mises en place pour l'élève

La première section du questionnaire, constituée de six questions et de leurs sous-questions, porte sur la connaissance du PI par les parents et sur leur satisfaction quant à celui-ci, notamment en ce qui a trait à la pertinence des objectifs et des moyens en relation avec les besoins de leur enfant.

#### 4.2.1.1 Définition et description du PI de l'élève

Treize parents définissent de manière générale le PI et celui de leur enfant. Toutefois, un parent affirme ne pas avoir les connaissances suffisantes pour donner ces définitions. Le tableau 4.1 décrit les réponses des parents sur ces deux thématiques.

Tableau 4.1 Éléments de réponse présents dans la définition générale du PI donnée par les parents et dans leur description du PI de leur enfant (n=13)

Thèmes abordés en entrevue	Éléments présents dans la réponse des parents	Exemples de réponse
Définition du PI en général (n=13)	Mise en place d'apprentissages ou de moyens visant l'amélioration de l'élève (n=13); Partenariat entre les parents et les intervenants du milieu scolaire (n=7); Établissement d'un bilan des forces et difficultés de l'élève (n=5); Partage des tâches et responsabilités face aux apprentissages (n=1); Préparation pour le marché du travail (n=1); Différence entre l'école spécialisée et l'école alternative (n=1)	<i>Un plan d'intervention, c'est un plan qui réunit d'abord les parents, l'école et puis on fait d'abord un petit bilan pour commencer, et les enseignants de l'enfant, de notre enfant, nous disent comment il est, comment il travaille et quels sont ses capacités et son potentiel. Et puis à partir de là (...) en se basant sur les moyens de l'école, on précise des perspectives pour tenter d'améliorer la situation de l'enfant et exploiter au maximum ses capacités.</i>
Description spécifique du PI de l'élève (N=14)	Développement de l'autonomie (n=7); Développement de moyens de communication (n=5); Intégration au marché du travail (n=4); Améliorations sur le plan comportemental (n=3); Améliorations sur le plan scolaire (n=2); Développement sexuel et affectif (n=1)	<i>Oui, son PI se constitue majoritairement d'objectifs pour favoriser l'autonomie sur plusieurs points. Juste au niveau de l'hygiène, si elle va à la salle de bain, qu'elle le fasse elle-même, au niveau des repas, qu'elle s'organise plus elle-même... pas de faire ses repas, mais de se nourrir.</i>

Les parents décrivent le PI en relevant des aspects fondamentaux de celui-ci, notamment sur le plan de son élaboration et de ses objectifs. Toutes les définitions des parents indiquent que le PI sert à planifier des apprentissages et des moyens

d'intervention. Plusieurs parents mentionnent que le PI sert à établir le partenariat entre eux et l'école ( $n=7$ ) et un bilan des forces et des difficultés de l'élève ( $n=5$ ). En ce qui a trait à la description du PI de leur enfant, le développement de l'autonomie et de moyens de communication semble être au centre de la définition des parents. Un parent aborde la différence entre le PI de l'école spécialisée et celui de l'école alternative :

Mon fils est dans une école spécialisée, mais il a été intégré en classe ordinaire au primaire, en classe alternative (...) Il ne suivait pas le programme régulier. Il suivait un programme qu'on a inventé, on va dire. Dans ce contexte-là, ma réponse va être large... mais le PI, dans un contexte d'intégration où l'élève ne suit pas du tout le même programme que les autres élèves de la classe, devient quasiment le programme scolaire. Parce qu'il faut dire ce qu'il va faire en français, ce qu'il va faire en math, ce qu'il va faire dans tout! (...) Ça a été difficile pour moi quand on est arrivé en école spécialisée, parce que je comprenais le PI comme on l'avait fait dans le contexte d'intégration. On se retrouvait avec deux objectifs super pointus, je me disais « qu'est-ce qu'il va faire d'autre? »

#### 4.2.1.2 Avantages et difficultés perçus du PI

Le tableau 4.2 présente les avantages et les difficultés du PI relevés par les parents. Notons que quatre parents ne perçoivent pas de désavantage au PI. Deux soulignent d'ailleurs que toutes les insatisfactions se règlent au moment des rencontres de PI : « De toute façon, s'il y a un problème dans le PI, moi, c'est mentionné immédiatement. Parce que je peux être assez vindicative, mais je reste ouverte. Je peux dire non, mais rester ouverte ».

Tableau 4.2 Avantages (n=12) et difficultés (n=8) du PI selon les parents

Thèmes abordés en entrevue	Éléments présents dans la réponse des parents	Exemples de réponse
Avantages relatifs à la participation des parents au PI	Favorise un consensus entre l'école et les parents sur les interventions (n=3); Favorise le partage d'information entre les parents et l'école (n=2)	<i>C'est bien, parce que nous on n'est pas à l'école. Donc quand on nous le présente, on voit ce qui se passe via le PI, on voit ce qui ne va pas. Et là, on voit les solutions qui ont été pensées et mises en place pour essayer de régler les situations problématiques. (...) Et aussi, l'école n'est pas obligée de nous appeler dès qu'il y a un problème. On donne un consentement pour dire « pour telle problématique on vous donne la permission de faire... ce qu'il faut ».</i>
Avantages relatifs à l'application et au contenu du PI	Apprentissages centrés sur les besoins réels de l'élève (n=3); Implication de nombreux intervenants (n=2); Bilan détaillé des capacités et difficultés de l'élève (n=2); Généralisation des apprentissages (n=2); Apprentissages nécessitant une aide professionnelle (n=2); Suivi des apprentissages (n=1)	<i>Ce que je trouve de positif pour le moment c'est qu'elle apprend des choses à l'école, par exemple reconnaître son nom, faire des associations, choses que moi je ne suis pas apte à lui apprendre. Je ne suis pas l'enseignante, je suis une maman. Mais elle apprend plein de choses à l'école avec son PI.</i>
Difficultés relatives à l'application du PI	Manque de ressources (n=2); Trop grande charge de travail pour les enseignants (n=2); Manque de continuité entre les intervenants (n=1); Difficulté de généralisation des apprentissages (n=1)  Rencontres d'élaboration du PI tardives dans l'année scolaire (n=5)	<i>On nous répond toujours par cette malheureuse réponse : « Ce sont les coupes budgétaires qui ne nous permettent pas de concrétiser le plan ». Alors parfois je me pose la question, pourquoi on a dressé ce plan d'intervention? Pourquoi j'y suis allé à cette séance, et au cours de laquelle on a passé des heures et des heures à discuter ... ça a servi à quoi?</i>  <i>Il y a des années où on a eu le PI tard, comme un premier au mois de juin. Rien dans l'année. On a été convoqués au mois de juin pour un PI... je ne l'ai pas signé parce que j'me disais « on va se reprendre l'année prochaine, il est un peu tard ».</i>

Tableau 4.2 (suite)

Thèmes abordés en entrevue	Éléments présents dans la réponse des parents	Exemples de réponse
Difficultés relatives au contenu du PI de l'élève	Réticence des intervenants à inscrire tous les besoins ( $n=2$ ); Importance exagérée accordée aux stages ( $n=1$ ); Objectifs irréalistes ( $n=1$ ); Objectifs jugés obsolètes ( $n=1$ )	<i>Les milieux scolaires sont devenus frileux à mettre des éléments là-dessus. C'est un contrat! Ils ont compris que c'est un contrat entre l'école et les parents. (...) Moi, c'est ce que je vois actuellement, et je trouve ça complètement, comment je dirais? Désolant! C'est vraiment le mot, parce qu'ils ne vont pas mettre d'objectifs spécifiques, on va en mettre deux, là.</i>

#### 4.2.1.3 Satisfaction générale face au contenu du PI

Dix parents sont satisfaits du contenu du PI de leur enfant, alors que trois en sont insatisfaits. Un parent se dit ambivalent quant à sa satisfaction. Le tableau 4.3 aborde les facteurs de satisfaction et d'insatisfaction relevés par les parents.

Tableau 4.3 Facteurs de satisfaction et d'insatisfaction rapportés par les parents quant au PI ( $N=14$ )

Thèmes abordés	Éléments présents dans la réponse des parents
Facteurs de satisfaction	Bonne compréhension des difficultés de l'élève par les intervenants ( $n=7$ ) Présence d'éléments en relation avec le développement de l'autonomie ( $n=3$ ) Implication de plusieurs professionnels dans l'élaboration du PI ( $n=2$ ) Implication des parents dans l'élaboration du PI ( $n=2$ )
Facteurs d'insatisfaction	Manque d'objectifs reliés aux matières scolaires ( $n=1$ ) Absence d'objectifs ou de moyens soulevés durant l'élaboration du PI ( $n=1$ ) Négligence d'une problématique de santé physique dans l'élaboration des objectifs ( $n=1$ ) Insatisfaction attribuable au manque de collaboration de l'élève ( $n=1$ )

#### 4.2.1.4 Perception de la pertinence des objectifs et des moyens inscrits au PI

Les parents se prononcent sur la pertinence des objectifs et des moyens inscrits au PI de leur enfant en rapport avec les besoins de celui-ci. Le tableau 4.4 rapporte les diverses réponses des parents.

Tableau 4.4 Réponses des parents quant à la pertinence des objectifs et moyens inscrits au PI (N=14)

Thèmes abordés	Éléments présents dans la réponse des parents	Exemples de réponses
Pertinence des objectifs inscrits au PI (n=12)	Objectifs adaptés aux difficultés et aux capacités de l'élève (n=7)	<i>C'est pertinent parce que ça adresse ses besoins réels tout de suite, c'est là, c'est le temps, là! C'est l'autonomie à 20 ans, ça commence à être réel pour lui parce qu'il a 20 ans!</i>
	Objectifs centrés sur le développement de l'autonomie (n=6)	
	Objectifs relevant d'un consensus entre parents et intervenants (n=3)	
	Objectifs favorisant la préparation au marché du travail (n=3)	<i>On va toujours travailler avec ses forces. Et il y a une amélioration de ses forces. (...) On est tous avec elle, et on veut la rendre le plus autonome possible.</i>
	Objectifs favorisant la découverte des intérêts personnels (n=1)	
	Objectifs favorisant la participation dans les activités scolaires (n=1)	
Problématiques reliées aux objectifs (n=4)	Objectifs favorisant la généralisation des apprentissages (n=1)	
	Objectifs trop axés sur l'inclusion au travail au détriment d'autres apprentissages (n=2)	<i>C'est très général. Tu sais, c'est sûr que je comprends l'idée, mais là ça prend des points très, très précis. Ça prend des sous-objectifs. C'est sûr qu'en général, oui, je les comprends, mais il faut amener des objectifs tangibles.</i>
	Objectifs irréalistes en raison de problèmes de santé de l'élève (n=1)	
	Objectifs perçus comme trop généraux (n=1)	

Tableau 4.4 (suite)

Thèmes abordés	Éléments présents dans la réponse des parents	Exemples de réponses
Pertinence des moyens (N=14)	<p>Moyens adaptés aux objectifs et aux difficultés ciblées (n=8)</p> <p>Moyens représentant des actions concrètes (n=4)</p> <p>Moyens respectant le rythme de l'élève (n=2)</p> <p>Utilité et efficacité des stratégies de gestion émotionnelle (n=1)</p> <p>Moyens réalistes selon le temps et les ressources disponibles (n=1)</p> <p>Moyens généralisables hors du contexte scolaire (n=1)</p>	<p><i>Bien, ça lui permet vraiment de parler. Et tu sais qu'il le sent, qu'il faut qu'il parle. On prend le temps et là tu sais, il cherche dans sa tête.</i></p> <p><i>Par exemple, un certain temps, il disait toujours « oui », peu importe la question. Des fois, on le met en situation où il faut qu'il réponde « non » dans le fond.</i></p>
Problématiques liées aux moyens (n=4)	<p>Manque de rigueur dans l'application des moyens mis en place (n=3)</p> <p>Services prévus non reçus (n=3)</p> <p>Manque de précision pour l'application des moyens (n=2)</p> <p>Absence de moyens ayant été soulevés lors de la rencontre de PI (n=1)</p>	<p><i>Il manque du détail. C'est beau avoir des actions, mais quoi faire pour atteindre ces actions-là? Un plan de mise en œuvre. Peut-être qu'il manque des étapes. Il faut donner des outils. Mais là... « Essayer de réaliser d'abord la tâche elle-même », tu essaies pendant une seconde ou pendant trois jours? Il manque de l'encadrement dans les actions. Il manque un degré de détail.</i></p>

#### 4.2.2 Expérience rapportée par les parents de leur participation et de celle de l'élève dans le processus d'élaboration du PI

La deuxième partie du questionnaire est constituée de sept questions portant sur la participation des parents et de l'élève au processus de PI, incluant le déroulement des rencontres et l'attribution de responsabilités en relation avec les interventions mises en place.

##### 4.2.2.1 Participation au PI et description des rencontres de PI

Le tableau 4.5 rapporte les réponses des parents sur leur participation dans le cadre du PI.

Tableau 4.5 Réponses des parents (N=14) quant à leur participation dans le processus de PI

Thèmes abordés	Éléments présents dans la réponse des parents	Exemples de réponses
Participation aux rencontres de PI (N=14)	Participation à une rencontre dans l'année en cours ou l'année à venir (n=12) Rencontres ayant lieu à chaque deux ans (n=1) Parent n'étant plus invité aux rencontres de PI (n=1)	<i>Et cette année aussi, on ne s'est pas rencontré. Mais comme l'année dernière, je recevais des copies du PI que je devais signer et c'est tout, il n'y avait pas de rencontre. En 2015, c'était le seul PI avec une rencontre de parents.</i>
Initiative des parents quant au travail sur les objectifs (n=2)	Réalisation d'activités d'apprentissage à la maison (bien qu'aucune tâche en ce sens ne soit inscrite au PI (n=2)	<i>C'est sûr que moi aussi je travaille ça avec elle, parce que je veux qu'elle apprenne à dire « non », mais ce n'est pas nommé que moi je dois le faire... C'est sous-entendu, parce qu'il n'y a pas officiellement de tâches qui me sont attribuées.</i>

Tableau 4.5 (suite)

Thèmes abordés	Éléments présents dans la réponse des parents	Exemples de réponses
Préparation aux rencontres (n=1)	Adoption de stratégies dans le but de sensibiliser l'enseignant aux difficultés de l'élève (n=1)	<i>Mais comme je disais, il fallait faire un travail de terrain préalable. De toutes les façons possibles. (...) Un exemple concret, après la rencontre du début d'année, la rencontre parents-enseignants. L'enseignante n'habite pas très loin de chez nous, et elle nous a demandé si on pouvait la raccompagner, lui faire un « lift ». Écoute, je me suis garrochée! « Absolument, on va être ravis! » Et là pendant tout le trajet, je lui ai expliqué! « Moi, j'ai vu ça, qu'est-ce que tu en penses? ». C'est le seul moment que j'ai eu, il fallait que j'en profite.</i>
Communication avec l'école et les services (n=5)	Nécessité de communication fréquente avec l'école en dehors des rencontres de PI (n=5) Rôle de coordination entre les divers services pour l'élaboration du PI (n=1)	<i>Mais l'école sait qu'ils ont notre entière collaboration. N'importe quand, s'il se passe quelque chose, ils nous appellent, on est là, on peut intervenir, on veut être au courant de tout premièrement, de tout ce qui est problématique et on collabore. Donc, ce n'est pas nécessairement dans le plan, mais s'il y a une problématique au niveau d'un comportement, qui est dans le plan, ils vont nous appeler, et c'est déjà arriver par le passé!</i>
Tâches attribuées aux parents en relation avec les objectifs (n=8)	Accompagnement dans des tâches ménagères à la maison (n=5) Apprentissage de moyens de communication (n=1) Apprentissage de comportements sociaux adéquats (n=1) Accompagnement dans des stratégies de gestion des émotions (n=1) Intervention directe sur des comportements d'autostimulation (n=1)	<i>Des fois, ce qui nous fatiguait un peu. Ils venaient s'ingérer un peu dans nos affaires personnelles, ils venaient nous dire quoi faire à la maison. C'est arrivé, ça. Là un moment donné chez moi, est-ce que j'ai le droit de gérer comme je veux? (...) On peut être fatigués, on peut avoir des occupations, et après ils lui demandent « As-tu cuisiné chez vous? ». On n'a pas eu le temps, on a cuisiné, mais pas dans l'objectif comme tel. Ils nous mettaient une pression pour qu'on les réalise. Indirecte, tu vas me dire, mais on ressentait une pression.</i>

La majorité des parents tentent d'appliquer des moyens mis en place à la maison, que ce soit suggéré par l'école ou non. Les parents semblent généralement impliqués dans le processus du PI, participant presque tous aux rencontres de façon régulière. L'implication du parent à l'extérieur des rencontres, soit en communiquant avec l'école ou en participant à des tâches en relation avec les objectifs, est jugée primordiale par les parents ( $n=10$ ).

Les parents décrivent également le déroulement de la dernière rencontre à laquelle ils ont assisté, rapportant des durées approximatives de 45 ( $n=4$ ), 60 ( $n=6$ ), 90 ( $n=2$ ) et 120 minutes ( $n=2$ ). Treize parents sont en mesure de nommer les intervenants présents. Tous nomment la présence de l'enseignante, cette dernière pouvant être la seule intervenante scolaire présente ( $n=2$ ) ou pouvant être accompagnée d'autres intervenants. En effet, huit parents rapportent la présence d'autres intervenants issus du milieu scolaire et six nomment des intervenants provenant de milieux externes, notamment des CRDITED ( $n=4$ ). Le tableau E.2 situé à l'annexe E fait état des descriptions des rencontres par les parents.

Quant à leur description du processus d'élaboration du PI, les parents décrivent deux modes de fonctionnement, soit l'élaboration du PI avec la participation de tous ceux assistant à la réunion ( $n=8$ ) et la présentation d'un PI élaboré préalablement ( $n=6$ ). Ainsi, certains parents sont ainsi impliqués activement dans le processus d'élaboration, alors que d'autres vont plutôt être appelés à valider un PI préparé par les intervenants. Un parent décrit ainsi son expérience :

On ne tire pas un plan des nuages. Nous, on a notre point de vue sur le quotidien à la maison, qu'est-ce qu'il fait, ses déficiences. Son enseignante amenait ses points sur l'école. La travailleuse sociale, elle amenait son professionnalisme, ses expériences, ce qu'elle connaît. À partir de ça, on sortait le PI.

Six parents précisent que le PI se base généralement sur une révision de celui de l'année précédente : « Souvent ils partent du PI de l'année d'avant, pour voir si les objectifs ont été atteints, et ce qui est à travailler ».

Les parents ont aussi identifié les intervenants présents aux rencontres. Cependant, deux parents ne se souviennent plus de tous les intervenants en présence. Deux parents expriment de plus leur désarroi quant à l'absence de certains intervenants:

Il y avait seulement le professeur, on a trouvé ça déplorable, on aurait aimé que l'éducatrice spécialisée soit là. Et il y a aussi la directrice de son milieu de stage qui devrait être là pour les PI, à mon avis ce serait important qu'on la connaisse un peu. Surtout au dernier PI, il s'était passé des choses avant la rencontre, et on avait eu des communications avec cette personne-là. Donc, ça ne s'était pas passé il y a six mois, donc on aurait aimé qu'elle soit là pour discuter de ce qui s'était passé. Parce que ça se retrouvait sur le PI, ça faisait partie des comportements qui n'étaient pas adéquats.

#### 4.2.2.2 Expérience rapportée des parents de leur participation dans les rencontres

Les parents évaluent leur degré de satisfaction quant à leur participation dans les rencontres sur une échelle de Likert en cinq points allant de Très insatisfait(e) à Très satisfait(e). Un parent se dit très insatisfait, un plutôt insatisfait, six plutôt satisfaits et six très satisfaits ( $M=3,07$  ;  $ÉT=1,21$ )<sup>7</sup>. Le tableau 4.6 rapporte l'expérience des parents sur leur participation durant les rencontres.

---

<sup>7</sup> Chaque degré de satisfaction s'est vu attribuer une valeur pour le calcul de ces statistiques. La cote *Très insatisfait* s'est vu attribuer une valeur de 0, alors que la cote *Très satisfait* avait une valeur de 4.

Tableau 4.6 Expérience rapportée par les parents de leur participation dans les rencontres (N=14)

Thèmes abordés	Perception des parents	Exemples de réponse
Attitudes des intervenants scolaires	Intervenants tiennent compte des interventions des parents (n=10) Intervenants valorisent la participation des parents (n=8) Point de vue des parents semble peu valorisé (n=4) Possibilité d'exprimer son désaccord (n=2) Nécessité de discuter préalablement avec l'enseignant pour être entendu (n=1)	<i>Quand on fait la première rencontre de PI de l'année, ils m'exposent leur point de vue, et après ils me demandent « qu'est-ce que toi tu vois, au niveau des stages, de l'école? » Parce que j'ai le droit de mentionner aussi ce que je voudrais qu'il travaille, ou qu'il pratique, tu sais. Donc, on participe nous aussi en tant que parents.</i>  <i>J'ai fait des remarques, comme quoi ma fille devait rencontrer l'orthophoniste et le psychologue. Ils nous ont demandé « est-ce que vous vendez toujours la maison? ». Ils attendaient, ils ne voulaient pas aller dans le dossier parce qu'on vendait la maison, ils ne voulaient pas se casser la tête (pour offrir le service). On vend la maison, on ne vend pas la maison... ma fille, elle a besoin de services!</i>
Pouvoir décisionnel sur le contenu du PI	Possibilité de faire un compromis lorsque l'opinion des intervenants scolaires diverge de celle des parents (n=4); Priorisation des demandes des parents (n=3); Chaque intervenant a un rôle à jouer (incluant les parents) (n=1); Possibilité d'inviter un intervenant externe (n=1)  Perception qu'on ne tient pas compte de la réalité des parents dans l'organisation des rencontres (n=2); Impression que les intervenants scolaires prennent la plupart des décisions (n=2); Fermeture à ajouter des objectifs autres les stages (n=1); Le parent doit faire un effort pour avoir un pouvoir décisionnel (n=1)	<i>Il y a un échange d'idées, d'opinions, et on finit par s'accorder sur une décision finale. Mais s'il fallait que certaines choses soient là et que ça ne faisait pas consensus, il y a moyen de faire ça autrement, manipuler ça un peu.</i>  <i>C'est plus eux qui ont le mot final sur ce qui va être travaillé, parce que c'est en fonction des autres enfants qu'ils ont avec eux, aussi.</i>  <i>On prend notre place, oui. Nous autres, on la prend. Mais je sais qu'il y a des cas que c'est « signe ça ». Le plan est déjà fait, et il n'y a plus rien à dire. Mais nous on s'est organisés depuis des années, pour que la relation avec l'école... c'est une feuille vierge, et on discute.</i>

Tableau 4.6 (suite)

Thèmes abordés	Perception des parents	Exemples de réponse
Accessibilité de l'information	Utilisation d'un langage clair et vulgarisé par les intervenants et ouverture à expliquer l'information (n=6); Information jugée accessible par l'habitude des parents à participer aux rencontres (n=3); Information accessible par le fait que les parents travaillent eux-mêmes dans le milieu scolaire (n=2); Importance de se tenir informé et de poser des questions pour valider sa propre compréhension (n=1); Perception que l'information est peu accessible, les intervenants offrant peu d'informations aux parents et à l'élève (n=1);	<i>Oui, quand même, parce que ce ne sont pas des choses qui sont complexes, et on connaît notre enfant aussi, donc ce qui se retrouve là, ça ne nous surprend pas.</i>  <i>Non, je n'ai pas eu de chose que je peux comprendre. Parce que ça revient toujours sur la même chose. Moi je reviens tout le temps sur mon fils. Eux parlent d'autres choses, mais ça ne revient pas sur les problèmes qu'il a dans le moment.</i>

La plupart des parents se montrent ainsi satisfaits de leur participation aux rencontres, sentant que les intervenants scolaires les écoutent et percevant qu'ils participent aux décisions. Par contre, certains observent des lacunes, notamment l'absence d'intervenants ou des inégalités dans la prise de décisions.

#### 4.2.2.4 Perception des parents de la participation de l'élève dans le processus de PI

Les parents décrivent ensuite le niveau de connaissance du PI par leur enfant. Dix parents affirment que leur enfant connaît l'existence de son PI. Les quatre autres mentionnent que le PI représente un outil trop abstrait pour le niveau de compréhension de l'élève. Les 14 parents ont élaboré sur cette question. Huit parents relèvent que leur enfant comprend le contenu de son PI au moins partiellement. Trois affirment que l'élève comprend les interventions, les moyens et les services qui sont mis en place à son intention, et deux autres parents croient que l'élève connaît bien

les difficultés à travailler: « Elle sait qu'elle a un PI, elle sait ce qui se trouve dessus, parce qu'elle se connaît, elle sait ce qu'elle a à améliorer ». Trois parents soulignent que les intervenants s'assurent de la compréhension de l'élève au moment de la rencontre de PI. Un parent s'exprime ainsi quant à l'importance de la participation de l'élève :

Moi, je trouve que les jeunes, les étudiants qui vont à des PI, c'est très, très, très important. Parce que tu ne penses pas... Dans ma tête à moi, il y a eu un plan d'intervention et l'élève n'est pas là... quel scénario il se monte dans la tête là? « Qu'est-ce qu'ils ont dit? Qu'est-ce qu'ils ont fait? » Tu sais, tandis que là, il est là. Comme on disait... il y participe.

Bien qu'il perçoive une bonne compréhension du PI par son enfant, un parent soulève que l'élève a une meilleure compréhension du PI élaboré par le CRDITED que celui de l'école, notamment en raison d'un suivi plus fréquent :

Mais je vous dirais qu'elle est plus à l'affût d'un plan depuis que le CRDI est dans le portrait. Parce qu'avec le CRDI, le PI, c'est beaucoup plus concret. Ici, à la maison, elle a des outils pour l'aider, je veux dire certains objectifs, elle a besoin d'outils pour travailler, c'est très concret. Parce que sinon, tout ce qui est abstrait, pour elle, c'est difficile.

Sept parents perçoivent certaines difficultés de compréhension du PI chez l'élève, croyant par exemple que celui-ci n'a pas les capacités suffisantes pour le comprendre correctement ( $n=5$ ), ou que le PI contient trop d'informations ( $n=1$ ). Un manque d'explication par les intervenants pourrait également expliquer la faible compréhension de l'élève ( $n=1$ ) : « Je ne pense pas qu'il comprend. Pas tout. Je pense qu'ils ne prennent pas le temps d'expliquer avant qu'on fasse la rencontre ». Outre la connaissance et la compréhension du PI, les parents abordent les discussions relatives au PI avec l'élève et sa participation aux rencontres. Le tableau 4.7 rapporte les réponses des parents.

