ResearchGate

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: https://www.researchgate.net/publication/351574691

La « Carte routière vers la vie adulte » :: Un guide pour planifier la transition et l'entrée dans la vie adulte

Chapter · March 2021

DOI: 10.2307/j.ctv1n35cbr.15

CITATION
1

READS
13

4 authors:

Francine Julien-Gauthier
Laval University
81 PUBLICATIONS **147** CITATIONS

SEE PROFILE

Julie Ruel
Université du Québec en Outaouais
43 PUBLICATIONS **113** CITATIONS

SEE PROFILE

André C. Moreau
Université du Québec en Outaouais
36 PUBLICATIONS **88** CITATIONS

SEE PROFILE

Sarah Martin-Roy
Université du Québec
21 PUBLICATIONS **54** CITATIONS

SEE PROFILE

Some of the authors of this publication are also working on these related projects:

Project — The Extra-Ordinary Musical Camp / Le camp musical extra-ordinaire View project

Project — Étude de la participation des élèves ayant une déficience intellectuelle à leur processus de transition de l'école à la vie active View project

All content following this page was uploaded by Francine Julien-Gauthier on 22 December 2022.

The user has requested enhancement of the downloaded file.

Presses de l'Université du Québec

Chapter Title: La « Carte routière vers la vie adulte » : Un guide pour planifier la transition et l'entrée dans la vie adulte
Chapter Author(s): Francine Julien-Gauthier, Julie Ruel, André C. Moreau and Sarah Martin-Roy

Book Title: Pratiques inclusives en déficience intellectuelle
Book Editor(s): Francine Julien-Gauthier, Hubert Gascon, Colette Jourdan-Ionescu
Published by: Presses de l'Université du Québec. (2021)
Stable URL: https://www.jstor.org/stable/j.ctv1n35cbr.15

JSTOR is a not-for-profit service that helps scholars, researchers, and students discover, use, and build upon a wide range of content in a trusted digital archive. We use information technology and tools to increase productivity and facilitate new forms of scholarship. For more information about JSTOR, please contact support@jstor.org.

Your use of the JSTOR archive indicates your acceptance of the Terms & Conditions of Use, available at https://about.jstor.org/terms

Presses de l'Université du Québec is collaborating with JSTOR to digitize, preserve and extend access to *Pratiques inclusives en déficience intellectuelle*

This content downloaded from 132.203.227.61 on Thu, 22 Dec 2022 01:36:57 UTC
All use subject to https://about.jstor.org/terms

CHAPITRE 9 /

La « Carte routière vers la vie adulte »

Un guide pour planifier la transition et l'entrée dans la vie adulte

Francine Julien-Gauthier, Julie Ruel, André C. Moreau et Sarah Martin-Roy

---

L'entrée dans la vie adulte est une étape déterminante pour les jeunes ayant une déficience intellectuelle, une étape qui comprend de nombreux défis. Sur le plan personnel, ces jeunes adultes ont besoin de développer leurs habiletés de communication et d'interaction sociale, et d'apprendre à s'affirmer et à participer aux décisions les concernant (Martin-Roy, 2019). Il importe de les responsabiliser et de les aider à mobiliser leur potentiel afin qu'éventuellement, ils puissent exercer un rôle actif dans leur collectivité. Sur le plan familial, les principaux défis de la transition résident dans la reconnaissance du statut d'adulte des jeunes par leur entourage, de même que l'expression d'attentes élevées de la part des parents au sujet de leurs capacités et de leurs perspectives d'avenir (Wehman *et al.*, 2015). Pour ces parents, la fin de la scolarisation se traduit par la perte d'une importante source de soutien et par une quête complexe pour l'obtention de services (Picard, 2012). De plus, ils doivent composer avec des divergences de points de vue entre eux, les jeunes et les intervenants scolaires ou sociaux qui leur offrent du soutien. Au plan environnemental, l'entrée dans la vie adulte nécessite la contribution de plusieurs acteurs de différents secteurs (éducation, emploi, services sociaux, organismes communautaires, etc.) pour soutenir le développement et la participation sociale des jeunes adultes. Ces jeunes ont besoin que leurs qualités et aptitudes soient reconnues, et que leurs efforts pédagogiques et créatifs soient mis en évidence à l'école (Amesse, 2002). Ils doivent également être exposés à une variété d'emplois ainsi qu'aux habiletés qui y sont associées (Haber *et al.*, 2016). La formation du personnel scolaire relativement

This content downloaded from 132.203.227.61 on Thu, 22 Dec 2022 01:36:57 UTC
All use subject to https://about.jstor.org/terms

à l'insertion en emploi de personnes ayant une déficience intellectuelle est un défi de taille (Letscher *et al.*, 2019), de même que la reconnaissance du potentiel de ces jeunes (Julien-Gauthier, Jourdan-Ionescu et Héroux, 2012; Salmon et Kinnealey, 2007). Ceux-ci sont aussi confrontés à des attitudes sociales négatives qui influencent leur estime de soi et leur perception de leurs rôles sociaux (Gysber *et al.*, 2009). Et finalement, les jeunes adultes présentant une déficience intellectuelle peuvent avoir à composer avec la stigmatisation, soit un traitement différent ou négatif de la part de personnes présentes dans leur environnement qui peut prendre différentes formes: discrimination, rejet, abus, infantilisation ou surprotection (Héroux *et al.*, 2011; LeBlanc *et al.*, 2016).

