

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

Des pratiques à privilégier pour une transition vers la vie adulte de qualité : perspective de chercheurs québécois

Résumé

La transition vers la vie adulte correspond à une période de changements importants dans la vie des élèves ayant des besoins particuliers. Les recherches nomment l'importance de considérer les interactions entre les caractéristiques des élèves et les facteurs environnementaux pour mieux saisir le potentiel de développement et d'adaptation des jeunes adultes dans leur nouveau parcours de vie. Le présent article rappelle la problématique de cette transition vers la vie adulte telle que perçue par les jeunes et leurs parents, puis des stratégies appuyées par des données de recherche sont suggérées.

Zusammenfassung

Der Übergang ins Erwachsenenleben ist eine Phase zentraler Veränderungen im Leben von Schülerinnen und Schülern mit besonderen Bedürfnissen. Um ihr Entwicklungs- und Anpassungspotenzial im neuen Lebensabschnitt besser einschätzen zu können, ist es laut Forschung äusserst wichtig, dass Interaktionen zwischen Charaktereigenschaften der Schülerinnen und Schüler mit Umweltfaktoren zusammen betrachtet werden. Der vorliegende Artikel zeigt auf, wie diese Phase von jungen Erwachsenen und ihren Eltern erlebt wird. Er geht auf mögliche Problematiken ein und erläutert Strategien zu deren Lösung.

Pourquoi s'intéresser à cette transition

La transition vers la vie adulte (TVA) est la période de vie qui affecterait le plus l'avenir des personnes présentant des incapacités (Brown, 2007). Elle coïncide avec des changements importants dans la vie des jeunes dont l'emploi du temps, les amitiés, le milieu de vie et les activités socioprofessionnelles.

Des travaux appuient l'importance d'une démarche de planification de la transition entre les différents acteurs qui entourent les élèves présentant des incapacités en prévision de leur intégration dans le monde des adultes et le monde socioprofessionnel (Brown, 2007). Selon la région du monde où est vécue cette transition, les obligations légales diffèrent. Alors qu'aux États-Unis la planification de la transition est une démarche encadrée par une loi, elle

demeure une démarche suggérée, mais non obligatoire au Québec. Les démarches demeurent souvent des initiatives personnelles ou régionales, le leadership de la planification de la transition n'étant pas assuré.

Pour des jeunes vivant une incapacité ou ayant des besoins particuliers, qu'ils soient d'ordre physique, sensoriel, cognitif, affectif ou comportemental, cette transition vers la vie adulte s'avère très complexe. D'une part, elle fait appel aux ressources du jeune lui-même et à celles de ses parents, d'autre part, elle nécessite la mobilisation de plusieurs acteurs scolaires, sociaux ou de l'emploi pour lui permettre une participation sociale active et la réalisation de ses aspirations. Or, les passerelles entre ces différents milieux ne sont pas toujours bien établies. Elles dépendent souvent des personnes en place qui prennent des initiatives pour s'engager dans des démarches inter-

sectorielles de type « Transition école – vie active » (Moreau, Ruel, Julien-Gauthier, & Sabourin, 2012).

Enjeux vécus par les jeunes

Dans une recherche menée au Québec (Moreau et al., 2012), les jeunes vivant avec des incapacités ont rapporté faire face à plusieurs enjeux lors de la TVA. Particulièrement, les personnes présentant une déficience intellectuelle rapportent qu'à la fin de cette période, ils demeurent confrontés à des problèmes liés au transport, au peu d'emplois disponibles ou à leur précarité, à l'absence du soutien requis. De même, ces personnes font souvent face à de l'insécurité financière et elles risquent de vivre un niveau de dépendance financière qui limite leurs choix sur le plan des loisirs, de l'intégration sociale et communautaire. Cette même recherche met en évidence une rarefaction des services offerts aux jeunes adultes qui quittent le milieu scolaire, une méconnaissance des ressources offertes dans leur communauté et une précarité du soutien communautaire. Pour les jeunes vivant avec des incapacités, ce soutien s'avère incontournable, car l'absence de soutien à l'employabilité ou l'insuffisance d'accompagnement socioprofessionnel expliquent en partie les problèmes d'adaptation à l'emploi exprimés par les jeunes eux-mêmes lors de la TVA (Moreau et al., 2012; Julien-Gauthier, Ruel, Moreau, & Martin-Roy, 2015).

Les jeunes ayant un trouble du spectre de l'autisme (TSA) vivent aussi plusieurs enjeux. Peu de programmes sont implantés pour soutenir ces jeunes lors de ce passage (Jacquet, Jacques, Sylvestre, & Chrétien, 2015). Les élèves ayant un TSA reçoivent peu ou pas de services de soutien à la transition appropriés à leurs besoins. Un manque de planification efficace de la tran-

sition et une insuffisance de collaboration entre les services éducatifs, les services d'aide à l'emploi et la communauté expliqueraient le peu de services offerts (Hendricks & Wehman, 2009). Lorsque leur TVA est comparée à celle de jeunes de leur âge sans incapacités, on remarque que les élèves avec un TSA démontrent moins d'autonomie, ils ont plus difficilement accès à un travail ou à des études postsecondaires et leur isolement social augmente au fil du temps (Liptak, Kennedy, & Dosa, 2011).