Tableau 4.7 Discussion sur le PI avec l'élève et participation de l'élève aux rencontres de PI (N=14)

Thèmes abordés	Éléments présents dans la réponse des parents
Discussion avec l'élève au sujet du PI (N=14)	Pas de discussions sur le PI avec l'élève (n=8); Discussions sous forme de rappels des objectifs à travailler (n=4); Retour avec l'élève suite aux rencontres de PI ou suite à une révision de PI (n=3); Discussion sur les services, les apprentissages et activités réalisés à l'école (n=1)
Perception de l'opinion de l'élève sur le PI (n=5)	Perception que l'élève est conscient qu'il s'agit d'une mesure visant à l'aider (n=3); Démarche de PI perçue comme dévalorisante par l'élève (n=1); Perception que l'élève apprécie les rencontres (n=1)
Participation de l'élève dans les rencontres (N=14)	Participation systématique de l'élève aux rencontres puisqu'il est toujours invité (n=9); Non-invitation de l'élève aux rencontres de PI (n=5); Participation de l'élève en raison d'une journée pédagogique malgré une non-invitation (n=1)
Attitude de l'élève durant les rencontres (n=10)	L'élève parle lorsqu'il est sollicité ou questionné (n=5) L'élève n'intervient pas du tout dans les rencontres (n=4) L'élève se montre participatif et pose des questions aux intervenants (n=1)
Attitudes des intervenants face aux interventions l'élève en rencontre (n=6)	Interventions des élèves bien accueillies par les intervenants scolaires (n=5) Perception que les intervenants scolaires ne prennent pas l'opinion de l'élève en considération (n=1)
Préparation de l'élève aux rencontres (n=9)	Aucune préparation formelle à la rencontre de PI par les intervenants scolaires (n=9) Préparation effectuée par les parents (n=1)

Plusieurs élèves participent aux rencontres bien qu'ils éprouvent des difficultés à prendre la parole. Un parent aborde l'effet négatif des rencontres sur l'élève : « Mais elle haït ça les réunions avec beaucoup de monde. Et qu'on parle d'elle, elle n'aime pas ça. Elle se sent dévalorisée par ça. Il faut vraiment que tu lui ré expliques que c'est

pour l'aider, car souvent elle se sent attaquée face à ça. ». Un parent s'exprime sur la préparation de l'élève aux rencontres :

On lui avait dit « écris-le sur une feuille, prépare-toi à la maison, écris tes idées, quand tu vas arriver sur place, tu as tes idées de quoi tu veux parler ». Un aide-mémoire. C'est nous qui lui demandions de faire ça. Une chance qu'elle avait ça sinon elle n'aurait jamais donné (d'idées). C'est peut-être ce qui manque. L'élève n'est peut-être pas préparé à ces rencontres-là. Nous on l'a préparée avec des points, mais l'école, est-ce qu'il faudrait qu'ils les préparent?

#### 4.2.3 Perception du contenu du PI

La troisième section est la plus courte, ne contenant que deux questions. Ces questions portent sur les domaines d'apprentissage jugés les plus importants dans le PI et sur les apprentissages non abordés dans le PI.

##### 4.2.3.1 Perception des apprentissages abordés dans le PI

Tous les parents identifient au moins un domaine comme étant prioritaire dans le PI de leur enfant. Le tableau 4.8 illustre les domaines rapportés par les parents.

Tableau 4.8 Domaines d'apprentissage jugés les plus importants par les parents (N=14)

Domaines d'apprentissage jugés les plus importants	Explications sur la pertinence
Développement de l'autonomie (n=7)	Facilite la vie de l'élève dans l'accomplissement de tâches (n=3); Favorise la débrouillardise de l'élève en vue de l'après-parent (n=3); Constitue la difficulté principale de l'élève (n=1)
Relations sociales (n = 5)	Constitue une difficulté principale de l'élève (n=5) Favorise l'autonomie par le développement de relations (n=3)

Tableau 4.8 (suite)

Domaines d'apprentissage jugés les plus importants	Explications sur la pertinence
Communication ( $n=4$ )	Constitue une difficulté principale de l'élève ( $n=3$ ); Communication adéquate associée au développement de l'autonomie par une meilleure expression des besoins ( $n=1$ )
Intégration au marché du travail ( $n=2$ )	Favorise l'autonomie de l'élève dans sa vie active ( $n=2$ )
Utilisation des moyens de transport ( $n=1$ )	Favorise le développement de l'autonomie ( $n=1$ )
Transition vers la vie adulte ( $n=1$ )	Favorise le développement de l'autonomie ( $n=1$ )
Gestion des émotions ( $n=1$ )	Constitue une difficulté principale de l'élève ( $n=1$ )
Confiance en soi ( $n=1$ )	Constitue une difficulté principale de l'élève ( $n=1$ )
Apprentissages comportementaux ( $n=1$ )	Favorisent l'inclusion au marché du travail ( $n=1$ )

Bien que les domaines jugés importants pour les parents soient diversifiés, une certaine constance peut être observée en s'attardant à leurs explications. En effet, les parents jugent les domaines d'apprentissage visés dans le PI comme pertinents tout simplement parce qu'ils ciblent une difficulté majeure chez leur enfant. Le thème de l'autonomie revient également dans le discours de plusieurs parents. Par exemple, les parents jugent que le développement d'habiletés de communication et les habiletés en relation avec l'intégration au marché du travail sont primordiaux au développement de l'autonomie.

#### 4.2.3.2 Apprentissage non inclus dans le PI

Sept parents rapportent au moins un domaine qu'ils auraient aimé voir ajouté dans le PI. Le tableau 4.9 identifie ces domaines.

Tableau 4.9 Domaines d'apprentissage jugés absents par les parents ( $n=7$ ) dans le PI

Domaines ( $n$ )	Exemples de réponses
Apprentissages scolaires ( $n=3$ )	<i>Je dis ça, mais... dans le programme, ce n'est pas ça. (...) Bon, ça, c'est la portion académique, plus ça va, moins y'ont le temps pour ça. Malheureusement, je pense que les élèves, les acquis qu'ils ont en date d'aujourd'hui, c'est les acquis avec lesquels ils devront vivre.</i>
Planification de la transition vers la vie adulte ( $n=1$ )	<i>Donc qu'est-ce qu'il manque là-dedans, le plan d'intégration, qui manque des étapes de cheminement. On ne sait pas beaucoup pour les cinq années potentielles. Quand tu rentres à cette école, on a de la misère à voir ce qu'ils vont faire dans les cinq années. Ce serait bien de savoir ça, à court terme, et à long terme, en savoir plus sur les pistes possibles après l'école.</i>
Transition vers la vie adulte (apprentissage d'activités de la vie quotidienne) ( $n=1$ )	<i>Tu sais, l'approche de la vie de tous les jours, dans le PI, comme tel, ce n'est pas vraiment mentionné. Tu sais la vie après l'école, la préparation de la vie après l'école je ne sais pas jusqu'à quel point... c'est sûr qu'elle est en classe spéciale, c'est une préparation au marché du travail, mais... Je ne sais pas jusqu'à quel point c'est abordé.</i>
Apprentissage sur la sexualité ( $n=1$ )	<i>Comme la formation sur la sexualité dont on parlait, moi ça fait longtemps que je le demandais... Pour les élèves comme pour les parents. (...) Ce que j'aimerais... mais c'est juste un souhait, je sais qu'ils en ont tellement à faire... j'ai été chanceuse, en passant par le CSSS il a eu une formation... mais ce serait bien qu'ils en parlent à l'école!</i>
Services d'orthophonie ( $n=1$ )	<i>L'orthophoniste. Ça aurait été important que ce soit intense. Ça aurait été primordial (...) Ils agissent selon l'équipe en place. C'est sûr lorsque l'équipe est réduite y font le plan en fonction des ressources qu'ils ont.</i>
Attitude face aux tâches ( $n=1$ )	<i>Donc ce qui aurait été à ajouter, c'est l'attitude face aux tâches, du domaine pédagogique, et du domaine comportemental, pour généraliser ce qu'il est capable de faire quand il a une relation étroite établie avec la personne, parce qu'il va performer pour faire plaisir. Beaucoup. Pas pour lui-même.</i>

Les autres parents ( $n=7$ ) ne perçoivent pas d'autres thématiques à ajouter dans le PI de l'élève. Le PI semble complet en relation avec les besoins et les capacités de l'élève. Deux de ces parents mentionnent de plus que le PI semble rassembler tous les domaines nécessaires pour le développement général de l'élève.

#### 4.2.4 Perceptions concernant le PI et la TEVA

La quatrième section du questionnaire, constituée de six questions, porte sur la perception des parents quant à la TEVA de leur enfant. Elle porte également sur les activités de planification de cette transition ainsi que sur la pertinence du PI dans le contexte de la TEVA.

##### 4.2.4.1 Préoccupations en relation avec la TEVA

Les principales préoccupations des parents par rapport à la TEVA sont présentées dans le tableau 4.10.

Tableau 4.10 Préoccupations des parents concernant la transition vers la vie active (N=14)

Préoccupations	Exemples de réponse
Manque d'autonomie de l'élève (n=9)	<i>Ce qui me préoccupe...son autonomie. Principalement qu'est-ce qu'elle va être capable de faire dans la vie, ça va être quoi sa qualité de vie? Est-ce que c'est possible de l'amener à vivre seule? Quand je dis seule, je veux dire autonome, en appartement. Nous, quand on part de chez nos parents, on part et on s'organise. Elle, va-t-elle être capable de faire ça?</i>
Incertitude sur l'après-parent (n=7)	<i>Notre fils a une diète extrêmement sévère, pour des raisons médicales. Donc, est-ce qu'il va être autonome pour gérer cette maladie-là, toutes ses limites du côté de la diète. (...) Mais d'être capable de gérer tout ça, les calculs, les règles de de trois qu'il faut faire pour gérer les protéines, ça, c'est une grosse préoccupation pour nous dans le sens, bon, c'est sûr qu'un moment il va vouloir avoir sa vie, nous c'est toute cette préoccupation-là. Est-ce qu'on va avoir une maison bigénération? Donc, c'est beaucoup le côté médical.</i>
Manque d'occupations au quotidien (n=4)	<i>Et puis c'est de l'occuper dans une vie, dans la société. Il faut l'occuper, cet enfant-là. Qu'il soit heureux. Et tu sais, du lundi au vendredi, on travaille. Il faut que lui, il trouve sa place.</i>

Tableau 4.10 (suite)

Préoccupations	Exemples de réponse
Manque de disponibilités des services (n=4)	<i>L'été, elle va dans un camp de jour. Mais après que ça soit fini, septembre va arriver. Qu'est-ce qu'il va arriver, au mois de septembre? Dans notre région, il n'y a peut-être pas autant de service que dans le centre (du Québec). Et il n'y a pas de transport. Là, il faut la transporter nous-mêmes. Ça prend... On essaie de trouver des services dans la région, mais...</i>
Difficultés avec l'emploi et les finances (n=3)	<i>C'est quoi les options? Tu sais, quelqu'un qui va à l'école, après, le but c'est de travailler. Ça, c'est la majorité. D'autres décident de rester à la maison pendant que le conjoint travaille, d'autres ne se trouvent pas de travail et se ramassent sur des programmes sociaux, mais dans l'ensemble, tu finis l'école, tu vas travailler. Elle... elle fait quoi? On ne sait pas!</i>
Inquiétudes sur leur propre implication (n=2)	<i>Donc, moi ce qui me préoccupe, c'est quand est-ce que moi je vais mettre un frein à ma participation à sa vie au quotidien. Parce qu'un jour, ça va arriver. C'est sûr que je vais la placer (dans une ressource) ... mais vraiment pas tout de suite... c'est dans un avenir vraiment lointain!</i>
Inquiétudes quant à la sexualité (n=2)	<i>Ce qui me fait peur, ce sont ses premières relations sexuelles. Je ne veux pas devenir grand-mère tout de suite. J'ai parlé avec la maman d'un autre garçon, qui n'a pas le même fonctionnement que mon fils, et elle disait qu'avoir su plus tôt, avant qu'il aille 18 ans... elle l'aurait fait vasectomiser. Moi, je me disais « Ouin... mais mon fils a quand même une certaine capacité! » Et qu'est-ce qui me dit qu'il n'en voudra pas plus tard, et qu'il ne va pas m'en vouloir! Mais en même temps, je me dis, ce n'est pas mieux s'il met un enfant au monde, et qu'il n'est pas capable de s'en occuper!</i>
Naïveté et crainte d'exploitation de l'élève (n=1)	<i>Malheureusement, autant qu'il y a des gars profiteurs, comme des filles profiteuses, il y a des gars comme des filles manipulatrices... Ça aussi ça me fait peur. Sauf que je suis consciente que malheureusement, il ne pourra peut-être pas y échapper, de se faire manipuler (...)</i>

Tous les parents nomment des préoccupations quant à la TEVA de leur enfant. Celles-ci sont diversifiées et les plus fréquentes sont en relation avec le possible manque d'autonomie de l'élève dans sa vie future (n=9) et sur l'incertitude quant aux possibilités de l'après-parents (n=7).

#### 4.2.4.2 Implications de la TEVA

Les parents se prononcent sur leur perception de la transition, discutant des implications de celle-ci pour eux et leur enfant. Le tableau 4.11 présente ces implications.

#### 4.11 Implications de la TEVA pour les parents et pour l'élève (N=14)

Thèmes abordés	Implications	Exemples de réponse
Implications de la transition vers la vie active pour les parents (n=12)	Inquiétudes et incertitude (n=6); Modification des habitudes de vie des parents (n=3); Trouver soi-même des services ou des ressources adaptés à l'élève (n=2); Difficultés administratives (n=1); Adoption d'une attitude stratégique (n=1)	<i>Bien, il va falloir que je travaille à temps partiel. Peut-être même que j'arrête. Ça implique qu'il faut qu'on fasse quelque chose ici, à la maison. Mais là, ce n'est pas normal là qu'il soit ici toute la journée.</i>  <i>Le passage de 17 à 18 ans, ça a été beaucoup de « paperasse ». Les allocations sont retirées, il faut qu'on mette notre fille sur l'aide sociale, que je lui charge une pension, que je gère son argent... Il y a aussi le pédopsychiatre, tu sais il faut tout « flusher » ça et on s'en va vers les services pour adultes. (...) Pour moi, en tant que parent, c'est beaucoup de logistique.</i>
Implications de la transition vers la vie active pour l'élève selon les parents (n=13)	Développement d'autonomie et de maturité (n=5); Insécurité/dévalorisation de l'élève (n=3); Peu de conscience de l'élève sur la transition (n=3); Transition perçue comme positive ou valorisante par l'élève (n=3); Perception que l'élève a hâte de travailler (n=3); Perte de personnes significatives dans le milieu scolaire (n=1); Persévérance et répétition dans les apprentissages (n=1)	<i>Dans la vie de tous les jours, de l'amener à se surpasser, à faire des tâches qu'on sait qu'éventuellement elle devra faire, ou qu'elle sera obligée de faire. Même si elle reste ici, il y a des choses qu'elle devra faire, que nous, on ne pourra pas faire pour elle.</i>  <i>Ça fait déjà deux étés qu'elle demande à travailler. Elle n'a déjà pas une grosse estime d'elle-même, moi ça m'inquiète de la voir aller faire des demandes d'emploi et de se faire dire « non ». Je ne sais pas à quel point l'école ils la préparent à ce qu'elle puisse avoir plusieurs « non ».</i>  <i>Un poisson dans l'eau lui! Parce qu'on va s'organiser pour trouver la bonne place pour lui. C'est un enfant hyper heureux. On le pousse énormément, mais... peut-être un peu trop, on ne sait pas, je me questionne toujours là-dessus.</i>

Ainsi, les parents reviennent sur le côté inquiétant de la transition tout en abordant la nécessité de se mobiliser, par exemple par la recherche de services adaptés. En ce qui a trait aux implications de la transition pour l'élève, le développement de capacités inhérentes à l'autonomie ressort à nouveau comme étant l'implication principale. Les parents nomment également des insécurités quant à de possibles difficultés pour l'élève, par exemple par la perte de personnes significatives ou par des expériences dévalorisantes.

Douze<sup>8</sup> parents décrivent comment ils imaginent la vie future de leur enfant. Les réponses concernent les occupations telles que le travail et les loisirs ainsi que les milieux de vie éventuels. Le tableau 4.12 résume ces réponses.

Tableau 4.12 Description par les parents de la vie future imaginée pour leur enfant (n=12)

Thèmes	Réponses des parents	Exemples de réponses
Milieu de vie (n=10)	Appartement/appartement supervisé (n=5); Avec parents (n=3); Maison adaptée (n=1); Vie familiale autonome (n=1)	<i>On cherche ce qu'il va aimer, après c'est de trouver un job qui va l'accepter, et après c'est de lui trouver un appartement. La travailleuse sociale qui va nous aider, parce qu'ils ont un programme, et toute sorte de choses.</i>  <i>On ne cesse pas de prier Dieu pour qu'on reste en vie pour qu'on puisse toujours l'assister, toujours l'assister jusqu'à ce qu'il se marie, qu'il ait des enfants, qu'il puisse prendre le relais avec sa femme, ses enfants, voilà l'idéal pour nous, le bonheur de notre enfant réside dans cela.</i>

<sup>8</sup> Une question portant sur la perception de la vie adulte de l'élève a été ajoutée durant la pré-expérimentation du questionnaire d'entrevue. Deux parents n'ont donc pas eu l'occasion de répondre à cette question

Tableau 4.12 (suite)

Thèmes	Réponses des parents	Exemples de réponses
Occupation (n=12)	Travail qu'il aime (n=9); Service de répit pour occuper les journées (n=2); Plateaux de travail (n=1)	<i>Comme je dis, c'est sûr que lui, il faut absolument qu'il se trouve un job, qu'il fasse autre chose, parce que rester à la maison, ça va être l'enfer pour lui.</i>
Loisirs (n=7)	Loisirs déjà présents ou envisagés dans la vie de l'élève (n=6); Difficulté à trouver des loisirs en raison d'un manque de participation de l'élève (n=1)	<i>Elle joue au baseball, déjà. Ça, pour nous, c'est super important qu'elle participe à des choses comme ça, parce qu'elle est très sociable. Ça fait trois ans qu'elle joue au baseball avec des garçons. Elle joue dans une équipe de garçons, et c'est bon pour toutes sortes d'aspects de son développement. Nous on est fiers de ça, on est très fiers de ça!</i>  <i>Et les loisirs, elle aime les loisirs, mais elle ne veut pas en faire. (...) On est allé une fois, et comme je vous dis... elle est gênée. Elle voudrait faire des activités toute seule, peut-être. Le bowling, il y a du monde, on s'amuse! Les sports, ou salle de gym, non. Elle ne peut pas aller dans une salle de gym, parce qu'il y a beaucoup de monde. Hey, la vie, c'est être avec le monde! On ne peut pas vivre seul!</i>

En ce qui a trait au milieu de vie, la possibilité d'une vie autonome en appartement ou en appartement supervisé est la réponse la plus fréquente alors que d'autres comptent garder leur enfant à la maison aussi longtemps que possible. La plupart des parents souhaitent que leur enfant ait un emploi ou des occupations quotidiennes.

#### 4.2.4.3 Échanges et discussion concernant la vie active

Les parents décrivent leurs échanges concernant la transition avec leur enfant, avec des ressources externes à l'école et avec leur entourage. Dix parents ont déjà discuté de la transition vers la vie active avec leur enfant, par exemple lors de discussions

informelles concernant le projet de vie de l'élève ( $n=4$ ) ou concernant de possibles loisirs ( $n=2$ ). Deux parents affirment l'aborder de façon indirecte à travers des tâches en relation avec les apprentissages (p. ex. apprendre à faire des repas), alors que deux autres en discutent plus directement en ramenant leur enfant à des objectifs de vie réalistes. Le tableau E.3 situé à l'annexe E présente des exemples de réponses des parents concernant ces discussions.

Les parents ( $n=12$ ) ont également discuté de la transition de leur enfant avec des ressources autres que celles de l'école ( $n=12$ ) : CRDITED ( $n=7$ ); aide et formation par le CSSS ( $n=4$ ); psychologue en clinique privée ( $n=1$ ). Le tableau E.4 situé à l'annexe E illustre plus en détail ces diverses ressources et de quelle façon celles-ci sont impliquées.

Le CRDITED est la ressource la plus impliquée dans la transition vers la vie active de l'élève. Cependant, deux parents mentionnent avoir eu des difficultés avec les services des CRDITED :

Donc moi, j'ai appelé au CRDI. J'ai parlé à quelqu'un. Il a pris beaucoup de notes, pour après ça, recevoir une lettre pour dire que notre fils était refusé. Et là, on ne comprenait pas. Pourquoi est-ce qu'il est refusé au CRDI? J'ai rappelé, et là c'était quelqu'un d'autre. (...) Je pense qu'ils ont oublié de mettre un crochet quelque part. En tout cas, ça a tout changé, j'ai refait une demande et ça a été accepté. On ne comprenait pas pourquoi il avait été refusé. Il était déjà au CRDI, mais ils ferment le dossier à 13 ans. Ils ont dit « vous revenez à 18 ans. » Et à 18 ans, voyez-vous, il fallait faire une demande à la fin de la scolarisation.

Un parent se montre également peu satisfait du service offert par une travailleuse sociale du CSSS:

La travailleuse sociale du CSSS essaie de venir nous aider, trouver des activités pour aider la famille, trouver des répit pour les parents, des affaires de même, mais il n'y a comme rien d'adapté. Tu arrives là, ils ne savent pas trop quoi, ils

fouillent dans leurs papiers, ils ne trouvent rien, et après ça, ils ne te reviennent jamais. Ou quand ils te reviennent, bien, c'est n'importe où!

Parmi les parents ayant abordé la transition avec des ressources externes à l'école, quatre vivent beaucoup d'incertitude quant aux services auxquels ils pourraient avoir droit suite à la scolarisation :

Tu sais les parents, ils savent qu'il y a le primaire, après le secondaire, après il y a le cégep, plusieurs niveaux d'université, tu n'es pas obligé de tout faire, mais tu sais ce qui est possible de faire pour l'élève. Nous on ne les connaît pas, les options. Là, elle est là jusqu'à 21 ans. Au régulier, souvent c'est le travail. Nous, on ne sait pas ce qu'il y a après. « On va vous le dire à la fin », mais ce n'est pas à la fin qu'on veut le savoir. Je comprends qu'il y a plusieurs scénarios, mais au moins avoir une vue d'ensemble des 15 possibilités, et selon l'évolution, ça va se préciser, peut-être qu'à la fin il n'y en aurait juste une, mais au moins on aura vu l'horizon. Il faudrait qu'on aborde ça plus tôt, pour elle, mais aussi pour nous. Là, on est laissés devant un vide.

Pour neuf parents, la transition est également sujette à discussion avec leur entourage. Six parents rapportent avoir discuté de la transition de leur enfant avec des membres de leur famille. Ces discussions permettent le partage d'idées quant aux possibles choix de vie pour l'élève ( $n=3$ ) ou permettent simplement d'avoir un soutien moral ( $n=1$ ). Cependant, ces échanges engendrent aussi des conflits ( $n=2$ ):

Au moment où j'ai parlé d'ouvrir la curatelle, le régime de protection, ça a fait de la chicane, parce j'ai deux de mes frères qui ne comprennent pas pourquoi. Ils ont refusé... ça prend un conseil de famille, et ils ont refusé. Pour eux, on la privait de ses droits, mais elle n'a pas été déclarée inapte à la personne. Elle est inapte aux biens. Les gens ne comprennent pas nécessairement pourquoi on fait des choses, mais il faut les faire pareil.

#### 2.2.4.4 Perception de la place accordée à la transition dans le PI

Les parents décrivent comment le PI actuel de leur enfant prend en compte la transition la vie active. Douze parents jugent que la transition est travaillée à travers les divers objectifs, notamment par le développement de l'autonomie ( $n=6$ ) : « *C'est abordé, en quelque sorte! En parlant de l'autonomie, c'est quand même un atout majeur dans son cheminement comme entité* ». La transition serait également abordée à travers des objectifs visant l'intégration au travail ( $n=5$ ), la socialisation ( $n=1$ ) ou des apprentissages comportementaux (par exemple, apprendre à suivre des règles de la classe) ( $n=1$ ). Deux parents perçoivent que le PI ne tient pas du tout compte de la transition. Un de ces parents ne démontre pas d'inquiétude face à cette situation puisqu'il s'occupe lui-même de préparer son enfant à la maison. L'autre parent mentionne simplement que le PI est plutôt centré sur des difficultés immédiates de l'élève.

Bien que la transition soit indirectement abordée dans le PI de leur enfant, cinq parents nomment des lacunes dans la planification de cette transition, mentionnant vouloir plus de détails notamment sur les services disponibles :

À 21 ans, c'est terminé, donc arrangez-vous. Tu sais, ceux qui ont de l'autonomie pour le travail souvent... « votre enfant a telle capacité, il pourrait travailler à tel endroit ». Mais là, on tombe dans le vide. Parce que ma fille à une DI moyenne à sévère, elle tombe dans le vide. Arrangez-vous avec elle... Elle n'existe comme plus! C'est aborder par le développement de l'autonomie, mais pour ce qui est à venir après, ce n'est pas là!

Un de ces parents perçoit également que le PI ne tient pas compte du développement de capacités utiles dans la vie quotidienne:

C'est parce que je ne sais pas ce qui se passe à l'école face à la préparation qu'ils font des enfants pour la transition vers la vie adulte. J'imagine qu'ils sont

supposés, c'est un programme de préparation au marché du travail, donc ça devrait être la préparation à la vie de tous les jours aussi. Mais je ne sais pas ce qui se passe, donc c'est sûr que ça m'inquiète un peu.

Il a été demandé à douze parents de s'exprimer sur la cohérence entre les apprentissages mis de l'avant dans le PI de leur enfant et la vie future qu'ils imaginaient pour leur enfant, telle que décrite précédemment. Cinq parents perçoivent une telle cohérence. Trois affirment, entre autres, que le PI touche à plusieurs sphères nécessaires au développement de l'élève, alors qu'un parent affirme que ce sont les objectifs en relation avec la socialisation qui font la force du PI en ce qui a trait à la TEVA. Un autre parent se montre enthousiaste quant aux services reçus en école spécialisée privée:

Je trouve que dans les écoles ordinaires, on n'équipe pas les élèves. C'est une chose que j'aime d'avoir un enfant comme le mien : on prend le temps. On prend le temps de les équiper, de les outiller, de les aider à se connaître, se comprendre, se découvrir. Comme une fleur, on les aide à éclore!

Cinq parents se montrent mitigés en ce qui a trait à la cohérence entre le PI et le projet de vie de l'enfant. Ils expliquent leurs réponses par un manque d'application ou d'encadrement des interventions prévues ( $n=3$ ) et l'absence de certains apprentissages inhérents à la TEVA ( $n=2$ ).

Finalement, deux parents affirment que le PI n'est pas cohérent avec le développement du projet de vie qu'ils souhaitent pour leur enfant notamment en raison du caractère irréaliste des objectifs par rapport aux limitations de l'élève.

#### 4.2.5 Recommandations des parents

La dernière partie du questionnaire est constituée de deux questions portant sur les recommandations des parents en ce qui a trait au PI et à la TEVA. Cette section ayant été ajoutée durant la pré-expérimentation, seulement douze parents ont eu l'occasion de répondre à ces questions.

##### 4.2.5.1 Recommandations sur le PI

Huit parents émettent des recommandations concernant l'élaboration du PI et son application. Ces recommandations concernent principalement l'application des moyens, entre autres par l'augmentation de la disponibilité des services requis ( $n=5$ ) et une meilleure régularité des rencontres afin d'assurer un meilleur suivi ( $n=3$ ). En ce qui a trait à l'application du PI et des services requis, un parent s'exprime ainsi :

L'approche multidisciplinaire est importante et les services ne sont pas toujours là. L'ergothérapeute, quand notre fils était jeune, c'était très important. L'orthophonie, ça a toujours été important. Et là, il y a des lacunes! C'est selon le gros point à corriger.

Les autres recommandations concernent le fait de mieux encadrer les enseignants ( $n=1$ ); mieux accompagner les parents ( $n=1$ ); inclure plus d'objectifs à long terme ( $n=1$ ) et une meilleure collaboration entre l'école et les milieux externes ( $n=1$ ).

#### 4.2.5.2 Recommandations sur la planification de la TEVA

Sept parents émettent des recommandations pour améliorer la planification de la TEVA. Trois soulignent l'importance de débiter cette planification plus tôt :

Ce que je changerais, c'est de commencer plus vite. C'est supposé commencer trois ans avant. Respecter cet engagement-là serait la première étape. Et de façon générale, ce que je constate, c'est que plusieurs parents n'ont même pas d'éducateur du CRDI, donc ça commence mal... Avec toutes les listes d'attentes pour les ressources, il faudrait que dès la naissance, l'enfant ait un éducateur, et qu'il ait toujours un éducateur.