Pour guider ces jeunes et leur entourage dans le processus de transition, la Carte routière vers la vie adulte: en route vers mon avenir! (ci-après appelée Carte routière) propose une démarche structurée regroupant du matériel accessible en ligne qui facilite l'appropriation de leur transition et permet de les accompagner dans cet important défi (Ruel *et al.*, 2012). Les personnes qui les entourent sont invitées à participer activement à l'élaboration et à la mise en place d'un plan de transition, pour faciliter l'atteinte des objectifs personnels et professionnels des jeunes lors de cette période critique, afin qu'elle constitue un tremplin vers leur avenir. Pour le jeune ayant une déficience intellectuelle, la réussite de cette étape de vie se concrétise par une participation sociale optimale selon son point de vue, et une participation qui contribue à son bien-être et à l'exercice de rôles sociaux valorisés dans sa famille et dans sa communauté. Il peut s'agir de poursuivre une formation postsecondaire, d'occuper un emploi, de travailler bénévolement, d'avoir des activités de loisirs qui correspondent à ses goûts et champs d'intérêt, d'avoir des amis, d'utiliser les ressources communautaires ou d'exercer son rôle de citoyen à part entière dans sa collectivité (Julien-Gauthier *et al.*, 2016).

Au Québec, le programme Carte routière a été implanté dans le cadre d'une recherche participative, réalisée avec 17 jeunes (16-21 ans) ayant une déficience intellectuelle légère à moyenne et neuf éducateurs spécialisés. Sept éducateurs spécialisés d'un centre de réadaptation ont appliqué le programme de façon individuelle auprès de sept jeunes à qui ils offraient du soutien. Deux éducatrices spécialisées d'une école secondaire ont appliqué le programme à deux groupes de cinq élèves ayant une déficience intellectuelle, qui se rencontraient sur une base hebdomadaire. Ces éducatrices réalisaient aussi des rencontres individuelles avec

This content downloaded from 132.203.227.61 on Thu, 22 Dec 2022 01:36:57 UTC
All use subject to https://about.jstor.org/terms

des jeunes de façon ponctuelle[1]. Le projet de recherche visait l'implantation de la démarche proposée dans la Carte routière auprès de jeunes ayant une déficience intellectuelle, afin de documenter l'application du programme auprès de ces jeunes et de leur entourage (Julien-Gauthier *et al.*, s.d.).

1 / La résilience en déficience intellectuelle

Le cadre théorique de la résilience est utilisé dans cette étude en raison des liens étroits entre la participation sociale et la résilience (Rouillard-Rivard, 2016). En déficience intellectuelle, la résilience consiste à présenter le meilleur développement possible face aux adversités particulières qui sont rencontrées dans la trajectoire de vie, et ce, afin de viser le bien-être et une participation sociale optimale (Jourdan-Ionescu et Julien-Gauthier, 2011). Tout en reconnaissant les risques ou les difficultés vécues, la résilience est construite sur les aspects positifs, sur «ce qui fonctionne», sur la conviction que des solutions peuvent être trouvées et mises en pratique pour surmonter les situations d'adversité (Ionescu, 2018).

Lors de la transition de l'école à la vie active, les jeunes ayant une déficience intellectuelle sont confrontés à des situations d'adversité qui risquent de compromettre la réussite de cette étape importante de leur vie (Julien-Gauthier *et al.*, 2018). En raison de la complexité de la démarche de transition et de l'importance des enjeux individuels, familiaux et environnementaux, une intervention écosystémique axée sur la résilience est à privilégier (Jourdan-Ionescu, 2001). Véritable stratégie de résilience assistée, celle-ci est fondée sur la mise en évidence et le développement des potentialités des jeunes. Cette intervention est de nature préventive et elle implique la mise en place d'un véritable accompagnement[2]. Dans cette perspective, il convient d'abord d'identifier avec le jeune et son entourage la présence de facteurs de risque et de protection individuels, familiaux ou environnementaux. Des stratégies d'intervention sont ensuite élaborées afin de diminuer l'effet des facteurs de risque

1 «De façon ponctuelle» signifie une rencontre qui a lieu lorsque l'intervenant le juge nécessaire, qui porte sur un sujet particulier ou sur un événement que l'éducateur spécialisé souhaite aborder avec l'élève. Il peut aussi s'agir d'une rencontre sollicitée par un jeune qui demande à échanger avec son éducateur.

2 L'expression «véritable accompagnement» souligne le fait que les professionnels appuient, accompagnent le jeune dans ce processus. Celui-ci reste «aux commandes» de sa démarche de transition. Un véritable accompagnement facilite l'actualisation des compétences du jeune et leur utilisation pour faire face à l'adversité, façonnant sa résilience (Ionescu, 2011).

This content downloaded from 132.203.227.61 on Thu, 22 Dec 2022 01:36:57 UTC
All use subject to https://about.jstor.org/terms

et de consolider les facteurs de protection (Jourdan-Ionescu, 2017). Dans cette recherche, les stratégies mises en place par les éducateurs spécialisés s'appuient sur la démarche proposée dans la Carte routière.

2 / Le programme « Carte routière vers la vie adulte : en route vers mon avenir ! »

La Carte routière vers la vie adulte : en route vers mon avenir ! est disponible sur un site Internet, sous la forme d'un livre électronique (http://w3.uqo.ca/transition/tva/). Ce programme de transition a été conçu pour accompagner les jeunes ayant des incapacités (trouble d'apprentissage, trouble du spectre de l'autisme, trouble développemental du langage, déficience intellectuelle, etc.) vers la vie adulte, après l'école secondaire (Ruel *et al.*, 2012).

