

LE MAP (MAKING ACTION PLANS) : UN OUTIL VISANT À FACILITER LA TRANSITION

Georgette Goupil, Marc J. Tassé, Émilie Boisseau et Véronique Dansereau

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 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 de la famille, de l'élève et des intervenants ainsi que la coordination des interventions (Halpern, 1994). Dans le cadre de ce changement, le plan de transition facilite la planification nécessaire et précise les buts à atteindre pour que l'élève ait un passage harmonieux de l'école à la vie adulte. Deux études visant à implanter une démarche de transition dans différentes écoles ont été menées par Goupil et Tassé (Goupil, Tassé, Lanson & Doré, 1996; Goupil, Tassé & Doré, 2000). À partir d'une recension des écrits, ils ont proposé divers outils pouvant faciliter la planification de la transition. Cette présentation vise à illustrer comment le MAP (Making Action Plans), l'un de ces outils, a été utilisé dans un tel contexte.

Le MAP de Forest et Pearpoint (1992) est un processus de collaboration qui amène les personnes importantes dans la vie d'un individu à développer un plan d'action. Falvey, Forest, Pearpoint et Rosenberg (1994) définissent les MAPs comme « des outils destinés à aider les personnes, les organisations et les familles à préciser comment elles cheminent vers le futur avec efficacité et créativité (p. 353) ». Avant de se réunir pour élaborer un MAP, précisons que les parents et les élèves peuvent recevoir un questionnaire présentant les principales questions du MAP. Voici comment un parent impliqué dans l'une des deux études de

Goupil et Tassé commente cette première étape :

« Ce sont des questions sur l'avenir de l'enfant, ses besoins, ce qu'on pense de lui et ce qui est important pour nous. Ce sont aussi nos craintes concernant son avenir. Bref, nous nous sommes assis pour répondre à ces questions. Il a fallu s'arrêter et réfléchir, car ne n'est pas une démarche facile. ».

Suite à cette première évaluation, il y aura une réunion dont le contenu est articulé autour d'une série de huit questions proposées par les auteurs du MAP. Il s'agit des questions qui suivent. Qu'est-ce qu'un MAP ? Quelle est l'histoire de l'élève ? Quels sont ses rêves ? Quels sont les cauchemars ou les craintes ? Qui est l'élève ? Quels sont les besoins ? Quels besoins sont prioritaires ? Quelles sont les actions à mettre en place ?

Forest et Pearpoint (1992) recommandent de tracer une grande carte de ce qui sera dit et d'identifier, parmi les participants, un animateur, un secrétaire et une personne responsable d'accorder un temps limite à chaque question. Nous verrons, dans cette présentation, chacune de ces questions et les réponses qu'elles peuvent générer dans un contexte de transition.

QUESTION 1 : QU'EST-CE QU'UN MAP ?

En premier lieu, l'animateur présente les participants, ce qu'est le plan de transition et la façon d'utiliser un MAP. Voici comment, pour un élève, le plan de transition a été introduit :

« Ce qu'on fait aujourd'hui, on appelle ça un plan. Un plan, tu sais c'est quoi? On va mettre toutes nos idées ensemble et on va essayer de voir ce qui peut se passer. Un plan, c'est ça. Alors on va faire un plan. On appelle ça un plan de transition. On parle de transition parce que tu vas, à un moment donné, quitter l'école et tu vas t'en aller ailleurs. Et on veut essayer de voir comment ça va se passer. Et pour ça, on a besoin de s'asseoir avec toi, avec ta mère, avec les gens qui te connaissent et d'essayer de regarder un petit peu qu'est-ce qu'on pense qui pourrait se passer dans quatre ans, cinq ans, peut-être même 10 ans. Qu'est-ce qu'on aimerait qui se passe pour toi? Qu'est-ce que tu aimerais qu'il se passe? »

Lorsque les différentes personnes participant à la réunion sont en mesure de bien comprendre les caractéristiques du MAP ainsi que l'objectif visé, la deuxième étape de la réunion est amorcée.

QUESTION 2 : QUELLE EST L'HISTOIRE DE L'ÉLÈVE ?

Cette étape peut inclure les antécédents scolaires, les personnes jugées les plus importantes pour l'élève et les événements marquants de son passé. Voici quelques exemples mentionnés par les participants : le départ du père alors que l'élève était âgé de quatre ans; la fréquentation d'une classe ordinaire au début du primaire; les cinq années vécues en famille d'accueil; le fait de revoir sa mère après plusieurs années de séparation; l'exploit de se rendre seul à Montréal en transport en commun et le fameux épisode de la crise du verglas. Les éléments peuvent donc être très diversifiés, toucher différents aspects de la vie personnelle et révéler des dimensions importantes pour la personne. Après avoir dressé un portrait de l'histoire de l'élève en identifiant les faits les plus importants de sa vie, les participants sont prêts à aborder la question des rêves.

