

La transition de l'école à la vie active

**Rapport du comité de travail sur l'implantation
d'une pratique de la planification de la transition au Québec**

Rédaction

Pierre Berger
Conseiller à l'intervention
Direction de la recherche, du développement et des programmes

Collaboration

Groupe de concertation

Le

2 juillet 2003

Mise en page

Jocelyne Bisson

Édition

Direction des communications

Approbation

Anne Hébert
Directrice adjointe de la recherche, du développement et des programmes

Office des personnes handicapées du Québec
309, rue Brock, Drummondville (Québec) J2B 1C5
Téléphone : 1 800 567-1465
Télécopieur : 1 800 567-1477
www.ophq.gouv.qc.ca

Membres du groupe de concertation

Milieu associatif

Kathleen Lamirande, Confédération des organismes de personnes handicapées du Québec
Hélène Morin, Alliance québécoise des regroupements régionaux pour l'intégration des personnes handicapées

Comité d'adaptation de main-d'œuvre pour personnes handicapées

Mario Breton
Carole Foisy

Ministère de l'Éducation du Québec

Christiane Joncas, Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires
France Saint-Onge, Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires

Ministère de l'Emploi, de la Solidarité sociale et de la Famille

Daniel Bérubé, Direction des politiques de main-d'œuvre

Ministère de la Santé et des Services sociaux

Donald Foidart, Service des personnes handicapées, Direction des personnes âgées, des personnes handicapées et des activités communautaires
Claire Piché, Service des personnes handicapées, Direction des personnes âgées, des personnes handicapées et des activités communautaires

Office des personnes handicapées du Québec

Pierre Berger, Direction de la recherche, du développement et des programmes
Anne Bourassa, Direction de la recherche, du développement et des programmes

Table des matières

La démarche.....	1
Introduction.....	3
La situation	7
<i>Différentes pratiques, mesures, politiques ou législations hors Québec.....</i>	<i>7</i>
<i>La situation au Québec.....</i>	<i>10</i>
<i>Différentes expériences menées au Québec.....</i>	<i>12</i>
Éléments de réflexion concernant différents modèles possibles de transition de l'école à la vie active	19
<i>De quelle transition parle-t-on ?.....</i>	<i>20</i>
<i>Quels partenaires devraient faire partie du processus de transition ?.....</i>	<i>22</i>
<i>Quelles devraient être les modalités d'articulation d'une démarche de transition ?</i>	<i>25</i>
<i>À qui doit s'adresser la planification de la transition ?</i>	<i>31</i>
<i>L'évolution de la planification de la transition</i>	<i>32</i>
Conclusion	35
Principales positions du comité en regard de la planification de la transition	37
Recommandations en regard de l'implantation d'une pratique de la planification de la transition	38
Définition de la planification de la transition de l'école à la vie active.....	40
Bibliographie.....	41

La démarche

Devant l'émergence de plusieurs expériences entourant la planification de la transition de l'école à la vie active, l'Office des personnes handicapées du Québec (OPHQ) a amorcé une démarche de concertation en créant un comité de réflexion regroupant une représentation du milieu associatif, du Comité d'adaptation de la main-d'œuvre pour personnes handicapées (CAMO-PH), du ministère de l'Éducation du Québec (MEQ), du ministère de l'Emploi, de la Solidarité sociale et de la Famille (MESSF) et du ministère de la Santé et des Services sociaux (MSSS) afin de bien cerner la nécessité de planifier la transition et de proposer un outil de référence sur l'établissement d'une pratique plus généralisée de la planification de la transition. Le présent rapport rend compte de la réflexion du comité et constitue un outil de référence que l'Office et ses partenaires mettent à la disposition des différents réseaux concernés pour favoriser l'implantation d'une pratique de la planification de la transition de l'école à la vie active.

Introduction

C'est bien connu, les taux d'inactivité et de chômage chez les personnes ayant des incapacités sont largement supérieurs à ceux de la population en général¹. Les résultats d'un sondage réalisé par le MEQ² auprès de jeunes handicapés ayant quitté l'école secondaire révèlent que, un an après la fin de la scolarisation, seulement 27,7 % d'entre eux occupent un emploi comparativement à 42,4 % des jeunes non diplômés de la formation générale des jeunes. Ce même sondage montre également que, chez les jeunes handicapés ayant obtenu un emploi, 74,7 % d'entre eux ont eu de l'aide (le plus souvent celle d'un centre d'emploi ou d'un organisme spécialisé) et que 9,8 % ont obtenu un emploi à la suite d'un stage.

Compte tenu de ces chiffres, il apparaît évident qu'après la scolarisation, la démarche d'intégration à la vie active d'une personne handicapée a besoin, dans la majorité des cas, d'être appuyée. Ainsi, le processus d'intégration amorcé par l'école doit souvent se poursuivre avec l'intervention d'autres partenaires. À cet effet, la continuité et la coordination des interventions des différents partenaires peuvent constituer un atout non négligeable pour faciliter la transition de l'école à la vie active.

¹ À ce chapitre, l'*Enquête québécoise sur les limitations d'activités* de 1998 rapporte que 51,2 % des personnes ayant des incapacités étaient en situation d'inactivité, 6,4 % étaient en chômage alors que 42,5 % avaient une occupation. En d'autres mots, en 1998, 57,6 % des personnes ayant des incapacités étaient sans emploi et le taux de chômage était de 13 % (proportion de chômeurs dans la population active). Dans la population totale, le taux d'inactivité à cette époque avoisinait les 27,1 % et le taux de chômage était de 10,1 %. Dans de telles conditions, il est clair que l'intégration des personnes ayant des incapacités en emploi demande davantage d'interventions. Aussi, l'enquête rapporte, chez les personnes ayant des incapacités âgées de 14 à 65 ans, que le taux d'occupation est de 60 % pour celles qui ont fait des études supérieures, de 37 % pour celles qui ont un niveau de scolarité entre le 2^e et le 5^e secondaire et de 22 % pour celles qui ont moins de 9 ans de scolarité. Ceci montre un lien entre le travail fait à l'école et les possibilités d'accéder à un emploi. (INSTITUT DE LA STATISTIQUE DU QUÉBEC, *Enquête québécoise sur les limitations d'activités*, Sainte-Foy, Publications du Québec, 1998, 512 p.)

² MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC, *L'insertion sociale et l'intégration socioprofessionnelle des jeunes handicapés*, Québec, septembre 1997, 133 p.

Par ailleurs, une étude menée en 1997 par Mario Vendittoli et Martin Gamache³ pour la Direction régionale de Montréal du ministère de l'Éducation du Québec révèle, en excluant le temps consacré à dormir, que les jeunes ayant une déficience intellectuelle, quelques années après avoir terminé leur scolarisation, consacrent 43 % de leur temps à des activités de loisirs (soit deux fois plus de temps qu'à des activités de travail)⁴. Également, l'étude insiste sur la transformation du réseau social du jeune, lequel dépend largement du milieu de travail et du type de milieu résidentiel dans lequel il évolue.

Il en va de même pour l'ensemble des élèves handicapés (de toutes déficiences) qui ont quitté l'école. L'étude du MEQ, réalisée en 1997 et dont il est fait référence plus haut, montre que, un an après la fin de la scolarisation, « les jeunes handicapés sont plus nombreux à occuper leur temps libre dans des activités ne demandant pas nécessairement de contacts sociaux⁵ ». En fait, 45,7 % d'entre eux occupent leur temps libre en écoutant de la musique ou la télévision comparativement à 27,8 % chez les jeunes non diplômés de la formation générale. Par ailleurs, « les jeunes handicapés sont près de trois fois plus nombreux à avoir fréquenté leurs amis une fois par semaine ou moins [...], 14,4 % des jeunes n'ont tout simplement pas d'amis ni d'amies⁶ ». Plus la déficience est importante, plus le phénomène s'accroît. En contrepartie, seulement 7 % des jeunes qui travaillent disent ne pas avoir d'amis⁷.

³ Mario VENDITTOLI, et Martin GAMACHE, *Relance chez les anciens élèves ayant une déficience intellectuelle*, Montréal, Direction régionale de Montréal, ministère de l'Éducation, septembre 1997, 75 p.

⁴ La répartition du temps consacré à différentes activités sur une semaine de sept jours, comprenant le temps consacré à dormir, se distribue de la manière suivante : 26 % pour les loisirs, 13 % pour le travail, 12 % pour la vie domestique et 10 % pour la vie communautaire.

⁵ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC, *L'insertion sociale et l'intégration socioprofessionnelle des jeunes handicapés*, Québec, septembre 1997, p. 102.

⁶ *Idem*, p. 104.

⁷ *Idem*, p. 105.

Tout cela milite en faveur d'une meilleure préparation de la transition de l'école à la vie active.

En 1997, le Comité régional des associations pour la déficience intellectuelle de la région de Montréal (CRADI) faisait le constat de l'absence de continuité et d'arrimage entre les interventions des réseaux scolaire, de l'emploi et de la réadaptation⁸. Il faisait également remarquer que plusieurs personnes handicapées se retrouvaient en situation d'inactivité à la fin de leur scolarisation et que cette inactivité pouvait contribuer à la perte de certains acquis. Pour éviter une telle situation, il est souhaitable de bien planifier la transition de l'école vers la vie active.