Il est suggéré de commencer le programme de transition dès l'âge de 14 ans, de façon individuelle ou en petit groupe. La Carte routière se veut un programme complet où le jeune adulte, ses parents, ses enseignants et les professionnels qui l'accompagnent trouveront du matériel, des idées, des suggestions d'activités, des références, des sites Internet et d'autres ressources afin de favoriser un passage harmonieux de l'adolescence vers la vie adulte. Il s'agit d'une démarche flexible, qui s'appuie sur la collaboration des personnes de l'entourage, familles, intervenants, employeurs et pairs qui l'accompagnent lors de sa transition vers la vie adulte. À cet égard, la Carte routière vers la vie adulte est un guide qui place le jeune adulte ayant une déficience intellectuelle au centre de sa démarche, comme l'acteur principal de son cheminement.

Le programme est présenté de manière conviviale et claire afin que le jeune puisse facilement s'y retrouver. « En route vers mon avenir » est la première section présentée et elle vise à introduire la Carte routière, tout en expliquant ce qui a motivé son élaboration et comment le jeune peut l'utiliser. Une attention particulière a d'ailleurs été apportée afin que les informations comprises dans l'ensemble de la Carte routière soient facilement accessibles aux utilisateurs potentiels[3].

3 Pour améliorer l'accessibilité de l'information, le guide *Communiquer pour tous. Guide pour une information accessible* (Ruel et Allaire, 2018) se veut une aide à la conception et à la communication d'informations. Il est disponible gratuitement sur le Web : <http://w3.uqo.ca/communiquerpourtous>, consulté le 19 novembre 2020.

This content downloaded from 132.203.227.61 on Thu, 22 Dec 2022 01:36:57 UTC
All use subject to https://about.jstor.org/terms

La Carte routière est d'abord présentée au jeune, en précisant que ce programme a pour but de l'accompagner vers sa vie d'adulte. La transition vers la vie adulte lui est expliquée, en soulignant l'importance de bien préparer cette étape, qui lui permettra de faire des choix d'avenir et de s'adapter aux changements qu'il vivra.

Le jeune est la première personne responsable de sa démarche; il est accompagné de ses parents et des autres personnes qui le soutiennent. Ceux-ci ont aussi accès à des informations leur étant destinées. En prenant le temps de préparer ensemble l'entrée dans la vie adulte, le jeune et son entourage pourront mieux vivre ensemble cette transition.

3 / Une description du programme

Le matériel compris dans la Carte routière est réparti dans cinq dimensions de la vie dont il sera question tout au long de son parcours. Ces cinq dimensions sont: «Ma personne»; «Mes études/mon travail»; «Mon réseau»; «Chez moi»; et «Ma communauté». Dans chacune des dimensions, l'information proposée au jeune et à son entourage est classée en cinq étapes: «Je rêve»; «J'explore»; «Je planifie»; «J'agis»; et «Je me réajuste».

Le programme comprend aussi les onglets «Fiches», «Babillards» et «Outils» qui incluent divers documents destinés au jeune et à son entourage contenant des informations supplémentaires utiles tout au long de son parcours. Pour chaque dimension et à chaque étape, le jeune est invité à créer du matériel et à remplir des sections qu'il intégrera chaque fois dans son carnet de route. Véritable portfolio, son carnet de route va se construire progressivement au rythme de ses rencontres individuelles ou de groupe avec son enseignant ou son éducateur spécialisé. Le carnet de route reflète la démarche de transition et comprend les activités que le jeune réalise dans sa trajectoire vers la vie adulte, contribuant à l'appropriation de son cheminement.

À titre d'exemple, voici un extrait du contenu de la dimension «Ma personne», qui propose du matériel pour aider le jeune à se questionner sur sa personne et explorer différents aspects de sa personnalité. Il est alors appelé à identifier ce qu'il veut devenir, à explorer les façons d'y parvenir, à planifier avec son entourage des moyens pour y arriver, à réaliser les activités prévues et, par la suite, à évaluer les résultats de ses actions et à se réajuster (p. ex. modifier les objectifs convenus, les moyens de les atteindre ou les délais prévus).

This content downloaded from 132.203.227.61 on Thu, 22 Dec 2022 01:36:57 UTC
All use subject to https://about.jstor.org/terms

3.1 / Première étape : Je rêve

Cette étape vise à ce que le jeune nomme ses rêves, ce qu'il désire pour lui-même, comment il se perçoit dans l'avenir. Il est invité à créer un tableau de visualisation dans lequel il intégrera des images, des photos ou des dessins qui représentent ses rêves. Pour les jeunes ayant une déficience intellectuelle, l'importance des repères visuels est reconnue, tant pour l'apprentissage de tâches que pour la planification de leurs actions (Julien-Gauthier *et al.*, 2016). Le programme Carte routière propose de nombreux tableaux où le jeune peut inscrire ses idées, ses champs d'intérêt, ses aspirations, etc. (tableau 9.1).

TABLEAU 9.1 / **Ma personne, première étape : je rêve**

Ma personne	Thème – Mon rêve	Date où j'ai inscrit ce rêve
Ma personne	J'aimerais…	
	J'aimerais…	
	J'aimerais…	

Source : Ruel, Sabourin, Moreau, Julien-Gauthier et Lehoux, 2012, <http://w3.uqo.ca/transition/tva/wp-content/uploads/OB_iii_Reve.pdf>, consulté le 7 janvier 2021.

Ces tableaux facilitent non seulement l'appropriation de sa démarche, mais ils l'aident à partager ses découvertes, ses forces ou ses buts avec ses parents, ses pairs ou les personnes qui lui viennent en aide.

3.2 / Deuxième étape : J'explore

Cette étape aide le jeune à identifier quel sera le chemin à parcourir pour réaliser ses rêves. Il doit alors se questionner sur ce qu'il aime, sa situation de vie, sa santé, ses champs d'intérêt, ses capacités, etc. Cette section comprend un répertoire de plus d'une centaine de qualités pour aider le jeune à mieux se connaître, à identifier ses forces ou ses compétences.