Les parents recommandent également d'aborder davantage l'éducation sexuelle ( $n=2$ ) et l'insertion socioprofessionnelle ( $n=1$ ). Un parent désire également pouvoir assister aux rencontres entre l'élève et les responsables de son milieu de stage. Finalement, un parent aimerait que son enfant bénéficie d'un plan abordant uniquement la TEVA :

Bien, il devrait y avoir un plan d'action identique au PI. Identique pour qu'on puisse voir l'évolution, voir sur quoi on travaille. Pour qu'on puisse continuer à travailler après la fin de l'école. Ça, ce serait idéal!

### 4.3 Résumé

Les parents rencontrés démontrent une bonne connaissance du PI de leur enfant. Ils se montrent généralement satisfaits par ce PI, notamment en raison de l'accent mis sur le développement de l'autonomie à travers les apprentissages. Ils perçoivent toutefois des problèmes dans l'application des interventions et dans la disponibilité des services.

Les parents participent généralement aux rencontres de PI et se sentent impliqués. Toutefois, ils décrivent une participation passive et un manque de préparation de l'élève dans ces rencontres. Ils témoignent également d'une difficulté de leur enfant à comprendre le PI.

En ce qui a trait à la TEVA, tous les parents rencontrés présentent des inquiétudes pour l'avenir de leur enfant, notamment en relation avec le développement de l'autonomie. Plusieurs perçoivent un manque d'informations quant aux services et activités disponibles suite à la scolarisation, mais ils se montrent toutefois satisfaits du contenu du PI quant aux apprentissages relatifs à la TEVA.

## CHAPITRE V

### RÉSULTATS – ENTREVUES AVEC LES ÉLÈVES

Le présent chapitre présente les résultats de l'analyse des entrevues effectuées avec les élèves. Il rapporte dans un premier temps le mode d'analyse utilisé. Par la suite, il expose les résultats en présentant des données qualitatives des entrevues.

#### 5.1 Mode d'analyse

Le mode d'analyse des entrevues avec les élèves est le même que celui utilisé pour les entrevues avec les parents, soit la méthode qualitative d'analyse de contenu de Schreier (2012). Cette méthode se centre principalement sur la création d'une grille de codage et sur la division du matériel qualitatif en unités de codage.

La révision de la classification des données avec une assistante de recherche a donné lieu à la modification de trois catégories de réponse pour une question d'entrevue et à l'ajout d'une catégorie de réponse pour une autre question.

## 5.2 Résultats

Cette section du chapitre présente les résultats de l'analyse des entrevues avec les élèves. Les résultats sont articulés autour des quatre sections du questionnaire d'entrevue: 1) Perception du PI et des interventions mises en place; 2) Expérience rapportée par l'élève de sa participation dans le processus du PI; 3) Perception du contenu du PI; 4) Perceptions concernant le PI et la TEVA. Les élèves offrant parfois plus d'une réponse pour une même question, le nombre de réponses rapportées peut excéder le nombre total de participants.

### 5.2.1 Connaissances et perception de l'élève sur le PI

La première section du questionnaire, composée de six questions et de sous-questions, évalue la connaissance de l'élève sur son PI et sa perception de ce dernier. L'élève est entre autres invité à décrire son appréciation du PI.

#### 5.2.1.1 Connaissances des élèves sur le PI

Questionnés sur ce qu'est un PI, cinq élèves mentionnent une forme de suivi des comportements ou des apprentissages:

Je vais le dire dans mes propres mots... S'il se passe quelque chose à la maison, bien, ils veulent faire un suivi avec ça. Tu sais, c'est quoi qui a déclenché l'affaire à la maison. Sinon, si tu es à l'école, s'il s'est passé quelque chose ou si tu as besoin de parler, ils sont là pour ça. Ils veulent revenir sur l'affaire en question.

Un autre mentionne que le PI fait état des points forts et des points à améliorer pour l'élève, alors qu'un autre dit que le PI vise la planification de la vie après l'école: « C'est de parler de... là, ils parlaient de qu'est-ce que je peux faire après l'école. Ils parlaient aussi de comment ça a été les deux dernières années à l'école. »

Les sept élèves savent qu'ils bénéficient d'un PI. Cependant, seulement trois affirment savoir pourquoi ils en ont un. Les raisons évoquées pour justifier le PI sont le caractère obligatoire pour le programme d'étude ( $n=2$ ) et la nécessité de décrire certains apprentissages ( $n=2$ ), notamment en relation avec la vie adulte:

C'est sûr qu'eux autres [le personnel de l'école], ils veulent qu'on aille bien dans la vie. Tu sais pour avoir un travail, il faut que tu saches bien lire, bien compter, bien calculer. Et tu sais, il faut que tu saches bien comment réagir. Disons que tu es à une caisse, et qu'il te manque de l'argent, il faut que tu saches combien il te manque.

#### 5.2.1.2 Appréciation générale du PI

Questionnés sur ce qu'ils aiment de leur PI, les élèves apprécient que leurs forces et leurs qualités soient soulignées ( $n=4$ ):

Ce que j'aime bien, c'est de parler de comment ça allait bien à l'école, là. On avait des rencontres, il y avait plein de gens, et ils me parlaient de ce qui allait pas, mais aussi de ce qui allait bien. Ça, c'était l'fun.

Un autre élève affirme aimer que les objectifs consistent en des défis personnels :

J'aime bien parce que... ils me donnent des défis! Moi je suis un gars qui aime les défis, qui aime le « challenge ». Et à chaque fois qu'il y a des profs qui me font ça, je me dis vas-y, « shoot! ». Je vais essayer de le dépasser!

Les élèves ont également abordé ce qu'ils n'aiment pas de leur PI. Deux élèves jugent problématique d'avoir à discuter de leurs difficultés durant les rencontres:

Des fois, je n'aime pas me faire reprocher des affaires. Ça, c'est plus difficile. (...). Mais ces affaires-là, ce que je fais de pas correct des fois, quand ça va pas bien à l'école, quand il m'arrive d'être moins patiente, quand il y a des chicanes avec les profs... je n'aime pas beaucoup parler de ça.

Les autres élèves disent ne pas être en mesure de répondre ( $n=2$ ) ou ne pas percevoir d'éléments non appréciés ( $n=3$ ).

#### 5.2.1.3 Perception de l'utilité du PI

Les élèves relèvent tous certaines fonctions au PI, notamment permettre une amélioration sur le plan scolaire ( $n=2$ ) et sur le plan comportemental ( $n=3$ ). Une élève s'exprime ainsi : « Ça aide à améliorer nos comportements et améliorer ce qu'on a à améliorer. Ça m'aide aussi à passer mon année et monter d'année, là! ». Finalement, un élève affirme que le PI est utile pour déterminer ce qu'il fera après sa scolarisation.

Malgré que tous perçoivent certains avantages au PI, trois élèves doutent de son utilité générale, notamment en raison de la longueur des rencontres ( $n=2$ ) et du peu de changements observé entre les rencontres de PI ( $n=1$ ). Une participante s'exprime ainsi :

J'en ai besoin pour réviser les affaires importantes, mais c'est quasiment toujours la même affaire! Moi je trouve que c'est un peu comme perdre 30 minutes pour une affaire qui sera pareil toutes les années.

Ces trois élèves sont interrogés sur ce qui augmenterait l'utilité du PI. Chacun offre une suggestion : aborder moins de contenu scolaire et davantage le stage, ne plus utiliser de PI et tenir compte de l'opinion de l'élève lors de la rédaction: « C'est sûr que des fois, je trouvais qu'ils ne me demandaient pas vraiment mon avis. Ils disaient des choses entre eux, et des fois ils ne me demandaient pas mon avis, je trouvais ça un peu plate! »

### 5.2.2 Perceptions de l'élève de sa participation dans le processus du PI

La deuxième section du questionnaire est composée de trois questions et de sous-questions visant essentiellement à évaluer la perception de l'élève de sa participation en abordant le déroulement des rencontres de PI et les discussions qui s'en suivent.

#### 5.2.2.1 Présence des élèves et des intervenants aux rencontres d'élaboration du PI

Tous les élèves rencontrés ont assisté à au moins une rencontre de PI dans les deux dernières années. Quatre affirment participer à chaque rencontre. Selon les élèves, leur parent et leur enseignant y participent. Les autres personnes nommées comme ayant participé aux rencontres sont les éducatrices spécialisées de l'école ( $n=4$ ), des éducatrices spécialisées du CRDITED ( $n=2$ ) et une ergothérapeute ( $n=1$ ).

### 5.2.2.2 Appréciation générale des rencontres d'élaboration du PI

Quatre élèves apprécient les rencontres de PI, alors que trois ne les aiment pas. Questionnés sur ce qu'ils apprécient ou pas des rencontres, quatre élèves disent aimer discuter de leurs forces, un de son milieu de stage et un autre de son emploi après la scolarisation. Un élève aime aussi que les rencontres aient lieu durant les heures de classe. En ce qui a trait aux éléments jugés négatifs, deux élèves ne relèvent aucun élément. Quatre élèves soulignent toutefois que les discussions sur leurs difficultés sont problématiques. Une élève juge également les rencontres ennuyeuses en raison de leur longueur. Finalement, une élève se dit en désaccord avec les propos des intervenants et dit ne pas pouvoir leur répondre:

Des fois, ils parlent des affaires négatives, c'est sûr que je n'aime pas ça, mais c'est parce que je ne suis pas toujours d'accord avec ce qu'ils disent. (...) Mais eux, on dirait qu'ils essayent d'avoir raison, mais... on dirait que je peux ne rien dire!

### 5.2.2.3 Attitudes des élèves durant les rencontres d'élaboration du PI

Questionnés quant à leur attitude durant les rencontres, trois élèves se disent en position d'écoute plutôt que de participation. Un autre affirme attendre d'être sollicité avant d'intervenir. Une seule élève affirme poser des questions durant ces rencontres. Un élève mentionne parfois essayer de donner son opinion, mais sans trop de succès<sup>9</sup>. Néanmoins, cinq élèves affirment se sentir généralement bien durant les rencontres.

---

<sup>9</sup> Ce participant est le même qui suggérait que les intervenants tiennent plus compte de l'opinion de l'élève lors de la réalisation du PI.

Une élève s'y ennue, alors qu'une autre affirme percevoir les rencontres comme une source de stress : « Mais moi, je n'aime pas ça être là, ça me rend comme nerveuse... je n'ai pas hâte à jeudi prochain... »

#### 5.2.2.4 Discussions sur le PI hors des rencontres

Les élèves ont abordé les discussions à propos du PI en dehors des rencontres consacrées à son élaboration. Quatre affirment avoir parlé de leur PI avec un enseignant. Il s'agit alors de rappels verbaux par l'enseignant sur les éléments à travailler ( $n=3$ ) ou d'un rappel sur la date prévue pour la prochaine réunion de PI ( $n=1$ ). Les trois autres élèves ne relèvent pas de discussion avec les enseignants.

Trois élèves rapportent avoir discuté du PI avec au moins un parent. La discussion prenait également la forme de rappels verbaux sur les éléments à travailler:

Elle me dit ce qu'elle aime de mon plan, et ce qu'elle n'aime pas non plus... Certains points sur la maison, elle n'aime pas ça, elle voit que je serais capable de faire plein d'affaires dans la maison, mais je ne veux pas! Mais des fois aussi, elle est comme « Wow! » quand elle voit que ça va bien à l'école.

#### 5.2.3 Contenu du PI

La troisième section du questionnaire contient une seule question visant à évaluer la connaissance de l'élève du contenu de son PI, particulièrement des objectifs.

Quatre élèves disent ne pas connaître ou ne pas se souvenir du contenu et des objectifs de leur PI. Un élève parvient néanmoins à se rappeler d'objectifs avec notre

aide. Les trois autres élèves affirment connaître le contenu de leur PI. Deux de ceux-ci en démontrent une connaissance sommaire, mentionnant, par exemple, que le PI contient « des choses pour aider ». Une seule élève parvient à nommer précisément ses objectifs:

Mes objectifs... Apprendre à dire non, et ne pas aller voir tous les profs quand une chose va moins bien. L'autre affaire, ce serait...tu sais quand je suis pas d'accord avec un prof, des fois je vais essayer de dire des affaires pour qu'il réagisse. Genre juste pour qu'il se sente mal. Donc, ça, ce serait à travailler, ces choses-là.

#### 5.2.4 Place de la TEVA dans le PI

La quatrième section du questionnaire aborde la vie active des élèves après l'école secondaire. Cette section est constituée de trois questions et de sous-questions portant sur le projet de vie et la pertinence des apprentissages scolaires et des objectifs consignés au PI pour réaliser la TEVA.

##### 5.2.4.1 Perception de la vie active et du projet de vie

Tous les élèves veulent un emploi à la fin de leurs études. Deux affirment ne pas encore avoir réfléchi à l'emploi désiré, alors que les cinq autres nomment divers milieux de travail: vente d'articles de sport, travail en animalerie ou en clinique vétérinaire, préposé aux bénéficiaires, concierge et gestion d'une ligue sportive pour personnes en fauteuil roulant. Deux participants expliquent leur emploi désiré de la façon suivante :

J'achale souvent ma mère avec ça, mais Sport Expert, Canadian Tire, tu sais quelque chose dans le hockey surtout. Par exemple, si tu veux un bâton, tu 'es un joueur professionnel, tu veux tel bâton, tu veux qu'il plie assez, ou tu veux qu'il plie moins, je pourrais te dire lequel est bon pour toi!

Ben moi, j'aimerais être préposée aux bénéficiaires. J'avais fait un stage dans un centre de personnes âgées, j'étais aide-cuisinière. Ça, j'aimais bien ça (...). Parce que j'adore les gens, donc soit préposée aux bénéficiaires ou un travail où je pourrais aider les gens!

Tous les élèves affirment avoir discuté de leur projet de vie avec au moins un de leurs parents. Certains ont aussi abordé ce sujet avec leur enseignant ( $n=4$ ), avec une éducatrice spécialisée ( $n=1$ ) et avec une travailleuse sociale ( $n=1$ ). Six élèves perçoivent avoir le soutien de leur entourage pour ce projet. Un élève relève que ses parents considèrent son projet irréaliste: « Ils étaient d'accord avec moi que ce n'était pas possible d'être un joueur de la Ligue Nationale de Hockey, ou de devenir un DJ. J'aurais aimé ça! »

#### 5.2.4.2 Inquiétudes sur la vie active

En abordant leur projet de vie, deux élèves expriment spontanément des inquiétudes ou des obstacles en relation avec leur vie future. Un élève se déplaçant en fauteuil roulant et habitant une ville éloignée des centres urbains affirme qu'il existe peu de possibilités avantageuses en raison de ses besoins en transport adapté :

J'y pense, sauf qu'il y a beaucoup de choses qui me barrent la route, disons. Comme chaque lundi, je vois une madame à l'école, justement pour ça, pour qu'est-ce que je pourrais faire après l'école, mais c'est dur, parce c'est soit trop loin, soit trop de bonne heure, ça ne me tente pas trop de me lever à 4-5 heures du matin pour ça.

Une autre participante s'inquiète de son autonomie lorsqu'elle devra être seule.

Des fois, je me demande... ça, je vais te le dire parce que je suis à l'aise avec toi, des fois je me demande... tu sais, ma mère n'est pas éternelle, des fois je me demande qu'est-ce que je vais faire quand elle ne sera pas là. (...) Tu sais, des fois ça m'inquiète, parce que je ne suis pas très autonome, j'ai beaucoup besoin de ma mère. Et ça, des fois, je me demande, est-ce que je vais être débrouillarde plus tard, quand ma mère ne sera pas là? Et des fois, ça me fait de la peine parce que j'y pense vraiment, je sais que ça va arriver...

#### 5.2.4.3 Utilité des apprentissages scolaires pour la vie active

Les élèves étaient invités à nommer les apprentissages abordés à l'école qu'ils jugent potentiellement utiles pour leur vie future. Tous ont été en mesure de nommer des apprentissages jugés pertinents. Deux participants soulignent l'importance des mathématiques pour le calcul de l'argent et pour le travail. Deux participants affirment également percevoir une utilité aux cours de français, langue d'enseignement, notamment en raison de la qualité de l'expression et de l'obtention d'un permis de conduire. Deux participants mentionnent que les stages sont pertinents pour la préparation à la vie adulte. Trois participants abordent les apprentissages relatifs à la préparation au monde du travail (p. ex : apprendre à passer une entrevue, apprendre la sécurité au travail, etc.). Les autres apprentissages considérés importants sont l'apprentissage d'habiletés de résolution de conflits ( $n=1$ ), l'apprentissage de la vie en appartement et de la gestion du budget ( $n=1$ ), ainsi que les cours d'histoire et de géographie ( $n=1$ ):

Il y a les mathématiques, c'est efficace partout! Tu sais, il faut que tu saches compter partout, il faut tu saches, tu sais, trier les choses. Par exemple tu veux faire cinq paquets de ça, est-ce qu'il va en rester assez pour faire un autre paquet? Ou le français : il faut que tu saches bien parler. Histoire-géographie, aussi. Ça a l'air nono, mais l'histoire-géo, il faut que tu saches te situer. Moi, je

n'aime pas ça, histoire et géo, mais regarde, il faut que je fasse avec! C'est vrai que ce n'est pas l'fun des fois, mais c'est utile. Parce que si tu t'en vas dans une ville étrangère, tu ne sais pas où tu vas être!

Un des participants exprime cependant des réserves quant à sa formation sur le plan du contenu scolaire:

C'est sûr que dans le secteur où que je suis, oui j'apprends, mais moins que dans une école régulière, disons. Parce que... je travaille les mardi-vendredi, c'est un travail que je fais, je démonte des ordinateurs. Ils nous donnent un peu d'argent à Noël, à la fin de l'année. Disons que là, à cause de ça, ils ne nous donnent pas de devoirs, la semaine, à l'école. Je fais les mêmes cours, mais ce n'est pas tout le temps, pas tous les jours ça avance pas aussi vite non plus.

Lorsque questionnés sur d'autres apprentissages souhaités en relation avec la vie adulte, seulement deux participants offrent une réponse. Un participant veut apprendre à conduire une auto, alors qu'un autre souhaite plus de diversité dans les tâches associées à son stage :

Ouais, changer de tâches. Je fais la vaisselle, je passe la vadrouille, je lave les tables les toilettes, les planchers...j'aimerais faire le service à l'auto. Mais le problème, c'est vite, il faut que tu te dépêches. Mais je suis capable. Les autres pensent que je ne suis pas capable là! C'est un exemple comme ça!

#### 5.2.4.4 Pertinence du PI pour la réalisation du projet de vie

Cinq élèves abordent la pertinence des objectifs de leur PI en relation avec leur projet de vie et les deux autres élèves ne sont pas en mesure de répondre à la question. Parmi ceux qui abordent la question, un élève affirme que travailler sa concentration sera aidant. Les objectifs relatifs au développement de l'autonomie sont également considérés comme primordiaux pour la vie future ( $n=2$ ) :

Exemple, tu sais si je veux vivre seul, il faut que je sache faire à manger, faire mon ménage, faire la vaisselle, m'occuper de la maison. S'il manque quelque chose, il faut que tu regardes qu'est-ce qui va manquer, ça va coûter combien aussi, parce que maintenant, ça coûte cher!

Les objectifs en relation avec le développement d'habiletés sociales et de gestion de conflit sont également jugés pertinents (n=2):

Bien c'est sûr, là, parce que des fois quand on a des chicanes, il faut que tu saches comment gérer ça. Donc, oui en même temps-là, parce que dans vie tu peux pas bien t'entendre avec tout le monde (...)

#### 5.2.5 Résumé

Bien que les élèves savent qu'ils ont un PI et connaissent sa fonction générale, peu d'élèves sont en mesure d'exprimer clairement pourquoi ils en ont un. Toutefois, ils perçoivent tous des avantages au PI en relation avec leurs apprentissages. De plus, les élèves semblent avoir une idée plutôt vague du contenu de leur propre PI, et ils accordent plus d'importance aux rencontres qu'au contenu écrit du PI. En effet, lorsque questionnés sur le PI, tous les élèves abordent d'emblée ces rencontres plutôt que le document écrit qui en découle. Cela pourrait partiellement expliquer le manque de connaissance quant au contenu du document.

Les sept élèves ont été présents à au moins une rencontre d'élaboration de PI. Plusieurs semblent adopter une attitude passive durant ces réunions. Ils sont d'ailleurs partagés entre une évaluation positive ou négative de ces dernières. Lors des rencontres, les élèves apprécient discuter de leurs qualités et, à contrario, les discussions sur leurs difficultés semblent leur déplaire.

Tous les élèves ont l'intention d'être sur le marché du travail suite à leurs études. Ils perçoivent généralement une utilité de leur parcours scolaire et des objectifs inscrits

dans leur PI pour le développement d'une vie active. Des élèves expriment également des inquiétudes en relation avec la vie active. Ces inquiétudes semblent provenir d'une conscience de leurs difficultés et de leurs limitations, notamment quant à l'autonomie et la mobilité.

## CHAPITRE VI

### DISCUSSION ET CONCLUSION

La discussion est articulée autour des cinq questions de recherche que nous interpréterons à partir des résultats de l'analyse des PI ainsi que des entrevues des parents et des élèves. À titre de rappel, les questions de recherche sont les suivantes :

1. Le contenu du PI est-il conforme à celui suggéré par la littérature?
2. Comment des élèves ayant une DI et leurs parents perçoivent-ils l'utilité du PI et les interventions mises en place dans ce contexte?
3. Quel est le niveau de connaissance des parents et des élèves sur le PI et comment perçoivent-ils leur participation ainsi que leur rôle dans son élaboration ou son application?
4. De quelle façon la TEVA de l'élève est-elle abordée dans le PI?

L'essai se conclut ensuite avec la présentation des apports et des limites de l'étude. Des pistes de recherches futures, des recommandations générales et les implications cliniques de l'essai sont également présentées.

## 6.1 Contenu et rédaction des PI

### 6.1.1 Problèmes de rédaction dans les PI analysés

Les résultats de l'analyse laissent croire que plusieurs problèmes soulevés par la recherche concernant la rédaction des PI sont encore présents, notamment en ce qui a trait aux forces et aux besoins, aux objectifs et à l'absence de critères d'évaluation.

Les forces et les besoins émergeant de l'analyse des PI des élèves ont été classifiés dans une liste de catégories, les plus fréquentes étant les *Aptitudes relationnelles* et le *Domaine comportemental*. Cependant, peu de forces ou de besoins concernent les *Compétences scolaires*. Notons de plus que les énoncés relatifs aux forces de l'élève réfèrent à des attitudes générales (p. ex., *persévérer devant les défis, est de bonne humeur*) et non à des capacités précises de l'élève (p. ex., *l'élève utilise le transport en commun seul*), donnant ainsi peu d'indices sur le niveau de performance actuel de l'élève. Poirier et Goupil (2011) soulignent également que les forces inscrites dans les PI font peu référence à des contenus précis des programmes de formation scolaire et permettent difficilement de situer les apprentissages déjà acquis. Gaudreau et al. (2008) mentionnent également le manque de détails dans les forces et les besoins inscrits dans les PI. Or, une bonne connaissance des forces et des besoins est essentielle pour élaborer des objectifs réalistes et pertinents pour l'élève. Ce manque de clarté dans l'identification des forces pourrait ainsi avoir une influence négative sur la rédaction des objectifs et des moyens inscrits au PI. L'utilisation d'un vocabulaire plus précis pourrait possiblement pallier ce problème. Par exemple, l'utilisation du mot « acquis » plutôt que « forces » inciterait peut-être les intervenants à indiquer des capacités plus précises de l'élève.

L'analyse des PI fait également ressortir des lacunes quant à la rédaction des objectifs. Seulement 6 des 46 énoncés répertoriés comme étant des « objectifs » dans

les PI analysés sont jugés suffisamment spécifiques pour en évaluer l'atteinte. Les autres énoncés représentent soit un comportement attendu de l'intervenant, soit un énoncé trop large et abstrait pour être considéré comme un objectif. Poirier et Goupil (2011) observent également le manque de précision et le caractère peu spécifique des objectifs inscrits dans les PI. Ce problème est également soulevé par Gaudreau et al. (2008). Soulignons que les problématiques quant à la rédaction des PI, et plus spécifiquement la rédaction d'objectifs trop vagues, sont décriées par la littérature depuis plus de 30 ans (p. ex., Blackweel et Rossetti, 2014; Myara, 2018; Sanches-Ferreira et al., 2013; Smith, 1990). L'absence de buts généraux dans les formulaires de PI, entre autres dans le canevas du Ministère, pourrait contribuer aux difficultés de rédaction. En effet, l'inclusion de buts à long terme dans un PI chapeaute les objectifs spécifiques (Goupil, 2004). En l'absence de tels buts, les intervenants pourraient avoir tendance à rédiger des objectifs de façon plus floue. Une lacune ressort également dans la rédaction des moyens. En effet, 57 des 143 énoncés répertoriés comme des moyens représentent un comportement attendu par l'élève plutôt qu'un moyen d'intervention. Plusieurs PI fournissent ainsi une description des attentes envers l'élève sans concrètement mentionner ce qui est mis en place pour l'aider à y arriver.

De plus, aucun des formulaires de PI analysés dans la présente étude ne présente de section dédiée aux critères et aux conditions de réussite des objectifs. Poirier et Goupil (2011) observent un problème similaire, mentionnant que seulement deux des quinze PI analysés dans leur étude présentent des critères d'évaluation pour suivre les progrès de l'élève. Les critères de réussite permettent d'améliorer la précision des objectifs en décrivant le niveau minimal requis pour considérer l'objectif comme atteint (Goupil, 2004).

### 6.1.2 Contenu des PI

Quelques points positifs ressortent de l'analyse du contenu des PI. Ainsi, l'analyse des objectifs fait ressortir plusieurs domaines d'apprentissage, les plus représentés étant la *communication* (19,56 %), et *l'autonomie résidentielle et au travail* (10,86% et 23,91 % respectivement). L'importance accordée au développement de l'autonomie concorde avec ce qui est suggéré pour l'éducation des personnes ayant une DI. Le programme éducatif DÉFIS (Démarche éducative favorisant l'intégration sociale) du Ministère (MEQ, 1996) met d'ailleurs l'accent sur le développement de compétences favorisant l'autonomie. De plus, les pratiques actuelles en DI mettent l'accent sur l'autodétermination afin de favoriser la participation sociale (Beaudoin et Raymond, 2016; Caouette et Lachapelle, 2014). Le programme éducatif CAPS-I (MEES, 2019a), destiné aux élèves de 6 à 15 ans ayant une DI, se base également sur le développement des compétences nécessaires à la participation sociale de l'élève (p. ex., les habiletés de communication). Le programme CAPS-II, destiné aux élèves de 15 à 21 ans, qui est présentement en élaboration, vise le développement de l'autonomie et des habiletés nécessaires à l'insertion socioprofessionnelle des élèves (MEES, 2019b). En ce sens, le *Guide pour soutenir la démarche de transition de l'école vers la vie active* (MEES, 2018) souligne également l'importance du développement de l'autonomie personnelle et de l'intégration socioprofessionnelle. La pertinence de ces domaines d'apprentissage sera reprise plus loin dans la section sur la TEVA. Quant aux objectifs en relation avec la gestion des comportements et des émotions, ceux-ci réfèrent généralement à l'acquisition de comportements d'autorégulation (p. ex., *Je prends des moyens pour m'apaiser lorsque je me sens envahie*). Cet aspect représente une amélioration quant à ce qui est décrit par Poirier et Goupil (2011), qui relèvent un nombre important d'objectifs comportementaux en relation avec la discipline en classe (p. ex., *Être attentif*). Il semble ainsi que les PI

analysés dans la présente recherche soient rédigés dans l'optique de favoriser les apprentissages de l'élève plutôt que la discipline en classe.

