

## ÉLABORATION DE PLANS DE TRANSITION POUR DES ÉLÈVES DU SECONDAIRE QUI PRÉSENTENT UNE DÉFICIENCE INTELLECTUELLE

Georgette Goupil, Marc J. Tassé, Alain Lanson et Catherine Doré

La période de transition entre l'école et la vie adulte est une période cruciale. Afin de faciliter cette transition pour les personnes handicapées, les Américains ont développé des « plans de transition ». Toutefois, jusqu'à date, ce concept a été peu appliqué dans les écoles québécoises francophones. Cet article décrit comment six écoles ont amorcé une démarche visant à élaborer des plans de transition auprès de leurs élèves.

### INTRODUCTION

La période de transition entre l'école et le monde des adultes est une étape cruciale pour l'avenir de l'individu. En effet, un passage harmonieux entre ces deux périodes de vie permet une meilleure adaptation à la société. Ce changement revêt une importance particulière pour les élèves handicapés ou en difficulté, qui ont eux aussi plusieurs défis à relever au moment de cette transition: adaptation à la communauté, poursuite d'une scolarisation, intégration au monde du travail, maintien d'un réseau social, etc. Pour aider ces élèves, on a instauré dans les états américains la démarche des plans de transition. La *Division of Career Development and Transition* définit ainsi la transition de l'école secondaire à la vie post-secondaire:

Le terme «transition» réfère à un changement du statut d'élève vers un statut d'adulte dans la communauté. Le statut d'adulte confère plusieurs rôles dans la société, dont l'emploi, l'éducation l'éducation des adultes, l'entretien de son domicile, l'engagement actif dans la communauté et l'expérience de relations personnelles et sociales satisfaisantes. Une transition harmonieuse implique la participation et la coordination des programmes scolaires, de la santé et des services sociaux et des soutiens naturels de la communauté. Les éléments de base de la transition doivent être établis pendant la période de la scolarisation au primaire et au début du secondaire suivant les grands principes de développement de carrière. La planification de la transition doit se faire avant l'âge de 14 ans. Les élèves doivent être encouragés, dans la mesure de leur plein potentiel, à assumer une responsabilité maximale dans cette planification [Halpern, 1994, p.117, traduction libre].

---

Georgette Goupil, Université du Québec à Montréal; Marc J. Tassé, Université du Québec à Montréal; Alain Lanson, Ministère de l'Éducation du Québec; Catherine Doré, Université du Québec à Montréal. Adresse pour tirés à part : Georgette Goupil, département de psychologie, Université du Québec à Montréal, C.P. 8888, Succursale Centre-Ville, Montréal (Québec), H3C 3P8.

Les différentes populations d'élèves identifiés handicapés ou en difficulté d'apprentissage ou d'adaptation (EHDAA) peuvent bénéficier de cette mesure. De nombreux auteurs et praticiens reconnaissent pour ces jeunes la nécessité de planifier

à long terme des objectifs d'apprentissage dont l'atteinte facilite une intégration harmonieuse à la vie adulte. Des apprentissages, tels l'utilisation autonome des transports en commun, l'hygiène corporelle, la préparation des repas ou encore l'utilisation des loisirs dans la communauté requerront souvent plusieurs mois, voire plusieurs années. Une excellente concertation entre les divers milieux de vie présents et futurs de l'élève (famille, école, centre de réadaptation, etc.) facilite l'atteinte de ces objectifs d'apprentissage. Les plans de transition représentent donc pour les élèves ayant une déficience intellectuelle une démarche intéressante pour une programmation à long terme et pour la concertation des intervenants.

Bien que les plans de transition fassent l'objet de plusieurs publications américaines, dans les écoles francophones du Québec, il en a été peu question jusqu'à maintenant. Cependant, les plans de services et les plans d'intervention sont bien connus des milieux éducatifs et servent à prévoir, généralement annuellement, les buts et objectifs d'apprentissage de l'élève. Malgré l'instauration de ces mesures, les milieux éducatifs manifestent encore plusieurs préoccupations en ce qui a trait aux jeunes adultes handicapés: lacunes dans les relations entre les services sociaux, les services communautaires, l'école et les familles, manque de structures pour assurer une transition harmonieuse entre l'école et la vie adulte, carences dans la formation rattachée directement à la vie future (organisation des temps libres, autonomie dans les déplacements, autonomie dans les activités de consommation, etc.).

Dans ce contexte, le ministère de l'Éducation du Québec<sup>1</sup> a proposé à six écoles dans la région de Montréal de s'impliquer dans une étude exploratoire sur l'implantation de plans d'intervention à long terme; ces plans correspondant à ce que les Améri-

cains appellent les «plans de transition». Cette étude porte sur les questions suivantes:

- Est-il possible d'effectuer une planification à long terme pour des élèves présentant une déficience intellectuelle?
- Quelles sont les démarches utiles pour réaliser une telle planification? Certaines de ces démarches semblent-elles plus profitables que d'autres?
- Quels seraient les partenaires à associer dans une démarche de plan de transition?
- Quand est-il souhaitable d'amorcer la démarche de plan de transition?
- Que doit-on inclure dans un plan de transition?
- Quels sont les coûts d'une planification à long terme?