QUESTION 3 : QUELS SONT SES RÊVES ?

Les rêves, c'est le cœur du MAP (Falvey, Forest, Pearpoint & Rosenberg, 1994). Forest et Pearpoint (1992) recommandent de respecter les silences qui

accompagnent cette question pour laisser le temps aux participants de réfléchir. Partir des rêves donne une toute autre dimension au plan de transition. Les participants sont appelés à se projeter dans un avenir plus ou moins lointain. De plus, verbaliser les rêves évite de se centrer, comme il arrive trop souvent dans les plans d'intervention, sur des difficultés de comportement plutôt que sur l'ensemble de la situation de l'élève. Les rêves rapportés par les élèves sont de tous ordres : vivre en appartement avec une blonde, un chien et un chat; conduire une voiture; travailler dans un magasin; être laveur de vitres à l'école et en haut du clocher de l'église verte; lire des livres et être capable de faire mon lit seul; faire des modules de jeux pour les parcs ou faire du ménage dans les terrains de la ville. Lorsque les rêves de l'élève et de ses parents ont été abordés, l'animateur de la rencontre propose de discuter des craintes face à l'avenir de l'élève.

QUESTION 4 : QUELS SONT LES CAUCHEMARS OU LES CRAINTES ?

Les cauchemars sont aussi importants, car ils peuvent entraver la réalisation des rêves. Voici comment une élève qui rêve de travailler dans un centre de la petite enfance verbalise ses appréhensions :

« Admettons que je suis avec des enfants et que les personnes nous laissent tout seuls ou qu'il y ait un enfant qui s'étouffe ou se blesse, qu'est-ce que je fais, moi? Admettons que l'enfant se met quelque chose dans la bouche et que ce n'est pas bon, qu'est-ce que je fais, moi? Et apprendre à connaître les instructeurs, les personnes qui s'occupent vraiment des enfants, est-ce qu'ils sont fins? Qu'est-ce qu'ils veulent que je fasse? »

L'étape subséquente à l'identification des craintes consiste à cibler les principales caractéristiques de l'élève.

QUESTION 5 : QUI EST L'ÉLÈVE ?

À cette étape, l'animateur demande de tracer un portrait de la personne. Forest et Pearpoint (1992)

proposent que chaque participant trouve quelques mots pour représenter le mieux l'élève, décrire ses forces, ses talents, ce qu'il aime et ce qu'il n'aime pas dans plusieurs domaines. À titre d'exemple, voici ce qu'une élève indique :

« Je suis bonne en dessin, en français et pour faire la cuisine. Je fais de la comédie (théâtre). Je lave aussi la salle de bain et après ça, je fais toutes mes choses et j'ai fini. »

Les propos de la mère corroborent ceux de sa fille. Voici ce qu'elle affirme :

« Souvent, tu as de bonnes idées pour les fêtes ou t'as des idées de nouvelles recettes. Tu joues la comédie, je dirais que c'est un talent assez naturel. Tu t'exprimes facilement, tu dis facilement ce que tu ressens. T'es capable de lire, d'écrire, tu lis bien. »

Le fait de dresser ce portrait de l'élève permet d'identifier ses forces. Une telle démarche mène ensuite à l'identification des besoins de l'élève.

QUESTIONS 6 ET 7 : QUELS SONT LES BESOINS ? QUELS BESOINS SONT PRIORITAIRES ?

À cette étape du « MAP », les participants à la réunion échangent sur les besoins en vue de planifier la transition de l'élève. Le tableau 1 donne quelques exemples. Dans un deuxième temps, les besoins identifiés sont mis en ordre de priorité en fonction des catégories suivantes :

- besoin qui nécessite une réponse immédiate ;
- besoin important mais qui peut attendre ;
- besoin non retenu.

Cependant, il est à noter qu'il peut y avoir des divergences entre les participants. Dans une vidéo

sur le plan de transition (Goupil, 1999), un enseignant dit :

« En général, les jeunes réussissent à nous dire un peu leurs centres d'intérêts ou on réussit à leur faire dire. Et on en a quelques-uns qui vont nous dire : « non, moi j'aime pas ça. » Entre autres, à un moment donné, on avait dressé un peu la liste des besoins. L'élève a dit : « moi, ça ne m'intéresse pas ». Dans ses termes à lui, il a dit : « moi, c'est ça que je veux qu'on travaille. » Ça change toute notre perception d'adulte. »

À partir de l'ensemble des aspects mentionnés lors de la rencontre, la dernière étape du MAP peut être entreprise, à savoir, l'identification des actions à mettre en place.