### 6.1.3 Hypothèses sur les problématiques observées dans les PI

En somme, les résultats de la présente étude laissent croire que les lacunes dans la rédaction des PI étudiées depuis plusieurs années persistent toujours. Gaudreau et al. (2008) soulignent d'ailleurs que l'étude québécoise de 385 PI relève que seulement 36,6% des PI analysés semblent bien structurés et contiennent des informations suffisantes pour assurer le suivi des progrès de l'élève. Ces auteurs soulignent que 27 % des PI sont évalués comme désorganisés et manquant de clarté, parfois jusqu'à devenir incompréhensibles.

Il est possible que les formulaires utilisés pour la rédaction des PI soient en partie à l'origine des problématiques observées. À titre de rappel, les éléments à inclure au PI tels que suggérés par le Ministère (MELS, 2004) sont les suivants : l'identification des forces et des capacités; les besoins de l'élève; les objectifs à atteindre; les moyens et les ressources nécessaires; les calendriers ou les échéanciers; les rôles et les responsabilités des personnes concernées. Le Ministère offre en ligne, à l'ensemble des écoles, un canevas de PI comprenant ces éléments (MELS, 2012b)<sup>10</sup>, et 6 des 11 PI analysés pour la présente recherche sont rédigés à partir de ce canevas. En ce qui a

---

<sup>10</sup> Le Canevas de plan d'intervention commun pour faciliter le suivi des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage et la concertation des intervenants peut être retrouvé au <http://www.education.gouv.qc.ca/references/tx-solrtyperecherchepublicationtx-solrpublicationnouveaute/resultats-de-la-recherche/detail/article/canevas-de-plan-dintervention-commun-pour-faciliter-le-suivi-des-eleves-handicapes-ou-en-difficulte/>

trait aux autres canevas utilisés, ceux-ci changent d'une école à l'autre. Les PI analysés répondent généralement à ce qui est suggéré par le Ministère (MEQ, 2004; MELS, 2012b). Tel que mentionné par Rowland et al. (2015), notons cependant que le respect des normes quant à ce qui doit être inclus dans un PI n'est pas un gage de la qualité de ce qui y est inscrit. Par exemple, comme mentionnés précédemment, tous les PI analysés comprennent des objectifs et des moyens, mais très peu des objectifs sont suffisamment détaillés pour qu'on puisse assurer le suivi des progrès de l'élève. Soulignons de plus qu'il existe d'autres modèles de PI que celui proposé par le Ministère. Aux États-Unis, le PI des élèves présentant un handicap se doit de suivre les exigences du IDEA, qui présente des règles précises quant à ce qui doit être inscrit au PI (U.S Department of Education, 2004).

Les tableaux 1.2 et 1.3 situés au premier chapitre de cet essai présentent également les recommandations ou exigences en ce qui a trait au PI pour les différentes provinces canadiennes. Bien que le cadre de référence et le canevas du Ministère (MEQ, 2004; MELS, 2012b) n'en fassent pas mention, d'autres instances suggèrent d'inclure au PI des buts généraux pour chapeauter les objectifs spécifiques. Ainsi, des provinces canadiennes telles que l'Alberta (Alberta Education, 2007), la Saskatchewan (Saskatchewan Ministry of Education, 2008), le Manitoba (Éducation Manitoba, 2010), l'Ontario (ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2004) et la Nouvelle-Écosse (Nova Scotia Department of Education, 2008) suggèrent d'inclure au PI des buts pour l'année scolaire en cours et des objectifs spécifiques découlant de ces buts. Dans l'IDEA (U.S Department of Education, 2004), le gouvernement américain exige lui aussi l'inclusion de buts annuels mesurables se déclinant en objectifs spécifiques. Goupil (2004) suggère également d'inclure des buts généraux pour donner une orientation à long terme aux apprentissages visés par le PI en fonction des performances actuelles de la personne. Or, seulement deux des PI analysés dans la présente étude contiennent un espace pour indiquer des buts généraux. Le canevas du Ministère gagnerait-il à être clarifié en y ajoutant une

section dédiée aux buts généraux? Le tableau 6.1 illustre comment les PI analysés dans notre étude divergent de ce qui est recommandé dans la littérature, notamment en ce qui a trait à l'absence de buts généraux.

Tableau 6.1 Comparaison entre l'analyse des PI de cette étude et les recommandations de Goupil (2004) et de l'IDEA (U.S Department of Education, 2004) dans la rédaction des PI

Élément du PI	Recommandations de Goupil	Exigences de l'IDEA	Observations dans la présente étude
Forces et besoins	<p>Identification des capacités de l'élève pour prévoir de nouveaux apprentissages.</p> <p>Identification des domaines où l'élève éprouve des difficultés et où il serait important qu'il fasse des apprentissages.</p>	<p>Description des performances actuelles de l'élève, incluant comment son handicap influence son implication dans le curriculum scolaire.</p>	<p>Identification de forces surtout sous forme d'attitudes générales, permettant peu d'identifier des pistes d'apprentissage (p. ex., <i>L'élève est serviable</i>).</p> <p>Identification de besoins surtout dans le domaine comportemental favorisant des apprentissages portant sur les comportements en classe plutôt que le développement d'autres sphères.</p>
Buts	<p>Identification de buts généraux pour déterminer l'orientation à long terme du PI et pour chapeauter les objectifs.</p> <p>Les buts doivent être rédigés sous forme d'un résultat attendu.</p>	<p>Identification de buts généraux réalistes pour la durée de l'année scolaire.</p> <p>Les buts doivent être mesurables.</p>	<p>Absence de buts généraux dans les PI.</p>
Objectifs	<p>Objectifs précis découlant des orientations à long terme (buts généraux).</p> <p>Les objectifs représentent en termes clairs le comportement attendu par l'élève à la suite de l'intervention</p>	<p>Division des buts généraux en objectifs spécifiques à court terme.</p>	<p>Objectifs généralement rédigés comme des buts généraux (p. ex., <i>Améliorer ses habiletés sociales</i>) et non des comportements précis de l'élève.</p>
Moyens	<p>Indication des moyens mis de l'avant pour favoriser l'atteinte des objectifs : stratégies pédagogiques, adaptation du programme ou ressources humaines ou technologiques.</p>	<p>Inclusion des services et de l'aide supplémentaire requise par l'élève.</p> <p>Inclusion des changements requis au programme</p>	<p>Moyens rédigés sous forme de comportements attendus par l'élève sans toutefois spécifier ce qui est mis en place pour poser ce comportement.</p>

À la lumière de ces informations, il semble que l'absence de buts généraux dans le PI résulte en des objectifs vagues et peu concrets. Une autre hypothèse concerne la formation du personnel scolaire en ce qui a trait au PI. Ainsi, Rowland et al. (2015) rapportent que le manque de formation du personnel est l'un des facteurs affectant la qualité des PI. Poirier et Goupil (2011) recommandent d'ailleurs de revoir les modalités de formation des enseignants en regard de la rédaction des PI. Ces auteures recommandent que des formations mettent davantage l'accent sur les modes d'évaluation de la progression de l'élève par divers moyens, notamment l'utilisation du portfolio. Une étude de Debbağ (2017) auprès de futurs enseignants suggère d'offrir plus de formation sur le PI à ces derniers puisqu'ils estiment ne pas avoir les compétences requises pour bien s'investir dans le processus de développement et d'application du PI. Myara (2018) affirme que le besoin de formation concernant le PI devrait être prioritaire dans les milieux scolaires. Devant la faible qualité observée des PI, Rowland, Quinn et Steiner (2015) ont développé un outil à l'intention des intervenants scolaires visant l'amélioration de la qualité des PI d'élèves ayant des difficultés de communication. Ce guide constitué de 28 questions sur la qualité des objectifs à partir des critères *SMART* (spécifiques, mesurables, atteignables, réalistes, temporellement définis). L'utilisation d'un tel guide pourrait ainsi aider les intervenants à s'assurer que les objectifs soient rédigés de façon appropriée. De plus, il pourrait être pertinent de revoir le cursus universitaire des futurs enseignants afin d'y intégrer davantage de notions en relation avec l'élaboration et l'application des PI.

En plus des lacunes potentielles sur le plan de la formation, il est possible que les enseignants priorisent des interventions centrées sur les besoins immédiats des élèves au quotidien. Puisqu'ils doivent généralement tenir compte du PI de plusieurs élèves dans leur classe, il est possible que les enseignants hésitent à développer des PI complexes et ayant des critères d'évaluation détaillés, qui pourraient alors devenir contraignants compte tenu du nombre d'élèves ayant un PI. Les statistiques récentes

estiment en effet que 209 830 élèves étaient considérés HDAA dans le réseau scolaire pour l'année 2017-2018 (Banque de données des statistiques officielles sur le Québec, 2020<sup>11</sup>). Poirier et Goupil (2011) soulignent que les enseignants doivent souvent gérer plusieurs interventions mises de l'avant dans plusieurs PI, ce qui peut rendre difficile l'application de chaque PI au quotidien. Or, soulignons que les enseignants se montrent généralement en faveur de l'utilisation du PI pour les élèves en difficulté (Tremblay, 2015). Ils doivent toutefois s'adapter à une réalité difficile, soit celle d'offrir un enseignement individualisé à plusieurs élèves d'une même classe et présentant des problématiques diversifiées.

Devant ces problématiques observées quant à la rédaction et au contenu des PI, il y a également lieu de se questionner sur son utilisation pour planifier la TEVA des élèves ayant une DI. Cette transition demande une planification individualisée à long terme en fonction des capacités et des aspirations de l'élève quant à son projet de vie ainsi qu'une évaluation continue des progrès, en plus de nécessiter un partenariat avec des services externes à l'école (King et al., 2005; MEES, 2018). La TEVA demande ainsi de planifier des apprentissages relatifs à plusieurs domaines de vie tels que l'emploi, les loisirs et les possibles milieux de vie. La présente recherche semble montrer que le PI n'aborde qu'une partie des apprentissages recommandés en relation avec la TEVA et laisse peu de place au partenariat avec des services autres que ceux de l'école. Le PI favorise des apprentissages à plus court terme que ce qui est requis par la TEVA. Cet aspect sera repris plus loin dans la section concernant la place de la TEVA dans le PI.

---

<sup>11</sup> Pour des statistiques plus détaillées concernant la répartition de ces élèves selon les difficultés et handicaps, le lecteur est invité à consulter le lien suivant : [http://www.stat.gouv.qc.ca/pls/ken/ken213\\_afich\\_tabl.page\\_tabl?p\\_iden\\_tran=REPERHSXCC330-76823531620;~\\_j.&p\\_lang=1&p\\_id\\_ss\\_domn=825&p\\_id\\_raprt=3606](http://www.stat.gouv.qc.ca/pls/ken/ken213_afich_tabl.page_tabl?p_iden_tran=REPERHSXCC330-76823531620;~_j.&p_lang=1&p_id_ss_domn=825&p_id_raprt=3606)

## 6.2 Perception de l'utilité du PI et des interventions mises en place

### 6.2.1 Aspects positifs perçus du PI

Les élèves apprécient que le PI fasse état de leurs forces, jugeant cet aspect valorisant. Tous nomment quelques points positifs associés au PI (p. ex., amélioration des compétences scolaires), bien que trois élèves remettent en doute son utilité. Ce point de vue généralement favorable rappelle l'étude de Souchon (2008), dans laquelle les élèves décrivent le PI de façon positive et démontrent un intérêt envers cette démarche. Mason et al. (2002) rapportent aussi un point de vue positif d'élèves américains sur le PI.

Les parents soulignent les apprentissages jugés les plus pertinents dans le PI de leur enfant. Les entrevues révèlent l'importance accordée au développement de l'autonomie par les parents. Cette observation apparaît cohérente avec ce que suggère la littérature. En effet, les pratiques actuelles auprès des personnes présentant une DI mettent l'accent sur le développement de l'autodétermination, incluant le développement de l'autonomie, pour favoriser leur participation sociale (Beaudoin et Raymond, 2016; Caouette et Lachapelle, 2014). Wehmeyer et Palmer (2003) affirment d'ailleurs qu'un niveau élevé d'autodétermination chez les adolescents présentant une DI est associé à des effets positifs dans la vie adulte, notamment pour l'employabilité ainsi que l'autonomie financière et résidentielle.

Les parents perçoivent des avantages au PI de leur enfant, notamment quant à sa fonction de communication entre l'école et eux. En général, les parents ont un point de vue favorable sur les objectifs et les moyens inscrits au PI, mentionnant, entre autres, que ceux-ci ciblent bien les besoins de l'élève. Tassé et al. (2001) relèvent d'ailleurs des résultats similaires, affirmant que les parents ont généralement un point de vue favorable face au PI.

### 6.2.2 Difficultés perçues du PI

Bien que les élèves arrivent à identifier des éléments positifs du PI, ils jugent difficiles les discussions concernant leurs limites et leurs difficultés. De plus, leurs réponses sont souvent teintées par le manque de compréhension de la fonction de leur PI. Ceci diffère des résultats de l'étude de Souchon (2008) menée auprès d'adolescents présentant des troubles de comportements qui relevait une bonne compréhension du PI par les élèves. Dans leur étude auprès d'élèves ayant une DI moyenne, Tassé et al. (2001) notent également que les élèves s'approprient peu la démarche du PI et perçoivent difficilement leur progrès d'un PI à l'autre. Ces auteurs relèvent d'ailleurs la pertinence de trouver des moyens de mieux adapter le PI aux élèves ou encore d'expérimenter d'autres moyens de les aider à prendre connaissance de leurs progrès. Dans le contexte de la TEVA, ce dernier point semble particulièrement important. Comme mentionné précédemment, cette période de transition implique que l'élève prenne connaissance de ses forces, de ses capacités et de ses limites. Si le PI est censé être un outil guidant les apprentissages nécessaires à la TEVA, le fait que les élèves se l'approprient peu semble particulièrement problématique.

En ce qui a trait aux domaines d'apprentissage souhaités dans le PI, la moitié des parents relèvent au moins un domaine jugé manquant dont celui des apprentissages scolaires. Des parents soulèvent aussi des manques dans la planification de la TEVA. La quatrième partie de ce chapitre, nommée *Perception de la transition par les parents et les élèves et place de la transition vers la vie active dans le PI*, aborde plus en profondeur la place accordée à cette transition dans le PI.

Plusieurs parents soulèvent que les manques de ressources dans les écoles et de constance entre les intervenants nuisent à l'application des moyens inscrits au PI. Le *Rapport d'évaluation de l'application de la Politique de l'adaptation scolaire*

(Gaudreau et al., 2008) aborde d'ailleurs la mise en application des PI dans les écoles. Les parents rencontrés pour ce rapport présentent une satisfaction modérée quant à l'application des mesures prévues dans le PI. Ce rapport soulève la difficulté d'appliquer entièrement ce qui est prévu au PI en raison d'un manque de ressources, d'un nombre trop élevé d'élèves ayant un PI et d'un possible manque de connaissances ou d'habiletés des enseignants. La recension de Myara (2018) rapporte également le manque de cohérence entre ce qui est inscrit au PI et ce qui est fait en classe. Jung et al. (2008) soulignent d'ailleurs l'importance de fournir aux enseignants les ressources requises pour faire un lien entre ce qui est décrit dans le PI et ce qui se fait en classe. Ainsi, cette problématique d'application soulevée dans notre étude semble présente à une plus grande échelle. Des parents de la présente étude affirment que l'équipe-école semble réticente à inscrire tous les besoins de l'élève au PI puisqu'il sera impossible de fournir les services requis pour y répondre, ce qui engendre une frustration et une impression que les besoins de l'élève ne sont pas tous reconnus.

Quelques parents soulignent de plus le caractère flou des objectifs et la trop grande présence d'objectifs en relation avec le marché du travail au détriment des apprentissages scolaires. En ce qui a trait aux objectifs perçus comme flous, la littérature confirme ce constat (Blackweel et Rossetti, 2014; Gaudreault et al., 2008; Myara, 2018; Sanches-Ferreira et al., 2013; Smith, 1990). Quant à la perception d'un manque d'objectifs sur les apprentissages scolaires, il est possible que cette insatisfaction soit partiellement due à un manque de clarté dans le rôle de l'école dans la TEVA. En effet, tel que décrit précédemment, l'éducation des personnes présentant une DI se centre sur le développement de l'autodétermination en vue de la participation sociale (Caouette et Lachapelle, 2014; Chou et al., 2017; Wehmeyer et al. 2013). Or, certains apprentissages scolaires peuvent favoriser la participation sociale, notamment en ce qui a trait à la lecture et à l'écriture (Julien-Gauthier et al.,

2018). À l'inverse, des difficultés sur le plan de la littératie peuvent contribuer à la marginalisation en société des personnes ayant une DI (Ruel et al., 2011).

### 6.3 Expérience rapportée par les parents et les élèves de leur participation au PI

Les sept élèves rencontrés savent qu'ils ont un PI et le décrivent comme un outil visant leur amélioration. Cependant, seulement trois élèves sont en mesure d'expliquer plus en détail les raisons précises pour lesquelles ils ont un PI, et deux d'entre eux justifient l'existence de leur PI uniquement par son caractère obligatoire plutôt que par son utilité dans leurs apprentissages. Ces résultats laissent croire que bien qu'on explique aux élèves ayant une DI l'utilité d'un PI, ils semblent s'approprier difficilement cet outil. Agran et Hughes (2008) notent également une connaissance limitée du PI chez des élèves présentant diverses difficultés, incluant la DI. Dans le même sens, Gaudreau et al. (2008) observent que plus de la moitié d'un échantillon d'élèves HDAA, présentant diverses problématiques, n'arrive pas à définir ce qu'est un PI. Nos résultats diffèrent, par contre, de Souchon (2008) qui note un intérêt marqué et une certaine maîtrise du PI chez des élèves présentant des troubles de comportement. Cette différence de résultats pourrait être attribuable aux particularités de la DI. En effet, le manque de compréhension du PI de nos participants peut être influencé par leur déficit cognitif. Des parents soulèvent d'ailleurs que le PI est un outil abstrait pour l'élève. Néanmoins, le PI étant une démarche centrée sur la personne et visant à favoriser l'autodétermination (MELS, 2004), le fait que les élèves ne soient pas en mesure de justifier l'existence de leur PI semble contradictoire. Il devrait alors incomber aux intervenants scolaires de rendre le PI accessible à ces élèves. Cavendish et Connor (2018) avancent que la participation active de l'élève dans les rencontres de PI est associée à une meilleure compréhension du PI. Dans le cas d'élèves présentant une DI, l'utilisation de

pictogrammes lors de ces rencontres est un exemple d'adaptation possible. Des discussions de groupes concernant le PI et ses fonctions seraient également possibles. Les parents rencontrés sont en mesure de décrire le PI en relevant ses aspects fondamentaux, soit la mise en place d'apprentissages et de moyens, le partenariat avec l'école ainsi que le bilan des forces et des difficultés de l'élève. Ils soulèvent fréquemment que le PI de leur enfant vise principalement le développement de l'autonomie et de moyens de communication. Ce résultat diffère de ce qui est généralement observé dans la littérature. La recension des écrits de Myara (2018) relève en effet un manque de compréhension de la démarche du PI chez les parents, menant à une participation passive, voire inexistante. Cette différence pourrait être expliquée par la constitution de notre groupe de participants. En effet, tous les parents rencontrés ayant assisté à au moins une rencontre de PI. Le groupe de participant avait de plus un niveau de scolarisation élevé. Cet aspect sera repris plus loin dans les limites de l'étude.

Nos résultats font ressortir un manque de participation des élèves aux rencontres de PI, cinq d'entre eux n'étant pas invités à celles-ci. Il semble de plus que ceux y assistant adoptent une attitude passive, s'exprimant peu et attendant d'être questionnés pour donner leur opinion. Les parents remarquent cette attitude passive de l'élève, mais affirment que les interventions de celui-ci, bien que peu nombreuses, sont bien accueillies par les intervenants scolaires. Lovitt et al. rapportaient déjà en 1994 cette faible participation. Dans le même sens, Martin et al. (2006) affirment que plusieurs élèves ont peu d'occasions de participer activement durant les rencontres de PI. Hetherington et al. (2010) soulèvent également cette présence souvent passive, mentionnant que les élèves ont de la difficulté à expliquer ce qui est ressorti des rencontres de PI. Cavendish et Connor (2018) rapportent des résultats similaires, affirmant que les élèves ont souvent l'impression d'avoir peu d'influence dans les rencontres de PI.

Il semble ainsi que l'implication des élèves gagnerait à être améliorée. En ce sens, plusieurs recherches abordent des moyens pour favoriser cette implication. Des études récentes vantent les mérites de bien préparer l'élève avant la rencontre (Cavendish et Connor, 2018; Myara, 2018). Par exemple, Agran et Hughes (2008) suggèrent l'enseignement de stratégies d'autodétermination afin d'aider l'élève à participer plus activement. Un parent participant de notre étude témoigne des bienfaits de bien préparer l'élève à la rencontre, incitant son enfant à déterminer une liste de sujets à aborder. Or, il semble que cette pratique soit peu répandue, aucun autre élève de cette étude n'ayant eu de préparation. Martin et al. ont développé dès 1996 un protocole de PI autodirigé, qui consiste à amener l'élève à diriger lui-même la rencontre de PI (student-led IEP meetings). À l'aide d'extraits vidéo, de manuels (destinés à l'élève et aux enseignants) et de jeux de rôle, ce protocole suggère d'enseigner aux élèves des compétences en relation avec l'autodétermination. Ce modèle aurait démontré son efficacité pour améliorer la participation de l'élève (Arndt et al., 2006; Test et al. 2009). Des études statuent qu'il est possible d'adapter ce protocole pour les élèves présentant une DI (Allen et al, 2001; Dielgelman et Test, 2018; Snyder, 2002). Allen et al. (2001) suggèrent de simplifier les consignes en privilégiant l'expression orale plutôt qu'écrite et d'utiliser des médiums facilitant la compréhension des élèves (p. ex., des consignes illustrées). Quoi qu'il en soit, nos résultats soulèvent la nécessité de développer des moyens de stimuler la participation des élèves ayant une DI dans le processus d'élaboration du PI. Cette participation est particulièrement importante dans le contexte de la TEVA, puisque cette transition nécessite que l'élève soit impliqué activement dans le développement de son projet de vie. Cet enjeu sera repris plus loin dans la section abordant la relation entre la transition et le PI.

Dans les rencontres, les élèves apprécient de discuter de leurs forces et de leurs accomplissements. En contrepartie, les discussions entourant les difficultés sont une source de mécontentement. Un des élèves rencontrés ainsi que son parent soulignent

d'ailleurs que les rencontres de PI sont une source de stress pour l'élève et un exercice dévalorisant. Un autre parent va jusqu'à se dire satisfait que son enfant ne soit pas invité aux rencontres pour cette même raison. Nos résultats rappellent ceux de Souchon (2008), qui observe un niveau de satisfaction peu élevé des élèves quant à la réunion de PI.

Les parents rapportent être impliqués dans l'élaboration et la mise en place du PI, que ce soit par des responsabilités suite aux rencontres (p. ex., appliquer certains moyens d'intervention) ou par des initiatives personnelles en relation avec les apprentissages (p. ex., faire des tâches avec l'élève visant l'autonomie). Ces résultats ne vont pas dans le même sens que ceux de Gaudreau et al. (2008), qui indiquent que les responsables des milieux scolaires ont de la difficulté à mobiliser et à impliquer les parents. Il est toutefois possible que notre groupe de participants ait été formé de personnes se sentant particulièrement impliquées dans la démarche de PI de leur enfant.

Les parents se disent plutôt satisfaits de leur participation dans les rencontres de PI, soulignant que les intervenants scolaires valorisent leur point de vue. Par contre, leur description des rencontres fait ressortir des situations problématiques décrites dans la littérature. Ainsi, bien qu'une majorité (n=8) de parents affirme que la rencontre vise le développement du PI en collaboration, plusieurs (n=6) rapportent que la rencontre prend plutôt la forme d'une présentation d'un PI rédigé à l'avance. Gaudreau et al. (2008) arrivent à un constat similaire, spécifiant que les modalités de participation des parents varient d'une école à l'autre. Certains milieux privilégient d'élaborer le PI sans le parent pour ensuite le lui présenter, tout en lui offrant la possibilité d'y apporter des changements. Les guides d'élaboration des PI, comme celui du MELS (2004), recommandent pourtant d'impliquer les parents et l'élève dans toutes les étapes du développement du PI. Il est possible que l'ampleur de cette tâche soit

exigeante pour les enseignants et les intervenants étant donné le nombre élevé d'élèves ayant un PI.

## 6.4 Perception de la TEVA et place de la transition vers la vie active dans le PI

### 6.4.1 Perception de la TEVA

Un premier constat concernant la TEVA émerge des résultats de notre étude : l'arrivée de la vie adulte des élèves ayant une DI est généralement une source majeure d'inquiétude pour les parents. Ces derniers craignent le manque d'autonomie du jeune adulte dans sa vie après l'école et, à plus long terme, dans l'après-parent. Les parents craignent également le manque d'occupations, que ce soit sur le plan professionnel ou sur le plan des loisirs ainsi qu'un possible manque de services. Seulement deux élèves expriment des inquiétudes sur leur vie adulte. Ces appréhensions concernent également le domaine de l'autonomie. Ces résultats concordent avec la littérature. En effet, selon Rehm et al. (2012), les préoccupations des parents en vue de la transition sont nombreuses : le bien-être et la santé, la sécurité, l'engagement dans des activités valorisantes ainsi que le développement de relations sociales. Murphy et al. (2011) mentionnent des préoccupations en relation avec le développement de l'autodétermination telles que la crainte que le jeune ne soit pas en mesure de faire des choix ou d'être indépendant. Gillian et Coughlan (2010) présentent la TEVA comme une période stressante pour les parents en raison de l'incertitude quant à l'avenir de l'élève et du manque de services disponibles pour faciliter la transition. Bien que la TEVA soit une période considérée angoissante par les parents, l'étude canadienne de McKenzie et al. (2017) laisse croire que la détresse familiale est encore plus grande suite à cette dernière. Cette détresse pourrait être due aux ajustements nécessaires par les parents suite à la transition de l'élève (p. ex., réduire les heures de travail des parents en raison d'un manque de services). Ces

auteurs soulignent d'ailleurs l'importance de considérer la détresse des parents dans la planification de la transition.

Ainsi, la TEVA est généralement perçue comme angoissante par les parents, et leurs inquiétudes concernent entre autres des facteurs relatifs à la participation sociale et à l'autodétermination. Julien-Gauthier et al. (2018) affirment que la réussite de la TEVA se caractérise par le développement de la participation sociale de l'élève, qui implique le développement de l'autonomie de l'élève.

#### 6.4.2 Place de la TEVA dans le PI

Bien que les parents perçoivent la transition comme inquiétante et mentionnent le manque d'informations relatives à ce processus comme problématique, ils reconnaissent que la transition est abordée dans le PI de leur enfant par le biais des divers objectifs. Ils soulignent que les objectifs visant le développement de l'autonomie sont pertinents en vue de la transition. En effet, le développement de l'autonomie est un des aspects centraux de la TEVA (MEES, 2018). Si le développement de l'autodétermination chez les adolescents présentant un handicap leur permet de s'engager dans un projet de vie satisfaisant (Haelewyck, 2013), les personnes présentant une DI ont généralement un niveau faible d'autodétermination (Chou et al., 2017).

Selon les parents, la transition est abordée dans le PI par le biais d'objectifs visant l'inclusion en milieu de travail. De plus, l'analyse des PI révèle que 17,39 % des objectifs concernent la sphère professionnelle. Julien-Gauthier et al. (2018) soulignent que les stages de travail sont une pratique reconnue pour favoriser la participation sociale. Ces stages offrent à l'élève une occasion de développer des

habiletés de travail et son identité professionnelle. Lysaght et al. (2017) abondent dans le même sens, soulignant que l'intégration dans un milieu de travail favorise l'inclusion des personnes ayant une DI. Un volet du programme éducatif DÉFIS du Ministère (MEQ, 1996) est d'ailleurs consacré à l'intégration au marché du travail afin de favoriser l'inclusion dans la société. Cependant, l'étude américaine de Baer et al. (2011) auprès de 409 personnes ayant une DI illustre que la participation à un programme scolaire portant sur le développement de carrière ne serait pas un prédicteur significatif du taux d'emploi suite aux études. Ces auteurs soulignent l'importance de programmes scolaires prenant en compte d'autres facteurs favorisant l'inclusion, notamment la possibilité de poursuivre les études après le secondaire et le développement d'un environnement inclusif. Une revue de littérature américaine récente mentionne le besoin de plus d'études sur les effets des programmes sur l'employabilité des personnes présentant une DI (Lombardi et al., 2018).