Le Ministère a demandé à deux chercheurs de l'Université du Québec à Montréal (deux premiers auteurs) d'accompagner les six écoles choisies en observant, sans intervenir, les démarches de chacune d'entre elles. Les chercheurs ont également eu pour mandat d'évaluer, à la fin de l'année scolaire, les perceptions des participants (parents, directions, élèves et enseignants) quant à l'expérience vécue.

Les pages suivantes présentent le déroulement général de l'étude, des exemples de démarches entreprises par trois de ces six écoles et l'évaluation qu'en font les participants. Le lecteur notera que le texte est très descriptif. En effet, nous avons cru bon procéder de cette façon afin de fournir à d'autres milieux désirant faire une démarche similaire suffisamment d'informations pour amorcer une démarche de transition. La démarche est donc exploratoire. Cependant, nous croyons que sa description permettra aux intervenants de prendre connaissance de ses exigences et des outils qui peuvent être utiles dans un tel contexte.

---

1. Cette étude a été réalisée grâce à une subvention du ministère de l'Éducation du Québec dans le cadre d'une recherche intitulée «plan d'intervention - 5 ans».

Tableau 1

## Outils présentés aux équipes écoles lors de la journée de formation

| Description sommaire de l'outil  | Démarche proposée par l'outil   | Formulaires ou questionnaires inclus  | Raisons pour lesquelles les chercheurs ont retenu l'outil  |
|--|---|---|--|
| <p>Giroud (1995): outil initialement conçu en Suisse pour élaborer et gérer le programme de prise en charge d'enfants déficients intellectuels.</p> <p>MAP (Forest et Pearpoint, 1992) adapté par Tremblay (non daté): activité qui permet la mise en commun des perceptions qu'un élève a de lui-même et celles de personnes qui le connaissent bien. Elle peut servir à l'implantation et à l'élaboration d'un plan d'intervention. L'activité se déroule en trois temps: avant pendant et après la rencontre.</p> | <p>Le processus permet un bilan de la situation actuelle, la description du projet individuel à long terme, la définition des besoins de la personne concernée et les objectifs prioritaires à travailler.</p> <p>Le processus permet de décrire les neuf points suivants: l'histoire, les rêves, les craintes, qui est l'élève, les besoins, la mise en priorité des besoins, les disponibilités, les actions et les responsables.</p> | <p>Les annexes présentent un formulaire en cinq pages, utilisant un vocabulaire relativement simple.</p> <p>Le document présente en détail les étapes de l'activité MAP. Les annexes offrent un formulaire en deux pages pour consigner les données obtenues sur les neuf points déjà décrits dans la colonne précédente.</p> | <p>Démarche facile à comprendre.</p> <p>Laisse place à l'émergence des émotions et de l'imagination (rêves et craintes).</p> |

**Tableau 1 (Suite)**

| Description sommaire de l'outil  | Démarche proposée par l'outil   | Formulaires ou questionnaires inclus   | Raisons pour lesquelles les chercheurs ont retenu l'outil   |
|--|---|--|---|
| <p>Hobbs et Allen (1989): document situant les différentes étapes pour planifier une transition.</p>   | <p>Le processus se déroule en plusieurs étapes: entrevue préalable avec les parents et l'élève, réunion de plan de transition, activités préparatoires à cette réunion, activités d'évaluation.</p> | <p>Le document présente de nombreux outils pour évaluer les besoins de l'élève dans plusieurs sphères de développement: emploi et éducation, habitudes de vie et vie de famille, activités sociales et communautaires, etc. Il y a aussi plusieurs instruments pour évaluer avec les parents et l'élève leur satisfaction tout au long de la démarche.</p> | <p>Document très complet. La démarche, si elle semble complète, paraît toutefois lourde si on en adopte l'ensemble. Cependant, les outils pris en nombre limité semblent offrir un potentiel d'exploitation très intéressant.</p> |
| <p>Dick (1992): document qui décrit les rôles des participants au plan de transition et présente le déroulement d'une réunion de plan de transition.</p>   | <p>Permet de bien situer ce qu'est le plan de transition et offre une démarche d'animation.</p>   | <p>Quelques questionnaires permettent une meilleure identification des besoins. Un formulaire permet de consigner le plan de transition.</p>   | <p>Complète bien les outils précédents. Offre des questionnaires faciles à comprendre et une démarche d'animation.</p>  |
| <p>AAMR (1992): liste et définitions des habiletés adaptatives: communication, soins personnels, habiletés domestiques, habiletés sociales, utilisation des ressources communautaires, autonomie, santé et sécurité, habiletés scolaires fonctionnelles, loisirs, travail.</p> | <p>Dimensions faisant partie de la définition du retard intellectuel.</p>   | <p>Aucun.</p>  | <p>Les habiletés adaptatives font partie de la définition du retard intellectuel. La liste de ces habiletés peut être utilisée pour guider une synthèse des besoins d'un élève.</p>   |

### Participants

Six écoles ont sélectionné chacune un élève (au total cinq garçons et une fille, âgés entre 15 et 19 ans) qui bénéficiera au cours de l'année scolaire d'un plan de transition. Tous ces élèves sont identifiés comme ayant une déficience intellectuelle par leur commission scolaire. Trois de ces élèves fréquentent une classe spécialisée dans une polyvalente ordinaire, les trois autres, une école spécialisée. Les parents, les enseignants, les directions d'école de ces élèves ont participé à l'étude.

