

LE PLAN DE TRANSITION : LA CONTRIBUTION DES ÉLÈVES ET DES PARENTS

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

CONTEXTE THÉORIQUE ET OBJECTIFS

Au cours de sa vie, toute personne vivra des transitions importantes. Parmi celles-ci, il y a le passage entre l'école et la vie adulte. Pour les personnes ayant une déficience intellectuelle, cette période présente de nouveaux défis et génère de nouvelles craintes pour les familles (Goupil, Tassé, Boisseau, Bouchard et Doré, 2001). Afin de faciliter cette étape, la Loi fédérale américaine IDEA (*P.L.105-17, 1997*) mentionne la nécessité d'identifier, pour les élèves qui ont une déficience, les besoins liés à la transition et ce, dès l'âge de 14 ans. Suite à cette identification des besoins, il y a rédaction d'un plan de transition. Au Québec, bien que la politique en adaptation scolaire (ministère de l'Éducation, 1999) recommande de planifier la transition vers le marché du travail, la loi sur l'instruction publique ne prévoit aucune disposition quant au plan de transition.

Plusieurs chercheurs reconnaissent que le succès de la démarche de transition est associé de près à la capacité d'autodétermination de l'élève. L'autodétermination, c'est « agir en tant que principal agent causal dans sa vie en se sentant libre de faire des choix, de prendre des décisions à propos de sa qualité de vie et en étant libre de toute influence indue » (Wehmeyer, Kelchner & Richards, 1996, p. 632, traduction libre). Dans un contexte de transition, cela signifie que les élèves doivent être en mesure d'identifier leurs intérêts, de faire des choix, de se fixer des buts. Wehmeyer, Palmer, Agran, Mithaug et Martin (2000) ont démontré que le développement de l'autodétermination peut être favorisé par l'apprentissage de stratégies qui

amènent l'élève à s'impliquer et à se responsabiliser face à ses apprentissages. Les réunions de plan de transition représentent des occasions privilégiées de mettre en œuvre de telles stratégies. Mais même si plusieurs auteurs reconnaissent l'importance de ces réunions, peu d'études ont évalué, dans ce cadre, la contribution des élèves et de leur famille. Par conséquent, cette étude a pour objectif de décrire la nature de la participation des parents et des élèves ainsi que leurs attentes aux plans de transition.

MÉTHODE

Au cours d'une étude, Goupil, Tassé et Doré (2000) ont enregistré sur bande audio puis analysé les réunions de plan de transition de 21 élèves. Parmi ces réunions, seules les réunions où les élèves étaient présents et où ils s'exprimaient verbalement ont été retenues. Ainsi, neuf rencontres de plan de transition ont fait l'objet d'analyses ultérieures, les réunions de six garçons et de trois filles âgés entre 14 et 20 ans ($M=17,67$). Ces élèves présentent tous une déficience intellectuelle avec ou sans autre déficience associée et fréquentent des classes spéciales de la région de Montréal.

L'élève et l'enseignant assistent toujours aux réunions. Les mères sont présentes à huit réunions et les pères à six. Dans ces rencontres, il peut aussi y avoir d'autres participants tels un éducateur, un directeur d'école, un psychologue, etc. C'est donc dire que la composition de l'équipe peut varier d'une réunion à une autre. Le contenu des propos de tous les participants sont retranscrits intégralement. Dans une première analyse, le nombre de mots prononcés

par chacun est compté avec la fonction statistique du programme Microsoft Word. Dans une deuxième analyse, les verbatims des élèves et de leur(s) parent(s) sont analysés en fonction de leur contenu. Les affirmations sont classées à l'intérieur de trois catégories proposées par Van Reusen et Bos (1990): les commentaires initiés, les questions posées et les réponses. Enfin, une dernière analyse permet de relever les craintes et les rêves des élèves et des parents concernant le futur de l'élève.

RÉSULTATS

Afin de décrire la participation des élèves et des parents lors des plans de transition, trois questions sont formulées :

- Quelle est proportionnellement la participation de l'élève, de l'enseignant, du père et de la mère lorsqu'ils sont présents ?
- Quelle est la nature de leurs interventions ?
- Face à l'avenir, quels sont les rêves et les craintes des parents et des élèves ?