À titre de rappel, plus que 19,56 % des objectifs des PI analysés concernent la communication et que les parents nomment ces objectifs comme étant parmi les plus importants dans le PI. Le développement des habiletés sociales et relationnelles est reconnu comme un facteur essentiel à la participation sociale des personnes ayant une DI (Jourdan-Ionescu et Julien-Gauthier, 2011). Julien-Gauthier et al. (2018) soulignent d'ailleurs que de favoriser la participation de l'élève dans sa collectivité est une pratique jugée prometteuse pour la réussite de la TEVA. Pour favoriser cette participation, ces auteurs relèvent l'importance de développer des habiletés sociales, notamment au sein de programmes spécifiques ou en donnant des occasions de socialisation dans l'environnement naturel (l'école, la famille, etc.). Lysaght et al. (2009), dans une étude auprès de 25 travailleurs présentant une DI, relèvent que le contact social serait parmi les éléments déterminants pour obtenir un emploi.

### 6.4.3 Lacunes des PI analysés en vue de la TEVA

L'analyse des PI et le discours des parents laissent croire que la promotion de la participation dans la communauté se résume souvent à des objectifs visant l'inclusion en milieu de travail. Certains parents constatent ce manque d'informations concernant la TEVA dans les PI (p. ex., la disponibilité des services, les activités quotidiennes, etc.).

Seulement quelques PI accordent une place aux loisirs externes au cursus scolaire ou au milieu de stage. En ce sens, l'IDEA (U.S. Department of Education, 2004) mentionne d'inclure au PI le soutien non seulement pour la participation aux activités scolaires, mais également à des activités externes au curriculum. Carter, Harvey, Taylor et Gotham (2013) stipulent que l'équipe responsable de la transition vers la vie active d'un élève devrait considérer les occasions d'apprentissage externes au milieu scolaire. De telles activités permettent à l'élève d'explorer ses intérêts et de connaître ses forces, en plus de favoriser le développement d'habiletés sociales et d'un sentiment d'appartenance (Carter, Swedeen, Moss et Pesko, 2010). De plus, la perte ou la diminution du réseau social acquis à l'école est un des défis de la TEVA pour des personnes présentant une DI (Goupil, 2004; Julien-Gauthier, Jourdan Ionescu et Hérroux, 2012). Il apparaît ainsi pertinent de mieux préparer l'élève en explorant d'autres occasions de socialisation que l'école.

Bien qu'une place soit accordée à l'autonomie dans les PI analysés, les autres aspects de l'autodétermination semblent souvent négligés. Offrir aux personnes ayant une DI des occasions de faire des choix en relation avec leur propre vie aurait un effet positif sur le développement de l'autonomie et de l'autodétermination (Wehmeyer et Garner, 2003; Whemeyer, Palmer, Shrogen et al., 2013). Or, le manque de participation des élèves dans le processus du PI va à l'encontre de ce principe. En ce sens, le PI ne

devrait pas être considéré uniquement comme un outil de planification, mais comme une occasion d'aider l'élève à prendre en main sa propre éducation. Les parents rencontrés dans le cadre de notre étude relèvent la tendance de leur enfant à acquiescer en rencontre plutôt que de donner son opinion, laissant ainsi croire à une participation plutôt passive. Ce constat rappelle la tendance à l'acceptation des personnes présentant une DI, c'est-à-dire la tendance à acquiescer, se conformer ou se soumettre à ce qui est demandé en plus d'être sensible à la suggestibilité (Héroux, Julien-Gauthier et Morin, 2011). Dans plusieurs cas, la présence de l'élève aux rencontres de PI n'est pas suffisante pour témoigner d'une réelle participation ou d'une appropriation du contenu du PI. Si le PI autodirigé a fait l'objet de plusieurs études (Allen et al, 2001; Arndt, Conrad et Test, 2006; Dielgelman et Test, 2018; Snyder, 2002; Test et al. 2009), il existe d'autres méthodes pour stimuler la participation de l'élève aux rencontres de PI. Ces méthodes se centrent sur le développement d'habiletés reliées à l'autodétermination, comme la stratégie *IPLAN* (Van Reusen, 1996). Cette dernière aide l'élève à identifier ses forces, ses difficultés et ses objectifs, puis à les présenter durant les rencontres de PI. Cette méthode favorise l'inclusion des élèves durant les rencontres (Hammer, 2004; Test et Neale, 2004). Une étude de Pounds et Cuevas (2019) auprès d'élèves du primaire présentant des difficultés d'apprentissage ou un retard de développement démontre que *IPLAN* a mené à une participation plus active des élèves, mais que ceux-ci avaient besoin de plus de soutien que prévu pour aborder leurs forces et leurs difficultés à cause d'un manque compréhension du PI par les élèves. Ce constat illustre le besoin d'adapter les outils à la compréhension des élèves. En ce sens, Julien-Gauthier (2015) a élaboré, à l'aide d'illustrations, un modèle de PI accessible destiné aux personnes ayant une DI.

Julien-Gauthier et al. (2018) mentionnent la collaboration entre l'élève, les parents et les autres partenaires comme une pratique prometteuse pour la réussite de la transition. Or, cette collaboration entre les milieux apparaît peu dans les PI analysés dans la présente étude. Martin-Roy et Julien-Gauthier (2017) ainsi que Beamish,

Meadows et Davies (2010) soulignent que les difficultés de collaboration entre l'école et les organismes externes nuisent à la transition. Beamish et al. (2010) suggèrent d'ailleurs d'établir des politiques gouvernementales pour assurer la collaboration entre l'école et les autres milieux ayant un rôle à jouer dans la TEVA. Une étude de Tétrault et al. (2012) visant à évaluer les effets de l'Entente de complémentarité des services de 2003 montre également une insatisfaction des parents sur la collaboration entre le réseau scolaire et les services sociaux. Ces auteurs soulignent la pertinence d'établir un protocole pour faciliter la transition entre les services scolaires et sociaux en augmentant la présence d'intervenants du réseau de la santé et des services sociaux à l'école. Ils suggèrent également de rendre obligatoires le plan de transition et le plan de services individuel et intersectoriel.

## 6.5 Conclusion

Cette section conclut l'essai doctoral en présentant ses apports, ses limites, des pistes de recherche futures, des recommandations générales et des implications cliniques.

### 6.5.1 Apports de l'étude

La présente étude vise principalement à élargir les connaissances sur le PI d'élèves ayant une DI et son utilisation dans le contexte de la TEVA. Elle permet de dresser un portrait de la façon dont cette transition est abordée dans le PI et constitue une source d'informations pour les professionnels en éducation afin d'améliorer ce processus. Cette étude vient ainsi consolider la recherche déjà établie en ce qui a trait à la démarche de PI.

De plus, le choix d'une approche qualitative a permis de recueillir les propos de parents et d'élèves, enrichissant les connaissances sur leurs préoccupations en relation avec la TEVA, sur leur expérience rapportée de leur participation dans le processus d'élaboration du PI et sur leur perception de l'utilité de celui-ci. Cette étude soulève ainsi la pertinence de s'intéresser davantage à l'opinion des parents et des élèves, qui ont émis des inquiétudes en ce qui a trait à la TEVA.

Enfin, cette étude apporte un questionnement important quant aux démarches établies actuellement pour la TEVA des élèves présentant une DI. En effet, il semble que l'utilisation du PI, dans sa forme actuelle, ne tienne compte que de certains aspects pertinents de la TEVA. Il pourrait ainsi y avoir lieu de considérer d'autres moyens de planification pour cette période de transition.

#### 6.5.2 Limites de l'étude

Les résultats doivent être interprétés en tenant compte des limites de cet essai. Une première limite concerne la taille du groupe de participants. En effet, seulement 14 parents et 7 élèves ont participé aux entrevues et seulement 11 PI ont pu être analysés. Les résultats obtenus ne peuvent donc pas être généralisés à une population plus large. Toutefois, notons que cette recherche se voulait exploratoire. D'autres recherches exploratoires font appel à des groupes de participants de taille semblable (p. ex., Poirier et Goupil, 2011).

Le recrutement des participants résulte en une autre limite. Le recrutement a été fait par le biais d'organismes œuvrant en DI et dans des écoles ayant des classes spécialisées en DI. Puisque la participation était volontaire, il est fort possible que le groupe de participants présente un biais. Par exemple, les parents de notre groupe de participants se décrivaient comme étant particulièrement impliqués dans l'éducation

de leur enfant, quelques-uns travaillant eux-mêmes dans le réseau scolaire. Il est possible qu'un groupe de participants ayant des connaissances moins approfondies du milieu scolaire aurait répondu différemment en entrevue. De plus, la recherche a été menée uniquement auprès de parents ayant participé à des rencontres de PI.

Bien que la possession du PI par le parent constituait un critère d'inclusion pour la participation à l'étude, certains parents n'ont pas été en mesure de remettre une copie du PI. Il n'était alors pas possible d'établir de lien entre leur perception du PI et le contenu de celui-ci. De plus, seulement sept élèves ont accepté de participer aux entrevues. Il aurait été souhaitable d'obtenir le point de vue de chacun des élèves afin de le comparer avec celui de leur parent.

### 6.5.3 Pistes de recherches futures

Certains thèmes ressortant de notre étude mériteraient d'être explorés davantage par la recherche. Tout d'abord, cette étude se limitait à recueillir l'opinion de parents et d'élèves. Il pourrait être intéressant de considérer davantage les perceptions d'autres intervenants, comme les enseignants, les directions scolaires et les professionnels œuvrant en milieu scolaire.

Une autre piste de recherche concerne la comparaison entre le Québec et d'autres milieux en ce qui a trait au PI. Il pourrait en effet être intéressant de comparer la qualité des PI rédigés dans les écoles québécoises avec celle de PI rédigés dans d'autres provinces. Une telle démarche permettrait d'évaluer si l'utilisation de normes plus élaborées concernant le PI (p. ex., en Ontario) a une influence sur la qualité des PI. La comparaison entre le Québec et les États-Unis serait également une piste envisageable en ce sens.

Finalement, il serait pertinent de mener une étude abordant davantage la comparaison entre la perception des parents et celle de leur enfant quant au PI et à la TEVA. Une telle recherche permettrait de souligner les divergences et les convergences dans leur opinion.

#### 6.5.4 Recommandations générales et implications cliniques

L'analyse des PI fait ressortir des lacunes sur le plan de leur rédaction en ce qui a trait à la clarté et à la précision des objectifs ainsi qu'à la présence de critères d'évaluation. Ces lacunes nuisent au suivi. Une recommandation serait de revoir la forme actuelle du PI. Par exemple, il semble pertinent de mettre l'accent sur l'identification de buts généraux qui pourraient se subdiviser en objectifs spécifiques. Notre étude nous amène à questionner le contenu du canevas proposé par le Ministère. Devrait-il y avoir un espace réservé aux buts généraux et aux critères d'évaluation? Une autre possibilité serait de s'inspirer de l'IDEA, qui exige que le PI contienne des buts annuels se déclinant en objectifs spécifiques. L'adoption de ces pratiques nécessiterait également d'offrir de la formation au personnel scolaire afin que l'utilisation du PI soit uniformisée dans les écoles.

Plusieurs facteurs jugés importants pour la participation sociale (p. ex., le développement de loisirs, la collaboration avec les partenaires externes) semblent négligés lors de la rédaction du PI. Il pourrait être avantageux de sensibiliser les intervenants scolaires à l'importance d'inclure des objectifs concernant les loisirs et l'implication dans la communauté. Bien que le guide d'utilisation du canevas du Ministère (2012b) soulève la nécessité d'inclure des objectifs concernant la TEVA, il pourrait être pertinent de sensibiliser davantage les intervenants scolaires aux divers facteurs favorisant la participation sociale afin de guider la rédaction de ces objectifs.

En ce sens, certaines initiatives gouvernementales, telles que le *Guide pour soutenir la démarche de transition de l'école vers la vie active* (MEES, 2018), offrent une description de ces facteurs. Il pourrait ainsi être avantageux de combiner les recommandations pour la rédaction d'un PI avec celles en regard de la TEVA pour mieux orienter les intervenants dans la rédaction des objectifs.

Une autre possibilité serait de considérer des alternatives au PI conventionnel pour la planification de la TEVA en rendant le plan de transition obligatoire pour les élèves ayant une DI. Les intervenants scolaires pourraient ainsi centrer le PI sur des objectifs à plus court terme applicables dans le milieu scolaire alors que le plan de transition viserait une planification à long terme basée sur la participation sociale. Tétrault et al. (2012) suggèrent également de rendre le plan de transition obligatoire pour les EHDAA. Le ministère de l'Éducation de l'Ontario (2004, 2017) exige d'ailleurs qu'un plan de transition soit joint au PI des élèves de 14 ans et plus.

Une autre recommandation en regard de la TEVA consiste à trouver des moyens d'établir une meilleure collaboration entre le milieu scolaire et les dispensateurs de services après la scolarisation. Un tel procédé demanderait une évaluation précise des besoins de l'élève afin d'identifier ces partenaires pour ensuite les inclure directement dans le processus de transition.

Quoi qu'il en soit, la présente étude fait ressortir des inquiétudes chez les parents d'élèves ayant une DI en ce qui a trait à la transition. Il pourrait ainsi être souhaitable pour les intervenants de considérer le vécu des parents lors de la planification de la TEVA, par exemple en les dirigeant vers des ressources externes pertinentes.

La participation passive et l'absence des élèves au processus de PI sont d'autres problématiques ressortant de notre recherche. Comme mentionné précédemment, la participation de l'élève aux décisions concernant son éducation est particulièrement

importante lors de la planification de la TEVA. Il pourrait donc être intéressant de mettre en place des stratégies pour préparer l'élève aux rencontres en lui enseignant des stratégies d'autodétermination et d'affirmation. Cette préparation pourrait être jumelée à l'utilisation d'outils favorisant la compréhension des élèves avant et pendant la rencontre (p. ex., utiliser des illustrations et des pictogrammes). De plus, il pourrait être pertinent d'offrir de la formation au personnel scolaire concernant des stratégies pour favoriser la participation des élèves ayant une DI. En ce sens, Héroux, Julien-Gauthier et Morin (2011) abordent des stratégies pour réduire la tendance à l'acceptation et à la conformité des personnes ayant une DI. Le développement de telles stratégies aiderait sans doute les enseignants à stimuler les élèves à donner leur opinion tout en respectant leur rythme. Il pourrait être pertinent de considérer des modèles de rencontres autres que les rencontres traditionnelles de PI ou de plan de transition pour la TEVA. Ainsi, le McGill Action Planning System (MAPS) est un processus de planification en neuf étapes favorisant l'implication de l'élève et la collaboration entre le milieu scolaire, les parents et l'élève (Forest et Pearpoint, 1992; Vandercook, York et Forest, 1989). Wells et Sheehey (2012) affirment que l'utilisation du MAPS permet d'identifier des objectifs qui peuvent être intégrés à un PI en se centrant sur les intérêts de l'élève. Dans une étude auprès d'élèves ayant une DI, Cross et al. (1999) relèvent que le MAPS a un effet bénéfique sur le développement de l'autodétermination. L'application de cette méthode auprès d'élèves présentant une DI est donc possible en l'ajustant à leurs particularités. Par exemple, Cross et al. (1999) soulèvent la possibilité de permettre aux élèves d'utiliser le dessin pour illustrer leurs aspirations futures.

Finalement, à la lumière de toutes les préoccupations des parents, il apparaît primordial de se pencher davantage sur la planification de la TEVA pour les personnes présentant une DI. Bien que plusieurs initiatives existent en ce sens et que la littérature identifie des pratiques prometteuses, il semble que l'application de celles-ci puisse faire défaut. Les pratiques futures gagneraient ainsi à tenir compte des inquiétudes des parents tout en favorisant la participation du jeune aux décisions le

concernant. Une telle démarche nécessiterait de revoir la forme de cette planification en milieu scolaire, que ce soit dans la démarche de PI ou dans l'application des divers services mis en place. Elle demanderait également de mieux outiller et appuyer les enseignants.

Terminons en laissant la parole à un parent sur l'importance de planifier cette transition :

Une partie du PI, c'est la vie adulte, hein? Je te dirais qu'on est au point mort. On ne sait rien, on n'a pas de plan. À long terme, c'est quoi, l'orientation? On sait qu'elle est à cette école pour quelques années, mais après, il n'y a rien. Tu sais, les parents en général savent qu'il y a le primaire, après le secondaire, après le cégep, plusieurs niveaux d'université. .. Tu n'es pas obligé de tout faire, mais tu sais ce qui est possible de faire pour l'élève. Nous, on ne les connaît pas, les options. Il faudrait qu'on aborde ça plus tôt. Pour elle, mais pour nous aussi. Là, on est laissé devant un vide.

## ANNEXE A

### DOCUMENTS POUR LES ENTREVUES

A.1 : Lettre de présentation du projet pour les milieux de recrutement

A.2 : Lettre de sollicitation pour les participants

A.3 : Fiches de renseignements personnels

A.4 : Formulaire de consentement

A.5 : Protocoles d'entrevue

A.6 : Liste de ressources pour les parents

A.1 : Lettre de présentation du projet pour les milieux de recrutement

**Étude exploratoire sur les perceptions de parents et d'élèves présentant une déficience intellectuelle concernant le plan d'intervention**

---

Projet d'essai doctoral mené par Julien Morand, sous la direction de Mme Georgette Goupil, professeure au département de Psychologie de l'Université du Québec à Montréal

Madame, Monsieur,

Le plan d'intervention est un outil important pour l'éducation des élèves en situation de handicap et des élèves en difficultés. Les élèves présentant une déficience intellectuelle représentent une proportion importante des jeunes bénéficiant d'un tel plan. Malgré ce constat, il existe peu d'études évaluant cette pratique en fin de scolarisation au secondaire chez cette population.

La présente étude visera à explorer la perception d'élèves ayant une déficience intellectuelle et de leurs parents quant à l'utilité du plan d'intervention, à leur participation dans son élaboration et à l'importance accordée à la transition vers la vie adulte dans l'élaboration des objectifs ciblés. Elle visera de plus à explorer le contenu du plan d'intervention des élèves.

Afin de réaliser cet essai doctoral, je suis présentement à la recherche d'élèves et de parents qui accepteraient d'y participer. Leur participation consisterait en deux entrevues, soit une avec l'élève et une avec un de ses parents, ayant lieu simultanément, limitant ainsi l'exigence de temps demandée aux participants. L'entrevue avec l'élève durera environ 30 minutes, alors que celle avec le parent sera d'une durée approximative d'une heure. Celles-ci se dérouleraient dans un local de l'Université du Québec à Montréal ou au domicile des participants. Le choix du lieu sera laissé à la discrétion de ces derniers.

Votre implication consisterait à informer des parents de personnes présentant une déficience intellectuelle de la possibilité de participer à une cette étude. Pour ce faire, vous pourriez envoyer la lettre de sollicitation fournie avec ce document aux parents répondant aux critères de participation.

Les critères sont les suivants:

- 1) L'élève doit avoir un diagnostic de déficience intellectuelle légère ou moyenne et doit être âgée d'entre 16 et 21 ans. Il doit de plus fréquenter un établissement d'enseignement secondaire au moment de l'expérimentation. Elle doit de plus être inscrite dans une classe spéciale ou une école spécialisée.
- 2) Le parent participant à l'entrevue doit avoir assisté à au moins une rencontre de plan d'intervention avec les responsables de l'école fréquentée par son enfant au cours de la dernière année. Il devra de plus avoir en sa possession une copie du plan d'intervention.

Vous trouverez dans cette enveloppe une copie du formulaire de consentement à la participation vous informant des considérations éthiques de cette étude. Si vous désirez obtenir plus d'informations, vous pouvez contacter Julien Morand par téléphone au (XXX) XXX-XXXX ou par courriel à l'adresse suivante: [morand.julien@courrier.uqam.ca](mailto:morand.julien@courrier.uqam.ca).

Pour toutes autres informations concernant les responsabilités des chercheurs ou pour si vous désirez formuler une plainte, vous pouvez contacter la directrice du projet, Mme Georgette Goupil, par téléphone au 514-987-3000, poste 3591, ou par courriel à [goupil.georgette@uqam.ca](mailto:goupil.georgette@uqam.ca).

Votre implication permettrait d'élargir les connaissances sur les plans d'intervention en milieu secondaire pour les élèves présentant une déficience intellectuelle. Je vous remercie d'avance pour votre précieuse collaboration.

---

Julien Morand

Étudiant au doctorat en psychologie (section Éducation)

Université du Québec à Montréal.

Sous la direction de Mme Georgette Goupil, Ph.D.

J'ai lu et compris les informations présentées dans le présent document et j'ai pris connaissance des considérations éthiques via le formulaire de consentement fourni par le chercheur. Je consens à participer à cette recherche en m'impliquant dans le processus de recrutement des participants.

---

Signature

---

Date

---

Votre nom

A.2 : Lettre de sollicitation pour les participants

### **Étude exploratoire sur les perceptions de parents et d'élèves présentant une déficience intellectuelle concernant le plan d'intervention**

---

Projet d'essai doctoral mené par Julien Morand, sous la direction de Mme Georgette Goupil, professeure au département de Psychologie de l'Université du Québec à Montréal

Madame, Monsieur,

Le plan d'intervention est un outil important pour l'éducation des élèves en situation de handicap et des élèves en difficultés. Les élèves présentant une déficience intellectuelle représentent une proportion importante des jeunes bénéficiant d'un tel plan. Malgré ce constat, il existe peu d'études évaluant cette pratique en fin de scolarisation au secondaire chez cette population. La présente étude visera à explorer la perception d'élèves ayant une déficience intellectuelle et de leurs parents quant à l'utilité du plan d'intervention, à leur participation dans son élaboration et à l'importance accordée à la transition vers la vie adulte dans l'élaboration des objectifs ciblés. Elle visera de plus à explorer le contenu du plan d'intervention des élèves.

Afin de réaliser cet essai doctoral, je suis présentement à la recherche d'élèves et de parents qui accepteraient d'y participer. Votre participation consisterait en deux entrevues, soit une avec votre enfant et une avec un de ses parents, ayant lieu simultanément. L'entrevue avec votre enfant durera environ 30 minutes, alors que celle avec le parent sera d'une durée approximative d'une heure. Celles-ci se dérouleront dans un local de l'Université du Québec à Montréal ou au domicile des participants. Le choix du lieu sera laissé à votre discrétion. Il vous sera de plus demandé de fournir au chercheur une copie du plan d'intervention de votre enfant à des fins d'analyse.

Pour participer à l'étude, vous et votre enfant devez répondre aux critères suivants:

- 1) L'élève doit avoir un diagnostic de déficience intellectuelle légère ou moyenne et doit être âgée d'entre 16 et 21 ans. Il doit de plus fréquenter un établissement d'enseignement secondaire au moment de l'expérimentation. Elle doit de plus être inscrite dans une classe spéciale ou une école spécialisée.
  
- 2) Le parent participant à l'entrevue doit avoir assisté à au moins une rencontre de plan d'intervention avec les responsables de l'école fréquentée par son enfant au cours de la dernière année. Il devra de plus avoir en sa possession une copie du plan d'intervention.

Vous trouverez dans cette enveloppe une copie du formulaire de consentement à la participation vous informant des considérations éthiques de cette étude. Si vous êtes intéressés à participer ou si vous désirez obtenir plus d'informations, vous pouvez contacter Julien Morand par téléphone au (XXX) XXX-XXXX ou par courriel à l'adresse suivante: [morand.julien@courrier.uqam.ca](mailto:morand.julien@courrier.uqam.ca).

Pour toutes autres informations concernant les responsabilités des chercheurs ou pour si vous désirez formuler une plainte, vous pouvez contacter la directrice du projet, Mme Georgette Goupil, par téléphone au 514-987-3000, poste 3591, ou par courriel à [goupil.georgette@uqam.ca](mailto:goupil.georgette@uqam.ca).

Votre implication permettrait d'élargir les connaissances sur les plans d'intervention en milieu secondaire pour les élèves présentant une déficience intellectuelle. Je vous remercie d'avance pour votre précieuse collaboration.

---

Julien Morand  
Étudiant au doctorat en psychologie (section Éducation)  
Université du Québec à Montréal.  
Sous la direction de Mme Georgette Goupil, Ph.D

## A.3 : Fiches de renseignements personnels

**Fiche de renseignement du parent**

Code d'identification numérique: \_\_\_\_\_

1. Avec qui est tenue l'entrevue?

Père

Mère

2. Quel est votre âge? \_\_\_\_ ans

L'âge de votre conjoint(e) (s'il y a lieu): \_\_\_\_ ans

3. Quel est votre revenu familial annuel (approximatif)? \_\_\_\_\_

4. Combien d'années de scolarité avez-vous complétées à ce jour? \_\_\_\_ ans

Combien d'années de scolarité votre conjoint(e) a-t-il ou a-t-elle complétées à ce jour? \_\_\_\_ ans

5. Quel est votre emploi? \_\_\_\_\_

Quel est l'emploi de votre conjoint(e)? \_\_\_\_\_

6. Dans quel pays êtes-vous né(e)? \_\_\_\_\_

7. L'enfant vit (encerclez un chiffre):

1. avec son père et sa mère ensemble

2. avec son père et sa mère en garde partagée

3. principalement avec son père

4. principalement avec sa mère

5. dans une famille d'accueil

6. Autre, précisez: \_\_\_\_\_

8. Faites-vous partie d'un groupe ou d'une association œuvrant dans le milieu de la déficience intellectuelle?

Oui  Non

Si oui, précisez: \_\_\_\_\_

9. Faites-vous partie d'un comité relatif à l'école ou à la commission scolaire fréquentée par votre enfant?

Oui  Non

Si oui, précisez: \_\_\_\_\_

10. Combien avez-vous d'enfant(s) à charge? \_\_\_\_\_

11. Avez-vous d'autres enfants présentant une déficience?

Oui  Non

Si oui, combien? \_\_\_\_\_

Décrivez brièvement la nature de la déficience de chacun d'eux:

\_\_\_\_\_

**Fiche de renseignement de l'élève (à remplir par le parent)**

Code d'identification numérique: \_\_\_\_\_

1. Sexe de l'élève:

Féminin

Masculin

2. Quel est son âge? \_\_\_\_ ans

3. A-t-il ou a-t-elle des frères et sœurs?

Oui  Non

Si oui, quels sont leurs âges? \_\_\_\_\_

Quel est son rang dans la famille (1 étant le plus vieux)? : 1  2  3  4

4. Quelle est la nature de sa déficience? \_\_\_\_\_

Quelle en est la cause (si connue)? \_\_\_\_\_

Par qui le diagnostic a-t-il été donné? \_\_\_\_\_

5. Depuis combien d'années est-il au secondaire? \_\_\_\_ ans

Programme suivi : \_\_\_\_\_

6. Y a-t-il eu une interruption dans la scolarité de votre enfant?

Oui  Non

Si oui, pour quelle raison? \_\_\_\_\_

Combien de temps a duré cette interruption? \_\_\_\_\_

Qui a pris la décision de cette interruption? \_\_\_\_\_

7. Quels types de services votre enfant reçoit-il de la commission scolaire?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

8. Votre enfant reçoit-il d'autres services que ceux de la commission scolaire où il est inscrit?

Oui  Non

Si oui, lesquels? \_\_\_\_\_

## A.4 : Formulaires de consentement

**Formulaire de consentement – Version du parent****PLAN D'INTERVENTION À L'INTENTION DES ÉLÈVES AYANT UNE DÉFICIENCE INTELLECTUELLE DANS UN CONTEXTE DE TRANSITION VERS LA VIE ADULTE****Information sur le projet****Personne responsable du projet**

Chercheur responsable du projet : Julien Morand

Programme d'études : Doctorat en psychologie – Profil Scientifique/Professionnel

Adresse courriel : morand.julien@courrier.uqam.ca

Téléphone : 514-812-5088

**Direction de recherche**

Direction de recherche : Georgette Goupil

Département ou École : Département de Psychologie

Faculté : Sciences Humaines

Courriel : goupil.georgette@uqam.ca

Téléphone : 514-987-3000 poste 3591

**But général du projet**

Cette étude a pour objectif d'explorer la perception d'élèves ayant une déficience intellectuelle et de leurs parents quant à l'utilité du plan d'intervention, à leur participation dans son élaboration et à l'importance accordée à la transition vers la vie adulte dans l'élaboration des objectifs ciblés. Elle vise de plus à explorer le contenu du plan d'intervention des élèves.