### Démarche

La démarche s'est déroulée entre janvier et juin 1996. En janvier, lorsque les écoles donnaient leur accord pour participer à la recherche, le représentant du Ministère a invité les parents, les enseignants, les directions et les conseillers pédagogiques à une demi-journée de rencontre d'information sur la recherche et d'échanges entre les participants.

Une semaine plus tard, les participants des six écoles réunies ont assisté à une journée de formation. Les chercheurs ont présenté la définition du plan de transition et des instruments tirés des écrits scientifiques pouvant être utilisés pour son élaboration. Le tableau suivant présente les instruments choisis, une description sommaire de ceux-ci, la démarche sous-jacente ainsi que les formulaires ou questionnaires proposés pour chacun. Il présente également les raisons qui ont présidé au choix de ces instruments par les chercheurs.

En plus de ces documents, les participants ont reçu le texte intitulé «Je commence son plan de services» (OPHQ, 1993) qui, cependant, n'a pas fait l'objet d'une présentation. À la fin de cette réunion, les animateurs invitaient les équipes-écoles à choisir la démarche d'un auteur ou une combinaison d'instruments puisés dans plusieurs documents.

Afin d'illustrer les démarches vécues par les écoles, voici un résumé des démarches vécues par trois d'entre elles.

### Première école

Il s'agit d'une école spécialisée regroupant une clientèle ayant une déficience intellectuelle de moyenne à sévère. Le chercheur observe trois rencontres destinées à l'élaboration du plan de transition. Cependant, il n'assiste pas aux rencontres de travail où sont choisis et élaborés les instruments utilisés par l'équipe. L'élève n'assiste pas aux rencontres. En effet, ses parents et l'enseignante jugent que ses difficultés de communication ne lui permettent pas de saisir le sens de la démarche.

*Première rencontre.* Au cours de la première rencontre, la direction et l'enseignante décrivent aux parents ce que seront le plan de transition et le partenariat dans lequel s'inscrit cette démarche, ainsi que les buts de la recherche et le rôle du chercheur. La direction explique que la démarche sera effectuée en trois réunions distinctes. La première est destinée à explorer le présent et le futur de l'élève. La deuxième sera consacrée à l'inventaire des forces, des besoins, des obstacles, des projets et des ressources. Enfin, à la troisième rencontre, les participants élaboreront le plan de transition. À cette première réunion, en plus d'expliquer l'ensemble de la démarche, on présente aux parents quatre outils destinés à faciliter leur réflexion pour l'élaboration ultérieure du plan de transition. Il y a trois questionnaires différents, tirés de Hobbs et Allen (1989): 1) préparer le futur, 2) définir les priorités, 3) partager les préoccupations. À ces questionnaires s'ajoute la liste d'habiletés adaptatives de l'*American Association on Mental Retardation* (Luckasson et al., 1992).

*Deuxième rencontre.* Au cours de la deuxième rencontre, à partir de la réflexion suscitée par la

démarche proposée et en effectuant un retour sur les questionnaires, les participants remplissent une fiche-synthèse. Cette synthèse constitue une description des forces, des besoins, des obstacles et des projets.

Il est à noter que, durant cette deuxième rencontre, les participants ont mis un accent particulier sur la description des forces de l'élève. La direction a également invité la travailleuse sociale pour une partie de la réunion, afin qu'elle puisse transmettre différentes informations aux parents sur les ressources qui peuvent leur être offertes relativement aux loisirs, à la vie résidentielle et au travail.

*Troisième rencontre.* Au cours de la troisième rencontre, à partir de la fiche synthèse, les participants élaborent un plan de transition et explorent différentes ressources susceptibles de favoriser les apprentissages requis de l'élève. Ce plan de transition décrit les objectifs spécifiques, les moyens, les responsables, l'échéancier et l'évaluation. Il y a une page pour chacune des sphères de développement suivantes: communication, soins personnels, habiletés domestiques, habiletés sociales, autonomie personnelle, santé et sécurité et habiletés fonctionnelles. Il est aussi question de sécurité (ex.: quoi faire en cas d'incendie) et de loisirs. L'élève ayant des besoins importants sur le plan de la communication, on propose d'utiliser avec lui un appareil de communication, l'*Alpha Talker*. Cet appareil fait le lien entre des pictogrammes pointés par l'élève et une voix synthétique qui prononce le mot correspondant au pictogramme. Les parents et les intervenants élaborent aussi des objectifs pour développer des habiletés de travail (ex.: plier des serviettes, vider le lave-vaisselle), et l'hygiène personnelle (ex.: se raser). Les habiletés de travail seront exercées à la fois au domicile et à l'école. La psychologue propose un système d'entraînement au rasage à l'aide de pictogrammes et d'une programmation déjà établie pour faciliter les apprentissages. À la fin de la réunion, on propose de se revoir l'année suivante pour faire le point sur le

plan de transition.

