

DÉMARCHES DE PLANS DE TRANSITION : DE L'ÉCOLE À LA VIE ADULTE¹

Georgette Goupil, Marc J. Tassé, Catherine Doré et Paryse Labrie

La loi fédérale américaine *Individuals with Disabilities Education Act* (P.L. 105-17) demande d'inclure, dans les programmes éducatifs des élèves ayant une déficience, une planification et des activités de transition. Le plan de transition doit inclure des buts dans les secteurs où l'élève évoluera: travail ou poursuite d'une scolarisation, choix du lieu de résidence, accès aux services communautaires et aux loisirs. Malgré la popularité des plans de transition aux États-Unis, le concept est relativement nouveau, au Québec, en milieu francophone. À la demande du ministère de l'Éducation, nous avons donc entrepris, en 1996, une première étude exploratoire, auprès de six élèves de six écoles (Goupil, Tassé, Lanson & Doré, 1997). Nous avons alors exploré, avec les écoles, leurs perceptions de ce concept et présenté divers outils puisés dans les écrits scientifiques. Chaque école a, par la suite, choisi la démarche qu'elle voulait adopter, soit en s'inspirant des outils présentés, ou encore en structurant sa propre démarche. Cette première étude était toutefois limitée en ce sens qu'il n'y avait qu'un élève par école et qu'il était impossible d'en généraliser les résultats. Par conséquent, nous avons entrepris une deuxième étude cette fois-ci auprès de 21 élèves.

OBJECTIFS DE L'ÉTUDE

La recherche a eu pour objectif d'accompagner des

1. Cette étude a été rendue possible grâce à une subvention de la Fondation québécoise pour la déficience intellectuelle et de la Scottish Rite Charitable Foundation dans le cadre de la recherche intitulée «Élaboration de plans de transition pour des élèves ayant une déficience intellectuelle».

écoles dans des démarches de plans de transition. Cette étude vise à décrire les événements et les actions posées dans le cadre de ces plans pour une meilleure intégration de jeunes adultes ayant un retard intellectuel. Plus spécifiquement les objectifs visés sont de :

- décrire les préoccupations et attentes des parents ayant des adolescents avec un retard intellectuel face à l'avenir de ces derniers;
- décrire et analyser les démarches utilisées pour établir les plans de transition;
- décrire les démarches utilisées pour établir les plans de transition lorsque plusieurs élèves relativement aux plans;
- décrire et analyser les perceptions des enseignants, parents et élèves relativement aux plans de transition;
- décrire le contenu des plans de transition;
- décrire les liens entre les comportements adaptatifs et les objectifs prévus dans les plans de transition.

Vingt et un élèves âgés de 13 et 20 ans, 13 garçons et 8 filles présentant un retard intellectuel avec ou sans déficience associée ont participé à cette étude. Ces élèves proviennent de six écoles (4 écoles spéciales et 2 régulières) de l'ordre d'enseignement secondaire de Montréal ou de sa région immédiate. Certains de ces élèves étaient les seuls de leur classe à expérimenter la démarche de transition; d'autres pouvaient être jusqu'à

six dans une même classe à vivre cette expérience. Les parents et les enseignants de ces élèves ont également participé à cette recherche en assistant aux réunions de formation et de plans de transition et en acceptant de répondre à différents questionnaires. Afin de recueillir leurs perceptions, un questionnaire ouvert et un questionnaire fermé ont été administrés aux parents et aux enseignants participant à la recherche. Les perceptions de treize des vingt et un élèves ont été recueillies à l'aide d'un questionnaire ouvert.

De plus, des observateurs ont assisté à toutes les rencontres de plans de transition afin de noter les différents thèmes abordés à l'aide d'une grille par échantillonnage de temps. Finalement, les plans de transition ont été recueillis pour fin d'analyse. Compte tenu des limites imposées par le temps, de la présentation orale et de l'espace réservé dans ces actes de colloque, nous restreindrons la présentation à une synthèse des démarches des écoles et à l'exposé de résultats reflétant les perceptions générales des parents

et des enseignants.