Jacques Pelletier, en 1998, dans un rapport préparé à la demande de l'Office des personnes handicapées du Québec, fait état de la même problématique : « La concertation entre les établissements scolaires et les partenaires qui soutiennent les personnes handicapées dans leur vie de tous les jours et dans leur vie professionnelle est déficiente et doit être une priorité.⁹ »

Toujours aujourd'hui, il apparaît que les différents réseaux impliqués auprès des jeunes personnes handicapées n'ont pas systématiquement le réflexe de se concerter dans le but d'explorer différentes opportunités et de planifier de manière coordonnée, en collaboration avec les personnes concernées, les actions à entreprendre pour leur avenir. Chaque ressource travaille en silo et se soucie peu de ce qui est fait et a été fait par les autres : le milieu scolaire répond au besoin de formation du jeune jusqu'à 21 ans et le milieu de la réadaptation et les ressources intervenant au niveau de l'intégration en emploi agissent, la plupart du temps, seulement lorsque le jeune quitte l'école. En conséquence, les évaluations, les plans d'intervention, toutes les autres informations

⁸ COMITÉ RÉGIONAL DES ASSOCIATIONS POUR LA DÉFICIENCE INTELLECTUELLE DE LA RÉGION DE MONTRÉAL, *Problématique de l'intégration au travail des personnes handicapées et éléments pour améliorer la situation, Orientations du CRADI en matière d'intégration au travail*, Montréal, 1997, 29 p.

⁹ Jacques PELLETIER, *L'intégration au travail des personnes handicapées soutenues par les établissements sociosanitaires*, Office des personnes handicapées du Québec, mars 1998, p. 31.

qui concernent les jeunes adultes handicapés et les interventions elles-mêmes ne sont pas mises en commun par les différentes ressources. Celles-ci n'arriment pas leurs interventions à l'intérieur d'un processus continu et coordonné propre à chaque jeune.

En fonction de ce qui précède et en lien avec les orientations adoptées par son conseil d'administration en février 1999¹⁰, l'Office des personnes handicapées du Québec a inséré dans sa planification stratégique 2001-2004 un objectif qui vise essentiellement à développer une vision partagée de la problématique et des voies de solution de l'arrimage des interventions entre les réseaux de l'éducation, de l'emploi et des services sociaux (comprenant la réadaptation) visant une transition harmonieuse et coordonnée de l'école vers la vie active¹¹.

À cette fin, l'Office s'est engagé à organiser une démarche de concertation avec les différents intervenants concernés par la transition de l'école à la vie active. À partir d'expériences existantes et de modèles implantés, l'Office et ses partenaires proposent avec ce rapport une vision consensuelle des processus de transition et une stratégie pour favoriser l'implantation d'une pratique des plans de transition partout au Québec. Ce rapport, à certains égards, se présente comme un cadre de référence pour l'amorce de démarches de transition.

Afin de rencontrer ses objectifs, l'Office et ses partenaires ont tenu compte d'une recension de différentes expériences menées au Québec qui s'inscrivent dans un processus coordonné de transition de l'école à la vie active. Également, l'Office et ses partenaires se sont intéressés à différentes mesures, politiques ou législations hors Québec qui visent à encadrer la pratique de la planification de la transition.

¹⁰ OFFICE DES PERSONNES HANDICAPÉES DU QUÉBEC, *Le Québec et l'intégration sociale des personnes handicapées, Orientations et voies de solution pour l'avenir*, Drummondville, février 1999, 96 p.

¹¹ L'Office a fait le choix de maintenant parler de la transition de l'école à la vie active plutôt que de l'école à des activités socioprofessionnelles. Le concept de vie active étant plus large que celui d'activités socioprofessionnelles, il traduit mieux l'intention initiale de l'Office.

La situation

Différentes pratiques, mesures, politiques ou législations hors Québec

En Amérique du Nord, selon les différents endroits où s'est installée une pratique visant la transition de l'école à la vie active, des gouvernements ont décidé d'encadrer la pratique par législation ou par règlement, d'autres par des directives ou une politique et, certains, en appuyant de différentes manières les initiatives des milieux. Chaque cadre propose une vision du processus de transition.

Aux **États-Unis**, l'élaboration des plans de transition est obligatoire. Suivant la loi américaine IDEA (Individual with Disabilities Education Act), le plan de transition correspond à :

« Un ensemble coordonné d'activités pour un étudiant, élaboré dans le cadre d'une démarche orientée vers l'atteinte de résultats, dans laquelle il y a promotion d'un mouvement des activités scolaires à des activités post-scolaires incluant l'éducation post-secondaire, la formation professionnelle, l'emploi intégré (incluant l'emploi avec support), la formation continue, les services dispensés aux adultes, la vie autonome et la participation à la communauté.¹² »

En **Ontario**, le plan de transition fait partie de la réglementation. Il est une partie du plan d'enseignement individualisé, lequel comprend, à partir de l'âge de 14 ans, une planification pour l'élève « en vue de son orientation vers des activités appropriées après le secondaire, comme un emploi, des études ultérieures et l'insertion dans la collectivité¹³ ».

¹² Traduction tirée de Mario BRETON, *Arrimage des ressources socioprofessionnelles en déficience intellectuelle*, CAMO pour personnes handicapées, juin 1999, p. 58.

¹³ ONTARIO, *Règlement de l'Ontario 181/98 sur l'identification et placement des élèves en difficulté de la Loi sur l'éducation*, modifié jusqu'au Règlement de l'Ontario 137/01.

En **Alberta**, le plan de transition est défini comme étant « une planification collaborative et un processus pour obtenir une meilleure qualité de vie, lorsque l'élève aura quitté l'école, dans son éducation, dans son intégration sur le marché du travail et dans ses conditions de vie quotidienne. Le plan doit refléter les priorités et les choix de vie de l'individu pour son avenir. Le plan doit contenir des buts dans les domaines où l'élève évoluera après avoir quitté le secondaire : travail ou poursuite d'une scolarisation, choix du lieu de résidence, accès aux services communautaires et loisirs¹⁴ ».

En **Colombie-Britannique**, des directives ministérielles proposent que tous les moments de transition (du service de garde à l'école, d'une école à une autre, de l'école secondaire aux études postsecondaires, au travail ou vers un autre réseau de services) soient planifiés et coordonnés. La planification de la transition doit être envisagée à long terme et nécessite une collaboration du personnel de l'école avec le réseau scolaire, les différents services existant dans la communauté, des professionnels d'autres ministères, les parents et l'élève lui-même. Le plan devrait comprendre un partage des responsabilités entre les différents intervenants. La transition du secondaire vers d'autres activités doit se planifier de deux à trois ans avant que l'élève ne quitte l'école¹⁵.

Au **Nouveau-Brunswick**, bien que la transition de l'école à la vie active ne soit pas encadrée dans une politique, un règlement ou une loi, il s'est développé dans certaines régions une pratique visant la transition de l'école à la vie adulte. Cette pratique repose sur l'initiative des différents milieux et des parents.

En **Saskatchewan**, la pratique du plan de transition est fortement encouragée. « [Le] plan individuel de transition (Individual Transition Plan – ITP) est développé pendant

¹⁴ On peut trouver de l'information sur le concept albertain de transition à l'adresse suivante : www.learning.gov.ab.ca/educationguide/spec-ed/partners/app-a1.asp.

¹⁵ Concernant les processus de transition en Colombie-Britannique, il est possible de consulter le manuel des politiques, des procédures et des directives relatives aux services d'éducation spécialisée dont les principaux éléments concernant la transition se trouvent sur le site du ministère (...)

que le jeune est encore à l'école et ce, cinq ans avant que celui-ci quitte le milieu scolaire pour la vie adulte¹⁶. » Le processus de transition propose que l'on réponde aux besoins de l'élève en fonction de ses rêves et ses intérêts. L'élève occupe une place centrale. Le plan doit traiter du milieu où va vivre le jeune, de son avenir socioprofessionnel, de sa participation sociale, de ses loisirs et de son réseau social. Un comité chargé d'examiner les pratiques et programmes scolaires pour les élèves ayant des besoins spéciaux en Saskatchewan a proposé en janvier 2000 de renforcer la pratique des plans de transition par l'élaboration d'une politique claire à cet effet et en les intégrant dans les plans personnalisés d'intervention scolaire¹⁷.

Également, dans la pratique des plans de transition en Saskatchewan, il est prévu la réalisation d'un portfolio qui se fait tout au long du cheminement de transition. « Ce portfolio rassemble les divers rapports préparés à l'école, des photographies, des certificats, des récompenses, des lettres de recommandation, des rapports de progrès. Bref, tout ce qui met en relief les expériences et les accomplissements, les forces et intérêts personnels du jeune¹⁸. » Il s'agit d'un outil intéressant qui, selon le comité, mérite d'être utilisé dans le cadre des processus de transition.

(suite)

de l'Éducation de la Colombie-Britannique à l'adresse suivante : www.bced.gov.ca/specialed/ppandg/19_transition.htm.

¹⁶ Pauline BEAUPRÉ, Guy OUELLET et Sarto ROY, *Recension des écrits sur le plan d'intervention auprès des personnes handicapées ou en difficulté*, ministère de l'Éducation du Québec, juin 2002, p. 21.

¹⁷ SASKATCHEWAN SPECIAL EDUCATION REVIEW COMMITTEE, *Enhancing Supports to Children and Youth with Diverse Needs, Final Report*, Saskatchewan, Direction for Diversity, Saskatchewan Education, 2000, p. 57.

¹⁸ Pauline BEAUPRÉ, et autres, *op. cit.*, p. 23.

La situation au Québec

Malgré l'existence de plusieurs expériences (voir plus bas), la pratique de la planification de la transition tarde à s'implanter au Québec. En fait, le concept est relativement nouveau¹⁹. Par contre, plusieurs outils existent déjà dans la législation pour favoriser une démarche planifiée et coordonnée pouvant s'appliquer à un processus de transition. À cet effet, la Loi sur l'instruction publique oblige l'élaboration d'un plan d'intervention adapté aux besoins de l'élève :

« Le directeur de l'école, avec l'aide des parents d'un élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, du personnel qui dispense des services à cet élève et de l'élève lui-même, à moins qu'il en soit incapable, établit un plan d'intervention adapté aux besoins de l'élève. Ce plan doit respecter la politique de la commission scolaire sur l'organisation des services éducatifs aux élèves handicapés et aux élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage et tenir compte de l'évaluation des capacités et des besoins de l'élève faite par la commission scolaire avant son classement et son inscription dans l'école.