This content downloaded from 132.203.227.61 on Thu, 22 Dec 2022 01:36:57 UTC
All use subject to https://about.jstor.org/terms

L'intervention de résilience assistée se fonde d'ailleurs sur la mise en évidence et le développement du potentiel de la personne (Ionescu, 2018), d'où l'importance de cette activité d'identification des forces du jeune et de ses ressources, qui peut être réalisée avec ses pairs ou des personnes qui l'accompagnent dans sa transition.

À l'étape 2, différents outils, fiches et babillards[4] sont disponibles pour aider le jeune à explorer les aspects de sa démarche de transition. Elles comprennent la fiche «J'explore mes goûts et mes intérêts», qui porte sur les préférences du jeune (matières scolaires, passe-temps, sports, activités artistiques, loisirs, sites Internet d'intérêt, sujets de discussion qu'il préfère et activités qui le passionnent). Les changements corporels qui surviennent à l'adolescence sont aussi abordés dans des fiches explicatives sur la puberté, l'acné, la vie affective, la sexualité, l'activité physique, le tatouage, la santé mentale, la violence dans les relations amoureuses, etc.

Des fiches d'activité pour aider le jeune à s'affirmer et à développer son autonomie sont également incluses, par exemple la fiche «Soutien à la prise de décision». Celle-ci, à l'instar de l'ensemble du matériel de la Carte routière, peut être modifiée selon les caractéristiques du jeune, sa situation scolaire ou sociale, son contexte de vie, etc. D'autres fiches d'activité concernent l'affirmation de soi: «J'explore ma capacité à donner mon opinion et à faire des choix» lui permet d'identifier les situations (à la maison, à l'école, dans les loisirs, avec les amis, etc.) dans lesquelles il exprime son opinion ou fait des choix. Avec le soutien de sa famille et des intervenants, le jeune peut identifier les personnes avec qui il a de la facilité à s'exprimer ou non et noter les changements qu'il souhaite sur le plan de l'affirmation de soi et de l'exercice de choix.

Cette étape comprend aussi des informations au sujet de l'autodétermination du jeune et de l'exercice de ses droits et responsabilités dans le milieu familial, scolaire ou communautaire. En ce qui concerne les responsabilités du jeune sur le plan familial, il est suggéré aux parents de soutenir le développement de l'autonomie de leur enfant en lui permettant d'assumer des responsabilités à la maison (Mill *et al.*, 2009). Soulignons entre autres, le «Tableau des éléments de l'autonomie résidentielle», qui fait ressortir les habiletés des jeunes

4 Les babillards sont des tableaux qui portent sur différents aspects de la participation à la collectivité (p. ex. Citoyen responsable). Ils comprennent des informations faciles à lire et à comprendre sur le sujet, de même que des références et des sites Internet pour faciliter l'accès à l'information pertinente.

This content downloaded from 132.203.227.61 on Thu, 22 Dec 2022 01:36:57 UTC
All use subject to https://about.jstor.org/terms

et leur contribution à la vie familiale. Il est reconnu que l'exercice de responsabilités à la maison est un élément qui favorise l'accès à une vie active après la scolarisation (Wehman *et al.*, 2015).

3.3 / Troisième étape : Je planifie

À cette étape, le jeune est invité à préparer son plan de transition. Il s'agit d'une démarche de réflexion centrée sur son avenir, élaborée quelques années avant la fin de la scolarisation, qui inclut des objectifs dans les différentes dimensions de sa vie (Goupil *et al.*, 2000). Il prend la forme d'une rencontre à laquelle le jeune participe avec ses parents et les intervenants scolaires ou sociaux qui le soutiennent, pour planifier les étapes pour réaliser ses rêves. Le processus de plan de transition doit être expliqué de façon détaillée au jeune, afin qu'il puisse être engagé de façon éclairée dans la démarche. Pour préparer cette rencontre, le jeune est encouragé à écrire les buts qu'il souhaite atteindre, les moyens qu'il prendra pour ce faire, ainsi que les personnes qui pourraient lui venir en aide. Le tableau 9.2 peut être utilisé par le jeune pour préparer son plan de transition. Il lui est suggéré de remplir ce tableau avec une ou des personnes de confiance et de le partager avec les personnes qui le soutiennent dans sa démarche de transition vers la vie adulte.

TABLEAU 9.2 / **Préparation du plan de transition**

D'ici un an, je veux... Ma personne	Les moyens que je veux prendre pour y arriver...	Les personnes qui peuvent m'aider

Source : Ruel, Sabourin, Moreau, Julien-Gauthier et Lehoux, 2012, <http://w3.uqo.ca/transition/tva/wp-content/uploads/OE_iii_MonPlanTransition.pdf>, consulté le 7 janvier 2021.

Le plan de transition varie selon les aspirations du jeune, en lien avec son âge et son avancement dans son parcours scolaire ou social. À ce sujet, l'étude de Martin-Roy (2019), réalisée auprès de neuf jeunes

This content downloaded from 132.203.227.61 on Thu, 22 Dec 2022 01:36:57 UTC
All use subject to https://about.jstor.org/terms

âgés de 18 à 20 ans fréquentant le milieu scolaire, montre que deux de ces jeunes avaient un plan de transition pour soutenir leur démarche. Toutefois, ils avaient tous pris part à leurs rencontres de plan d'intervention scolaire. Bien que la participation du jeune et de sa famille à la préparation préalable du plan d'intervention ou de transition semble peu répandue, elle s'avère un excellent moyen de communication entre les intervenants scolaires et les parents (Beaupré *et al.*, 2004). Le cadre informel de ce type de rencontre semble aussi propice à l'expression du point de vue du jeune et de sa famille, et à leur participation à la démarche (Martin-Roy, 2019).