**Tâches qui vous seront demandées**

Votre participation à cette recherche consiste en une entrevue d'une durée approximative d'une heure. Cette entrevue aura lieu à l'Université du Québec à Montréal ou à votre domicile et sera enregistrée sur bande numérique pour faciliter son analyse. Il vous sera de plus demandé de fournir une copie du plan d'intervention de votre enfant à des fins d'analyse. Votre collaboration permettra de faire des ajustements aux instruments utilisés pour le volet principal de cette étude.

**Moyens de diffusion**

Les résultats de cette recherche seront publiés sous forme d'une thèse de doctorat. Ils seront également publiés sous la forme d'un article qui sera soumis à une revue scientifique à des fins de diffusion des connaissances.

Si vous le désirez, les résultats pourront vous être communiqués lorsqu'ils seront disponibles.

**Avantages et risques**

Votre participation contribuerait à élargir les connaissances sur le PI et la planification de la transition vers la vie adulte dans le système scolaire québécois. Bien qu'il n'y ait pas de risques importants associés à votre participation, il est possible que certains sujets abordés puissent entraîner des émotions désagréables. Vous n'êtes pas tenu(e) de répondre à toutes les questions de l'entrevue. Dans le cas où votre bien-être semble menacé, le chercheur a la responsabilité de suspendre ou de mettre fin à l'entrevue.

**Anonymat et confidentialité**

Pour le traitement des données obtenues, votre nom sera remplacé par un code numérique sur tous les documents vous concernant afin de préserver votre anonymat. Seuls le chercheur, son assistant(e) et la directrice du projet auront accès à l'enregistrement de votre entrevue et aux verbatim. Tous les documents des participants au projet seront conservés sous clé pour la durée du projet et pour une période de cinq ans après publication dans un local de l'Université du Québec à Montréal, après quoi ils seront détruits. Veuillez également noter que le matériel de recherche et votre formulaire de consentement seront conservés séparément. Si les données venaient à faire l'objet de publications, votre anonymat sera préservé.

**Participation volontaire**

Cette recherche est conduite sur la base d'une participation volontaire des personnes participantes. Votre décision de participer doit donc être prise sans contrainte ou pression externe. Vous pouvez vous retirer de l'étude à tout moment, et ce sans aucun préjudice. Dans une telle situation, tous les renseignements vous concernant seraient détruits. En acceptant de participer, vous acceptez également que le responsable du projet utilise les renseignements recueillis aux fins de cette recherche, ce qui inclut la publication d'une thèse de doctorat et d'articles scientifiques et la diffusion des résultats lors de conférences ou autres communications scientifiques. Cependant, aucune information permettant de vous identifier ne sera divulguée publiquement sans votre consentement explicite.

**Compensation financière**

Une compensation financière de 25\$ est remise aux familles participantes.

**Questions sur le projet et sur vos droits**

Pour tout renseignement ou commentaire en lien avec la recherche, vous pouvez communiquer avec Julien Morand par téléphone au XXX-XXX-XXX ou par courriel à l'adresse suivante: [morand.julien@courrier.uqam.ca](mailto:morand.julien@courrier.uqam.ca).

Pour toutes autres informations concernant les responsabilités des chercheurs ou pour si vous désirez formuler une plainte, vous pouvez contacter la directrice du projet, Mme Georgette Goupil, par téléphone au 514-987-3000, poste 3591, ou par courriel à [goupil.georgette@uqam.ca](mailto:goupil.georgette@uqam.ca).

Le projet auquel vous allez participer a été approuvé sur le plan de l'éthique de la recherche avec des êtres humains par le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants (CERPE) de la Faculté des sciences humaines de l'UQAM. Pour toute question ne pouvant être adressée à la direction de recherche ou pour formuler une plainte ou des commentaires, vous pouvez contacter la présidente du comité par l'intermédiaire de la coordination du CERPE : [cerpe4@uqam.ca](mailto:cerpe4@uqam.ca), 514 987-3636.

**Remerciements**

Votre participation est importante pour le déroulement de ce projet de recherche. Nous tenons à vous remercier sincèrement de votre collaboration.

## Signatures

### *Participante, participant*

Je reconnais avoir lu le présent formulaire et consens volontairement à participer à ce projet de recherche. Je reconnais aussi que la personne responsable du projet a répondu à mes questions de manière satisfaisante et que j'ai disposé de 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 la personne responsable du projet.

Je souhaite être informée, informé des résultats de la recherche lorsqu'ils seront disponibles :  oui  non

---



---

Nom, en lettres moulées, et coordonnées

---

Signature de la participante, du participant

---

Date

### **Personne responsable du projet**

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

---

Signature de la personne responsable

---

Date

**Un exemplaire du formulaire d'information et de consentement signé doit être remis à la personne participante.**

**Formulaire de consentement – Version de l'élève**

**PLAN D'INTERVENTION À L'INTENTION DES ÉLÈVES AYANT UNE DÉFICIENCE INTELLECTUELLE DANS UN CONTEXTE DE TRANSITION VERS LA VIE ADULTE**

**Information sur le projet**

**Personne responsable du projet**

Chercheur responsable du projet : Julien Morand

Programme d'études : Doctorat en psychologie – Profil Scientifique/Professionnel

Adresse courriel : morand.julien@courrier.uqam.ca

Téléphone : 514-812-5088

**Direction de recherche**

Direction de recherche : Georgette Goupil

Département ou École : Département de Psychologie

Faculté : Sciences Humaines

Courriel : goupil.georgette@uqam.ca

Téléphone : 514-987-3000 poste 3591

**But général du projet**

Cette étude a pour objectif d'explorer la perception d'élèves ayant une déficience intellectuelle et de leurs parents quant à l'utilité du plan d'intervention, à leur participation dans son élaboration et à l'importance accordée à la transition vers la vie adulte dans l'élaboration des objectifs ciblés. Elle vise de plus à explorer le contenu du plan d'intervention des élèves.

**Tâches qui vous seront demandées**

Votre participation à cette recherche consiste en une entrevue d'une durée approximative de trente minutes. Cette entrevue aura lieu à l'Université du Québec à Montréal ou à votre domicile et sera enregistrée sur bande numérique pour faciliter son analyse. Votre collaboration permettra de faire des ajustements aux instruments utilisés pour le volet principal de cette étude.

**Moyens de diffusion**

Les résultats de cette recherche seront publiés sous forme d'une thèse de doctorat. Ils seront également publiés sous la forme d'un article qui sera soumis à une revue scientifique à des fins de diffusion des connaissances.

Si vous le désirez, les résultats pourront vous être communiqués lorsqu'ils seront disponibles.

**Avantages et risques**

Votre participation contribuerait à élargir les connaissances sur le PI et la planification de la transition vers la vie adulte dans le système scolaire québécois. Bien qu'il n'y ait pas de risques importants associés à votre participation, il est possible que certains sujets abordés puissent entraîner des émotions désagréables. Vous n'êtes pas tenu(e) de répondre à toutes les questions de l'entrevue. Dans le cas où votre bien-être semble menacé, le chercheur a la responsabilité de suspendre ou de mettre fin à l'entrevue.

**Anonymat et confidentialité**

Pour le traitement des données obtenues, votre nom sera remplacé par un code numérique sur tous les documents vous concernant afin de préserver votre anonymat. Seuls le chercheur, son assistant(e) et la directrice du projet auront accès à l'enregistrement de votre entrevue et aux verbatim. Tous les documents des participants au projet seront conservés sous clé pour la durée du projet et pour une période de cinq ans après publication dans un local de l'Université du Québec à Montréal, après quoi ils seront détruits. Veuillez également noter que le matériel de recherche et votre formulaire de consentement seront conservés séparément. Si les données venaient à faire l'objet de publications, votre anonymat sera préservé.

**Compensation financière**

Une compensation financière de 25\$ est remise aux familles participantes.

### Questions sur le projet et sur vos droits

Pour tout renseignement ou commentaire en lien avec la recherche, vous pouvez communiquer avec Julien Morand par téléphone au XXX-XXX-XXXX ou par courriel à l'adresse suivante: morand.julien@courrier.uqam.ca.

Pour toutes autres informations concernant les responsabilités des chercheurs ou pour si vous désirez formuler une plainte, vous pouvez contacter la directrice du projet, Mme Georgette Goupil, par téléphone au 514-987-3000, poste 3591, ou par courriel à goupil.georgette@uqam.ca.

Le projet auquel vous allez participer a été approuvé sur le plan de l'éthique de la recherche avec des êtres humains par le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants (CERPE) de la Faculté des sciences humaines de l'UQAM. Pour toute question ne pouvant être adressée à la direction de recherche ou pour formuler une plainte ou des commentaires, vous pouvez contacter la présidente du comité par l'intermédiaire de la coordination du CERPE : [cerpe4@uqam.ca](mailto:cerpe4@uqam.ca), 514 987-3636.

### Remerciements

Votre participation est importante pour le déroulement de ce projet de recherche. Nous tenons à vous remercier sincèrement de votre collaboration.

### Signatures

#### *Participante, participant*

Je reconnais avoir lu le présent formulaire et consens volontairement à participer à ce projet de recherche. Je reconnais aussi que la personne responsable du projet a répondu à mes questions de manière satisfaisante et que j'ai disposé de 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 la personne responsable du projet.

Je souhaite être informée, informé des résultats de la recherche lorsqu'ils seront disponibles :  oui  non

---



---



---

Nom, en lettres moulées, et coordonnées

---

Signature de la participante, du participant

---

Date

### **Parent**

En tant que parent de l'enfant participant à cette recherche, je reconnais avoir lu le présent formulaire et consens volontairement à ce que mon enfant participe à ce projet de recherche. Je reconnais aussi que la personne responsable du projet a répondu à mes questions de manière satisfaisante, et que j'ai disposé de suffisamment de temps pour discuter avec mon enfant de la nature et des implications de sa participation. Je comprends que sa participation à cette recherche est totalement volontaire et qu'elle, il peut y mettre fin en tout temps, sans pénalité d'aucune forme, ni justification à donner. Il lui suffit d'en informer une personne membre de l'équipe. Je peux également décider, pour des motifs que je n'ai pas à justifier, de retirer mon enfant du projet.

J'accepte que mon enfant participe à une entrevue individuelle :

oui  non

### **Personne responsable du projet**

Je déclare avoir expliqué le but, la nature, les avantages et les risques du projet à la personne participante et à son parent et avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées.

---

Signature de la personne responsable

---

Date

**Un exemplaire du formulaire d'information et de consentement signé doit être remis à la personne participante.**

A.5 : Protocoles d'entrevue

## **Questionnaire sur les perceptions du plan d'intervention (PI) d'élèves présentant une déficience intellectuelle - *Version Parent***

### **Section 1: Perception du parent du PI et des interventions mises en place**

1. a) Décrivez-moi, dans vos propres mots, ce qu'est un plan d'intervention.  
b) Décrivez-moi le plan d'intervention de votre enfant.
  
2. Quels sont les éléments positifs ou les avantages que vous retenir du plan d'intervention actuel de votre enfant?
  
3. Quels sont les difficultés ou inconvénients que vous retenir du plan d'intervention actuel de votre enfant?
  
- \*4. De manière générale, êtes-vous satisfait du contenu du plan d'intervention de votre enfant?

<input type="checkbox"/> Oui  a) Qu'est-ce qui vous satisfait dans le plan d'intervention?	<input type="checkbox"/> Non  a) Comment expliquez-vous cette insatisfaction?  b) Selon vous, qu'est-ce qui peut être fait pour que vous soyez satisfait du contenu du PI?
--	--

\*5. Selon vous, les objectifs inscrits dans le PI de votre enfant sont-ils pertinents pour votre enfant?

<input type="checkbox"/> <b>Oui</b> a) Pouvez-vous expliquer en quoi ils sont pertinents? À long terme? À court terme?	<input type="checkbox"/> <b>Non</b> a) En quoi ne sont-ils pas pertinents? b) Selon vous, qu'est-ce qui rendrait les objectifs plus pertinents?
---	---

6. Est-ce que les moyens utilisés \*pour atteindre ces objectifs sont, selon vous, pertinents?

<input type="checkbox"/> <b>Oui</b> a) Pouvez-vous m'expliquer en quoi ils sont pertinents? b) Jugez-vous que ces moyens sont suffisants? Expliquez. <input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non	<input type="checkbox"/> <b>Non</b> a) Pouvez-vous m'expliquer en quoi ils ne sont pas pertinents?
---	---

## Section 2: Perception par le parent de sa participation dans le processus du PI

7. Cette année, quelle est votre participation dans la démarche de plan d'intervention de votre enfant? (Tâches spécifiques attribuées suite à la réunion?)

8. a) Décrivez-moi comment s'est déroulée la dernière rencontre de plan d'intervention à laquelle vous avez participé (personnes présentes, durée, déroulement, tâches).

b) Quel est votre degré de satisfaction concernant cette participation,\* et comment expliquez-vous cette satisfaction? (Indiquez de 1 à 5 votre degré de satisfaction)

1. Très insatisfait
2. Plutôt insatisfait
3. Ni satisfait, ni insatisfait
4. Plutôt satisfait
5. Très satisfait

\*9. En général, dans les rencontres de plan d'intervention:

a) Jugez-vous que les autres participants tenaient compte de vos interventions?  
Expliquez comment.

<input type="checkbox"/> <b>Oui</b>	<input type="checkbox"/> <b>Non</b>
-------------------------------------	-------------------------------------

b) Est-ce que l'information transmise vous paraissait suffisamment accessible?  
Expliquez.

<input type="checkbox"/> <b>Oui</b>	<input type="checkbox"/> <b>Non</b>
-------------------------------------	-------------------------------------

c) Jugez-vous qu'il s'agissait d'une démarche où chacun a une place suffisante pour prendre part aux décisions? Expliquez.

<input type="checkbox"/> <b>Oui</b>	<input type="checkbox"/> <b>Non</b>
-------------------------------------	-------------------------------------

10. a.) Comment avez-vous obtenu votre copie du plan d'intervention?

b.) Avez-vous toujours eu une copie du plan dans les dernières années?

11. Est-ce que votre enfant est au courant de l'existence de son plan d'intervention?

<input type="checkbox"/> <b>Oui</b>	<input type="checkbox"/> <b>Non</b>
-------------------------------------	-------------------------------------

12. D'après vous, votre enfant comprend-il le contenu de son plan d'intervention?

<input type="checkbox"/> <b>Oui</b> a) Avez-vous déjà discuté du plan avec lui? <input type="checkbox"/> <b>Oui</b> <input type="checkbox"/> <b>Non</b> a) Quel semblait être son opinion sur ce plan?	<input type="checkbox"/> <b>Non</b> a) Comment expliqueriez-vous ce manque de compréhension?
---	---

\*13. Votre enfant a-t-il assisté à au moins une réunion de plan d'intervention au cours des deux dernières années?

<p><input type="checkbox"/> <b>Oui</b></p> <p>a) Comment décririez-vous son comportement lors de cette réunion (actif, passif)?</p> <p>b) De quelles façons les interventions de l'enfant étaient-elles accueillies par les intervenants en présence?</p> <p>c) Avait-il eu une rencontre de préparation? Si oui, décrivez-moi cette rencontre (avec qui, déroulement, etc.).</p>	<p><input type="checkbox"/> <b>Non</b></p> <p>*a) Pour quelle raison était-il absent?</p> <p>b) Croyez-vous qu'il serait important qu'il y assiste? Pourquoi?</p>
---	---

### Section 3: Contenu du PI

\*14. Parmi les domaines abordés dans le PI de votre enfant, lesquels étaient, selon vous, les plus importants? Pourquoi?

\*15. Parmi les domaines qui n'ont pas été abordés, y en a-t-il que vous auriez jugé pertinents pour votre enfant?

<p><input type="checkbox"/> <b>Oui</b></p> <p>a) Lesquels et pourquoi?</p>	<p><input type="checkbox"/> <b>Non</b></p>
--	--

#### Section 4: Place de la transition vers la vie adulte dans le PI

\*16. Est-ce que le passage à la vie adulte de votre enfant vous préoccupe?

<input type="checkbox"/> <b>Oui</b>  a) Qu'est-ce qui vous préoccupe particulièrement? ?	<input type="checkbox"/> <b>Non</b>
--	-------------------------------------

\*17. a) Qu'implique pour vous et votre enfant un passage à la vie adulte?

b) Comment percevez-vous cette étape pour votre enfant?

\*18. Avez-vous déjà abordé ce sujet avec votre enfant en dehors du contexte scolaire?

<input type="checkbox"/> <b>Oui</b>  a) De quelle façon?	<input type="checkbox"/> <b>Non</b>  a) Avez-vous l'intention d'aborder ce sujet dans un futur proche? <input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non
--	---

\*19. Avez-vous déjà abordé le sujet de la transition de votre enfant avec des ressources autres que l'école (CRDITED, etc.) ou avec des personnes de votre entourage?

<input type="checkbox"/> <b>Oui</b>  a) Avec quelle ressource et de quelle façon?  b) Avec quelles personnes de votre entourage et de quelle façon?	<input type="checkbox"/> <b>Non</b>  a) Avez-vous l'intention de l'aborder dans un futur proche? <input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non <table border="1" style="width: 100%;"> <tr> <td style="width: 50%; vertical-align: top;"> <input type="checkbox"/> <b>Oui</b>  a) Quand et de quelle façon comptiez-vous aborder ce sujet? </td> <td style="width: 50%; vertical-align: top;"> <input type="checkbox"/> <b>Non</b> </td> </tr> </table>	<input type="checkbox"/> <b>Oui</b> a) Quand et de quelle façon comptiez-vous aborder ce sujet?	<input type="checkbox"/> <b>Non</b>
<input type="checkbox"/> <b>Oui</b> a) Quand et de quelle façon comptiez-vous aborder ce sujet?	<input type="checkbox"/> <b>Non</b>		

20. \*Selon vous, le dernier plan d'intervention de votre enfant abordait-il la transition vers la vie adulte (emploi, socialisation, milieu de vie futur, participation dans la communauté) ?

<input type="checkbox"/> <b>Oui</b>	<input type="checkbox"/> <b>Non</b>
a) De quelle façon ce sujet était-il abordé (apprentissage, soutien des CRDI, etc.)?	a) Comment percevez-vous cette situation (inquiétude, etc.)?
b) Comment percevez-vous la pertinence des objectifs et des interventions reliés à cette transition? Sont-ils suffisants?	b) Avez-vous demandé à ce que ce soit abordé? <input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non
c) Quels objectifs auriez-vous aimé voir dans le plan de votre enfant concernant la transition vers la vie adulte?	c) Quels objectifs auriez-vous aimé voir dans le plan de votre enfant concernant la transition vers la vie adulte?

21. \*Plus tôt, nous avons abordé la perception de la vie de votre enfant après la scolarisation. Croyez-vous que les apprentissages mis de l'avant dans le plan d'intervention scolaire actuel sont cohérents avec ce mode de vie?

<input type="checkbox"/> <b>Oui</b>	<input type="checkbox"/> <b>Non</b>
a) De quelle façon sont-ils cohérents?	a) En quoi ne sont-ils pas cohérents?
b) Y a-t-il d'autres apprentissages qui auraient favorisé une adaptation à la vie adulte?	b) Quels apprentissages auriez-vous ajoutés pour favoriser le développement de ce mode de vie?

22. \*Imaginez que l'on forme un comité de parents afin d'améliorer le plan d'intervention scolaire et que vous deviez formuler des recommandations.

a.) Quels éléments du PI scolaire suggèreriez-vous de garder identiques?

b.) Qu'est-ce que vous changeriez par rapport au PI scolaire?

23. \* Imaginez que l'on forme un comité de parents afin d'améliorer la transition vers la vie active et que vous deviez formuler des recommandations.

- a.) Quels éléments en relation avec cette transition suggèreriez-vous de garder identiques?
- b.) Qu'est-ce que vous changeriez par rapport à la planification de cette transition?

*Les questions et segments de question marqués d'un \* représentent des ajouts au questionnaire de Goupil et al. (2000).*

## Questionnaire sur les perceptions du plan d'intervention (PI) d'élèves présentant une déficience intellectuelle - *Version Élève*

### Section 1: Perception de l'élève du PI et des interventions mises en place

1. Sais-tu ce qu'est un plan d'intervention?

<input type="checkbox"/> <b>Oui</b> a) Explique-moi ce que c'est.	<input type="checkbox"/> <b>Non</b>
--	-------------------------------------

2. Sais-tu que tu as un plan d'intervention?

<input type="checkbox"/> <b>Oui</b>	<input type="checkbox"/> <b>Non</b>
-------------------------------------	-------------------------------------

3. Sais-tu pourquoi tu as un plan d'intervention?

<input type="checkbox"/> <b>Oui</b> a) Pour quelle raison en as-tu un?	<input type="checkbox"/> <b>Non</b>
---	-------------------------------------

4. Qu'est-ce que tu aimes de ton plan?

5. Qu'est-ce que tu n'aimes pas de ton plan?

6. Est-ce utile, pour toi, ce plan d'intervention?

<input type="checkbox"/> <b>Oui</b> a) De quelles façons t'aide-t-il?	<input type="checkbox"/> <b>Non</b> a) Explique-moi en quoi il n'est pas utile? b) Selon, qu'est-ce qui le rendrait plus utile?
--	---

## Section 2: Perception par l'élève de sa participation dans le processus du PI

\*7. As-tu été là à une réunion de ton plan d'intervention?

<p><input type="checkbox"/> <b>Oui</b></p> <p>a) Quand était la dernière fois que tu as participé?</p> <p>b) Qui était là?</p> <p>c) Aimes-tu y participer?</p> <table border="1" style="width: 100%;"> <tr> <td style="width: 50%; vertical-align: top;"> <p><input type="checkbox"/> <b>Oui</b></p> <p>a) Qu'est-ce que tu aimes de ces rencontres?</p> <p>b) Qu'est-ce que tu aimes moins?</p> </td> <td style="width: 50%; vertical-align: top;"> <p><input type="checkbox"/> <b>Non</b></p> <p>a) Qu'est-ce que tu n'aimes pas de ces rencontres?</p> <p>b) Qu'est-ce que tu aimes le plus dans ces rencontres?</p> </td> </tr> </table> <p>*d) Que fais-tu durant ces rencontres?</p> <p>*e) Comment te sens-tu durant ces rencontres (joie, tristesse, colère, ennui)?</p>	<p><input type="checkbox"/> <b>Oui</b></p> <p>a) Qu'est-ce que tu aimes de ces rencontres?</p> <p>b) Qu'est-ce que tu aimes moins?</p>	<p><input type="checkbox"/> <b>Non</b></p> <p>a) Qu'est-ce que tu n'aimes pas de ces rencontres?</p> <p>b) Qu'est-ce que tu aimes le plus dans ces rencontres?</p>	<p><input type="checkbox"/> <b>Non</b></p> <p>a) As-tu été invité à une rencontre? *Es-tu toujours invité?</p> <p>b) Aimerais-tu y participer? *Pour quelles raisons?  <input type="checkbox"/> Oui    <input type="checkbox"/> Non</p> <p>*c) Selon toi, que ferais-tu dans ces réunions?</p>
<p><input type="checkbox"/> <b>Oui</b></p> <p>a) Qu'est-ce que tu aimes de ces rencontres?</p> <p>b) Qu'est-ce que tu aimes moins?</p>	<p><input type="checkbox"/> <b>Non</b></p> <p>a) Qu'est-ce que tu n'aimes pas de ces rencontres?</p> <p>b) Qu'est-ce que tu aimes le plus dans ces rencontres?</p>		

8. Ton enseignant a-t-il parlé avec toi de ton plan d'intervention?

<p><input type="checkbox"/> <b>Oui</b></p> <p>a) De quoi avez-vous parlé?</p>	<p><input type="checkbox"/> <b>Non</b></p>
---	--

9. Ton père ou ta mère a-t-il parlé avec toi de ton plan d'intervention?

<p><input type="checkbox"/> <b>Oui</b></p> <p>a) De quoi avez-vous parlé?</p>	<p><input type="checkbox"/> <b>Non</b></p>
---	--

### Section 3: Contenu du PI

*Question à poser seulement si le jeune connaît l'existence de son plan d'intervention*

10. As-tu une idée de ce que contient ton plan d'intervention?

<input type="checkbox"/> <b>Oui</b> a) Que contient-il? b) Connais-tu les objectifs de ton plan?		<input type="checkbox"/> <b>Non</b>
<input type="checkbox"/> <b>Oui</b> a.) Quels sont ces objectifs?	<input type="checkbox"/> <b>Non</b>	

### Section 4: Place de la transition vers la vie adulte dans le PI

\*11. T'arrive-t-il de penser à ce que tu feras lorsque tu auras fini d'aller à l'école?

<input type="checkbox"/> <b>Oui</b> a) Que veux-tu faire? b) En as-tu déjà discuté avec quelqu'un?		<input type="checkbox"/> <b>Non</b>
<input type="checkbox"/> <b>Oui</b> a) Avec qui (parents, enseignant, amis, fratrie, éducateurs spécialisés)? b) Que disaient-ils de tes projets? (Poser la question pour chacune des personnes avec qui l'élève a discuté)	<input type="checkbox"/> <b>Non</b>	

\*12. Qu'apprends-tu à l'école te sera utile quand tu n'iras plus à l'école?

<p><input type="checkbox"/> <b>Oui</b></p> <p>a) Comment ce que tu apprends à l'école t'aidera plus tard?</p> <p>b) Y a-t-il d'autres choses que tu aimerais apprendre pour te préparer à ta vie d'adulte?</p>	<p><input type="checkbox"/> <b>Non</b></p> <p>a) Pourquoi les choses que tu apprends ne sont-elles pas utiles?</p> <p>b) Qu'aimerais-tu apprendre pour te préparer à ta vie quand tu n'iras plus à l'école?</p>
--	---

*La question 13 est posée uniquement si l'expérimentateur juge que le jeune a une bonne compréhension de son plan (voir questions 2 et 6).*

\*13. D'après toi, les objectifs inscrits dans ton plan d'intervention t'aideront-ils dans ta vie adulte?