« Le directeur voit à la réalisation et à l'évaluation périodique du plan d'intervention et en informe régulièrement les parents.²⁰ »

Bien que le plan d'intervention scolaire (souvent appelé plan d'intervention personnalisé ou PIP) soit une pratique courante, il est rare, même durant les dernières années de la scolarisation, de voir un PIP s'articuler en fonction d'un processus de transition.

Par ailleurs, la Loi assurant l'exercice des droits des personnes handicapées prévoit que l'Office peut intervenir pour voir à l'élaboration d'un plan de services à une personne handicapée qui en fait la demande afin de faciliter son intégration scolaire, professionnelle et sociale :

¹⁹ Ce constat est fait dans le document suivant : G. GOUPIL, et autres, *Démarche de plans de transition entre l'école et la vie adulte, Rapport de recherche à l'intention des participants*, Montréal, Département de psychologie, Université du Québec à Montréal, 2000, p. 3.

²⁰ QUÉBEC, *Loi sur l'instruction publique, L.R.Q., chapitre I-13.3*, [Québec], Éditeur officiel du Québec, 1998, article 96.14.

« Toute personne handicapée qui réside au Québec [...] peut demander à l'Office de voir à la préparation d'un plan de services afin de faciliter son intégration scolaire, professionnelle et sociale.²¹ »

Malgré l'existence de cet article de la loi, il n'est pas fréquent de voir un élève handicapé demander à l'Office que l'on voit à lui faire un plan de services en vue de sa transition de l'école vers d'autres activités.

Également, le plan de services individualisé prévu à la Loi sur les services de santé et les services sociaux²², n'étant pas en soi intersectoriel, est peu utilisé pour la planification de la transition.

En général, un bon nombre d'élèves handicapés attendent simplement d'être pris en charge après leur scolarisation à la formation générale des jeunes par un autre réseau (la réadaptation, l'éducation des adultes, etc.) et ce n'est qu'exceptionnellement qu'une planification de la transition s'étalant sur plusieurs années et nécessitant la coordination des interventions de plusieurs intervenants s'élabore et est mis en application.

Nonobstant ce qui précède, plusieurs projets ont vu le jour au cours des cinq dernières années proposant des démarches visant à faciliter la transition. L'Office et ses partenaires en ont recensé une quinzaine qui sont actuellement en activité. Un léger survol en est fait dans les prochaines pages. Il faut aussi noter que les travaux récents entre le MEQ et le MSSS²³ afin d'établir davantage de collaboration entre leurs réseaux

²¹ QUÉBEC, *Loi assurant l'exercice des droits des personnes handicapées*, L.R.Q., chapitre E-20.1, [Québec], Éditeur officiel du Québec, 1999, article 45.

²² QUÉBEC, *Loi sur les services de santé et les services sociaux*, L.R.Q., chapitre S-4.2, [Québec], Éditeur officiel du Québec, article 103.

²³ Un groupe de travail sur la collaboration entre les deux ministères a produit un rapport à l'automne 2002 à partir duquel les deux ministères vont signer une nouvelle entente de complémentarité. Ce rapport propose d'intensifier la collaboration entre les deux réseaux et prévoit à cet effet une structure à trois niveaux : local, régional et national. Au niveau local (par territoire de commission scolaire), la structure de concertation aura à mettre en œuvre un plan d'action afin de faciliter les collaborations et l'application de l'entente de complémentarité entre les deux réseaux. Le palier régional (par région administrative) aura à s'assurer de la mise en place de comités locaux et les supportera. Enfin, le palier national aura à diffuser l'entente de complémentarité et s'assurer de son implantation et son (...)

constituent un élément pouvant faciliter l'implantation d'une planification concertée de la transition.

Différentes expériences menées au Québec

Plusieurs expériences visant à faciliter la transition de l'école à la vie active ont été recensées dans les différentes régions du Québec. Sommairement, dans les lignes qui suivent, les éléments essentiels qui ressortent de ces différentes expériences sont présentés²⁴. La recension de ces expériences n'a pas la prétention d'être exhaustive. D'autres projets peuvent avoir eu cours sans que les membres du comité en aient eu connaissance.

Dans la région de la **Mauricie**, une pratique de partenariat entre le milieu scolaire, un centre de travail adapté (CTA), un centre de formation en entreprise et récupération (CFER) et un service spécialisé de main-d'œuvre (SSMO) permet à des élèves de vivre des expériences de stage et, dans certains cas, d'occuper un emploi d'été. Cette pratique touche essentiellement des élèves présentant une déficience intellectuelle ou ayant des problèmes graves de santé mentale qui, en général, ne seraient pas capables d'intégrer un emploi en milieu régulier. Un certain nombre d'élèves ayant vécu ce processus ont intégré par la suite un travail en milieu régulier ou dans un centre de travail adapté. Plus récemment, en septembre 2002, la direction régionale du MEQ et le

(suite)

application. Également, la structure nationale aura à baliser ou clarifier certains éléments découlant de l'entente tout en assurant un suivi de son implantation.

GROUPE DE TRAVAIL SUR LA COMPLÉMENTARITÉ DES SERVICES ENTRE LE RÉSEAU DE L'ÉDUCATION ET LE RÉSEAU DE LA SANTÉ ET DES SERVICES SOCIAUX, *Ensemble pour les jeunes : Proposition d'un processus de collaboration permettant une complémentarité des services pour répondre aux besoins des jeunes*, Québec, ministères de l'Éducation du Québec et de la Santé et des Services sociaux, 15 novembre 2002, 83 p.

²⁴ La plupart des expériences recensées concernent les élèves ayant une déficience intellectuelle. Bien que la planification de la transition chez les jeunes ayant une déficience physique et chez ceux ayant des problèmes de santé mentale soit peu documentée et ait fait l'objet de peu d'expérimentations, le comité estime que ces clientèles peuvent grandement bénéficier d'une planification de la transition.

bureau régional de l'OPHQ ont entrepris une démarche pour que s'implante une pratique des plans de transition dans les commissions scolaires de la Mauricie.

Dans la région de **Montréal**, plusieurs projets ont été recensés. L'un d'entre eux a mis de l'avant un nouveau concept : le plan intégré de continuité (PIC). Ce plan, dans une perspective d'*empowerment*, se présente en trois étapes : l'élève est invité à se définir un projet de vie en matière socioprofessionnelle en lui faisant vivre différentes expériences et en lui permettant de développer une meilleure connaissance de lui-même ; une fois le projet de vie identifié, le plan est orienté vers le développement des habiletés nécessaires à la réalisation de son projet de vie ; finalement, le plan prévoit l'orientation de l'élève vers l'emploi ou des services appropriés dans le respect de son projet de vie. La démarche consiste à faire des PIC à l'intérieur des plans d'intervention personnalisés de l'école (PIP) tout en se coordonnant avec les interventions des autres partenaires, à élaborer des mesures alternatives au besoin et à faire des révisions et des suivis périodiques. Le projet PIC a été expérimenté pendant trois ans auprès de 16 élèves ayant une déficience intellectuelle de moyenne à sévère, âgés de 18 ans et plus. Il a mobilisé deux écoles de l'est de Montréal, un centre de réadaptation, un service spécialisé de main-d'œuvre et une association de parents. Le Comité d'adaptation de la main-d'œuvre pour personnes handicapées (CAMO-PH) a également soutenu la démarche en fournissant une expertise pour mieux la documenter. Le projet est présentement en processus de généralisation²⁵.

Également, dans la région ouest de l'île de Montréal, un projet initié par le Centre de réadaptation Constance-Lethbridge est en développement et concerne les élèves ayant une déficience physique. Ce projet a pour objectif d'arrimer les interventions des différents dispensateurs de services en fonction du projet du jeune présentant une limitation motrice ou sensorielle. Le processus de planification débute dès le début du secondaire. En outre, comme il est prévu dans les orientations de la réforme en

²⁵ Les deux écoles ayant participé au projet généralisent la pratique à tous les élèves de 18 ans et plus. Elles ont obtenu à cet effet la collaboration des différents centres de réadaptation en déficience intellectuelle de la région de Montréal.

éducation, le projet se concentre également sur le développement des compétences transversales du jeune afin que ce dernier, avec sa famille, puisse devenir un partenaire clé de la démarche de transition.

Un autre projet, initié par Action main-d'œuvre (un SSMO s'adressant spécifiquement à des personnes ayant une déficience intellectuelle légère) et soutenu par le milieu associatif, prévoit adapter la démarche PIC à des élèves qui présentent une déficience intellectuelle légère et qui sont inscrits dans le Programme insertion sociale et professionnelle des jeunes (ISPJ). Ce projet, connu sous le nom de *Continuum Plus*, devrait s'implanter progressivement dans les cinq commissions scolaires de l'île de Montréal.

Enfin, pour les élèves atteints d'autisme ou d'un autre trouble envahissant du développement, des discussions ont été entamées dans une école de l'est de Montréal afin d'expérimenter un modèle de transition.

En **Estrie**, s'inspirant de la démarche de recherche et de l'expérimentation menée par Georgette Goupil dans la région de Montréal²⁶ et de la démarche du plan intégré de continuité (PIC) développée dans deux écoles de la région de Montréal et expérimentée dans quelques régions, l'OPHQ, en partenariat avec deux commissions scolaires, la direction régionale du MEQ, des centres de réadaptation et des organismes de promotion, a initié un projet de démarche de transition. Le projet rejoint une quinzaine d'élèves présentant différentes déficiences et âgés entre 16 et 21 ans.