La rencontre de plan de transition est habituellement organisée par un professionnel ou un éducateur spécialisé de l'école ou d'un centre de réadaptation qui lui offre des services d'accompagnement. Le jeune peut apporter son «Tableau de préparation du plan de transition» afin de partager avec les personnes présentes ses rêves et les buts qu'il souhaite atteindre au cours de l'année à venir. Les participants examinent avec lui ses projets et la discussion est ouverte au sujet de ses buts, des meilleurs moyens pour les atteindre, de l'échéancier envisagé, etc. Enfin, en lien avec l'importance des personnes pouvant constituer des tuteurs de résilience, tous les participants contribuent à l'identification des personnes qui peuvent aider le jeune à atteindre ses objectifs, et ce, en choisissant les moyens les plus appropriés. Finalement, la date de révision du plan de transition est planifiée.

3.4 / Quatrième étape: J'agis

Ici, le jeune est appelé à passer à l'action, c'est-à-dire qu'il doit s'assurer de réaliser concrètement ce qu'il s'est engagé à faire lors de la rencontre de plan de transition. À partir de son «Calendrier d'actions», il revoit les buts qu'il s'est fixés et utilise les moyens choisis pour y parvenir, selon les étapes de réalisation convenues. Le tableau 9.3 illustre un extrait du «Calendrier d'actions», qui peut aider le jeune dans l'appropriation et la poursuite de ses objectifs de transition.

Le jeune interagit également avec les adultes qui lui viennent en aide, et qui se sont engagés à l'accompagner (ainsi, un éducateur spécialisé peut aider le jeune à trouver un emploi pendant la période estivale ou l'aider à préparer une entrevue d'embauche). Dans une perspective de résilience, ces personnes lui offrent un accompagnement qui se fonde

This content downloaded from 132.203.227.61 on Thu, 22 Dec 2022 01:36:57 UTC
All use subject to https://about.jstor.org/terms

sur la mise en évidence et le développement de son potentiel et facilite l'actualisation des compétences acquises, tout en s'assurant que le jeune reste « aux commandes » de ses projets (Ionescu, 2018).

TABLEAU 9.3 / **Extrait du « Calendrier d'actions »**

Dimension Ma personne	**Priorité**	**Les moyens que j'ai inscrits pour atteindre ce que j'ai choisi…**	**L'échéancier**	**Je l'ai fait**
J'écris le but à atteindre.		J'écris les moyens.	J'écris les dates prévues pour atteindre le but.	Date

Source : Ruel, Sabourin, Moreau, Julien-Gauthier et Lehoux, 2012, <http://w3.uqo.ca/transition/tva/?p=53>, consulté le 7 janvier 2021.

3.5 / Cinquième étape : Je me réajuste

La dernière étape de chacune des dimensions de la démarche de transition, dont la dimension « Ma personne », constitue un temps d'arrêt pour revoir et évaluer le chemin parcouru. Le jeune fait son bilan de l'année, il reprend ce qui était prévu dans son plan de transition et vérifie ce qu'il a réalisé dans son « Calendrier d'actions ». Le jeune est amené à se questionner sur ce qui a bien fonctionné et ce qui a été plus difficile. Il réfléchit aux possibilités qui s'offrent à lui : est-ce que je garde les mêmes rêves, les mêmes objectifs ? Est-ce que j'ai de nouvelles priorités dans ma vie ? Ces questions lui permettent de se réajuster. La fiche « Mon bilan » (tableau 9.4) est un tableau avec des repères visuels pour soutenir ces réflexions.

Chaque année, le jeune reprend les cinq étapes pour chacune des dimensions de la Carte routière comprises dans son plan d'intervention. Il revoit les buts ou les objectifs, les moyens et les dates convenues, et fait des choix en tenant compte de ses réflexions. Il peut en discuter avec des personnes de confiance, qui font partie de son équipe de transition et l'accompagnent dans son parcours.

Au cours de sa trajectoire vers la vie adulte, le jeune peut à tout moment revoir le contenu des étapes réalisées et faire des modifications, en fonction de ses découvertes ou de changements relatifs à ses champs d'intérêt, à ses buts ou aux ressources disponibles pour réaliser ses aspirations. Les échanges avec ses parents au sujet de ses projets pour l'avenir et des activités qui lui permettent d'atteindre ses objectifs sont autant

This content downloaded from 132.203.227.61 on Thu, 22 Dec 2022 01:36:57 UTC
All use subject to https://about.jstor.org/terms

d'occasions de confirmer ou de remettre en question ses choix. De même, les rencontres avec les intervenants, de façon individuelle ou en petits groupes, contribuent à ouvrir ses horizons et l'aident dans l'appropriation de sa démarche de transition vers la vie adulte.

TABLEAU 9.4 / **Extrait du Tableau «Mon bilan» pour la dimension «Ma personne»**

Dimension Ma personne	Priorité	Ce que je voulais atteindre…	Je l'ai atteint	Ce qui a bien été	Ce qui a moins bien été	Je me réajuste
		J'écris mon but.				

Source: Ruel, Sabourin, Moreau, Julien-Gauthier et Lehoux, 2012, <http://w3.uqo.ca/transition/tva/?p=42>, consulté le 7 janvier 2021.