<p><input type="checkbox"/> <b>Oui</b></p> <p>a) Comment t'aideront-ils?</p>	<p><input type="checkbox"/> <b>Non</b></p> <p>a) Pourquoi ne seront-ils pas utiles?</p>
--	---

*Les questions et segments de question marqués d'un \* représentent des ajouts au questionnaire de Goupil et al. (2000).*

## A6 : Liste de ressources pour les parents

### **Quelques ressources disponibles en déficience intellectuelle**

#### Montréal

- Regroupement de parents de personne ayant une déficience intellectuelle de Montréal (RPPADIM)  
Tél : 514 255-3064  
Site : <http://www.rppadim.com/>
- Association Montréal pour la déficience intellectuelle  
Tél : 514 381-2307  
Site : <http://amdi.info/wp/>

#### Montérégie

- Association de la Rive-Sud pour la déficience intellectuelle  
Tél : 450 671-5344  
Site : <http://www.arsdi.org/>
- Association de parents en déficience intellectuelle et physique  
Tél : 450 347-2324  
Site : <http://www.apdip.org/>
- Maison de répit Bétournay (St-Lambert)  
Tél : 450 923-9666  
Site : <http://www.arsdi.org/>

#### Laval et environs

- Association de Laval pour la déficience intellectuelle  
Tél : 450 972-1010  
Site : <http://www.aldi1959.com/>
- La Halte de l'Orchidbleue  
Tél : 450-575-3276  
Site : <http://www.halte-orchidbleue.ca/>

## ANNEXE B

### DOCUMENTS POUR LA VALIDATION DES INSTRUMENTS

B.1 : Grille de validation du protocole d'entrevue avec les élèves

B.2 : Grille de validation du protocole d'entrevue avec les parents

B.1 : Grille de validation du protocole d'entrevue avec les élèves

**Grilles de validation des instruments par les experts**

Nom et prénom de l'évaluateur:

Profession :

Les questionnaires utilisés pour l'*Étude exploratoire sur les perceptions de parents et d'élèves présentant une déficience intellectuelle concernant le plan d'intervention* sont des adaptations de questionnaires utilisés par Goupil et al. (2000). Puisque les questionnaires ont été adaptés pour cette recherche et que de nouvelles questions y ont été ajoutées, une validation sera nécessaire avant leur utilisation. Les grilles suivantes contiennent les nouvelles questions ayant été ajoutées et les questions ayant été modifiées. Vous pourrez ainsi commenter chacune d'elles quant à sa forme et son contenu. Un espace est réservé pour tout autre commentaire ou pour vos suggestions.

Merci de votre collaboration.

*Questionnaire sur les perceptions du plan d'intervention (PI) d'élèves présentant une déficience intellectuelle - Version Élève*

Question	Commentaires relatifs à la forme	Commentaires relatifs au contenu	Autres commentaires ou suggestions
7. As-tu assisté à une réunion de ton plan d'intervention?			
7. Si oui: d) Que fais-tu durant ces rencontres?			
7. Si oui: e) Comment te sens-tu durant ces rencontres?			
11. T'arrive-t-il de penser à ce que tu feras lorsque tu auras terminé l'école?			
11. Si oui: a) Que veux-tu faire?			
11. Si oui: b) En as-tu déjà discuté avec quelqu'un?			
11.b) Si oui: a) Avec qui (parents, enseignant)?			
11. b) Si oui: b) Que disaient-ils de tes projets? 12. Penses-tu que ce que tu apprends à l'école te sera utile			

dans ta vie d'adulte?			
12. Si oui:  a) Comment est-ce que ces apprentissages t'aideront?			
12. Si non:  a) En quoi ces apprentissages ne sont-ils pas utiles?			
12. Si non:  b) Quelles sont les choses que tu aimerais apprendre pour ta vie d'adulte?			
13. D'après toi, les objectifs dans ton plan d'intervention t'aideront-ils dans ta vie adulte?			
13. Si oui:  a) Comment t'aideront-ils?			
13. Si non:  a) En quoi ne seront-ils pas utiles?			

B.2 : Grille de validation du protocole d'entrevue avec les parents

*Questionnaire sur les perceptions du plan d'intervention (PI) d'élèves présentant une déficience intellectuelle - Version Parent*

Question	Commentaires relatifs à la forme	Commentaires relatifs au contenu	Autres commentaires ou suggestions
4. Selon vous, les objectifs mis en			

place dans le PI de votre enfant sont-ils pertinents pour votre enfant?			
4. Si oui: a) Pouvez-vous expliquer en quoi ils sont pertinents?			
4. Si non: a) En quoi ne sont-ils pas pertinents?			
4. Si non: b) Selon vous, qu'est-ce qui aurait pu être fait pour corriger cette situation?			
5. Est-ce que les moyens utilisés pour atteindre ces objectifs sont, selon vous, pertinents?			
5. Si oui: a) Pouvez-vous m'expliquer en quoi ils sont pertinents?			
5. Si oui: b) Jugez-vous que ces moyens sont suffisants? Expliquez.			
5. Si non: a) Pouvez-vous m'expliquer en quoi ils ne sont pas pertinents?			

6. De manière générale, êtes-vous satisfait du contenu du plan d'intervention de votre enfant?			
6. Si oui: a) Qu'est-ce qui vous satisfait dans le plan d'intervention?			
6. Si non: a) Comment expliquez-vous cette insatisfaction?			
6. Si non: b) Selon vous, qu'est-ce qui aurait pu être fait pour corriger cette situation?			
8. Quel est votre degré de satisfaction concernant cette participation, et comment expliquez-vous cette satisfaction? (Indiquez de 1 à 5 votre degré de satisfaction)			
13. Votre enfant a-t-il assisté à au moins			

une réunion de plan d'intervention au cours des deux dernières années?			
13. Si non:  b) Pour quelle raison était-il absent?			
14. Les objectifs du plan d'intervention concernent généralement les 12 domaines suivants. Veuillez m'indiquer si chacun des domaines a été abordé.			
14. a) La communication (mots parlés ou écrits, langage par signes)			
14. b) Les soins personnels (habillage, toilette, hygiène)			
14. c) Les compétences domestiques (entretien ménager, soins des vêtements, préparation des aliments)			

14. d) Les habiletés sociales (initier ou terminer une interaction sociale, exprimer ses sentiments)			
14. e) Les ressources communautaires (utiliser le transport public, faire des achats, utiliser les services publics)			
14. f) Autonomie (aptitude à faire des choix, apprendre et respecter un horaire, chercher l'aide en cas de besoin)			
14. g) La santé et la sécurité (bien s'alimenter, prévenir et traiter les maladies)			
14. h) Les habiletés scolaires (écrire, lire, utiliser les concepts mathématiques pratiques)			
14. i) Les loisirs			
14. j) Le travail			

(capacité d'aller au travail et d'en revenir, capacité d'être critiqué, accomplissement de tâche)			
14. k) La sexualité (partie du corps, maturation, ITSS, contraception)			
14. l) Utiliser les nouvelles technologies de façon fonctionnelle (ordinateur, internet, guichet automatique, etc.)			
15. Parmi les domaines abordés dans le PI de votre enfant, lesquels étaient, selon vous, les plus importants? Pourquoi?			
16. Parmi les domaines qui n'ont pas été abordés, y en a-t-il que vous auriez jugé pertinents pour votre enfant?			
16. Si oui: a) Lesquels et pourquoi?			

17. Le passage vers la vie adulte de votre enfant est-il une préoccupation pour vous?			
17. Si oui: a) De quelle façon cela vous préoccupe?			
18. Comment percevez-vous cette étape pour votre enfant?			
19. Avez-vous déjà abordé ce sujet avec votre enfant en dehors du contexte scolaire?			
19. Si oui: a) De quelle façon?			
19. Si non: a) Aviez-vous l'intention d'aborder ce sujet dans un futur proche?			
20. Avez-vous déjà abordé le sujet de la transition de votre enfant avec des			

ressources autres que l'école (CRDITED, etc.)?			
20. Si oui:  a) Avec quelle ressource et de quelle façon?			
20. Si non:  a) Aviez-vous l'intention de l'aborder dans un futur proche?			
20 Si oui: a) Si non:  a) Quand et de quelle façon comptiez-vous aborder ce sujet?			
21. Selon vous, le dernier plan d'intervention de votre enfant abordait-il la transition vers la vie adulte (emploi, socialisation, milieu de vie futur, participation dans la communauté) ?			

<p>21. Si oui:</p> <p>a) De quelle façon ce sujet était-il abordé (apprentissage, soutien des CRDI, etc.)?</p>			
<p>21. Si oui:</p> <p>b) Comment percevez-vous la pertinence des objectifs et des interventions liés à cette transition?</p> <p>Sont-ils suffisants?</p>			
<p>21. Si oui:</p> <p>c) Quels objectifs auriez-vous aimé voir dans le plan de votre enfant concernant la transition vers la vie adulte?</p>			

## ANNEXE C

### CERTIFICATS ÉTHIQUES

C.1 : Certificats éthiques et autorisation du CERPE

C.2 : Lettre de convenance du CRDITED de la Montérégie-Est

## C.1 : Certificats éthiques et autorisation du CERPE

**UQAM** Faculté des sciences humaines  
Université du Québec à Montréal

### Certificat d'approbation éthique

Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants de la Faculté des sciences humaines a examiné le projet de recherche suivant et l'a jugé conforme aux pratiques habituelles ainsi qu'aux normes établies par le *Cadre normatif pour l'éthique de la recherche avec des êtres humains* (juin 2012) de l'UQAM :

***Plan d'intervention à l'intention des élèves ayant une déficience intellectuelle dans un contexte de transition vers la vie adulte***

**Julien Morand, étudiant au doctorat en psychologie**

**Sous la direction de Georgette Goupil, professeure au Département de psychologie**

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.

**Certificat émis le 4 mai 2015. No de certificat : FSH-2015-033.**



Thérèse Bouffard  
Présidente du comité  
Professeure au Département de psychologie

### CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE

Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPE 4: sciences humaines) a examiné le projet de recherche suivant et le juge conforme aux pratiques habituelles ainsi qu'aux normes établies par la politique de l'UQAM sur l'éthique de la recherche avec des êtres humains (politique no 54).

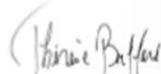
Titre du projet:	Plan d'intervention à l'intention des élèves ayant une déficience intellectuelle dans un contexte de transition vers la vie adulte
Nom de l'étudiant:	Julien MORAND
Programme d'études:	Doctorat en psychologie
Direction de recherche:	Georgette GOUPIL

#### Modalités d'application

Toute modification au protocole de recherche en cours de même que tout évènement 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.



Thérèse Bouffard  
Présidente du CERPE 4 : Faculté des sciences humaines  
Professeure, Département de psychologie

**UQAM** | Comités d'éthique de la recherche  
avec des êtres humains

Montréal, le 1er juin 2020

Monsieur Julien Morand

Programme : Doctorat en psychologie

Titre du projet : Plan d'intervention à l'intention des élèves ayant une déficience intellectuelle dans un contexte de transition vers la vie adulte

Certificat d'approbation éthique: FSH-2015-33

Cher Monsieur,

Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains de la Faculté des sciences humaines de l'Université du Québec à Montréal (CERPÉ FSH) a bien reçu votre rapport final et vous en remercie. Ce rapport répond de manière satisfaisante aux attentes du comité.

Les membres du CERPÉ FSH vous félicitent pour la réalisation de votre recherche et vous offrent leurs meilleurs vœux pour la suite de vos activités.

Merci de bien vouloir inclure une copie du présent avis de conformité et de votre certificat d'approbation éthique en annexe de votre travail de recherche.

Cordialement,



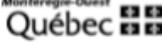
Anne-Marie Parisot

Présidente du CERPÉ de la Faculté des sciences humaines

Professeure, Département de linguistique

c.c. Madame Georgette Goupil, professeure, Département de psychologie, UQAM  
Monsieur Ghassan El-Baalbaki, directeur du doctorat en psychologie, UQAM  
(par courriel uniquement)

## C.2 : Lettre de convenue du CRDITED de la Montérégie-Est

Centre intégré  
 de santé  
 et de services sociaux  
 de la Montérégie-Ouest  
**Québec**

  
 Services externes – Longueuil

Le 17 décembre 2015

Monsieur Julien Morand  
 6675, 20<sup>e</sup> avenue, app. 4  
 Montréal (Québec)

**Objet : Évaluation de la convenue institutionnelle**

Monsieur,

Vous avez soumis à notre établissement une demande d'autorisation pour la réalisation d'un projet de recherche intitulé « *Plan d'intervention à l'intention des élèves ayant une déficience intellectuelle dans un contexte de transition vers la vie adulte* ».

Suite à l'analyse de votre demande, il nous fait plaisir de vous confirmer que notre établissement autorise la tenue de votre projet de recherche, car il a été jugé conforme à la convenue institutionnelle en fonction des orientations de l'établissement.

Nous tenons cependant à préciser que cette autorisation est toujours conditionnelle à votre engagement à :

- Obtenir et respecter le certificat d'éthique du CÉRC ainsi que les conditions et recommandations déposées au préalable;
- Diffuser les résultats de vos recherches au sein du CISSS de la Montérégie-Ouest et auprès des instances requises, après nous avoir préalablement informé des communications et publications que vous diffuserez;
- N'utiliser aucune des données à d'autres fins que celles requises par votre projet de recherche.

Je vous prie de recevoir, Monsieur, l'expression de mes sentiments distingués.

La directrice des services professionnels  
 et de l'enseignement médical



Lucie Poitras

c.c. : Madame Sophie Poirier, directrice adjointe

1255, rue Beauregard  
 Longueuil (Québec) J4K 2M8  
 Téléphone : 450 679-6511  
 Télécopieur : 450 928-3315  
 www.santemo.quebec

## ANNEXE D

### FORMULAIRES DE CONFIDENTIALITÉ SIGNÉS PAR LES ASSISTANTES DE RECHERCHE

D.1 : Formulaires de confidentialité signés par les assistantes de recherche

## D.1 Formulaire de confidentialité signés par les assistantes de recherche

**PLAN D'INTERVENTION À L'INTENTION DES ÉLÈVES AYANT UNE DÉFICIENCE INTELLECTUELLE DANS UN CONTEXTE DE TRANSITION VERS LA VIE ADULTE**

*Projet de recherche doctoral mené par Julien Morand, Doctorant en psychologie à l'Université du Québec à Montréal sous la supervision de Mme Georgette Goupil.*

**FORMULAIRE DE CONFIDENTIALITÉ POUR ASSISTANT(E)S DE RECHERCHE**

Par la présente, je m'engage à respecter la confidentialité des renseignements (données, verbatim, etc.) avec lesquels je travaillerai durant ma participation au projet. Je m'engage à ne divulguer, sous aucun prétexte, les informations sur les participants.

Pour toutes questions ou commentaire concernant le projet, je peux contacter Julien Morand par téléphone au [REDACTED] ou par courriel à morand.julien@courrier.uqam.ca.

Myriam Girard-Mercier  
\_\_\_\_\_  
Nom

  
\_\_\_\_\_  
Signature

05/02/2016  
\_\_\_\_\_  
Date

**PLAN D'INTERVENTION À L'INTENTION DES ÉLÈVES AYANT UNE  
DÉFICIENCE INTELLECTUELLE DANS UN CONTEXTE DE TRANSITION  
VERS LA VIE ADULTE**

*Projet de recherche doctoral mené par Julien Morand, Doctorant en psychologie à  
l'Université du Québec à Montréal sous la supervision de Mme Georgette Goupil.*

**FORMULAIRE DE CONFIDENTIALITÉ POUR ASSISTANT(E)S DE  
RECHERCHE**

Par la présente, je m'engage à respecter la confidentialité des renseignements (données, verbatim, etc.) avec lesquels je travaillerai durant ma participation au projet. Je m'engage à ne divulguer, sous aucun prétexte, les informations sur les participants.

Pour toutes questions ou commentaire concernant le projet, je peux contacter Julien Morand par téléphone au [REDACTED] ou par courriel à morand.julien@courrier.uqam.ca.

Julia Druliolles

Nom

[Signature]

Signature

12 Septembre 2016

Date

## ANNEXE E

### TABLEAUX SUPPLÉMENTAIRES AUX RÉSULTATS DE LA RECHERCHE

- E.1 : Intervenants responsables des objectifs et présence d'échéanciers ou de critères d'évaluation dans les PI
- E.2 : Description de la dernière rencontre de PI (N=14)
- E.3 : Échanges et discussions entre parents et élève en relation avec la transition
- E.4 Ressources impliquées dans la TEVA de l'élève

E.1 : Intervenants responsables des objectifs et présence d'échéanciers ou de critères d'évaluation dans les PI

Tableau E.1 Intervenants responsables des objectifs et présence d'échéanciers ou de critères d'évaluation dans les PI (N=11)

Participant	Intervenants responsables				Autres personnes responsables	Présence d'échéancier/ Date de révision	Présences de critères d'évaluation
	Élève	Parent(s)	Enseignant(e)s	Technicienne en éducation spécialisée			
P1	X		X	X			
P2		X			-Équipe-école		
P3	X		X	X	-Conseiller d'orientation		
P4			X		-Préposés d'un centre de réadaptation		
P7	X	X			-Intervenants scolaires		
P8	X	X			-Intervenants scolaires	X	
P9	X	X	X	X		X	
P11	X	X	X	X	-Psychoéducatrice		X
P12	X		X	X			
P13	X				-Intervenants scolaires	X	
P14	X	X	X	X	-Ergothérapeute -Travailleur social du CSSS -Physiothérapeute -Personnel hospitalier	X	
Total	9	6	7	6		4	1

## E.2 : Description de la dernière rencontre de PI

Tableau E.2 Description de la dernière rencontre de PI (N=14)

Thèmes abordés	Éléments présents dans la réponse des parents	<i>n</i>
Durée approximative (N=14)	45 minutes	4
	60 minutes	6
	90 minutes	2
	120 minutes	2
Intervenants présents (n=13) <sup>1</sup>	<u>Enseignants (n=13)</u>	
	Enseignant seulement	2
	Enseignant(s) accompagnés d'autres intervenants	11
	<u>Autres intervenants scolaires (n=8)</u>	
	Technicienne(s) en éducations spécialisée(s)	4
	Directrice adjointe	2
	Conseiller pédagogique	1
	Agente d'intégration	1
	Coordonnatrice des PI de l'école	2
	Psychoéducatrice	1
	<u>Intervenants de milieu externes (n=6)</u>	
	Éducatrice spécialisée du CRDITED	3
	Travailleuse sociale du CSSS	2
	Psychoéducatrice du CRDITED	1
	Infirmière	1
	Ergothérapeute	1
Physiothérapeute	1	
Orthophoniste privée	1	
Description générale de la rencontre (N=14)	Discussion visant à élaborer le PI ou modifier le dernier PI avec la participation de tous	8
	Présentation d'un PI déjà élaboré par l'équipe-école avec possibilité d'y apporter des ajustements	6

<sup>1</sup>Un parent ne se souvenait plus des intervenants présents et n'a pas fourni de réponse.

## E.3 : Échanges et discussions entre parents et élève en relation avec la transition

Tableau E.3 Échanges et discussions entre parents et élève en relation avec la transition (n=10)

Réponses des parents (n)	Exemples de réponses
Discussions informelles sur le projet de vie de l'élève (n=4)	<i>Au souper, juste une conversation calme, pas directive. Juste « hey, tu savais que plus tard dans la vie, tu vas être capable de... si tu fais ci ou ça? ». Tu sais, des points pour qu'il réfléchisse sur « dans le futur, je vais vieillir, je vais devenir un homme, et ça va être ma vie, je vais faire quoi? ».</i>
Transition abordée indirectement à travers des tâches (n=2)	<i>Oui... pas de façon officielle, mais dans les interventions de tous les jours, tu sais quand on dit « il faut que tu sois capable de faire ton lunch, parce que plus tard quand on ne sera plus là... », quand tu vas magasiner, et on veut que tu prennes ton argent et que tu payes par toi-même, c'est parce qu'un moment donné on ne pourra plus le faire pour toi... ça va être à toi de le faire, ce ne sera plus à nous ». Donc oui, on en parle à chaque fois que ça se prête, mais pas de façon officielle.</i>
Discussion visant à ramener l'élève à des objectifs de vie réalistes (n=2)	<i>Je ne lui fais pas de promesses, j'ai toujours été très honnête. Quand il me parle, « est-ce que je peux faire tel travail? », bien je vais lui dire « Non, parce qu'il y a telle ou telle chose que tu ne peux pas faire, on va regarder autre chose ». Donc, je ne veux pas qu'il ait des rêves qui ne sont pas accessibles. Donc, depuis qu'il est petit, on en parle. Quand il était petit il nous disait « Je veux être médecin ». « Bien non, tu ne seras pas médecin ». On a toujours été très honnêtes. Je n'ai jamais caché qu'il avait des limites, mais tout en lui montrant qu'il a des belles capacités aussi.</i>
Discussions informelles sur de possibles loisirs (n=2)	<i>Oui. On en parle un peu et elle veut aller à l'association, comme on disait, l'Association des personnes handicapées, eux font un peu des loisirs pour les occuper, et il y a une forme d'intégration.</i>

## E.4 Ressources impliquées dans la TEVA de l'élève

Tableau E.4 Ressources impliquées dans la transition des élèves ( $n=11$ )

Ressources	Implication/sujet de discussion
CRDITED	Aide dans le développement d'habiletés liées à la transition (autonomie, etc.) ( $n=4$ ); Discussion sur un placement de l'élève ( $n=1$ ); Aide avec la curatelle de l'élève ( $n=1$ ); Discussion à venir sur les services disponibles ( $n=1$ )
CSSS	Formation sur la sexualité ( $n=1$ ); Aide sur le développement d'un budget avec une technicienne en éducation spécialisée ( $n=1$ ); Aide au besoin sur diverses problématiques par une technicienne en éducation spécialisée ( $n=1$ ); Aide d'une travailleuse sociale (jugée peu utile) pour trouver des ressources ( $n=1$ )
Psychologue privée	Conseils aux parents dans les services à contacter ( $n=1$ )

## RÉFÉRENCES

- Agran, M. et Hughes, C. (2008). Students' opinions regarding their Individualized Education Program involvement. *Career Development for Exceptional Individuals*, 31(2), 69-76. <https://doi.org/10.1177/0731948716684680>
- American Psychiatric Association (2003). *Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux-texte révisé (DSM-IV-TR)*. Masson.
- American Psychiatric Association. (2015). *DSM-5 : manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux* (traduit par J.-D. Guelfi et M.-A. Crocq; 5e éd.). Elsevier Masson.
- Arndt, S. A., Konrad, M. et Test, D. W. (2006). Effects of the self-directed IEP on student participation in planning meetings. *Remedial and Special Education*, 27(4), 194-207. <https://doi.org/10.1177/07419325060270040101>
- Alberta Education. (2004). *Travailler le processus d'élaboration du PIP*. <http://education.alberta.ca/media/621224/chap1.pdf>
- Alberta Education. (2007). *Plan d'intervention personnalisé*. <https://education.alberta.ca/media/464741/grand-pip.pdf>
- Allen, S. K., Smith, A. C., Test, D. W., Flowers, C. et Wood, W. M. (2001). The effects of Self-Directed IEP on student participation in IEP meetings. *Career Development for Exceptional Individuals*, 24(2), 107-120. <https://doi.org/10.1177/07419325060270040101>
- Baer, R. M., Daviso, 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. <https://doi.org/10.1177/0885728811399090>
- Banque de données des statistiques officielles sur le Québec. (2020, 15 janvier). *Effectif scolaire handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA) et effectif scolaire ordinaire de la formation générale des jeunes, selon les handicaps et difficultés et la fréquentation ou non d'une classe ordinaire, Québec, de 2012-2013 à 2017-2018*. <https://www.bdso.gouv.qc.ca/>

pls/ken/ken213\_afich\_tabl.page\_tabl?p\_iden\_tran=REPER71PQTK351201713669320KDMI&p\_lang=1&p\_m\_o=MEES&p\_id\_ss\_domn=825&p\_id\_raprt=3606

- Barnard-Brak, L. et Lechtenberger, D. (2010). Student IEP participation and academic achievement across time. *Remedial and Special Education, 31*(5), 343-349. <https://doi.org/10.1177/0741932509338382>
- Beamish, W., Meadows, D. et Davies, M. (2012). Benchmarking teacher practice in Queensland transition programs for youth with intellectual disability and autism. *The Journal of Special Education, 45*(4), 227-241. <https://doi.org/10.1177/0022466910366602>
- Beaudoin, R. et Raymond, É. (2016). S'éduquer ensemble à la citoyenneté: des principes d'intervention pour soutenir la participation sociale des personnes ayant une déficience intellectuelle. *Service social, 62*(2), 15-32. <https://doi.org/10.7202/1038574ar>
- Beaupré, P., Roy, S. et Ouellet, G. (2003). *Rapport sur les questionnaires à l'intention de la direction d'école sur le plan d'intervention auprès des personnes handicapées ou en difficulté*. Ministère de l'Éducation du Québec.
- 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. <https://doi.org/10.1111/j.1741-1130.2011.00286.x>
- Bianco, M., Garrison-Wade, D. F., Tobin, R. et Lehmann, J. P. (2009). Parents' perceptions of postschool years for young adults with developmental disabilities. *Intellectual and Developmental Disabilities, 47*(3), 186-196. <https://doi.org/10.1352/1934-9556-47.3.186>
- Blacher, J. (2001). Transition to adulthood: Mental retardation, families, and culture. *American Journal on Mental Retardation, 106*(2), 173-188.
- Blackwell, W. H. et Rossetti, Z. S. (2014). *The development of individualized education programs: Where have we been and where should we go now?* Sage Open, 4(2), <https://doi.org/10.1177/2158244014530411>
- British Columbia Ministry of Education. (2011). *Special Education Services: A Manual of Policies, Procedures and Guidelines*. [http://www.bced.gov.bc.ca/specialed/special\\_ed\\_policy\\_manual.pdf](http://www.bced.gov.bc.ca/specialed/special_ed_policy_manual.pdf)

- Burge, P., Ouellette-Kuntz, H. et Lysaght, R. (2007). Public views on employment of people with intellectual disabilities. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 26(1), 29-37.
- Caouette, M. et Lachapelle, Y. (2014). Perceptions et pratiques des intervenants en soutien à l'autodétermination des personnes présentant une déficience intellectuelle. *Revue internationale de communication et socialisation*, 1(1), 21-34. <http://www.revuerics.com/medias/files/rics-2014-vol-1-1-caouette-lachapelle.pdf>
- Carter, E. W., Swedeen, B., Moss, C. K. et Pesko, M. J. (2010). «What are you doing after school? » - Promoting extracurricular involvement for transition-age youth with disabilities. *Intervention in School and Clinic*, 45(5), 275-283. <https://doi.org/10.1177/1053451209359077>
- Carter, E. W., Harvey, M. N., Taylor, J. L. et Gotham, K. (2013). Connecting youth and young adults with autism spectrum disorders to community life. *Psychology in the Schools*, 50(9), 888-898. <https://doi.org/10.1002/pits.21716>
- Cavendish, W. et Connor, D. (2018). Toward authentic IEPs and transition plans: Student, parent, and teacher perspectives. *Learning Disability Quarterly*, 41(1), 32-43. <https://doi.org/10.1177/0731948716684680>
- Chou, Y. C., Wehmeyer, M. L., Palmer, S. B. et Lee, J. (2017). Comparisons of self-determination among students with autism, intellectual disability, and learning disabilities: A multivariate analysis. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 32(2), 124-132. <https://doi.org/10.1177/1088357615625059>
- Christle, C. A. et Yell, M. L. (2010). Individualized education programs: Legal requirements and research findings. *Exceptionality*, 18(3), 109-123. 9-123, <https://10.1080/09362835.2010.491740>
- Cross, T., Cooke, N. L., Wood, W. M. et Test, D. W. (1999). Comparison of the effects of MAPS and ChoiceMaker on student self-determination skills. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 34(4), 499-510. <https://www.jstor.org/stable/23889047>
- Davies, M. D. et Beamish, W. (2009). Transitions from school for young adults with intellectual disability: Parental perspectives on life as an adjustment. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 34(3), 248-257. <https://doi.org/10.1080/13668250903103676>