Les données obtenues par entrevue avec les participants révèlent que, dans l'ensemble, ils ont apprécié la démarche. On souligne toutefois que les questionnaires utilisés étaient peut-être trop nombreux. De plus, les parents et l'enseignante souhaitent connaître davantage les ressources, pas simplement le nom de celles-ci, mais aussi les façons concrètes d'y accéder.

## Deuxième école

Il s'agit d'une polyvalente. L'élève fréquente une classe spéciale. Le chercheur n'assiste pas aux rencontres préparatoires tenues entre l'enseignante et l'éducatrice.

L'enseignante a pris connaissance des instruments présentés lors des journées de formation. Cependant, elle n'utilise pas d'outils précis: elle se centre plutôt sur une démarche globale visant à faciliter le passage de l'élève de l'école au marché du travail. L'organisation d'un stage dans un milieu de travail, extérieur à l'école, est au centre de la planification.

*Première rencontre.* La première rencontre a eu lieu entre la mère et l'enseignante afin de parler de la vie de l'élève lorsqu'il aura quitté l'école. Cet élève effectue déjà un stage de travail à la cafétéria de son école. De plus, il est relativement autonome puisqu'il prend seul les transports en commun, peut faire des courses ou encore utiliser sa bicyclette sur des trajets relativement longs. L'enseignante propose un stage de travail à l'extérieur de l'école. L'élève accompagnera une personne qui remplit des distributrices de produits alimentaires. Le stage devrait permettre à l'élève de développer différentes habiletés, entre autres, sur le plan de la ponctualité et de l'hygiène nécessaire à la manipulation de contenants alimentaires. Une fiche décrivant les objectifs que doit atteindre l'élève sera remise à son superviseur du milieu de travail.

Au cours de cette première réunion, il a aussi été question des milieux de travail (ex.: ateliers protégés) pouvant accueillir l'élève après l'école. L'élève semble très intéressé à participer à de telles activités. Une partie de la réunion a aussi été consacrée à des événements qui se sont déroulés au cours de la semaine, mais qui ne concernent pas directement le plan de transition. L'enseignante fait ressortir les forces de l'élève et différentes occasions où il a manifesté de l'autonomie.

*Deuxième rencontre.* La deuxième rencontre s'effectue entre l'élève, l'enseignante et l'éducatrice et vise à faire le point, avec l'élève, sur le stage amorcé en milieu de travail. On lui rappelle que l'employeur devra remplir une grille indiquant s'il a atteint les objectifs prévus dans le plan de transition. Afin de faciliter l'atteinte d'objectifs reliés à l'hygiène nécessaire dans le stage, l'éducatrice et l'enseignante remettent à l'élève un aide-mémoire décrivant sous forme de pictogrammes ce qu'il doit faire tous les jours. On lui indique également qu'avec l'accord de sa mère on l'inscrira dans une ressource de travail, puisque les listes d'attente pour l'atelier protégé sont d'environ deux ans. On commence à remplir avec lui la fiche d'inscription à cet atelier protégé. L'élève participe activement en donnant plusieurs renseignements à l'enseignante qui remplit le document. Puis, la question des loisirs est abordée pour l'été. L'enseignante discute également avec l'élève du milieu de travail et de ses préférences résidentielles lorsqu'il aura quitté l'école. À la suite de cette démarche, l'enseignante indique qu'elle a entrepris une démarche similaire avec d'autres élèves de sa classe.

### Troisième école

Il s'agit d'une école spécialisée pour élèves ayant une déficience intellectuelle.

*Première rencontre: entente sur la démarche.* Dans cette école, il y a d'abord eu une première rencontre où la mère s'est entendue avec l'équipe-école sur la démarche à suivre. On souligne, entre autres,

l'importance d'effectuer une rencontre où l'élève ne sera pas en présence de sa mère, car celle-ci désire qu'il puisse s'exprimer sans être influencé. La mère indique que cette démarche suscite pour elle beaucoup d'émotions. Elle a assisté à la journée de formation et elle a en main l'ensemble des outils déjà décrits. Tous les participants se familiariseront avec les instruments, particulièrement le questionnaire de Hobbs et Allen (1989) et le *Making Action Plans* (Forest et Pearpoint, 1992).