En **Outaouais**, suite à une étude menée par l'Université du Québec à Hull (UQAH) où l'on faisait le constat d'un manque d'arrimage entre l'école et les ressources en déficience intellectuelle, le bureau régional de l'Office, le centre de réadaptation en déficience intellectuelle et la Commission scolaire Des Portages ont développé un projet où, avec les parents, à partir d'une démarche de plan de services individualisé

²⁶ G. GOUPIL, *op. cit.*

(PSI), ils doivent développer une vision commune du projet de vie de l'élève afin de l'orienter au bon endroit.

Dans la région de **Laval**, un partenariat (OPHQ, Commission scolaire de Laval, centre de réadaptation, centre local de services communautaires (CLSC), Centre hospitalier Marie-Enfant) a été mis en place pour élaborer un cadre de référence visant à harmoniser les outils de coordination de services et assurer un plan de transition pour les élèves handicapés à partir de l'âge de 16 ans de manière à éviter que l'élève ne se retrouve devant rien à la fin de sa scolarisation. Afin d'assurer une continuité à la pratique du plan de transition qui s'installe, la commission scolaire lui a donné un cadre officiel en insérant, en juin 2002, des dispositions relatives à la pratique du plan de transition à l'intérieur de sa politique d'organisation de services aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA). La politique stipule que « le plan de transition remplace le plan d'intervention pour les élèves de 16 et 17 ans présentant une déficience intellectuelle légère et pour les élèves handicapés âgés de 18, 19 et 20 ans²⁷ ».

Dans la région des **Laurentides**, une démarche concertée du milieu scolaire, des services de réadaptation en déficience intellectuelle et de l'OPHQ a permis le développement d'un projet permettant d'assurer le passage des élèves ayant une déficience intellectuelle à d'autres services (éducation des adultes ou services de réadaptation) à la fin du parcours scolaire. Le projet s'adresse à des élèves ayant une déficience intellectuelle moyenne à sévère et âgés de 18 à 21 ans.

Dans la région du **Bas-Saint-Laurent**, la direction régionale du MEQ a procédé avec différents partenaires à une formation et à une sensibilisation en regard des plans de transition pour en faire émerger une pratique.

²⁷ COMMISSION SCOLAIRE DE LAVAL, *Une école adaptée à tous ses élèves, Politique en matière d'adaptation scolaire*, Laval, juin 2002, clause 8.2.9, p. 18.

En **Montérégie**, la direction régionale du MEQ a réuni différents partenaires (centres de réadaptation, OPHQ, etc.) à l'automne 2002 et présenté différents travaux autour de la notion des plans de transition. Cette démarche devrait éventuellement conduire à l'implantation de projets ou d'une certaine pratique de planification de la transition.

Dans la région du **Centre-du-Québec**, le bureau régional de l'Office a entrepris en 1999 un partenariat avec les commissions scolaires de la région (Commission scolaire Des Chênes, Commission scolaire des Bois-Francs et Commission scolaire La Riveraine). Un comité a été constitué dans chacune des commissions scolaires avec la collaboration des intervenants de l'emploi, des centres de réadaptation et du milieu associatif. L'objectif est de s'assurer que les élèves handicapés soient dirigés, à la fin de leur parcours scolaire, vers une ressource appropriée, de manière à faciliter leur insertion à la vie adulte. Il existe également une entente entre la Commission scolaire Des Chênes et le Centre de services en déficience intellectuelle (CSDI) qui permet à un intervenant du centre de réadaptation d'assurer une présence constante et d'apporter du support dans une école spécialisée de la région. De plus, les commissions scolaires de la région ont récemment accepté de participer à un projet pilote auprès de 17 élèves handicapés (de différentes déficiences) âgés entre 16 et 21 ans, afin d'expérimenter une démarche de plan de transition inspiré du modèle PIC de la région de Montréal.

Dans la région de **Chaudière – Appalaches**, le centre de réadaptation en déficience intellectuelle (CRDI) de l'endroit s'est entendu en juin 2002 avec une école secondaire pour effectuer une planification de la transition lorsque le milieu le demandait. Dans le cadre d'un projet pilote à cet effet, le CRDI a organisé une rencontre avec les parents de huit élèves pour présenter ses services socioprofessionnels de l'établissement. Il fut convenu que, avant que les élèves quittent le réseau scolaire, les enseignants feront appel au CRDI afin d'assurer une transition harmonieuse vers les services de ce dernier. Par ailleurs, le CRDI accorde son aide au milieu scolaire dans l'identification de lieux de stages pour les élèves ayant une déficience intellectuelle dont le programme prévoit la participation à des stages.

Enfin, sur la **Côte-Nord**, un projet inspiré en partie de celui de Montréal sur le PIC a débuté en 2002-2003. Celui-ci prévoit l'élaboration d'un plan de transition pour les élèves ayant une déficience intellectuelle qui seront âgés de vingt et un ans au cours de l'année scolaire où le plan de transition doit être élaboré. Ce plan interdisciplinaire, élaboré formellement quatre mois avant la sortie de l'école (en mars), doit prévoir l'organisation des services pour chaque élève afin de mieux préparer la transition. Le processus mis en œuvre prévoit que l'on tiendra compte du projet de vie du jeune et sera basé sur une évaluation de ses besoins sur le plan socioprofessionnel et des habiletés fonctionnelles. Au besoin, le service spécialisé de main-d'œuvre et le bureau régional de l'OPHQ peuvent être invités à la démarche.

Éléments de réflexion concernant différents modèles possibles de transition de l'école à la vie active

L'idée de la transition de l'école à la vie active est de plus en plus présente dans l'univers québécois. Pourtant, la variété des références montre qu'il n'y a pas un modèle unique de transition mais plutôt une multitude de modèles. Ceux-ci n'ont cependant jamais fait l'objet d'une évaluation détaillée permettant de tirer des conclusions définitives sur leurs avantages et leurs inconvénients. De plus, derrière les expériences recensées, il y a plusieurs conceptions de la transition et de son articulation.

Il importe ici de pousser la réflexion sur ce que peut signifier la transition de l'école à la vie active. Également, il est essentiel de bien situer la démarche de transition avec toute autre démarche de planification de services. Il est aussi pertinent de bien identifier les différents processus de transition et les caractéristiques propres à chacun. C'est à partir des caractéristiques de différents modèles qu'il sera possible d'en dégager un ou plusieurs qui puissent bien répondre aux besoins des personnes tout en tenant compte des moyens disponibles pouvant être mis à la disposition de l'élève dans un processus de transition de l'école à la vie active.

Dans les pages qui suivent, il est question : de quelques pistes entourant différentes conceptions de la transition (typologies de modèles et caractéristiques de fonctionnement de différents processus de transition) ; des partenaires potentiels ou souhaités dans la planification de la transition ; des modalités d'articulation d'une démarche visant la transition (durée, adaptation des approches en fonction de différentes caractéristiques –clientèles, régions, ressources disponibles, instruments de mise en œuvre, etc.) ; des clientèles qui devraient bénéficier d'un processus planifié de transition ; et de l'évolution de la planification de la transition.

De quelle transition parle-t-on ?

La littérature et la recension des différentes expériences concernant la transition se centrent essentiellement sur le passage de l'école vers d'autres activités. Selon les pratiques existantes ou expérimentées, il ressort que la transition se fait selon différentes modalités.

Orientation de la transition

Ainsi, la transition peut être orientée :

- particulièrement vers la vie socioprofessionnelle²⁸ ;
- en fonction d'aspects particuliers (formation continue, préparation à la vie en appartement, activités socioprofessionnelles, etc.) ;
- sur toutes les habiletés de l'élève pour le préparer à la vie adulte.

À ce chapitre, il importe de distinguer ce qui doit relever d'un plan d'intervention individualisé de l'école ou d'un programme scolaire de ce qui peut nécessiter un arrimage des interventions de l'école avec différents partenaires tels que des établissements du réseau de la santé et des services sociaux et des organisations relevant du secteur de l'emploi par exemple.

Le groupe de travail à l'origine de ce rapport (milieu associatif, MEQ, MESSF, MSSS, CAMO-PH et OPHQ), en raison de la nécessité d'arrimer les interventions de différents partenaires, estime que la démarche d'une planification de la transition de l'école à la vie adulte doit déborder de ce que normalement le plan d'intervention personnalisé de l'école ou un programme scolaire peuvent proposer. En conséquence, **le groupe de**

²⁸ On entend par socioprofessionnel les activités liées à des activités productives (emploi, stage, etc.) ou à toute autre activité socialement valorisée. Cela peut comprendre des activités de nature artistique, formatrice (alphabétisation, perfectionnement, etc.), de loisir, etc.

travail croit qu'une planification de la transition devrait minimalement être orientée en fonction du cheminement socioprofessionnel du jeune. C'est, en effet, cette démarche qui est la plus susceptible d'interpeller des partenaires de différents secteurs (santé et services sociaux, emploi, etc.) afin qu'ils puissent arrimer leurs interventions. La plupart des autres dimensions de la préparation à la vie adulte peuvent facilement s'inscrire à l'intérieur de l'intervention habituelle de l'école par l'entremise d'un plan d'intervention individualisé (celui relevant de l'école) ou d'un programme scolaire.