QUESTION 8 : QUELLES SONT LES ACTIONS À METTRE EN PLACE ?

Une fois les étapes précédentes franchies, les actions, les responsables de leur mise en œuvre et un échéancier sont mis en relation. Voici un extrait d'un plan de transition rédigé par une des écoles ayant participé à une des deux études de Goupil et Tassé (Goupil, Tassé, Lanson & Doré, 1996; Goupil, Tassé & Doré, 2000).

Dans les deux projets de recherche menés par Goupil et al. (1996, 2000), le MAP s'est révélé être une démarche adoptée par plusieurs écoles. Cette démarche exige cependant le respect de différentes conditions. Ainsi Falvey, Forest, Pearpoint et Rosenberg (1994) notent que l'animateur doit toujours se rappeler que cette démarche est réalisée pour et avec la personne et cette dernière est un participant à part entière. L'animateur doit aussi s'assurer, auprès des participants, du caractère personnel et confidentiel de la rencontre. Dans un contexte de transition, il est aussi important que différentes dimensions de vie soient abordées et de ne pas limiter la discussion au travail, car ce dernier point n'est qu'un aspect dans la vie du jeune adulte.

Tableau 1

Extrait d'un plan de transition

BESOINS QUI ONT PRIORITÉ	ACTIONS	RESPONSABLES	ÉCHÉANCIER
1. Exprimer ses frustrations et corriger ses erreurs.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Faire un retour sur les situations qui se sont présentées. ▪ Laisser le temps à Pierre¹ de se calmer et lui demander de nous indiquer l'endroit qu'il a choisi pour se reposer. ▪ Il faut noter la fréquence de ce comportement et en informer les parents. 	Parents et intervenants scolaires	<p>Au fil des événements</p> <p>Tout au cours de l'année scolaire</p>
2. Augmenter son réseau d'amis.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Proposer à Pierre la fréquentation du local et des autres activités de loisir. ▪ L'élève est responsable d'accepter les invitations et d'y participer. ▪ Demander au centre quelles sont les démarches à entreprendre pour inscrire Pierre à un camp d'été. 	Élèves, parents et intervenants scolaires	<p>De façon continue</p> <p>Janvier</p> <p>Hiver</p>
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Informer Pierre des situations. ▪ Créer des mises en situation. ▪ Trouver des travaux rémunérés. ▪ Apprendre à évaluer les sommes monétaires pour les achats. 	Parents et intervenants scolaires	Durant l'année scolaire
3. Connaissance des situations de la vie de couple	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Utiliser le programme prévu à cet effet. 	Intervenants scolaires	Durant l'année scolaire
4. Augmenter la compétence à reconnaître et à respecter les règles de sécurité et du code la route.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Expliquer les panneaux de signalisation. ▪ Susciter des situations où Pierre doit réagir au code de la route à pied et à bicyclette. 	Parents et intervenants scolaires	Automne
5. Trouver un milieu de travail où Pierre peut être en contact avec le public.		Le responsable des stages de la commission scolaire	Automne

1. Prénom fictif

RÉFÉRENCES

- FALVEY, M.A, FOREST, M., PEARPOINT, J. & ROSENBERG R.L. (1994) Building Connections. *In* : J.S. Thousand, R.A. Villa, & A.L. Nevin (Eds). *Creativity and collaborative Learning*. Toronto : Paul H. Brookes Publishing, Co., 347-368
- FOREST, M. & PEARPOINT, J. (1992) Putting all the kids on the MAP. *Educational Leadership*, 50, 26-31.
- GOUPIL, G. (Réalisation), GOUPIL, G. & TASSÉ, M. (Conception et recherche) (1999) *Le plan de transition*. Service audio-visuel de l'UQAM.
- GOUPIL, G., TASSÉ, M., & DORÉ, C. (2000) (Rapport de recherche). *Démarche de plan de transition entre l'école et la vie adulte*. Montréal : Université du Québec à Montréal.
- GOUPIL, G., TASSÉ, M., LANSON, A. & DORÉ, C. (1996) (Rapport de recherche). *Élaboration des plans de transition pour des élèves du secondaire qui présentent une déficience intellectuelle*. Montréal : ministère de l'Éducation.
- 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.