Le calcul des pourcentages de mots émis par chaque participant révèle qu'en moyenne les propos de l'élève occupent 8,3 % de la rencontre et ceux de l'enseignant 32,1 %. Quant aux mères et aux pères, lorsqu'ils sont présents, leurs propos occupent respectivement 25,1 % et 11,7 % de la discussion. Les autres participants (c'est-à-dire : directeurs, psychologues, éducateurs, etc.) se partagent le reste des propos émis.

L'analyse de contenu (tableau 1) révèle que les interventions des parents sont surtout des commentaires alors que celles des élèves (tableau 2) sont plutôt des réponses aux questions qui leur sont posées. C'est donc dire qu'une grande partie des interventions des élèves ont été effectuées en réponse à une intervention d'un autre participant.

Par la suite, la description des rêves et des craintes des élèves et des parents lors des rencontres de plan de transition révèle que les élèves verbalisent surtout

leurs rêves en mentionnant rarement leurs craintes. Les parents cependant les verbalisent. Les craintes des parents concernent les aspects suivants : la prise en charge de leur enfant lorsque les parents ne seront plus capables de veiller sur lui, l'autonomie de leur enfant pour subvenir à ses besoins, la sécurité, les finances, les relations sociales, l'emploi et la sexualité. Il est à noter aussi que les rêves des parents sont en lien avec leurs craintes. Les parents rêvent que leur enfant devienne autonome, ait une sécurité financière, de bonnes relations sociales. De plus, plusieurs parents rêvent, tout simplement comme bien d'autres parents, que leur enfant s'épanouisse. De leur côté, les élèves rêvent d'avoir un emploi, de vivre en logement en colocation, de ne plus avoir de difficultés à l'école et d'avoir des amis.

DISCUSSION ET CONCLUSION

En somme, les élèves parlent peu durant les réunions, alors que les parents font surtout des commentaires aux autres participants sur la situation de leur enfant. Bien que le plan de transition soit élaboré pour l'élève, les données obtenues indiquent plutôt que ce dernier s'exprime relativement peu de manière spontanée. Comme le mentionnent Thoma, Rogan et Baker (2001), « la dynamique des interactions dans les réunions de transition exige que des changements s'opèrent auprès de tous les participants afin que le point de vue et l'opinion de l'élève soient entendus et suivis » (p.17, traduction libre). Puisque les élèves participent surtout aux discussions suite à des questions des participants, il semblerait important d'utiliser aussi plusieurs autres moyens pour favoriser cette participation. Voici quelques suggestions :

- Développer des outils d'évaluation qui permettent de mieux connaître l'élève lorsqu'il lui est difficile de s'exprimer;
- Utiliser des pictogrammes, si nécessaire;
- Jumeler l'élève à quelqu'un qui le connaît bien et qui peut s'exprimer avec et pour lui durant la rencontre;

Tableau 1

Les types d'interventions des parents

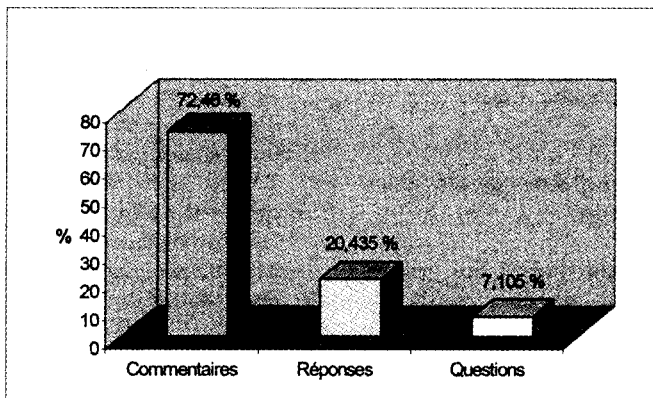
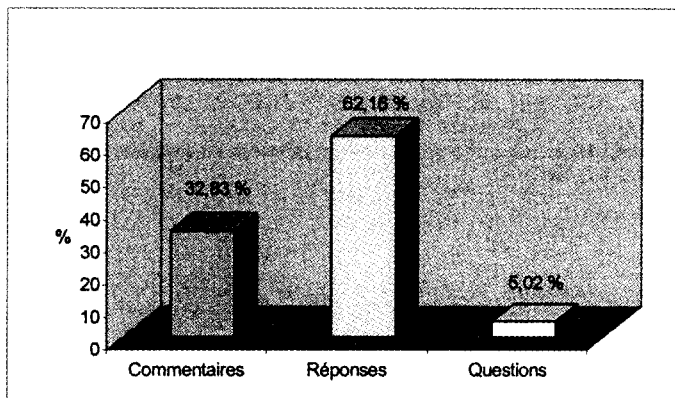