Par contre, il peut être parfois nécessaire d'envisager la planification de la transition dans une perspective plus large. Par exemple, la transformation du réseau social et l'importance du loisir dans la vie du jeune lorsqu'il cesse de fréquenter l'école méritent ainsi que l'on s'y intéresse et peuvent, en conséquence, justifier une planification pouvant interpeller d'autres partenaires. Rappelons que les jeunes handicapés, dans l'année qui suit leur sortie de l'école, occupent leur temps essentiellement par du loisir ; ils ont peu de contacts sociaux et, leur réseau social étant défait, vivent beaucoup d'isolement²⁹. Dans les cas où une coordination est nécessaire avec d'autres partenaires, il serait ainsi judicieux que la planification de la transition puisse en tenir compte. Ainsi, **bien que le domaine de la transition vers des activités socioprofessionnelles soit incontournable, les aspects concernant le maintien et la transformation du réseau social doivent aussi être considérés.** Également, d'autres éléments, comme la préparation à l'autonomie résidentielle, à l'utilisation du transport en commun ou à la fréquentation des services de loisir, peuvent aussi être pris en compte dans la mesure où une planification interpellant différents partenaires est jugée nécessaire et répond au besoin de l'élève dans la réalisation de ses projets.

²⁹ Il en a été question en introduction. Pour plus de détails, il est possible de se référer aux études suivantes : Mario VENDITTOLI et Martin GAMACHE, *Relance chez les anciens élèves ayant une déficience intellectuelle*, Montréal, Direction régionale de Montréal, ministère de l'Éducation, septembre 1997, 75 p. ; MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC, *L'insertion sociale et l'intégration socioprofessionnelle des jeunes handicapés*, Québec, septembre 1997, 133 p.

Champ de l'application du processus de transition

Au niveau du champ de l'application du processus de transition, la planification peut être structurée autour d'un plan d'intervention scolaire axé sur la vie adulte, en fonction d'un mécanisme de transfert de l'information de l'école vers de futurs dispensateurs de services ou d'une approche multisectorielle de concertation axée sur ce que fera le jeune après sa sortie de l'école. L'idée d'un plan d'intervention se limitant au milieu scolaire et celle d'un simple transfert d'information apparaissent, aux yeux du groupe de travail à l'origine de ce rapport, comme insuffisantes. Puisque près de 75 % des personnes handicapées qui occupent un emploi un an après la fin de leur scolarisation ont eu de l'aide³⁰, il est légitime de penser que l'intervention d'autres réseaux que l'école et l'arrimage de leurs interventions présentent de sérieux avantages. **L'approche multisectorielle apparaît ainsi comme la plus prometteuse.**

Quels partenaires devraient faire partie du processus de transition ?

Dans la plupart des processus de transition analysés, l'école demeure le principal intervenant. Par contre, même si l'école occupe une place importante, plusieurs modèles font appel à une concertation et à un arrimage des interventions de plusieurs dispensateurs de services.

Les principaux partenaires identifiés dans les différentes expériences de transition menées au Québec, par rapport à l'implantation d'une démarche de planification de transition sont : l'école (surtout le directeur de l'école ou un assistant), l'Office des personnes handicapées du Québec, le centre de réadaptation, le service spécialisé de main-d'œuvre et l'association de parents.

Sur le plan de la démarche individualisée de planification de la transition, les principaux partenaires identifiés dans les différentes expériences menées au Québec sont : le

³⁰ *Op. cit.*

jeune et ses parents, l'école (l'enseignant, le directeur, le technicien en éducation spécialisé, le psychologue, etc.), le centre de réadaptation, le CLSC et le service spécialisé de main-d'œuvre.

Dans certains projets, seule la présence des intervenants habituels présents au plan d'intervention scolaire est requise. Dans d'autres démarches, le centre de réadaptation est systématiquement invité.

Une démarche de planification de la transition peut rendre systématique la présence de différents partenaires comme elle peut présenter une grande souplesse. Pour des raisons évidentes, le milieu scolaire est toujours présent dans les démarches de transition. Les centres de réadaptation occupent fréquemment une place. La présence des autres partenaires ne semble requise que de façon sporadique.

Parmi les expériences recensées, il apparaît que le milieu de l'emploi a été peu sollicité. Cependant, dans des projets particuliers, la participation de services spécialisés de main-d'œuvre ou celle du CAMO-PH a été remarquée. Le milieu de l'emploi peut potentiellement contribuer de façon significative à différents processus de transition et il sera d'ailleurs appelé à jouer un rôle de plus en plus grand, notamment avec le transfert du programme « contrat d'intégration au travail » (CIT) de l'OPHQ à Emploi-Québec. L'expérience de la Mauricie décrite plus haut constitue un exemple intéressant d'engagement du milieu de l'emploi³¹. Reste à élargir et à assurer cette contribution.

Dans les expériences étudiées, c'est surtout l'école qui assume le leadership d'organiser et de soutenir une démarche de planification de la transition même si le centre de réadaptation prend également une grande place pouvant parfois aller jusqu'à assumer un rôle de coordination et de suivi.

³¹ Comme décrit à la section précédente, en Mauricie, un centre de travail adapté (CTA), un CFER et un SSMO permettent à des élèves handicapés d'expérimenter leurs capacités de travail en effectuant des stages ou en occupant un emploi d'été.

Par ailleurs, l'Association du Nouveau-Brunswick pour l'intégration communautaire favorise, quant à elle, une approche où le parent prend pratiquement en charge l'ensemble de la démarche en l'initiant et en prenant part à sa coordination³². Bien qu'une telle pratique permette de centrer la démarche sur le jeune et sa famille, elle demeure difficile à généraliser compte tenu que les parents sont très inégalement préparés ou outillés pour soutenir une telle démarche.

Dans le cadre de l'élaboration d'un modèle, il faudrait déterminer qui doit initier et coordonner la démarche, quels sont les partenaires incontournables (l'enseignant, la direction de l'école, les parents, le jeune, le CR, etc.) et quel doit être le rôle de chacun des acteurs.

Le comité de réflexion croit que la planification de la transition doit s'intégrer à la démarche du plan d'intervention. Dans ce sens, la participation de l'élève et celle des parents sont incontournables. Comme pour le plan d'intervention en général, les intervenants scolaires doivent y participer. Par ailleurs, la présence des autres intervenants qui sont appelés à arrimer leurs interventions auprès de l'élève avec celles de l'école apparaît comme incontournable.

La question de la coordination de la démarche de planification de la transition n'est pas facile à trancher compte tenu de la confusion qui existe autour de cette notion. Est-ce que coordonner signifie prendre en charge les dispositions techniques que commande une démarche de planification de la transition (mobiliser les partenaires, convoquer la réunion, trouver un local, prendre les notes, distribuer les copies du plan, etc.) ? Est-ce que coordonner se limite à s'assurer du respect des orientations du plan ? La pertinence d'identifier un acteur plutôt qu'un autre pour assumer la responsabilité de la

³² ASSOCIATION DU NOUVEAU-BRUNSWICK POUR L'INTÉGRATION COMMUNAUTAIRE, *Bâtir des liens : un guide sur la transition de l'école au travail, puis au monde des adultes et à la vie en communauté, à l'intention des parents de jeunes qui ont un handicap intellectuel*, Fredericton, 1998, pages 53 à 56 et pages 65 à 68.

coordination dépend bien sûr de ce que l'on entend par coordination. En fait, c'est la question du partage des responsabilités qui est posée ici.

Le comité de réflexion est d'avis qu'il faille harmoniser la démarche de planification de la transition avec celle du plan d'intervention scolaire. En conséquence, la coordination technique de la planification de la transition ou la responsabilité de voir à ce qu'un plan soit fait devrait relever de la direction de l'école, et cela, d'autant plus que l'élève fréquente l'école au moment où l'on doit planifier la transition. D'autre part, d'autres acteurs, comme le centre de réadaptation par exemple, peuvent prendre également du leadership dans la démarche. Cependant, il importe que l'élève et les parents puissent orienter le contenu de la planification de la transition.

Il est possible que la mobilisation de certains partenaires nécessite des ajustements dans les façons de faire. Malgré, parfois, des lacunes dans la disponibilité des ressources, le comité de réflexion est d'avis que les organisations des différents réseaux doivent faire le nécessaire pour collaborer aux démarches de planification de la transition.

Quelles devraient être les modalités d'articulation d'une démarche de transition ?

Âge de l'élève bénéficiant d'une planification de la transition

Plusieurs démarches de transition s'amorcent vers la fin de la scolarisation. Lorsque la transition ne fait l'objet que d'un simple transfert d'information, d'un établissement scolaire à un CR par exemple, le processus est fait seulement à la dernière année de scolarisation. Quelques projets en déficience intellectuelle³³ commencent la démarche

³³ C'est le cas, entre autres, du projet PIC à Montréal.

vers l'âge de 18 ans, d'autres vers l'âge de 16 ans³⁴. Dans la réglementation en Ontario et dans la loi aux États-Unis, il est prévu que la démarche doit commencer lorsque l'élève a 14 ans. En Colombie-Britannique, l'élaboration d'un plan de transition de deux à trois ans avant que l'élève quitte l'école est encouragée. La littérature tend également à proposer que cette démarche se fasse lorsque l'élève a 14 ans, voire avant³⁵. L'âge où devrait commencer une démarche de planification de la transition peut varier également en fonction des clientèles et des programmes poursuivis. Par exemple, la planification de la transition pour un élève présentant une déficience intellectuelle légère inscrit dans le Programme insertion sociale et professionnelle des jeunes (ISPJ) et qui a besoin d'une telle planification doit nécessairement commencer avant l'âge de 18 ans puisque la scolarisation en ISPJ se termine généralement à 18 ans.

Le comité de réflexion des partenaires estime que l'idée de la planification de la transition devrait être envisagée à partir de l'âge de 14 ans. En d'autres mots, lorsque l'élève atteint l'âge de 14 ans, le comité de réflexion est d'avis que l'on devrait vérifier la pertinence de procéder à cet instant à la planification de la transition ou d'envisager, si cela est jugé pertinent, de remettre cela à une autre année.