Les quatre autres dimensions du programme Carte routière (Mes études/mon travail, Mon réseau, Chez moi et Ma communauté) se déploient selon des étapes similaires à celles proposées dans la dimension «Ma personne». Elles comprennent également des onglets «Fiches», «Babillards» et «Outils», qui fournissent des documents contenant des informations supplémentaires destinées au jeune et à son entourage. Au nombre des ressources proposées, trois inventaires permettent de faire ressortir les aptitudes des jeunes et les habiletés à développer dans la conquête de leur autonomie: 1) l'*Inventaire des habiletés pour rester temporairement seul chez soi* (Corbeil et Dufour, 2014), un instrument qui permet d'identifier les acquis d'un jeune et de cibler les habiletés minimales à développer pour rester seul chez soi selon des périodes de temps progressives; 2) l'*Inventaire des habiletés socioprofessionnelles* (Marquis *et al.*, 2011), un instrument qui permet d'évaluer, de façon concise et objective, le degré de maîtrise du jeune de diverses habiletés sollicitées

This content downloaded from 132.203.227.61 on Thu, 22 Dec 2022 01:36:57 UTC
All use subject to https://about.jstor.org/terms

dans un contexte de travail ; 3) l'*Inventaire des habiletés pour la vie en appartement* (Corbeil *et al.*, 2009), qui permet d'évaluer les compétences de personnes ayant le projet d'aller vivre en appartement.

4 / Quelques résultats de l'implantation du programme

Les résultats de la recherche portant sur l'implantation du programme Carte routière, selon le point de vue des éducateurs spécialisés en centre de réadaptation et en milieu scolaire, confirment la pertinence et l'utilité de ce programme pour favoriser la transition de l'école à la vie adulte des jeunes ayant une déficience intellectuelle (Julien-Gauthier *et al.*, s.d.). De façon générale, les éducateurs spécialisés ont apprécié la facilité d'application du programme, à partir d'un site Internet libre d'accès et comportant une banque de matériel présenté à la fois en format Word (modifiable) et en format « pdf ». L'intérêt suscité par les activités proposées et la diversité du matériel compris dans la Carte routière ont été soulignés par tous les participants. Ils ont aussi indiqué que, malgré la grande diversité des caractéristiques des jeunes qu'ils accompagnaient, le matériel de la Carte routière leur semblait approprié autant pour ces jeunes que pour leur entourage (parents, intervenants ou employeurs), selon le rôle qu'ils exercent. De même, la présence de nombreux liens pour chacune des dimensions permettant d'accéder à de l'information complémentaire disponible sur le Web a été jugée utile par la majorité d'entre eux.

Les participants se sont également prononcés sur la pertinence d'un contenu qui s'adresse d'abord directement au jeune, visant à le responsabiliser dans sa démarche de transition, tout en l'encourageant à s'entourer de personnes de confiance, véritables tuteurs de résilience dans son parcours. Toutefois, selon la majorité des participants, le contenu qui s'adresse aux jeunes ayant diverses incapacités devrait être davantage simplifié pour en faciliter l'accès à ceux ayant une déficience intellectuelle. Sur ce plan, les résultats d'une recherche-action ayant regroupé des concepteurs, des personnes présentant une déficience intellectuelle et leurs accompagnateurs ont permis l'élaboration de matériel accessible et significatif pour ces personnes, confirmant la validité d'une démarche de rédaction inclusive (Ruel *et al.*, 2016). Une démarche qui s'y apparente a été mise sur pied dans le cadre de l'implantation de la Carte routière par les éducateurs en milieu scolaire, qui ont adapté

This content downloaded from 132.203.227.61 on Thu, 22 Dec 2022 01:36:57 UTC
All use subject to https://about.jstor.org/terms

le matériel avec les jeunes lors d'activités en petits groupes. Il est reconnu que la disponibilité de documents d'information accessibles renforce le pouvoir d'agir des jeunes ayant une déficience intellectuelle (Ruel *et al.*, 2018).

Les éducateurs ont indiqué avoir présenté la Carte routière aux jeunes de façon verbale, en prenant le temps de s'assurer de leur compréhension et en leur fournissant des documents «papier» adaptés qu'ils pouvaient personnaliser. La Carte routière a été accueillie favorablement par tous les jeunes; plusieurs d'entre eux ont d'ailleurs manifesté leur enthousiasme à travailler à partir de leurs champs d'intérêt et à envisager des projets qui leur tiennent à cœur. Lors de l'implantation du programme, les éducateurs du milieu scolaire proposaient aux jeunes des rencontres individuelles, et ceux-ci participaient à des rencontres hebdomadaires en petit groupe (cinq jeunes). Selon les intervenants, bien que des rencontres individuelles soient parfois nécessaires avec certains jeunes, les rencontres de groupe permettaient de développer plusieurs habiletés essentielles à la vie adulte, notamment les habiletés de communication et d'interaction sociale. De plus, les éducateurs ont mentionné que ces rencontres étaient riches des points de vue de chacun des jeunes, qui pouvaient y exprimer leurs champs d'intérêt et leurs défis, et en discuter avec leurs pairs et les intervenants. Selon eux, le futur travail exercé par les jeunes ayant une déficience intellectuelle est susceptible de se réaliser en dyade ou en groupe, la plupart du temps. De ce fait, les éducateurs considèrent que les apprentissages en groupe leur sont d'autant plus favorables pour l'avenir et que le matériel de la Carte routière s'y prête bien. Pour les jeunes ayant une déficience intellectuelle, le développement de leurs habiletés de communication et d'interaction sociale est un aspect essentiel de la réussite de la transition vers la vie adulte (Agran *et al.*, 2016). Les parents et les éducateurs sont conscients de la nécessité de développer ces habiletés pour favoriser la résilience des jeunes lors de cette transition et ils mentionnent que malgré le soutien que les jeunes reçoivent, de nombreuses difficultés persistent lors de l'entrée dans la vie adulte (Martin-Roy, 2019; Picon, 2009). Pour soutenir le développement des habiletés de communication et d'interactions sociale, les groupes de parole (Picon, 2009) ou les groupes d'éducation à la citoyenneté (Beaudoin et Raymond, 2016), de même que les activités en petits groupes, telles que mises sur pied par les éducateurs en milieu scolaire dans le cadre de l'étude de l'implantation de la Carte routière, sont autant d'initiatives à favoriser.