Tableau 2

Les types d'interventions des élèves



- Utiliser un portfolio;
- Informer et renseigner les élèves et les parents sur le plan de transition avant la rencontre;
- Interroger l'élève sur ses craintes et ses rêves concernant son futur;
- À chaque nouvel aspect discuté lors du plan de transition, interroger d'abord l'élève sur ses perceptions;
- Organiser en classe des groupes de discussion entre élèves sur leur avenir;
- Avoir une séance de pratique où des jeux de rôle sont réalisés avant la rencontre.

Pour développer l'autodétermination, les interventions ne devraient cependant pas être limitées aux réunions de transition mais appliquées dans de multiples contextes. Les intervenants se doivent aussi d'identifier les obstacles qui nuisent à l'autodétermination. Selon Thoma, Baker et Saddler (2002), certains de ces obstacles sont liés aux comportements des adultes qui, malgré de bonnes intentions, ne favorisent pas toujours l'expression de l'autodétermination. À titre d'exemple, ces auteurs font remarquer que des intervenants ont tendance à répondre à la place de l'élève ou à lui demander de répondre à des questions auxquelles il n'est pas préparé. Favoriser la participation et par conséquent l'autodétermination dans un contexte de transition est donc un processus complexe qui implique non seulement l'élève mais aussi l'ensemble des intervenants de sa communauté.

RÉFÉRENCES

- GOUPIL, G., TASSÉ, M.J., BOISSEAU, É., BOUCHARD, G. & DORÉ, C. (2001) Marges entre l'école et la vie adulte. *Frontières*, 14, 38-42.
- GOUPIL, G., TASSÉ, M.J. & DORÉ, C. (2000) *Démarche de plans de transition entre l'école et la vie adulte*. Montréal : Université du Québec à Montréal.
- INDIVIDUALS WITH DISABILITIES EDUCATION ACT AMENDMENTS OF 1997. IDEA (P.L. 105-17) (1997) 20 U.S.C. 1400 et seq. (Congressional Record, 1997).
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1999) *Une école adaptée à tous ses élèves. Politique de l'adaptation scolaire*. Québec : ministère de l'Éducation.
- THOMA, C.A., ROGAN, P. & BAKER, S.R. (2001) Student Involvement in Transition Planning: Unheard Voices. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 36, 16-29.
- THOMA, C.A., BAKER, S.R. & SADDLER, S.J. (2002) Self-Determination in Teacher Education. *Remedial and Special Education*, 23, 82-89.
- VAN REUSEN, A.K. & BOS, C.S. (1990) I PLAN: Helping Students Communicate in Planning Conferences. *Teaching Exceptional Children*, 22, 30-32.
- WEHMEYER, M., PALMER, S.B., AGRAN, M., MITGHAUG, D.E. & MARTIN, J.E. (2000) Promoting Causal Agency; the Self-Determined Learning Model of Instruction. *Exceptional Children*, 66, 4390-4530.
- WEHMEYER, M.L., KELCHNER, K. & RICHARDS, S. (1996) Essential Characteristics of Self-Determined Behavior on Individuals with Mental Retardation. *American Journal on Mental Retardation*, 100, 632-642.