La démarche utilisée

Chaque école a accepté de participer à une session de formation offerte par les chercheurs sur le plan de transition aux enseignants et aux parents. Il est à noter que dans certaines écoles plusieurs autres personnes (exemple : psychologue) ont également assisté à la formation. Au cours de cette formation, la notion de transition, ses fondements et quelques outils pour réaliser les réunions et les plans de transition ont été présentés. Ces outils ont été sélectionnés grâce à une recension des écrits et à l'étude exploratoire décrite plus haut. Suite à celle-ci, trois outils ont été retenus : le Hobbs et Allen (1989), le Map (Making Action Plans) de Forest et Pearpoint (1992) et les dimensions des comportements adaptatifs de l'AAMR (1994) (voir tableau 1). Les participants ont tous reçu un cahier de formation.

Tableau 1

Outils présentés aux équipes écoles lors des sessions de formation

Description sommaire de l'outil	Démarche proposée par l'outil
MAP (Forest & 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.	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, les responsables.
Hobbs et Allen (1989): document situant les différentes étapes pour planifier une transition.	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. De nombreux questionnaires inclus.
AAMR (1994): liste et définitions des comportements adaptatifs.	Dimensions faisant partie de la définition du retard mental : communication, soins personnels, habiletés domestiques, habiletés sociales, utilisation des ressources communautaires, autonomie, santé et sécurité, habiletés scolaires fonctionnelles, loisirs, travail.

Suite à la formation, chaque école a choisi une démarche. Cependant, une école a préféré ne pas utiliser un des outils présentés; elle a opté pour une démarche similaire au plan d'intervention. Le tableau 2 présente les démarches utilisées par les écoles, le nombre d'enseignants et d'élèves impliqués dans chacune des classes.

Le tableau 2 permet de constater que le MAP et les dimensions de l'AAMR ont été utilisés pour huit élèves, le Hobbs et Allen, pour sept. De plus, dans ce tableau, il est possible de constater que plusieurs

élèves dans une même classe ont pu bénéficier de plans de transition. Les observateurs ont noté des données sur chacune des réunions tenues dans une année scolaire pour établir les plans individuels de transition. Au cours de cette année scolaire, les équipes se sont réunies de une à deux fois par élève pour établir ce plan. Les réunions ont eu une durée moyenne de 107 minutes (une heure, 47 minutes). Les élèves ont assisté à 50 % des réunions. Les problèmes de communication ou la durée élevée des réunions sont des motifs évoqués pour expliquer l'absence de certains élèves.

Tableau 2

Instrument utilisé par chaque école

École	Nbre d'enseignants	Nbre d'élèves	Instruments utilisés
École 1 spéciale	Enseignant 1	1	MAP
École 2 spéciale	Enseignant 1	6	MAP
École 3 régulière	Enseignant 1	2	Démarche de plan d'intervention
École 4 spéciale	Enseignant 1	2	Hobbs et Allen + AAMR
	Enseignant 2	1	Hobbs et Allen + AAMR
	Enseignant 3	2	Hobbs et Allen + AAMR
	Enseignant 4	1	Hobbs et Allen + AAMR
École 5 spéciale	Enseignant 1	2	MAP et AAMR et Hobbs et Allen (en partie)
	Enseignant 2	3	Plans non disponibles
École 6 régulière	Enseignant 1	1	AAMR

À ces réunions formelles, s'ajoutent celles où l'équipe-école a analysé les documents de formation et choisi une démarche. L'analyse factuelle des plans de transition, en fonction des dix dimensions de l'AAMR, révèle que les secteurs privilégiés d'intervention sont l'autonomie et les soins personnels. Le domaine des loisirs fait l'objet de relativement peu d'objectifs (les analyses de cette partie du projet se poursuivent actuellement pour faire l'objet d'une publication).

Les entrevues et les questionnaires fermés révèlent qu'en général, les parents et les enseignants sont satisfaits. Le tableau 3 présente les résultats de quelques questions fermées pour lesquelles les participants devaient indiquer leur degré d'accord à l'aide d'une échelle de Likert allant de 1 «tout à fait en désaccord» à 5 «tout à fait d'accord».