This content downloaded from 132.203.227.61 on Thu, 22 Dec 2022 01:36:57 UTC
All use subject to https://about.jstor.org/terms

Conclusion

Ce chapitre visait à décrire la *Carte routière vers la vie adulte : en route vers mon avenir!* , un programme de soutien à la transition à l'intention des jeunes ayant des incapacités. Ce programme a été expérimenté par neuf éducateurs spécialisés en centre de réadaptation et en milieu scolaire qui travaillent auprès de jeunes ayant une déficience intellectuelle. Les résultats confirment la pertinence et l'utilité de la Carte routière dans l'accompagnement de ces jeunes, notamment pour les aider à s'approprier leur processus de transition et atteindre leurs objectifs personnels et professionnels. L'implantation du programme a aussi fait ressortir que, lors de l'entrée dans la vie adulte, le soutien dont les jeunes ayant une déficience intellectuelle ont besoin, en dehors de celui de leur famille, provient de diverses ressources de leur environnement : les services de santé et les services sociaux, les services d'aide à l'emploi, les services d'éducation aux adultes, les services d'adaptation/réadaptation, les services municipaux ou communautaires, etc. Pour mieux accompagner ces jeunes vers une participation sociale optimale dans leur collectivité, des modifications à l'aide qui leur est offerte sont souhaitables, entre autres une planification intersectorielle (plan de transition) qui implique l'ensemble des acteurs de leur environnement, afin de mettre en valeur leur potentiel, de les amener à exercer un rôle de premier plan dans leur processus de transition et de renforcer leur résilience naturelle.

Bibliographie

AGRAN, M., HUGUES, C., THOMA, C. A. et SCOTT, L. A. (2016). Employment social skills : What skills are really valued ? *Career Development and Transition for Exceptional Individuals*, *39*(2), 111-120. doi : 10.1177/2165143414546741.

AMESSE, J.-P. (2002). Une expérience concrète pour les élèves inscrits en cheminement particulier. *Le Petit Magazine des services éducatifs complémentaires*, *3*(2), 2.

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.

BEAUPRÉ, P., ROY, S., BÉDARD, A., FRÉCHETTE, L.-E. et OUELLET, G. (2004). La participation de l'élève et de ses parents à la démarche du plan d'intervention. *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, *Numéro spécial*. Actes du Colloque Recherche Défi 2004, 46-49.

CARTER, E. W., AUSTIN, D. et TRAINOR, A. A. (2011). Factors associated with the early work experiences of adolescents with severe disabilities. *Intellectual and Developmental Disabilities*, *49*(4), 233-247.

CORBEIL, R. et DUFOUR, C. (2014). *Inventaire des habiletés pour rester temporairement seul chez soi*. Québec : Groupe de recherche et d'étude en déficience du développement.

CORBEIL, R., MARCOTTE, A. et TRÉPANIER, C. (2009). *Inventaire des habiletés pour la vie en appartement*. Québec : Groupe de recherche et d'étude en déficience du développement.

This content downloaded from 132.203.227.61 on Thu, 22 Dec 2022 01:36:57 UTC
All use subject to https://about.jstor.org/terms

GOUPIL, G., TASSÉ, M. J. et DORÉ, R. (2000). *Démarche de plans de transition entre l'école et la vie adulte, rapport de recherche à l'intention des participants*. Montréal : Université du Québec à Montréal.

GYSBER, N. C., HEPPNER, M. J. et JOHNSTON, J. A. (2009). *Career counseling : Contexts, processes, and techniques*. Alexandria : American Counseling Association.

HABER, M. G., MAZZOTI, V. L., MUSTIAN, A. L., ROWE, D. A., BARTHOLOMEW, A. L., TEST, D. W. et FOWLER, C. H. (2016). What works, when, for whom, and with whom : A meta-analytic review of predictors of postsecondary success for students with disabilities. *Review of Educational Research*, *86*(1), 123-162. doi : 10.3102/0034654315583135.

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.

IONESCU, S. (2011). *Traité de résilience assistée*. Paris : Presses universitaires de France.

IONESCU, S. (2018). Résilience assistée et contexte culturel. Dans C. Jourdan-Ionescu, S. Ionescu, É. Kimessoukié-Omolomo et F. Julien-Gauthier (dir.), *Résilience et culture, culture de la résilience*. Québec : Livres en ligne du Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire, 830-841, <https://lel.crires.ulaval.ca/sites/lel/files/resilience_et_culture_culture_de_la_resilience_0.pdf>, consulté le 19 novembre 2020.

JOURDAN-IONESCU, C. (2001). Intervention écosystémique individualisée axée sur la résilience. *Revue québécoise de psychologie*, *22*(1), 163-186.

JOURDAN-IONESCU, C. (2017). *La résilience assistée*. Formation. Yaoundé : Université Catholique d'Afrique Centrale.

JOURDAN-IONESCU, C. et JULIEN-GAUTHIER, F. (2011). Clés de résilience en déficience intellectuelle. Dans S. Ionescu (dir.), *Traité de résilience assistée*. Paris : Presses universitaires de France, 283-325.