- Debbağ, M. (2017). Opinions of prospective classroom teachers about their competence for individualized education program (IEP). *Universal Journal of Educational Research*, 5(2), 181-185.  
<https://doi.org/10.13189/ujer.2017.050202>
- Diegelmann, K.M. et Test, D.W. (2018). Effects of a self-monitoring checklist as a component of the self-directed IEP. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 53(1), 73-83.  
<https://search.proquest.com/openview/f5c6c2c5a91e87125b50b7ffc5232404/1?pq-origsite=gscholar&cbl=2032023>
- Éducation Manitoba. (2010). *Plan éducatif personnalisé – Guide d’élaboration et de mise en œuvre d’un PEP*. [http://www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/enfdiff/pep/docs/document\\_complet.pdf](http://www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/enfdiff/pep/docs/document_complet.pdf)
- Fédération des syndicats de l’enseignement CSQ. (2018). *Référentiel : les élèves à risque et HDAA*. [http://lafse.org/fileadmin/Grands\\_dossiers/EHDAA/Referentiel\\_EHDAA\\_avril\\_2018.pdf](http://lafse.org/fileadmin/Grands_dossiers/EHDAA/Referentiel_EHDAA_avril_2018.pdf)
- Fish, W. W. (2006). Perceptions of parents of students with autism towards the IEP Meeting: A case study of one family support group chapter. *Education*, 127(1), 56-68.  
<https://pdfs.semanticscholar.org/b5b8/c703bdf6c01edd580bc4c16706854a7a7715.pdf>
- Forest, M. et Pearpoint, J. C. (1992). Putting all kids on the MAP. *Educational leadership*, 50(2), 26-31. [https://dev-inp.kenkeldesign.com/site/wp-content/uploads/2018/02/Putting-All-Kids-on-MAP.Educational-Leadership.Oct\\_.1992.pdf](https://dev-inp.kenkeldesign.com/site/wp-content/uploads/2018/02/Putting-All-Kids-on-MAP.Educational-Leadership.Oct_.1992.pdf)
- Gaudreau, L., Legault, F., Brodeur, M., Hurteau, M., Dunberry, A., Séguin, S. P. et Legendre, R. (2008). *Rapport d’évaluation de l’application de la Politique de l’adaptation scolaire. Évaluation réalisée dans le cadre d’un mandat confié par le ministère de l’Éducation, du Loisir et du Sport*. Direction de l’Adaptation scolaire de l’Université du Québec à Montréal.  
[http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/education/adaptation-scolaire-services-comp/RapportEvalPolAdapScol.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/adaptation-scolaire-services-comp/RapportEvalPolAdapScol.pdf)
- 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.  
<https://doi.org/10.1111/j.1741-1130.2010.00265.x>

- Goodman, J. F. et Bond, L. (1993). The individualized education program: A retrospective critique. *The Journal of Special Education*, 26(4), 408-422.
- Goupil, G. (2003). Les plans d'intervention, de services et de transition. Dans M.J. Tassé et D. Morin, *La déficience intellectuelle* (p. 107-123). Gaëtan Morin Éditeur.
- Goupil, G. (2004). *Plans d'intervention, de services et de transition*. Gaëtan Morin Éditeur.
- Goupil, G., Tassé, M. J., Doré, C., Horth, R., Lévesque, J.-Y. et Mainguy, É. (2000). *Analyse descriptive des plans d'intervention personnalisés*. Université du Québec à Montréal.
- Gouvernement du Québec. (1988). *Loi sur l'instruction publique*.  
[http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca.proxy.bibliotheques.uqam.ca:2048/dynamicSearch/telecharge.php?type=2&file=/I\\_13\\_3/I13\\_3.html](http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca.proxy.bibliotheques.uqam.ca:2048/dynamicSearch/telecharge.php?type=2&file=/I_13_3/I13_3.html)
- 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. <https://doi.org/10.1177/0885728811399091>
- Hammer, M. R. (2004). Using the self-advocacy strategy to increase student participation in IEP conferences. *Intervention in School and Clinic*, 39(5), 295-300. <https://doi.org/10.1177/10534512040390050601>
- Haelewyck, M. C. (2013). Comment favoriser l'autodétermination des jeunes en situation de handicap afin de développer leur identité personnelle? *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 3(63), 207-217. <https://doi.org/10.3917/nras.063.0207>
- Héroux, J., Julien-Gauthier, F. et Morin, S. (2011). La tendance à l'acceptation et son impact sur l'intervention psychologique en déficience intellectuelle. *Revue québécoise de psychologie*, 32(1), 43-63.
- 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. <https://doi.org/10.1177/1088357610373760>

- Jourdan-Ionescu, C. et Julien-Gauthier, F. (2011). Clés de la résilience en déficience intellectuelle: apport de l'aide professionnelle pour faciliter le développement et l'adaptation de la personne. *Revue québécoise de psychologie*, 32(1), 87-101.  
[https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/pls/public/rqpw001.afficher\\_revue?owa\\_bottin=&owa\\_contexte=\\$1935-50&owa\\_membre\\_par\\_adresse\\_IP=N&owa\\_annee=2011&owa\\_volume=32&owa\\_recherche=&owa\\_tri=](https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/pls/public/rqpw001.afficher_revue?owa_bottin=&owa_contexte=$1935-50&owa_membre_par_adresse_IP=N&owa_annee=2011&owa_volume=32&owa_recherche=&owa_tri=)
- Julien-Gauthier, F. (2015). *Plan d'intervention adapté aux personnes ayant une déficience intellectuelle*.  
[https://crires.ulaval.ca/sites/default/files/ppt\\_francinejgauthier.pdf](https://crires.ulaval.ca/sites/default/files/ppt_francinejgauthier.pdf)
- Julien-Gauthier, F., Jourdan-Ionescu, C. et Héroux, J. (2012). L'insertion sociale et professionnelle des jeunes adultes qui ont des incapacités intellectuelles. *Développement humain, handicap et changement social*, 20(1), 91-99.
- Julien-Gauthier, F., Jourdan-Ionescu, C., Martin-Roy, S. et Ruel, J. (2018). Pratiques éducatives reconnues pour la réussite de la transition de l'école à la vie active des élèves ayant des incapacités intellectuelles. Dans F. Julien-Gauthier, C. Desmarais et S. Tétreault (dir.), *Transition de l'école à la vie active pour les jeunes ayant des incapacités* (p. 86-117). Livres en ligne du CRIRES.  
<https://lel.crires.ulaval.ca/oeuvre/transition-de-lecole-la-vie-active-pour-les-jeunes-ayant-des-incapacites>
- 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, 53-102. <https://doi.org/10.7202/1036838ar>
- Jung, L. A., Gomez, C., Baird, S.M. et Keramidas, C. L. G. (2008). Designing intervention plans: Bridging the gap between individualized education programs and implementation. *Teaching Exceptional Children*, 41(1), 26-33.  
<https://doi.org/10.1177/004005990804100103>
- King, G. A., Baldwin, P.J., Currie, M. et Evans, J. (2005). Planning successful transitions from school to adult roles for youth with disabilities. *Children's Health Care*, 34(3), 193-216. [https://doi.org/10.1207/s15326888chc3403\\_3](https://doi.org/10.1207/s15326888chc3403_3)
- Konrad, M. (2008). Involve students in the IEP process. *Intervention in School and Clinic*, 43(4), 236-239. <https://doi.org/10.1177/1053451208314910>
- 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.  
[https://doi.org/10.1352/0047-6765\(2003\)41](https://doi.org/10.1352/0047-6765(2003)41)

- Le Bossé, Y. et Dufort, F. (2001). Le pouvoir d'agir (empowerment) des personnes et des communautés: une autre façon d'intervenir. Dans F. Dufort et J. Guay (dir.), *Agir au cœur des communautés – La psychologie communautaire et le changement social* (p. 75-115). Presses Université Laval.
- Lombardi, A. R., Dougherty, S. M. et Monahan, J. (2018). Students with intellectual disabilities and career and technical education opportunities: A systematic literature review. *Journal of Disability Policy Studies*, 29(2), 82-96. <https://doi.org/10.1177/1044207318764863>
- Lovitt, T. C., Cushing, S. S. et Stump, C. S. (1994). High school students rate their IEPs: Low opinions and lack of ownership. *Intervention in School and Clinic*, 30(1), 34-37. <https://doi.org/10.1177/105345129403000106>
- Lysaght, R., Ouellette-Kuntz, H. et Morrison, C. (2009). Meaning and value of productivity to adults with intellectual disabilities. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 47(6), 413-424. <https://doi.org/10.1352/1934-9556-47.6.413>
- Lysaght, R., Petner-Arrey, J., Howell-Moneta, A., et Cobigo, V. (2017). Inclusion through work and productivity for persons with intellectual and developmental disabilities. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 30(5), 922-935. <https://doi.org/10.1111/jar.12284>
- Maltais, J., Morin, D., et Tassé M.J. (2020). Healthcare services utilization among people with intellectual disability and comparison with the general population. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 33(3), 552-564 <https://doi.org/10.1111/jar.12698>
- Martin, J. E., Marshall, L. H., Maxson, L. M. et Jerman, P. (1996). *The self-directed IEP*. Sopris West.
- Martin, J. E., Van Dycke, J. L., Christensen, W. R., Greene, B. A., Gardner, J. E., et Lovett, D. L. (2006). Increasing student participation in IEP meetings: Establishing the self-directed IEP as an evidenced-based practice. *Exceptional Children*, 72(3), 299-316. <https://doi.org/10.1177/001440290607200303>
- Martin-Roy, S. (2019). *Étude de la participation des élèves ayant une déficience intellectuelle à leur processus de transition de l'école à la vie active* [thèse de doctorat, Université Laval]. Corpus. <https://corpus.ulaval.ca/jspui/bitstream/20.500.11794/33998/1/34829.pdf>
- Martin-Roy, S. et Julien-Gauthier, F. (2017). Accompagner les élèves ayant des incapacités intellectuelles lors de la transition de l'école à la vie active. Initio,

*Revue sur l'éducation et la vie au travail*, 6, 31-51.

[http://www.initio.fse.ulaval.ca/fichiers/site\\_initio/documents/Volume\\_1\\_numero\\_6/Martin-Roy\\_INITIO\\_no.\\_6\\_printemps\\_2017.pdf](http://www.initio.fse.ulaval.ca/fichiers/site_initio/documents/Volume_1_numero_6/Martin-Roy_INITIO_no._6_printemps_2017.pdf)

- Mason, C. Y., McGahee-Kovac, M., Johnson, L. et Stillerman, S. (2002). Implementing student-led IEPs: Student participation and student and teacher reactions. *Career Development for Exceptional Individuals*, 25(2), 171-192. <https://doi.org/10.1177/088572880202500206>
- McKenzie, K., Ouellette-Kuntz, H., Blinkhorn, A. et Démoré, A. (2017). Out of school and into distress: Families of young adults with intellectual and developmental disabilities in transition. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 30(4), 774-781. <https://doi.org/10.1111/jar.12264>
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2004). *Plan d'enseignement individualisé(PEI) – Guide*. <http://www.edu.gov.on.ca/fre/general/elemsec/speced/guide/resource/iepresguidf.pdf>
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2017). *Éducation de l'enfance en difficulté en Ontario*. [http://www.edu.gov.on.ca/fre/document/policy/os/onschools\\_2017f.pdf](http://www.edu.gov.on.ca/fre/document/policy/os/onschools_2017f.pdf)
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec. (2007). *L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA)*. [http://www.mels.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/publications/EPEPS/EPEPS/Formation\\_jeunes/Adaptation\\_scolaire/19-7065.pdf](http://www.mels.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/publications/EPEPS/EPEPS/Formation_jeunes/Adaptation_scolaire/19-7065.pdf)
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec. (2010). *Rencontre des partenaires en éducation. Document d'appui à la réflexion - Rencontre sur l'intégration des élèves handicapés ou en difficulté (EHDAA)*. [http://www.mels.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/publications/EPEPS/Formation\\_jeunes/Adaptation\\_scolaire/RencontrePartEduc\\_DocAppuiReflexion\\_RencIntegrationElevesHandDiff.pdf](http://www.mels.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/publications/EPEPS/Formation_jeunes/Adaptation_scolaire/RencontrePartEduc_DocAppuiReflexion_RencIntegrationElevesHandDiff.pdf)
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec. (2012a). *Guide d'utilisation en lien avec le canevas de base du plan d'intervention*. [http://www.mels.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/publications/EPEPS/Formation\\_jeunes/Adaptation\\_scolaire/GuideUtili\\_CanevasPlanInterv\\_f\\_1.pdf](http://www.mels.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/publications/EPEPS/Formation_jeunes/Adaptation_scolaire/GuideUtili_CanevasPlanInterv_f_1.pdf)
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec. (2012b). *Canevas de plan d'intervention commun pour faciliter le suivi des élèves handicapés ou en*

*difficulté d'adaptation ou d'apprentissage et la concertation des intervenants.*  
[http://www.mels.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/publications/EPEPS/Formation\\_jeunes/Adaptation\\_scolaire/PlanIntervention\\_Objectifs\\_f.pdf](http://www.mels.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/publications/EPEPS/Formation_jeunes/Adaptation_scolaire/PlanIntervention_Objectifs_f.pdf)

Ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick. (2010). *Le plan d'intervention et l'équipe stratégique: pour soutenir les élèves à besoins particuliers dans leurs apprentissages.* <http://www.gnb.ca/0000/publications/servped/pies.pdf>

Ministère de l'Éducation du Québec. (1996). *DÉFIS - Démarche éducative favorisant l'intégration sociale.*  
[http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/dpse/formati on\\_jeunes/defis\\_secondaire\\_prog\\_adapt es\\_fr.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formati on_jeunes/defis_secondaire_prog_adapt es_fr.pdf)

Ministère de l'Éducation du Québec. (2004). *Le plan d'intervention... au service de la réussite de l'élève - Cadre de référence pour l'établissement des plans d'intervention.* [http://www.mels.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/publications/EPEPS/EPEPS/Formation\\_jeunes/Adaptation\\_scolair e/19-7053.pdf](http://www.mels.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/publications/EPEPS/EPEPS/Formation_jeunes/Adaptation_scolair e/19-7053.pdf)

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2018). *Guide pour soutenir la démarche de transition de l'école vers la vie active (TEVA).*  
[http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/education/ad aptation-scolaire-services-comp/TEVA-guide-2018.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/ad aptation-scolaire-services-comp/TEVA-guide-2018.pdf)

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur. (2019a). *Programme éducatif CAPS – I destiné aux élèves âgés de 6 à 15 ans.*  
[http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/dpse/adaptati on\\_serv\\_compl/Programme-educatif-CAPS.PDF](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptati on_serv_compl/Programme-educatif-CAPS.PDF)

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur. (2019b). *Programme éducatif CAPS – I – Compétences axées sur la participation sociale.*  
<http://www.education.gouv.qc.ca/references/tx-solrtyperecherchepublicationtx-solrpublicationnouveaute/resultats-de-la-recherche/detail/article/programme-educatif-caps-i-competences-axees-sur-la-participation-sociale/>

Ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance du Nouveau-Brunswick. (2015). *Lignes directrices pour le plan d'intervention – Afin de soutenir les élèves qui rencontrent des obstacles à l'apprentissage.*  
<https://www2.gnb.ca/content/dam/gnb/Departments/ed/pdf/K12/Inclusion/LignesDirectricesPourlePlandIntervention.pdf>

- Montminy, K. (2015, février). *La signature par les parents du plan d'intervention en milieu scolaire*. Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse.  
[http://www.cdpcj.qc.ca/Publications/Signature\\_parents\\_plan\\_intervention.pdf](http://www.cdpcj.qc.ca/Publications/Signature_parents_plan_intervention.pdf)
- Morin, B., Charbonneau, I., Kalubi, J. C. et Houde, S. (2010). Participation aux réseaux de soutien social: les rôles des parents d'enfants présentant des incapacités intellectuelles. *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 21, 22-29. [http://www.rfdi.org/wp-content/uploads/2013/05/MORIN\\_v21.pdf](http://www.rfdi.org/wp-content/uploads/2013/05/MORIN_v21.pdf)
- Morin, D., Mérineau-Côté, J., Ouellette-Kuntz, H., Tassé, M.J. et Kerr, M. (2012). A comparison of the prevalence of chronic disease among people with and without intellectual disability. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, 117(6), 455-463. <https://doi.org/10.1352/1944-7558-117.6.455>
- Murphy, E., Clegg, J. et Almack, K. (2011). Constructing adulthood in discussions about the futures of young people with moderate - profound intellectual disabilities. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 24(1), 61-73. <https://doi.org/10.1111/j.1468-3148.2010.00565.x>
- Myara, N. (2018). Recension des écrits sur les plans d'intervention (PI) scolaires dans une perspective historique et évolutive. *McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 53(3), 497-518.  
<https://doi.org/10.7202/1058414ar>
- Newfoundland Department of Education. (2007). *Focusing on students: A report of the ISSP & Pathways Commission*. [http://www.ed.gov.nl.ca/edu/publications/k12/focusing\\_on\\_students.pdf](http://www.ed.gov.nl.ca/edu/publications/k12/focusing_on_students.pdf)
- Newman, L., Wagner, M., Cameto, R. et Knokey, A.M. (2009). The post-high school outcomes of youth with disabilities up to 4 years after high school: A report from the national longitudinal transition study-2 (NLTS2). *National Center for Special Education Research*.  
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED505448.pdf>
- New York City Department of Education. (2004). *Creating a quality IEP-individualized education program manual*. <http://schools.nyc.gov/nr/rdonlyres/916f2d1c-8d46-4635-a988-45d9cc13f561/0/creatingaqualityiep.pdf>
- Nova Scotia Department of Education. (2008). *Special education policy*.  
<http://www.studentservices.ednet.ns.ca/sites/default/files/speceng.pdf>

- Nova Scotia Department of Education. (2016). *Individual Program Plan (IPP) review*. <https://www.ednet.ns.ca/docs/individualprogramplanreview.pdf>
- Pawley, H. et Tennant, G. (2008). Student perceptions of their IEP targets. *Support for Learning*, 23(4), 183-186. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9604.2008.00392.x>
- Poirier, N., Belzil, N. et Lapointe, M. (2019). *L'accès aux services de soutien à la participation sociale d'adultes ayant une déficience intellectuelle*. Université du Québec à Montréal. [https://sac.uqam.ca/upload/files/Poirier\\_et\\_al.\\_Lacc%C3%A8s\\_aux\\_services\\_de\\_soutien\\_%C3%A0\\_la\\_participation\\_sociale\\_dadultes\\_ayant\\_une\\_d%C3%A9ficience\\_intellectuelle\\_2019.pdf](https://sac.uqam.ca/upload/files/Poirier_et_al._Lacc%C3%A8s_aux_services_de_soutien_%C3%A0_la_participation_sociale_dadultes_ayant_une_d%C3%A9ficience_intellectuelle_2019.pdf)
- Poirier, N. et Goupil, G. (2011). Étude descriptive sur les plans d'intervention pour des élèves ayant un trouble envahissant du développement. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 46(3), 459-472. <https://doi.org/10.7202/1009177ar>
- Pounds, L. et Cuevas, J. (2019). Student Involvement in IEPs. *Georgia Educational Researcher*, 16(1), 23-47. <https://doi.org/10.20429/ger.2019.160104>
- Pretti-Frontczak, K. et Bricker, D. (2000). Enhancing the quality of individualized education plan (IEP) goals and objectives. *Journal of Early Intervention*, 23(2), 92-105. <https://doi.org/10.1177/105381510002300204>
- Prince-Edward Island Department of Education. (2005). *Individualized education planning: Standards and guidelines*. [http://www.gov.pe.ca/photos/original/ed\\_ieplanning.pdf](http://www.gov.pe.ca/photos/original/ed_ieplanning.pdf)
- Rehm, R.S., Fuentes-Afflick, E., Fisher, L.T. et Chesla, C. A. (2012). Parent and youth priorities during the transition to adulthood for youth with special health care needs and developmental disability. *Advances in Nursing Science*, 35(3), 1-19. <https://doi.org/10.1097/ANS.0b013e3182626180>
- Rowland, C.M., Quinn, E. D. et Steiner, S. A. (2015). Beyond legal: Crafting high-quality IEPs for children with complex communication needs. *Communication Disorders Quarterly*, 37(1), 53-62. <https://doi.org/10.1177/1525740114551632>
- Ruel, J., Kassi, B., Moreau, A.C. et Mbida-Mballa, S.L. (2011). *Guide de rédaction pour une information accessible. Critères de lisibilité, d'intelligibilité et de langage simplifié pour soutenir la rédaction de documents destinés aux personnes ayant des compétences réduites en littératie*. Pavillon du Parc. <https://www.autisme.qc.ca/assets/files/07-boite-outils/Communication/Guide-pavillon-parc.pdf>

- Ruble, L. A., McGrew, J., Dalrymple, N. et Jung, L. A. (2010). Examining the quality of IEPs for young children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 40(12), 1459-1470. <https://doi.org/10.1007/s10803-010-1003-1>
- Sanches-Ferreira, M., Lopes-dos-Santos, P., Alves, S., Santos, M. et Silveira-Maia, M. (2013). How individualised are the individualised education programmes (IEPs): An analysis of the contents and quality of the IEPs goals. *European Journal of Special Needs Education*, 28(4), 507-520. <https://doi.org/10.1080/08856257.2013.830435>
- Saskatchewan Ministry of Education. (2017). *Inclusion and intervention plan guidelines*. <https://publications.saskatchewan.ca/#/products/90799>
- Saskatchewan Ministry of Education. (2008). *Personal programs plans – SMART outcomes and student outcome rubrics*. <http://www.education.gov.sk.ca/PPP-SORS>
- Schalock, R. L., Borthwick-Duffy, S., Bradley, V. J., Buntinx, W. E. M., Coulter, D. L., Craig, E. M., Gomez, S.C., Lachapelle, Y., Luckasson, R., Reeve, A., Shogren, K. A., Snell, M. E., Spreat, S., Tassé, M. J., Thompson, J. R., Verdugo-Alonso, M. A., Wehmeyer, M. L., et Yeager, M. H. (2011). *Déficiência intellectuelle : définition, classification et systèmes de soutien* (11<sup>e</sup> éd. révisée) [trad. sous la direction : D. Morin]. Consortium national de recherche sur l'intégration sociale (Ouvrage original publié en 2010)
- Schreier, M. (2012). *Qualitative content analysis in practice*. Sage Publications
- Smith, S.W. (1990). Individualized education programs (IEPs) in special education—from intent to acquiescence. *Exceptional Children*, 57(1), 6-14.
- Snyder, E.P. (2002). Teaching students with combined behavioral disorders and mental retardation to lead their own IEP meetings. *Behavioral Disorders*, 27(4), 340-357. <https://doi.org/10.1177/019874290202700411>
- Souchon, C. (2008). *Étude exploratoire des perceptions des adolescents présentant des troubles de comportement relativement à leur plan d'intervention personnalisé* [essai doctoral, Université du Québec à Montréal]. Archipel. <http://www.archipel.uqam.ca/1968/1/D1769.pdf>
- Tassé, M.J., Lavoie, N., Lévesque, J.-Y., Goupil, G., Mainguy, É., Doré, C., Horth, R. et Coallier, S. (2001). Les plans d'intervention personnalisés pour des élèves du secondaire ayant un retard mental moyen. *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 12(2), 111-120.

- Tétreault, S., Beaupré, P., Carrière, M., Freeman, A., Gascon, H., et Marier Deschênes, P. (2012). Déficience, scolarité, parentalité: comment s'organise la complémentarité des services? *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 23, 5-12. <https://doi.org/10.7202/1011596ar>
- Test, D. W., Fowler, C. H., Richter, S. M., White, J., Mazzotti, V., Walker, A.R., Kohler, P. et Kortering, L. (2009). Evidence-based practices in secondary transition. *Career Development for Exceptional Individuals*, 32(2), 115-128. <https://doi.org/10.1177/0885728809336859>
- Test, D. W. et Neale, M. (2004). Using the self-advocacy strategy to increase middle graders' IEP participation. *Journal of Behavioral Education*, 13(2), 135-145. <https://doi.org/10.1023/B:JOBE.0000023660.21195.c2>
- Tracy, J. et McDonald, R. (2015). Health and disability: Partnerships in health care. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 28(1), 22-32. <https://doi.org/10.1111/jar.12135>
- Tremblay, P. (2015). Les attitudes d'enseignants du secondaire envers la Politique québécoise de l'adaptation scolaire. *Canadian Journal of Education*, 38(3), 1-29. <https://www.jstor.org/stable/pdf/canajeducrevucan.38.3.06.pdf?seq=1>
- Tremblay, P., Toullec-Thery, M., Bélanger, N., Arapi, E., Bocchi, P., & Kahn, S. (2019). Le Plan d'Intervention au Canada et en Europe: Une Analyse Comparative Entre Cinq Systèmes Scolaires. *Research in Comparative and International Education*, 48(1). <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02503408/document>
- U.S. Department of Education. (2004). *Individuals with Disabilities Education Act (IDEA)*. <http://idea.ed.gov/>
- U.S. Department of Education. (2006). *IDEA Regulations: Individualized Education Program (IEP)*. [http://idea.ed.gov/explore/view/p/,root,dynamic,TopicalBrief,10,](http://idea.ed.gov/explore/view/p/,root,dynamic,TopicalBrief,10)
- U.S. Department of Education. (2017). *A transition guide to postsecondary education and employment for students and youth with disabilities*. <https://sites.ed.gov/idea/files/postsecondary-transition-guide-may-2017.pdf>
- Vandercook, T., York, J. et Forest, M. (1989). The McGill Action Planning System (MAPS): A strategy for building the vision. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 14(3), 205-215. <https://doi.org/10.1177/154079698901400306>

- Van Reusen, A.K. (1996). The self-advocacy strategy for education and transition planning. *Intervention in School and Clinic, 32*(1), 49-54. <https://doi.org/10.1177/105345129603200110>
- Wehmeyer, M. L. (1997). Self-determination as an educational outcome: A definitional framework and implications for intervention. *Journal of Developmental and Physical Disabilities, 9*(3), 175-209.
- Wehmeyer, M. L., Abery, B. H., Mithaug, D.E., et Stancliffe, R. J. (2003). *Theory in self-determination: Foundations for educational practice*. Charles C Thomas Publisher.
- Wehmeyer, M. L. et Bolding, N. (2001). Enhanced self-determination of adults with intellectual disability as an outcome of moving to community-based work or living environments. *Journal of Intellectual Disability Research, 45*(5), 371-383. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2788.2001.00342.x>
- Wehmeyer, M. L. et Garner, N. W. (2003). The impact of personal characteristics of people with intellectual and developmental disability on self - determination and autonomous functioning. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities, 16*(4), 255-265. <https://doi.org/10.1046/j.1468-3148.2003.00161.x>
- Wehmeyer, M. L. et Palmer, S. B. (2003). Adult outcomes for students with cognitive disabilities three-years after high school: The impact of self-determination. *Education and Training in Developmental Disabilities, 38*(2) 131-144. <https://www.jstor.org/stable/23879591>
- Wehmeyer, M. L., Palmer, S. B., Shogren, K., Williams-Diehm, K. et Soukup, J. H. (2013). Establishing a causal relationship between intervention to promote self-determination and enhanced student self-determination. *The Journal of Special Education, 46*(4), 195-210. <https://doi.org/10.1177/0022466910392377>
- Wehmeyer, M. L. et Schwartz, M. (1997). Self-determination and positive adult outcomes: A follow-up study of youth with mental retardation or learning disabilities. *Exceptional Children, 63*(2), 245-255.
- Wehmeyer, M. L. et Schwartz, M. (1998). The relationship between self-determination and quality of life for adults with mental retardation. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities, 33*(1), 3-12.

Wells, J. C. et Sheehey, P. H. (2012). Person-centered planning: Strategies to encourage participation and facilitate communication. *Teaching Exceptional Children*, 44(3), 32-39. <https://doi.org/10.1177/004005991204400304>

Young-Southward, G., Cooper, S. A. et Philo, C. (2017). Health and wellbeing during transition to adulthood for young people with intellectual disabilities: A qualitative study. *Research in Developmental Disabilities*, 70, 94-103. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2017.09.003>