*Deuxième rencontre: planification de l'animation.* Le chercheur est invité à une rencontre où l'équipe-école veut discuter de la démarche d'élaboration du plan de transition. On propose de s'inspirer en partie du *Making Action Plans* (Forest et Pearpoint, 1992) et du questionnaire de Hobbs et Allen (1989). L'élève ayant des difficultés de communication, il faudra utiliser des pictogrammes pour faciliter sa compréhension. On s'entend également pour qu'une rencontre avec l'élève soit effectuée par l'enseignant pour l'interroger sur ses projets d'avenir: travail, lieu où il veut résider, loisirs, amis, etc.

*Troisième rencontre: discussion avec l'élève.* Comme prévu, l'enseignant rencontre l'élève pour parler de ses rêves et de son avenir en utilisant des pictogrammes et en se guidant sur les lignes directrices proposées par Hobbs et Allen (1989). Toutefois, cette rencontre fut écourtée parce que l'élève était davantage préoccupé par ses activités habituelles que par le contenu de cette entrevue. L'enseignant a donc tenu une autre rencontre pour que l'élève s'exprime davantage.

*Quatrième rencontre.* Comme prévue, dans la première partie de la quatrième rencontre, l'enseignant, la psychologue et la mère se rencontrent. Trois domaines de vie sont alors abordés: la sexualité, le travail, la résidence. On aborde également les craintes et les souhaits de la mère pour son enfant, un peu comme le proposent Forest et Pearpoint (1992) dans le *Making Action Plans*. À la deuxième partie de la rencontre, s'ajoutent l'élève et

le directeur adjoint. On échange alors sur des domaines de vie: le travail, le lieu de résidence, les loisirs. Il est à noter que les participants, préalablement à la rencontre, ont pris connaissance des instruments; cependant, ils ne suivent pas comme tel le verbatim d'un questionnaire durant cette réunion. On propose de réaliser un agenda avec des pictogrammes décrivant, pour les quatre ans de scolarisation à l'école, les activités qui permettront à l'élève d'acquérir de meilleures habiletés pour le travail, la vie résidentielle et les loisirs. À la fin de celle-ci, dix minutes seront consacrées à un retour entre la mère, la psychologue et l'enseignant, qui se disent alors satisfaits du déroulement de la rencontre. Le tableau 2 présente une synthèse des rencontres effectuées par les trois écoles.

## **LES PERCEPTIONS DE LA DÉMARCHE**

Afin de compléter les données obtenues par observation, les chercheurs ont rencontré les parents, les directions, les enseignants et cinq des six élèves (l'un de ces six élèves n'a pu être rencontré à cause de difficultés de communication). Les parents, les enseignants et les directions ont répondu à un questionnaire incluant des questions fermées et ont participé à une entrevue présentant des questions ouvertes. Le questionnaire et l'entrevue visaient à saisir leurs perceptions de la démarche de plan de transition et de sa faisabilité. Ils ont été élaborés par les chercheurs dans le contexte de cette étude. N'ayant pas subi de validation, par conséquent, les données présentées ici devront être considérées uniquement à titre indicatif.

Dans un premier temps, nous présenterons ici des données décrivant les perceptions générales des participants concernant quelques aspects de la démarche. Puis, dans un deuxième temps, nous reprendrons chacune des questions de la recherche en utilisant à la fois les informations obtenues par observation et par entrevue.

## **Les perceptions générales**

Plusieurs questions fermées portent sur l'évaluation de la démarche à l'aide d'échelles de satisfaction. Par exemple, la première question se lit ainsi: «Est-ce que le plan de transition vous a permis de mieux identifier les besoins de votre enfant (ou de votre élève)?» Une échelle de type Likert en cinq points allant de 1 (pas du tout) jusqu'à 5 (beaucoup), permet au répondant de donner son degré de satisfaction. Le tableau suivant présente pour chacun des thèmes de ces questions les résultats obtenus. Le lecteur trouvera, sous chaque thème, la description des termes utilisés dans l'échelle.

Les données de ce tableau montrent que les taux de satisfaction sont tous au-dessus de trois (moyennement satisfaisant). Toutefois, pour plusieurs items, sauf celui traitant du degré d'implication, il est possible de constater un taux de satisfaction moindre chez les parents. Compte tenu du nombre restreint de participants, il est difficile de faire ici des analyses indiquant si ces différences sont significatives. Nous avons toutefois demandé aux répondants de justifier leurs réponses au moment de la passation du questionnaire. Ces réponses peuvent ici éclairer les résultats obtenus.

En ce qui concerne l'identification des besoins, un parent répond par la cote 1, soit «pas du tout». Il justifie sa réponse en disant qu'il connaissait déjà très bien les besoins de son enfant. En ce qui a trait à l'utilité du plan de transition, un parent répond par 2, en disant qu'il y avait déjà un plan d'intervention. Quant au degré de difficulté au point de vue émotif, deux parents disent que la démarche les a mis en contact avec des émotions difficiles et qu'il n'est pas simple de s'interroger sur le futur de son enfant.