Bien qu'envisagée dès l'âge de 14 ans, la planification de la transition est appelée à se détailler et prévoir des activités pouvant s'intensifier en fonction de la proximité de la sortie du réseau scolaire et en fonction des caractéristiques individuelles de l'élève. Il apparaît évident que les trois années précédant la sortie prévisible du réseau scolaire ont une plus grande importance dans le processus de planification de la transition que les années antérieures. Quatorze ans apparaît comme un bon âge de référence pour envisager la planification de la transition car il s'agit d'un âge qui permet de moduler le besoin d'étendre le processus de transition en fonction du programme scolaire auquel

³⁴ C'est le cas du projet dans la région de l'Outaouais.

³⁵ A. S. HALPERN, « 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*, vol. 17, 1994, p. 115-124.

est inscrit l'élève. Un élève suivant le programme en ISPJ qui quittera l'école au plus tard à 18 ans et qui a besoin d'une planification de la transition a intérêt à commencer à préparer sa transition à 14 ans³⁶. Par ailleurs, un élève inscrit à un programme où il terminera son cheminement scolaire à 21 ans, comme par exemple les élèves ayant une déficience intellectuelle moyenne à sévère, a souvent besoin d'une intervention s'étendant sur une plus longue période pour être mieux préparé et préciser ses attentes. En conséquence, l'idée d'envisager une planification de la transition à partir de l'âge de 14 ans semble encore bien indiquée.

Niveau d'uniformisation de la démarche

Compte tenu des clientèles à rejoindre, des caractéristiques de chaque région, des dynamiques locales et de certaines situations particulières, il n'est pas certain qu'un modèle unique de processus de transition soit nécessairement toujours souhaitable. Par ailleurs, un modèle asymétrique s'adaptant aux besoins particuliers des élèves doit aussi répondre à un minimum de critères correspondant à un processus de transition afin de garantir un accès équitable à des mesures de planification de la transition. Dans une perspective de généralisation de l'accès à une pratique d'une planification de la transition, il faudra certes trouver un équilibre entre des balises nationales et des critères de pratique propres à chaque milieu et à chaque clientèle.

Le comité de travail estime néanmoins que le processus de la planification de la transition devrait être le même pour toutes les clientèles. Cependant, ce processus doit pouvoir s'ajuster en fonction des caractéristiques individuelles des élèves. En conséquence, le comité opte pour l'établissement d'un même processus visant la planification pour tous les élèves, lequel doit, par contre, être

³⁶ Des travaux sont actuellement en cours au ministère de l'Éducation afin d'harmoniser des voies d'insertion telles que celles conduisant à un certificat en ISPJ et à une attestation de formation professionnelle (AFP). Ces travaux visent notamment l'établissement de passerelles entre les voies de formation.

flexible pour que la planification puisse s'adapter aux réalités individuelles (et non celles des clientèles) des élèves concernés.

Type d'encadrement (légal, politique ou volontaire)

Au niveau du cadre où s'articulent les démarches de planification de la transition, il y a essentiellement trois types d'encadrement possible : légal, référentiel ou volontaire. Alors qu'aux États-Unis, la loi impose l'établissement d'un plan de transition à toute personne handicapée à partir de l'âge de 14 ans, qu'en Ontario, il existe une réglementation similaire et que, dans certaines autres provinces canadiennes, la pratique du plan de transition est encouragée par des directives ou des politiques à cet effet, la pratique s'est quand même développée (surtout au Québec et au Nouveau-Brunswick) dans différentes régions de manière tout à fait volontaire. Cependant, le développement de la pratique de la planification de la transition va nécessiter, tôt ou tard, un minimum d'harmonisation. Dans ce sens, compter sur un développement non encadré de la pratique de la planification de la transition n'apparaît pas souhaitable. En contrepartie, en faire une obligation légale comme aux États-Unis et en Ontario, en plus de la complexité d'en arriver à cela, n'est pas gage de succès : ce n'est pas parce qu'il existe une disposition légale que les partenaires ajustent automatiquement leurs pratiques. Pour ces raisons, **le comité de travail propose plutôt un encadrement de type « référentiel ».** Pour les membres du comité, le présent document constitue un premier outil de référence sur la planification de la transition. Cette formule a l'avantage d'être plus souple et de favoriser un minimum d'harmonisation de la pratique des plans de transition. Par ailleurs, elle repose sur le développement d'un partenariat que ne peut garantir un cadre légal.

Philosophie de l'approche d'intervention

Le processus de planification d'une démarche de transition peut s'opérer en fonction d'une philosophie d'intervention reposant sur la prise en charge ou, à l'opposé, sur une approche d'intervention basée sur l'*empowerment* (ou l'autodétermination). Par exemple, le processus de transition peut être envisagé dans la seule optique de

s'assurer que le jeune sera pris en charge dans un service à la fin de sa scolarisation. En contrepartie, une démarche de planification de la transition peut se faire dans une perspective où le jeune est accompagné dans son cheminement de vie en l'aidant à obtenir les services dont il aura besoin pour se réaliser.

Il se dégage actuellement un consensus dans l'offre de services à l'effet qu'il faille aller au-delà d'une simple prise en charge ou d'un placement dans des services. En fait, les orientations en faveur de l'intégration et de la participation sociale du jeune militent en faveur d'une approche où l'offre de services doit être envisagée comme un appui ou un accompagnement au cheminement que le jeune en demande de services définit lui-même. Dans ce contexte, les dispensateurs de services ne sont plus là pour prendre en charge le jeune mais plutôt pour l'accompagner et l'appuyer dans son cheminement.

Le comité de réflexion des partenaires opte ainsi pour une approche d'empowerment où le jeune s'approprie son cheminement. Ceci suppose que le jeune peut prendre des décisions qui le concernent et qui vont faire une différence dans son cheminement. Le jeune agit sur son environnement plutôt que de le subir. Par ailleurs, en regard des personnes incapables de s'exprimer, il est convenu de la nécessité de se donner des outils pour identifier ses intérêts et en tenir compte (ainsi, par exemple, après certaines observations, s'il est constaté que l'élève est bien dans un environnement donné, il est pertinent d'en tenir compte).

Structures de fonctionnement et modalités de suivi

Plusieurs projets visant la planification de la transition de l'école à la vie active se sont heurtés à une démobilitation après un certain temps. Une fois le projet démarré, les intervenants terrains ont effectué des démarches de planification de la transition et, après quelque temps, la pratique a disparu d'elle-même³⁷. Ceci illustre la nécessité

³⁷ C'est le cas du projet de la région de l'Outaouais où, malgré l'implantation d'une pratique de plan de transition s'inscrivant dans une démarche de plan de services individualisé (PSI) et impliquant le centre de réadaptation de l'endroit, l'établissement des plans de transition a cessé sans que (...)

d'effectuer un suivi de la pratique implantée. À cette fin, certains projets se sont donnés une structure permettant d'apporter du support aux intervenants et d'assurer un suivi de l'implantation de la pratique de plans de transition. Cette structure prenait le plus souvent la forme d'un comité de suivi ou d'un groupe de concertation regroupant des organisations susceptibles d'encourager la participation d'intervenants de différentes organisations, selon les besoins. D'autres projets ont simplement compté sur une sensibilisation des intervenants.

Prenant en compte l'expérience des projets qui se sont déroulés au Québec, **le comité de réflexion est d'avis que, pour favoriser l'implantation de la pratique de planification de la transition, certaines structures de suivi doivent être mobilisées.** D'abord, sur le plan local, les commissions scolaires avec leurs partenaires locaux devraient assumer un rôle mobilisateur autour de l'implantation de la pratique de planification de la transition. Sur un plan régional, le comité est d'avis qu'il faudra, du moins pour un certain temps, que les comités permanents régionaux prévus dans le cadre des ententes de complémentarité entre le MEQ et le MSSS³⁸ puissent travailler de manière à faciliter le développement de collaborations et la mobilisation des différents acteurs du milieu afin d'encourager l'implantation d'une pratique de la planification de la transition. Également, les comités régionaux pourraient effectuer un suivi de l'implantation de la pratique de la planification de la transition sur son territoire.

(suite)

personne ne sache exactement pourquoi. Le processus de plan de transition dans la région des Laurentides s'est limité à un processus de transfert d'information plutôt que de s'orienter vers un véritable arrimage des interventions entre les différents partenaires appelés à offrir des services. Malgré l'élaboration d'un cadre de référence, la pratique ne s'est pas développée immédiatement dans la région de Laval. Dans ce cas, il a fallu qu'un groupe de travail intervienne pour remobiliser le milieu et que la commission scolaire insère le plan de transition dans sa politique d'organisation de services aux EHDA.

³⁸ Il s'agit des comités prévus dans la proposition du groupe de travail sur la complémentarité entre le réseau de l'éducation et celui de la santé et des services sociaux. Ces comités pourraient inclure une représentation du milieu de l'emploi.

GROUPE DE TRAVAIL SUR LA COMPLÉMENTARITÉ DES SERVICES ENTRE LE RÉSEAU DE L'ÉDUCATION ET LE RÉSEAU DE LA SANTÉ ET DES SERVICES SOCIAUX, *Ensemble avec les jeunes, Proposition d'un processus de collaboration permettant une complémentarité des services pour répondre aux besoins des jeunes*, Québec, ministères de l'Éducation du Québec et de la Santé et des Services sociaux, 15 novembre 2002, pages 23 à 25.

Enfin, l'OPHQ, en collaboration avec le MEQ, le MSSS, le MESSF et le milieu associatif, devrait évaluer l'implantation de la pratique de la planification de la transition au cours des prochaines années, analyser les difficultés rencontrées, proposer des solutions et, au besoin, intercéder pour faciliter l'intervention des principaux ministères concernés par les processus de transition.

À qui doit s'adresser la planification de la transition ?