Tableau 3**Satisfaction des participants**

Question	Enseignants	Parents
Est-ce que la démarche de plan de transition vous a permis de mieux cerner les besoins de l'élève	4,3	3,71
Dans l'ensemble, est-ce que la démarche de plan de transition a été utile?	4,3	4,29
De façon générale, cette année, la démarche de plan de transition a-t-elle été satisfaisante?	4,3	4,14
Compte tenu du temps consacré à cette démarche et de ses résultats, cette démarche vous paraît-elle valable?	4,1	4,48

Les questions ouvertes révèlent que l'ensemble des parents disent qu'ils recommanderaient une telle démarche à d'autres parents. Les parents notent plusieurs éléments positifs de la démarche mais aussi des aspects plus difficiles. Parmi les aspects positifs, notons la valorisation de l'autonomie et de l'implication du jeune, une meilleure connaissance de ses goûts et de ses intérêts, la possibilité de se centrer sur son avenir ou sa vie sociale future, de pouvoir discuter des possibilités d'emploi, d'établir des priorités et d'obtenir d'autres informations pertinentes. Parmi les difficultés mentionnées par les parents, notons les difficultés liées à l'exécution du plan (l'écart entre la planification écrite et la réalité), les limites associées au retard de l'élève, les difficultés liées aux émotions des parents lorsqu'ils considèrent l'avenir de leur enfant. Les enseignants quant à eux soulignent comme avantage le fait que le plan permet de structurer les interventions, facilite la collaboration, permet de mieux connaître le jeune et de mieux définir les priorités. Parmi les difficultés, les enseignants soulèvent celles liées au temps requis pour rédiger le plan, les difficultés à prioriser des objectifs ou à cerner les thèmes à traiter en réunion. On mentionne aussi les

attentes des parents qui sont parfois perçues par les enseignants comme irréalistes. Suite au projet, en vue de faciliter la diffusion de l'information, une vidéo intitulée «Le plan de transition» a été produite.

CONCLUSION

La première étude exploratoire (Goupil, Tassé, Lanson & Doré, 1997) avait permis de constater qu'il était possible, dans notre contexte scolaire, d'établir une démarche de transition auprès d'un nombre restreint d'élèves. Cette deuxième étude a été menée auprès d'un nombre plus élevé d'élèves et indique que les parents et les enseignants semblent satisfaits de la démarche entreprise tout en soulignant les exigences. De plus, elle a permis de voir qu'il était possible de réaliser la démarche pour plusieurs élèves d'une même classe. Il faut ici cependant souligner que la présence des élèves aux réunions n'est pas systématique et qu'il faudrait, dans une prochaine étude, mettre en place et évaluer des moyens visant à faciliter davantage l'autodétermination de l'élève dans ce processus.

RÉFÉRENCES

- FOREST, M. & PEARPOINT, J. (1992) Putting all the kids on the MAP. *Educational Leadership*, 50, 26-31. GOUPIL, G., TASSÉ, M.J., LANSON, A. & DORÉ, C. (1997) Élaboration de plans de transition pour des élèves du secondaire qui présentent une déficience intellectuelle. *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 8(2), 129-142. GOUPIL, G. (réalisation) GOUPIL, G. & TASSÉ, M.J. (conception et recherche) (1999) *Le plan de transition*. Montréal: Service audiovisuel de l'UQAM. HALPERN, A. (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(2), 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). GOUVERNEMENT AMÉRICAIN (1997) *Individuals with Disabilities Education Act Amendments of 1997*. P.L. 105-17, 20. U.S.C.LUCKASSON, R., COULTER, D.L., POLLOWAY, E.A., REISS, S., SCHALOCK, R.L., SNELL, M.E., SPITALNIK, D.M. & STARK, J.A. (1992/1994) *Mental retardation: Definition, classification, and systems of supports (9th ed.)*. Washington, DC: AAMR.