Au dernier item, on observe que les directions jugent leur degré d'implication moins élevé que ne le font les enseignants ou les parents. Il faut préciser ici que si certaines d'entre elles se sont impliquées di-

**Tableau 2**

**Rencontres des trois écoles**

| <b>Rencontres et présences</b>  | <b>Animation et durée</b>   | <b>Objectif</b>   |
|---|---|---|
| <b>École 1</b>  |   |   |
| Première rencontre : Parents, direction, enseignante et éducateur.                    | Co-animation entre l'enseignante et la direction (3 heures)                   | Expliquer déroulement de la démarche et de la recherche, présenter et expliquer des outils pour faciliter réflexion sur le futur élève  |
| Deuxième rencontre : Mère, éducateur, direction, enseignante et travailleuse sociale. | Co-animation entre l'enseignante et la direction (3 heures)                   | Effectuer synthèse décrivant forces, besoins, obstacles et projets de vie; informations sur les loisirs, les ateliers protégés, etc.  |
| Troisième rencontre : Parents, direction, enseignante et psychologue.                 | L'enseignante (3 heures)  | Élaborer le plan de transition : fixer objectifs et moyens d'intervention; présentation de moyens pour la communication, l'entraînement à l'hygiène, etc.   |
| <b>École 2</b>  |   |   |
| Première rencontre : Mère et enseignante.   | Davantage un dialogue qu'une réunion où il y a animation (1 heure 45 minutes) | Discuter d'un stage en milieu externe, en présenter les obligations, explorer les possibilités de travail lorsque l'élève aura quitté l'école, discussion du lieu de résidence et des besoins actuels |
| Deuxième rencontre : Enseignante, élève et éducatrice.                                | Échange entre les participants, enseignante coordonne (2 heures)              | Faire le point sur la réalisation du stage externe; donner des outils pour améliorer certains apprentissages; discuter d'une inscription dans un atelier protégé.                                     |
| <b>École 3</b>  |   |   |
| Première rencontre : Mère, psychologue, travailleuse sociale, direction, enseignant.  | Direction (1 heure)   | S'entendre sur le déroulement de la démarche et les instruments utilisés  |

**Tableau 2 (Suite)**

| <b>Rencontres et présences</b>   | <b>Animation et durée</b> | <b>Objectif</b>   |
|--|---------------------------|---|
| Deuxième rencontre : Direction, enseignant, psychologue, travailleuse sociale.     | Direction (1 heure)       | Travail axée sur les procédures d'animation lors de la rencontre avec mère et élève (pas les objectifs mais les procédures visant à faciliter le déroulement de la réunion. |
| Troisième rencontre : Enseignant, élève.   | Enseignant (45 minutes)   | Identification des projets d'avenir de l'élève. L'objectif n'est pas atteint car l'élève veut faire autre chose.  |
| Quatrième rencontre (Partie A)<br>Enseignant, mère, psychologue.                   | Psychologue (45 minutes)  | La mère exprime ses attentes pour le futur de son enfant.   |
| Quatrième rencontre (Partie B)<br>Enseignant, mère, psychologue, direction, élève. | Direction (45 minutes)    | Tous échangent sur les projets d'avenir de l'élève.   |
| Quatrième rencontre (Partie C)<br>Enseignant, mère, psychologue.                   | Échange (10 minutes)      | Échanges sur les perceptions de la démarche faite lors de cette 4e rencontre.   |

rectement dans les réunions, d'autres ont surtout accordé leur soutien à la démarche sans participer directement aux réunions. Ce point est d'ailleurs évoqué par les directions au moment de la justification du taux de satisfaction.

### **Des réponses aux questions de recherche**

Nous répondrons ici à chacune des six questions de recherche. Nous désirons cependant insister sur le caractère exploratoire de la démarche. Les réponses apportées à ces questions le sont à la lumière des six démarches entreprises cette année et devront être validées par des expérimentations plus élaborées. Néanmoins, nous croyons que les données obtenues peuvent être source de réflexion.

### **Est-il possible d'effectuer une planification à long terme pour des élèves présentant une déficience intellectuelle éligibles à une scolarisation prolongée?**

En réponse à cette première question, les observations permettent d'affirmer qu'une telle démarche est possible. Les propos obtenus en entrevue auprès des parents, des directions et des enseignants vont dans le même sens. En effet, lorsqu'on demande aux directions s'il semble possible de réaliser des plans d'intervention pour l'ensemble de leurs élèves éligibles à une scolarisation prolongée, cinq d'entre elles répondent par l'affirmative. La sixième est plus réticente et soulève les problèmes liés au temps et aux modalités d'organisation scolaire. Quant aux enseignants, cinq