Ici, la question de la clientèle visée se pose. Si l'objet de la planification de la transition se structure essentiellement autour du cheminement socioprofessionnel et de la transformation prévisible du réseau social du jeune, en raison de la nécessité d'arrimer les interventions de différents réseaux dans ce domaine de la vie adulte, il va de soi que la planification de la transition devrait s'adresser principalement à des élèves handicapés ou en difficulté dont le cheminement en emploi et à la vie adulte ne suit pas un parcours régulier. Dans ce sens, les élèves qui ne suivent pas un programme conduisant à un diplôme d'études secondaires (DES) ou à un diplôme d'études professionnelles (DEP) qui, en plus, ont besoin d'un appui particulier dans leur cheminement vers l'emploi ou pour le maintien ou le développement de leur réseau social, devraient constituer la clientèle devant bénéficier le plus d'une planification de la transition³⁹. C'est à la conclusion qu'en est arrivé le comité de réflexion. Cette clientèle correspond essentiellement à celle qui a fait l'objet de différents projets d'expérimentation au Québec. Toutefois, il faut éviter de tomber dans une approche catégorielle. **En plus de s'adresser particulièrement à des élèves handicapés, la planification de la transition devrait être offerte à tout élève qui a besoin d'une démarche concertée et planifiée pour assurer un passage harmonieux à la vie active.** Il faut aussi noter qu'un élève ne bénéficiant pas d'une planification de la transition peut bénéficier de différentes mesures qui lui permettent de poursuivre son cheminement vers la vie active. Néanmoins, il est possible d'offrir une planification de la

³⁹ Il s'agit surtout des élèves handicapés qui ne sont pas inscrits à un programme pouvant conduire à un DES ou un DEP et ceux ayant une déficience intellectuelle légère parmi les élèves considérés à risque.

transition à d'autres élèves dont la situation exige une démarche de planification à moyen ou long terme nécessitant la mobilisation concertée de plusieurs partenaires.

L'évolution de la planification de la transition

La planification de la transition est partie intégrante du plan de services du jeune et de son plan d'intervention.

Toute planification nécessite une cohérence et celle-ci se développe en fonction des objectifs poursuivis. C'est donc au niveau de la détermination des objectifs que se caractérise la planification de la transition. Ces objectifs, axés nécessairement sur la transition de l'école vers d'autres activités, peuvent cependant s'articuler de manière bien différente selon les approches d'intervention retenues.

Ainsi, dans une perspective de prise en charge, les objectifs se déterminent essentiellement en fonction de l'offre de services existant par rapport aux forces et besoins du jeune. Dans une perspective d'*empowerment*, perspective privilégiée par le comité de réflexion, les objectifs doivent être orientés en fonction des désirs de la personne ou, plus précisément, en fonction de son projet de vie. En fait, selon l'orientation retenue, la cohérence des interventions dans la planification de la transition doit se construire en fonction du projet de vie du jeune ou d'objectifs en regard de sa vie active. Cela veut dire que le processus de planification de la transition doit d'abord prévoir des activités visant à outiller le jeune pour qu'il s'approprie son cheminement.

En conséquence, les premiers mois (dans certains cas, les premières années) de la planification de la transition doivent être ainsi orientés de manière à ce que l'élève se donne un projet de vie ou des objectifs en regard de sa vie active. Cela peut supposer des activités autour de la découverte de ses intérêts et d'une prise de conscience de ses capacités. Ceci peut se réaliser par la planification d'activités exploratoires (stages, activités artistiques, etc.). Aussi, il importe de s'informer de l'avenir social et résidentiel de l'élève afin de prendre en compte le milieu de vie où il est appelé à vivre. C'est en

fonction de ces éléments que l'élève pourra se donner des objectifs et qu'il sera possible d'effectuer des planifications visant à faciliter la transition harmonieuse de l'école à la vie active.

Cette démarche est cohérente avec celle proposée par le concept d'approche orientante. Celui-ci se définit comme étant « une démarche concertée entre une équipe-école et ses partenaires, dans le cadre de laquelle on fixe des objectifs et met en place des services (individuels et collectifs), des outils et des activités pédagogiques visant à accompagner l'élève dans le développement de son identité et dans son cheminement vocationnel⁴⁰ ».

Une approche *orientante* ne se substitue pas à l'élève au moment de la prise de décision mais l'aide à voir émerger les choix qui s'offrent à lui et lui permet d'évaluer ses champs d'intérêt et ses aptitudes par une démarche d'orientation qui intègre tous les aspects de sa vie⁴¹.

Pour les élèves incapables de communiquer leurs intérêts, des mesures doivent être prises pour les identifier. Par exemple, dans le cadre d'un projet de plan de transition recensé par le comité, il a été constaté chez un élève autiste ayant une déficience intellectuelle profonde et étant incapable de communiquer, que celui-ci fonctionnait mieux dans des milieux éclairés. Ceci a ainsi constitué un élément à tenir compte dans la détermination des objectifs de sa vie active (évoluer dans des milieux ayant la caractéristique d'être bien éclairés, c'est-à-dire là où le jeune manifeste qu'il se sent bien).

Une fois que le projet de vie ou les objectifs en regard de la vie active sont identifiés, il est possible d'orienter les interventions liées à la planification de la transition en fonction

⁴⁰ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC, *À chacun son rêve, Pour favoriser la réussite : l'approche orientante*, Québec, 2002, p. 18.

⁴¹ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC, *L'école orientante : un concept en évolution*, Québec, 2000, p. 36.

du développement d'habiletés ciblées chez l'élève pour favoriser la réalisation de son projet de vie ou de ses objectifs de vie active. À ce niveau, la planification comporte des activités se rapprochant de plus en plus des objectifs directs liés à la réalisation du projet de vie de l'élève (stages ciblés, activités éducatives précises, etc.).

Dans le cadre du processus de transition, il peut être nécessaire également d'intervenir sur l'environnement de l'élève. Par exemple, il peut être nécessaire de prévoir des activités visant à informer les parents de l'existence de différents programmes et de différentes ressources pouvant appuyer la démarche du jeune. Aussi, des interventions peuvent être faites auprès de l'entourage pour adapter le milieu à la situation du jeune.

Enfin, lorsque le jeune termine son parcours scolaire, il faut s'assurer qu'il dispose de tous les appuis nécessaires au suivi et à la poursuite de son projet. La planification des interventions, à ce moment-là, se fait en collaboration avec les partenaires identifiés pour la réalisation du parcours du jeune et, le jeune n'étant plus à l'école, un mécanisme de suivi et de relance pour la poursuite des activités doit être prévu dans son plan.

Conclusion

La planification de la transition de l'école vers d'autres activités à la fin du secondaire est une préoccupation de plus en plus présente au Québec. Alors que la pratique est bien installée aux États-Unis et dans plusieurs provinces canadiennes, dans diverses régions du Québec ont émergé, au cours des dernières années, différentes initiatives visant à préparer, de manière planifiée, la transition de l'école vers d'autres activités.

Afin d'appuyer le développement de cette pratique, l'Office des personnes handicapées du Québec, en collaboration avec le milieu associatif des personnes handicapées, le ministère de l'Éducation du Québec, le ministère de l'Emploi, de la Solidarité sociale et de la Famille, le ministère de la Santé et des Services sociaux et le Comité d'adaptation de la main-d'œuvre pour personnes handicapées, a amorcé une réflexion qui a conduit à la rédaction du présent rapport, lequel se présente comme un **outil de référence pour l'implantation d'une pratique des plans de transition** à travers l'ensemble du Québec.

Essentiellement, il ressort que la planification de la transition devrait : être généralement envisagée lorsque le jeune atteint l'âge de 14 ans ; être orientée, tout en respectant le principe d'*empowerment*, principalement vers l'avenir socioprofessionnel du jeune et la transformation prévisible de son réseau social ; et s'inscrire dans une démarche multisectorielle contribuant à la réalisation du projet de vie du jeune.

Ainsi, **la planification de la transition de l'école à la vie active est entendue, dans le présent rapport, comme un ensemble coordonné et planifié d'activités axées sur l'accompagnement de l'élève dans la réalisation de ses projets lorsqu'il aura quitté l'école, principalement en regard de son intégration socioprofessionnelle, de la transformation de son réseau social, de ses loisirs, de sa participation à la communauté et, dans certains cas, de la poursuite de ses activités éducatives. Cette planification s'inscrit dans le plan d'intervention et le plan de services de l'élève en plus de nécessiter la mobilisation de plusieurs partenaires.**

Enfin, ce rapport se veut une contribution pour une meilleure coordination des services nécessaires pour répondre aux besoins des jeunes dans leur cheminement vers la vie active. La planification de la transition dans un cadre de coordination devrait faciliter le passage des jeunes de l'école à la vie active.

Principales positions du comité en regard de la planification de la transition

La planification de la transition devrait :

1. s'adresser aux élèves qui nécessitent une démarche concertée et planifiée, pour assurer leur passage harmonieux à la vie active, particulièrement (mais pas exclusivement) les élèves handicapés ou en difficulté qui ne suivent pas un programme conduisant à un diplôme d'études secondaires (DES) ou à un diplôme d'études professionnelles (DEP) ;
2. être envisagée, tout en tenant compte de la situation de l'élève, à partir du moment où ce dernier atteint l'âge de 14 ans ;
3. être orientée principalement vers l'avenir socioprofessionnel (en fonction du travail ou d'autres activités valorisantes) du jeune et la préparation à la vie adulte, notamment en regard de ses loisirs et de la transformation de son réseau social après qu'il aura quitté l'école ;
4. s'inscrire dans une approche multisectorielle et s'articuler autour d'une collaboration avec les partenaires pertinents (le jeune, ses parents, les milieux de l'emploi, de la réadaptation, du loisir, etc.) ;
5. s'inscrire à l'intérieur du plan d'intervention personnalisé du jeune et, s'il y a lieu, de son plan de services ;
6. s'inscrire dans une démarche d'appropriation par le jeune de son cheminement (principe d'*empowerment*), et cela, avec le soutien nécessaire.