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*. Québec : Livres en ligne du Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire, 86-117, <https://lel.crires.ulaval.ca/sites/lel/files/julien-gauthier_desmarais_tetreault_2018.pdf>, consulté le 19 novembre 2020.

JULIEN-GAUTHIER, F., MARTIN-ROY, S., RUEL, J., MOREAU, A. C. et ROUILLARD-RIVARD, D. (2016). La participation sociale de jeunes adultes ayant des incapacités intellectuelles, un an après la fin de la scolarisation. *Revue internationale de communication et socialisation*, *3*(2), 155-180.

JULIEN-GAUTHIER, F., RUEL, J. et JOURDAN-IONESCU, C. (s.d.). *La carte routière, un programme de transition vers la vie adulte pour les jeunes ayant une déficience intellectuelle*. Document inédit.

JULIEN-GAUTHIER, F., RUEL, J., MOREAU, A. C. et MARTIN-ROY, S. (2016). La transition de l'école à la vie adulte d'une élève ayant une déficience intellectuelle légère. *Enfance en difficulté*, *4*, 53-102.

LEBLANC, L., ROBERT, M. et BOYER, T. (2016). L'expérience de la stigmatisation du point de vue des personnes présentant une déficience intellectuelle ou un trouble de l'autisme : comprendre la présence ou non de l'autostigmatisation. *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, *27*, 75-87. doi : 10.7202/1039016ar.

This content downloaded from 132.203.227.61 on Thu, 22 Dec 2022 01:36:57 UTC
All use subject to https://about.jstor.org/terms

LETSCHER, S., JOLICOEUR, E., POINT, M., MILOT, E., BEAUPRÉ, P. et JULIEN-GAUTHIER, F. (2019). Obstacles et facilitateurs à l'inclusion et à la participation sociale des personnes ayant des incapacités intellectuelles. *Revue des sciences de l'éducation*, *45*(2), 1-26.

MARQUIS, D., DUFOUR, C., MORIN, P., DEVIN, Y. et BÉDARD, N. (2011). *Inventaire des habiletés socio-professionnelles*. Québec : Groupe de recherche et d'étude en déficience du développement.

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. Québec : Université Laval.

MILL, A., MAYES, R. et MCCONNELL, D. (2009). Negotiating autonomy within the family : The experiences of young adults with intellectual disabilities. *British Journal of Learning Disabilities*, *38*, 194-200.

PICARD, I. (2012). *Enquête sur les services reçus et les besoins de parents d'une personne présentant une déficience intellectuelle et création d'un programme de soutien*. Thèse de doctorat. Montréal : Université du Québec à Montréal.

PICON, I. (2009). Adolescence et déficience intellectuelle : Approche clinique de jeunes accueillis en Institut médicoprofessionnel (IMPro) ou en unité pédagogique d'intégration (UPI). *ALTER*, *3*, 303-319.

ROUILLARD-RIVARD, D. (2016). *Stratégies d'intervention pour favoriser la participation sociale des adolescents et jeunes adultes (14 à 21 ans) ayant un trouble du spectre de l'autisme*. Essai de maîtrise. Québec : Université Laval.

RUEL, J., ALLAIRE, C., MOREAU, A. C., KASSI, B., BRUMAGNE, A., DELAMPLE, A., GRISARD, C. et PINTO DA SILVA, F. (2018). *Communiquer pour tous. Guide pour une information accessible*. Saint-Maurice : Santé publique France.

RUEL, J., KASSI, B., MOREAU, A. C. et MBIDA-MBALLA, S. L. (2011). *Guide de rédaction pour une information accessible*. Gatineau : Pavillon du Parc, <http://w3.uqo.ca/litteratie/documents/guide2011_000.pdf>, consulté le 19 novembre 2020.

RUEL, J., MOREAU, A. C., JULIEN-GAUTHIER, F., LECLAIR-ARVISAIS, L. et BARIL, C. (2018). Processus d'une recherche-développement réalisée avec des parties prenantes pour favoriser l'accès à l'information sur les services qu'ils reçoivent. *Language and Literacy*, *20*(1), 167-186.

RUEL, J., MOREAU, A. C., KASSI, B. et PRUD'HOMME, M. (2016). Éléments clés, enjeux et retombées d'une démarche de rédaction inclusive réalisée avec des adultes ayant de très faibles compétences en littératie. *Language and Literacy*, *18*(3), 113-131.

RUEL, J., SABOURIN, L., MOREAU, A. C., JULIEN-GAUTHIER, F. et LEHOUX, N. (2012). *Carte routière vers la vie adulte. En route vers mon avenir*. Gatineau : Pavillon du Parc, <http://w3.uqo.ca/transition/>, consulté le 19 novembre 2020.

SALMON, N. et KINNEALEY, M. (2007). Paving rough roads : Transition to life beyond the classroom as experienced by students with disabilities and their families. *Exceptionality Education Canada*, *17*(1), 53-84.

ST-GEORGES, J. (2017). *La participation sociale de jeunes adultes ayant une déficience intellectuelle (20-23 ans) lors de la transition de l'école à la vie adulte*. Essai de maîtrise. Québec : Université Laval.

WEHMAN, P., SIMA, A. P., KETCHUM, J., WEST, M. D., CHAN, F. et LUECKING, R. (2015). Predictors of successful transition from school to employment for youth with disabilities. *Journal of Occupational Rehabilitation*, *25*(2), 323-334.

This content downloaded from 132.203.227.61 on Thu, 22 Dec 2022 01:36:57 UTC
All use subject to https://about.jstor.org/terms