**Tableau 3****Perceptions générales des répondants**

| Thème  | Directions | Enseignants | Parents | Tous les répondants |
|--|------------|-------------|---------|---------------------|
|  | n=6        | n=6         | n=6     | n=18                |
| <b>Moyennes</b>  |            |             |         |                     |
| Meilleure indetification des besoins de l'élève (1: pas du tout... 5: beaucoup)                            | 4,5        | 4,2         | 3,3     | 3,9                 |
| Utilité perçue du plan de transition (1: pas du tout... 5: très utile)                                     | 4,8        | 4,5         | 3,7     | 4,3                 |
| Perception du degré de facilité de la démarche au point de vue émotif (1:très difficile... 5: très facile) | 4,5        | 4,0         | 3,5     | 4,0                 |
| Degré de satisfaction (1: très insatisfait... 5 : très satisfait)  | 4,7        | 4,3         | 4,0     | 4,3                 |
| Valeur accordée au plan de transition (1: pas du tout valable... 5: très valable)                          | 5,0        | 4,5         | 4,5     | 4,7                 |
| Degré d'implication (1: pas du tout... 5: très impliqué)   | 3,3        | 4,3         | 4,3     | 4,0                 |

sur six croient que c'est aussi possible pour l'ensemble des élèves d'une classe. Cependant, ils croient nécessaire de mettre en place plusieurs conditions d'implantation: collaboration des parents, implication volontaire des enseignants. On propose d'échelonner l'implantation sur plusieurs années. Des enseignants soulignent aussi la nécessité d'acquérir une meilleure connaissance des ressources de la communauté et d'y recourir. On demande aux parents s'ils trouvent réaliste d'implanter une telle démarche pour les enfants. Tous disent oui et parlent

d'étaler la démarche sur cinq à huit ans avant la fin de la scolarisation.

Ces propos semblent relativement optimistes sur l'avenir des plans de transition. Cependant, il faudrait nuancer cet optimisme par l'aspect exploratoire de la démarche. Il convient ici d'indiquer que des directions ont choisi des parents qu'ils savaient au point de départ ouverts à une telle démarche. D'autre part, la démarche vécue ici auprès des enseignants et des écoles ne l'a été que pour un seul élève à la fois.

Il faudrait sans doute poursuivre d'autres études avec des enseignants qui élaboreraient des plans de transition pour plusieurs élèves, voire des classes entières. De plus, il faut considérer que la démarche élaborée ici se limitait à l'implantation de plans de transition; on ne connaît donc pas la rentabilité de ces plans sur plusieurs années puisque l'expérimentation a été très limitée dans le temps.

Quelles sont les démarches utiles pour réaliser une telle planification? Certaines de ces démarches semblent-elles plus profitables que d'autres?

Les données recueillies par observation permettent de constater que les écoles ont choisi des démarches assez différentes les unes des autres. Néanmoins ce sont les instruments élaborés par Hobbs et Allen (1989) qui ont été les plus utilisés. Cependant, peu importe la démarche suivie, les intervenants semblent relativement satisfaits. Il est à noter que plusieurs ont

souligné avoir apprécié que l'on ne leur impose pas une façon de faire ou un outil particulier.

Quels seraient les partenaires dans une démarche de plan de transition?

Les observations et les propos recueillis en entrevue indiquent que les parents et les enseignants sont toujours présents. Par ailleurs, si l'élève n'est pas toujours présent, les participants reconnaissent qu'il est au coeur de la démarche. On perçoit également comme nécessaire le soutien de la direction, mais pas nécessairement une présence continue de celle-ci aux réunions. À ces personnes, s'ajoutent les différents professionnels de l'école, au besoin. Les observations recueillies dans les réunions indiquent d'ailleurs que la composition des équipes varie d'une école à l'autre et même, dans une même école, d'une réunion à l'autre. On mentionne aussi la présence, lorsque c'est nécessaire, de ressources extérieures.

**Tableau 4**

**Connaissance des ressources par les répondants**

| Ressources      | Directions |           | Enseignants |           | Familles |           |
|-----------------|------------|-----------|-------------|-----------|----------|-----------|
|                 | oui        | en partie | oui         | en partie | oui      | en partie |
| Résidences      | 2/6        | 2/6       | 0/6         | 0/6       | 1/6      | 2/6       |
| Travail         | 2/6        | 2/6       | 0/6         | 2/6       | 1/6      | 1/6       |
| Loisirs         | 1/6        | 2/6       | 0/6         | 2/6       | 4/6      | 0/6       |
| Autres services | 2/6        | 2/6       | 0/6         | 2/6       | 2/6      | 2/6       |

Cependant, la plupart des parents et des enseignants ont indiqué ne pas connaître suffisamment ces ressources pour pouvoir vraiment y recourir et les impliquer dans le plan de transition. Le tableau suivant indique le nombre de directions, d'enseignants ou de familles qui disent bien connaître ou connaître partiellement les ressources résidentielles, les ressources de travail, de loisirs ou autres.