Recommandations en regard de l'implantation d'une pratique de la planification de la transition

1. Que l'Office des personnes handicapées du Québec, en collaboration avec ses partenaires, fasse la promotion du rapport du comité.
2. Que, sur le plan local, la commission scolaire, avec ses partenaires locaux (centre de réadaptation, centre local d'emploi, etc.), s'assure que l'on élabore, dans le cadre des plans d'intervention et des plans de services, une planification de la transition.
3. Que les instances régionales (directions régionales du ministère de l'Éducation, régies régionales de la santé et des services sociaux, directions régionales d'Emploi-Québec, bureaux régionaux de l'Office, représentation du milieu associatif, etc.) supportent, par l'intermédiaire des mécanismes de concertation existants (tables emplois, mécanismes de concertation prévus aux ententes de collaboration MEQ-MSSS, etc.), les structures locales pour favoriser l'implantation d'une pratique de la planification de la transition et faciliter les collaborations entre les principaux réseaux de services interpellés par les processus de transition.
4. Que le ministère de l'Emploi, de la Solidarité sociale et de la Famille sensibilise son réseau (centres locaux d'emploi, services spécialisés de main-d'œuvre, etc.) afin de favoriser sa collaboration en faisant, avec ses différents partenaires, la promotion de la planification de la transition.
5. Que le ministère de l'Éducation fasse la promotion de l'implantation d'une pratique de la planification de la transition à l'intérieur de son réseau.
6. Que le ministère de la Santé et des Services sociaux fasse la promotion de la planification de la transition de manière à encourager la collaboration des établissements (centres de réadaptation en déficience intellectuelle, centres de réadaptation en déficience physique, centres jeunesse, centres locaux de services

communautaires et centres hospitaliers) dans les démarches de planification de la transition.

7. Que l'Office des personnes handicapées du Québec, en concertation avec les partenaires concernés (ministère de l'Éducation, ministère de l'Emploi, de la Solidarité sociale et de la Famille, ministère de la Santé et des Services sociaux et milieu associatif), voit au suivi de l'implantation de la pratique de la planification de la transition.

Définition de la planification de la transition de l'école à la vie active

Il est entendu par « planification de la transition de l'école à la vie active » *un ensemble coordonné et planifié d'activités axées sur l'accompagnement de l'élève dans la réalisation de ses projets lorsqu'il aura quitté l'école, principalement en regard de son intégration socioprofessionnelle, de la transformation de son réseau social, de ses loisirs, de sa participation à la communauté et, dans certains cas, de la poursuite de ses activités éducatives. Cette planification s'inscrit dans le plan d'intervention et le plan de services de l'élève en plus de nécessiter la mobilisation de plusieurs partenaires.*

Bibliographie

- ALBERTA EDUCATION. *Guide de l'éducation pour les élèves ayant des besoins spéciaux*, Edmonton, Alberta Education, Direction de l'éducation française, 1998, 22 p.
- ASSOCIATION DU NOUVEAU-BRUNSWICK POUR L'INTÉGRATION COMMUNAUTAIRE. *Bâtir des liens : un guide sur la transition de l'école au travail, puis au monde des adultes et à la vie en communauté, à l'intention des parents de jeunes qui ont un handicap intellectuel*, Fredericton, 1998, 124 p.
- BEAUPRÉ, Pauline, Guy OUELLET et Sarto ROY. *Recension des écrits sur le plan d'intervention auprès des personnes handicapées ou en difficulté*, Québec, ministère de l'Éducation du Québec, juin 2002, 66 p. et ann.
- BRETON, Mario. *Arrimage des ressources socioprofessionnelles en déficience intellectuelle*, Montréal, CAMO pour personnes handicapées, juin 1999, 117 p.
- CORBILLON, Michel, et Arnaud CHATENOU. « L'insertion sociale et socioprofessionnelle de jeunes handicapés », *Les cahiers de l'ACTIF*, numéro 308/309, janvier et février 2002, p. 163 à 177.
- COMITÉ RÉGIONAL DES ASSOCIATIONS EN DÉFICIENCE INTELLECTUELLE. *Problématique de l'intégration au travail des personnes handicapées et éléments pour améliorer la situation, Orientations du CRADI en matière d'intégration au travail*, Montréal, 1997, 29 p.
- COMMISSION SCOLAIRE DE LAVAL. *Une école adaptée à tous ses élèves, Politique en matière d'adaptation scolaire*, Laval, juin 2002, 20 p.
- GIROUD, Michel. *Construire ensemble le projet de vie et le programme d'intervention*, communication présentée dans le cadre du IV^e congrès de l'Association internationale de recherche en faveur des personnes handicapées mentales (AIRHM) du 6 au 8 juillet 1995 à Mons sur le thème « La qualité de vie pour tous », Monthey (Suisse), Centre médico-éducatif cantonal La Castalie, 7 p. et ann.
- GOUPIL, G., M. TASSÉ et C. DORÉ. *Démarche de plans de transition entre l'école et la vie adulte, Rapport de recherche à l'intention des participants*, Montréal, Département de psychologie, Université du Québec à Montréal, 2000, 29 p. et ann.
- GOUPIL, G., et autres. « Démarche de plans de transition : de l'école à la vie adulte, *Revue francophone de la déficience intellectuelle, Actes du colloque Recherche Défi 2000*, Numéro spécial, Montréal, mai 2000, p. 50 à 54.

GOUPIL, G., M. TASSÉ et C. DORÉ. *Élaboration des plans de transition pour les élèves du secondaire qui présentent une déficience intellectuelle, Étude exploratoire*, Montréal, Département de psychologie, Université du Québec à Montréal, octobre 1996, 31 p.

GROUPE DE TRAVAIL SUR LA COMPLÉMENTARITÉ DES SERVICES ENTRE LE RÉSEAU DE L'ÉDUCATION ET LE RÉSEAU DE LA SANTÉ ET DES SERVICES SOCIAUX. *Ensemble avec les jeunes, Proposition d'un processus de collaboration permettant une complémentarité des services pour répondre aux besoins des jeunes*, Québec, ministères de l'Éducation du Québec et de la Santé et des Services sociaux, 15 novembre 2002, 83 p.

HALPERN, A. S. « 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*, vol. 17, 1994, p. 115-124.

INSTITUT DE LA STATISTIQUE DU QUÉBEC. *Enquête québécoise sur les limitations d'activités*, Sainte-Foy, Publications du Québec, 1998, 512 p.

MARGOLIS, LESLIE S. « L'éducation des enfants handicapés : un enseignement individualisé », *La société américaine*, janvier 1999, p. 40 à 43.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC. *À chacun son rêve, Pour favoriser la réussite : l'approche orientante*, Québec, 2002, 56 p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC. *L'école orientante : un concept en évolution*, Québec, 2000, 50 p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC. *L'insertion sociale et l'intégration socioprofessionnelle des jeunes handicapés*, Québec, septembre 1997, 133 p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC. *La situation des jeunes non diplômés de l'école secondaire*, Québec, septembre 1997, 175 p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION. *Plan d'enseignement individualisé*, Toronto, 1998, 31 p. et ann.

OFFICE DES PERSONNES HANDICAPÉES DU QUÉBEC. *Plan stratégique 2001-2004*, Drummondville, 2001, 35 p.

OFFICE DES PERSONNES HANDICAPÉES DU QUÉBEC. *Le Québec et l'intégration sociale des personnes handicapées, Orientations et voies de solution pour l'avenir*, Drummondville, février 1999, 96 p.

OFFICE DES PERSONNES HANDICAPÉES DU QUÉBEC. *À part... égale, L'intégration sociale des personnes handicapées : un défi pour tous*, Drummondville, 1984, 350 p.

ONTARIO. *Règlement de l'Ontario 181/98 : Identification et placement des élèves en difficulté*.

PELLETIER, Jacques. *L'intégration au travail des personnes handicapées soutenues par les établissements sociosanitaires*, Office des personnes handicapées du Québec, mars 1998, 46 p.

QUÉBEC. *Loi sur l'instruction publique, L.R.Q., chapitre I-13.3*, [Québec], Éditeur officiel du Québec, 1998.

QUÉBEC. *Loi assurant l'exercice des droits des personnes handicapées, L.R.Q., chapitre E-20.1*, [Québec], Éditeur officiel du Québec, 1999.

QUÉBEC. *Loi sur les services de santé et les services sociaux, L.R.Q., chapitre S-4.2*, [Québec], Éditeur officiel du Québec, 1999.

SASKATCHEWAN SPECIAL EDUCATION REVIEW COMMITTEE. *Enhancing Supports to Children and Youth with Diverse Needs, Final Report*, Saskatchewan, Direction for Diversity, Saskatchewan Education, 2000, 168 p.

TEMPLE, Grandin. « Making the Transition from the World of Scholl into the World of World », traduction d'un texte disponible à l'adresse suivante : www.pages.infinet.net/autisme/articles/ATRANSFR.html.

VENDITTOLI, Mario, et Martin GAMACHE. *Relance chez les anciens élèves ayant une déficience intellectuelle*, Montréal, Direction régionale de Montréal, ministère de l'Éducation, septembre 1997, 75 p.

Sites Web

ALBERTA EDUCATION. Partners During Changing Times, *What is transition Planning*, [En ligne], [www.learning.gov.ab.ca/educationguide/spec-ed/partners/app-a1.asp] (18-01-2002).

BC MINISTRY OF EDUCATION: Special Education Manuel, Special Education Services : *a Manuel of Policies, Procedures and Guidelines, Transition Planning*, [En ligne], [www.bced.gov.ca/specialed/ppandg/19_transition.htm]