Trois élèves sur six ont assisté à des réunions. Il faut, bien sûr, prendre en considération les difficultés importantes de communication de certains d'entre eux. Deux écoles ont impliqué l'élève en soutenant cette communication à l'aide de pictogrammes. Cinq élèves sur six ont été rencontrés en entrevue. Un seul d'entre eux a pu dire ce qu'était son plan de transition. Il s'agit pour lui d'«une entente, pour le préparer à travailler, de négocier». Cependant, les cinq élèves rencontrés s'expriment sur ce qu'ils aimeraient faire lorsqu'ils auront quitté l'école comme travail et loisirs, et où ils aimeraient demeurer. Les perceptions de leur avenir ne sont pas toujours réalistes compte tenu de leurs difficultés. Ils veulent devenir chauffeur d'autobus, enseignant ou encore faire le même métier que leur père ou leur frère. Mais combien de jeunes sans difficulté ne rêvent-ils pas de devenir «vedette», médecin, policier, et devront apprendre à passer du rêve à la réalité? Dans des études ultérieures, il y aurait lieu d'analyser plus en détail les façons d'impliquer l'élève: groupes de discussion sur l'avenir entre élèves, moyens pour suppléer à la communication, etc.

#### Quand est-il souhaitable d'amorcer la démarche de plan de transition?

Des écrits américains mentionnent l'âge de 14 ans (Halpern, 1994). La même question a été posée aux répondants. Les parents indiquent en moyenne 14 ans, les directions, 13 ans et les enseignants, 15 ans. D'ailleurs, une mère dont le garçon a 19 ans indique qu'il lui semble bien tard pour entreprendre cette démarche avec son fils.

#### Qu'est-ce qui doit être inclus dans un plan de transition?

La question a été posée à tous les répondants en présentant les sphères d'habiletés adaptatives. Plus de 90% d'entre eux affirment que toutes ces dimensions doivent être incluses dans les plans de transition. Cependant, les observations recueillies révèlent d'autres dimensions pouvant aussi faire l'objet de discussions: la sexualité, par exemple, ou encore l'utilisation des nouvelles technologies (guichet bancaire, etc.). Ces observations indiquent également que les parents ou l'équipe-école peuvent souhaiter mettre l'accent sur un domaine ou un autre.

#### Quels sont les coûts d'une planification à long terme?

Il semble y avoir des coûts en temps: les rencontres sont relativement longues, mais il faut considérer qu'il s'agissait ici d'une première expérience. Il semble y avoir aussi des coûts d'instruments ou de formation. En effet, plusieurs participants ont indiqué en entrevue avoir apprécié la formation reçue. Il semble donc important de donner des outils pour faciliter la démarche des écoles. Le plan de transition suscite également bien des émotions chez les parents, car l'avenir de leur enfant les préoccupe beaucoup. Quant à connaître les rapports coûts-bénéfices, il faudra sans doute attendre une étude sur une plus longue période de temps afin de voir les résultats d'une telle planification.

#### CONCLUSION

Bien que ce projet se soit étalé sur quelques mois, il a permis de mettre en évidence l'importance que les écoles et la famille accordent à la transition de l'école secondaire à la vie adulte. Cette étude demeure cependant exploratoire et il faudrait, sur une période de temps beaucoup plus longue, voir les possibilités d'implantation des plans de transition de

même que le suivi requis par cette démarche. Il y aurait lieu également d'entreprendre une recherche sur plusieurs années afin d'analyser les conséquences

que le plan de transition a lorsque le jeune a quitté l'école.

## THE ELABORATION OF TRANSITION PLANS FOR SECONDARY SCHOOL STUDENTS WITH MENTAL DEFICIENCIES

The transition period between the school and adult life is a crucial period. In order to facilitate this transition for handicap people, the americans have developed the concept of "transition plans". However, up to now, this concept has scarcely been used in french schools in Quebec. This article discussed how six schools have started elaborating plans with their students.

### BIBLIOGRAPHIE

- DICK, M. (1992) *Putting transition planning in the IEP process*. San Jose, CA: Division of Special Education and Rehab. Services, San Jose State University (ERIC Document Reproduction Service no ED 347 777).
- FOREST, M., PEARPOINT, J. (1992) Putting all the kids on the MAP. *Educational Leadership*, 50, 26-31.
- GIROUD, M. (1995) *Construire ensemble le projet de vie et le programme d'intervention*. Communication présentée dans le cadre du IV Congrès de l'Association internationale de recherche scientifique en faveur des personnes handicapées mentales. Mons, Belgique.
- HALPERN, A.S. (1994) The transition of youth with disabilities to adult life: A position statement of the division on career development and transition, the council for exceptional Children. *Career Development for Exceptional Individuals*, 17, 115-124.
- HOBBS, T., ALLEN, W.T. (1989) *Preparing for the future: A practical guide for developing individual transition plans*. Rohnert Park, CA: California Institute on Human Services, Sonoma State University. (ERIC Document Reproduction Service no ED 337 933).
- LUCKASSON, R., COULTER, D.L., POLLOWAY, E.A., REISS, S., SCHALOCK, R.L., SNELL, M.E., SPITALNIK, D.M., STARK, J.A. (1992) *Mental retardation: Definition, classification, and systems of supports* (9th ed.). Washington, DC: American Association on Mental Retardation.
- OFFICE DES PERSONNES HANDICAPÉES DU QUÉBEC (1993) *Je commence son plan de services* (Guide pour l'évaluation globale des besoins à l'intention des personnes handicapées adultes. Québec: Gouvernement du Québec.