Enjeux vécus par les parents

Habituellement, le passage de l'adolescence vers la vie adulte signifie pour les parents le début d'une autre étape dans leur vie de couple et de famille, ayant plus de temps pour eux. Au contraire, pour les parents qui ont un jeune présentant des défis particuliers, cette transition est difficile et comprend de nombreuses préoccupations. En voici quelques-unes (Blacher, Kraemer, & Howell, 2010; Chambers, Hughes, & Carter 2004; Glidden & Jobe, 2007).

Les parents ont peur que leur jeune soit dépendant d'eux.

Sur le plan de sa vie personnelle, les parents s'inquiètent de la capacité de leur jeune adulte de prendre soin de lui-même. L'accès limité à l'aide requise pour réaliser ses tâches quotidiennes les tracasse. Les parents jonglent entre, d'une part, le besoin de leur jeune d'exercer son autonomie et d'assumer ses responsabilités et, d'autre part, la nécessité d'assurer sa sécurité. Les parents expriment leurs inquiétudes tant au sujet de la capacité de leur jeune à choisir lui-même son lieu de résidence que de sa capacité à gérer le quotidien et à vivre de fa-

çon autonome, incluant la gestion de son budget, considérant ses revenus limités. S'il y a lieu, saura-t-il faire respecter ses droits en tant que locataire ? Les parents ont peur que leur jeune soit dépendant d'eux ; ils s'inquiètent de ce qu'il adviendra de lui lorsqu'ils ne seront plus capables de l'accompagner ou qu'ils ne seront plus là.

Sur le plan socioprofessionnel, les parents se questionnent : Qu'est ce qui s'offre à leur enfant ? Quels emplois peut-il occuper ? Travaillera-t-il dans un environnement de travail spécialement aménagé pour lui ? Sera-t-il bien accepté dans son milieu de travail ? Aura-t-il le soutien nécessaire de la part de son employeur ? Leur jeune pourra-t-il accomplir ce qui lui est demandé ? Ses collègues se moqueront-ils de lui ?

Sur le plan de ses relations sociales, les parents sont préoccupés de la vie sociale de leur enfant lorsqu'il ne fréquentera plus l'école. Quels amis aura-t-il ? Où pourra-t-il se faire de nouveaux amis ? Vivra-t-il de la solitude ? Aura-t-il une vie amoureuse, une relation stable ? Pourra-t-il compter sur la famille élargie s'il a besoin de soutien ? Deviendra-t-il un fardeau pour eux ? Pourra-t-il s'accomplir dans sa collectivité ou vivra-t-il de l'isolement ou de l'exclusion sociale ?

La transition est facilitée lorsqu'une évaluation complète du jeune est réalisée.

Interventions à privilégier

Les préoccupations des jeunes et celles de leurs parents touchent plusieurs domaines. Somme toute, différentes orientations émergent des recherches réalisées concernant la TVA : l'emphasis peut être mise sur le développement vocationnel et les compé-

tences du jeune, sur sa qualité de vie, sur son autodétermination, sur la capacité du nouveau milieu à l'accueillir ou sur le soutien intersectoriel à offrir (Brown, 2007). À cet égard, les connaissances concernant la TVA chez les jeunes ayant des besoins particuliers ont évolué considérablement au cours des dernières années. Elles permettent d'œuvrer à mieux développer et assurer un soutien et un accompagnement plus personnalisé.

Des principes à respecter

Dans ce sens, des principes se dégagent des différents écrits issus de recherches concernant la TVA. Ces principes doivent sous-tendre les actions et les pratiques de transition (Ruel, Sabourin, Moreau, Julien-Gauthier, & Lehoux, 2012 ; Wehmeyer & Webb, 2012) :

La personne au cœur de la démarche : la démarche de TVA se fait avec l'adolescent – jeune adulte. Elle se construit avec sa participation active, autour de ses intérêts, de ses besoins, de ses capacités et elle est appropriée à sa culture. Cette démarche se planifie et débute dès que le jeune a l'âge de 14 ans puisque les apprentissages à réaliser sont importants. Il faut mettre à sa disposition une information accessible afin qu'il puisse participer activement et s'approprier sa démarche.

Le développement optimal du potentiel de la personne : les actions à mettre en place visent le développement optimal du jeune dans toutes les sphères de sa vie, selon ses potentialités. Aussi, les activités développées, dont celles qui se réalisent dans la communauté, fournissent des expériences riches pour acquérir les connaissances et habiletés qui lui permettront une participation sociale optimale à la fin de la scolarisation.

Le soutien et l'accompagnement offerts à la personne vivant cette transition: les services et ressources offrent tout le soutien et l'accompagnement requis pour planifier et pour réaliser les activités pertinentes.

La démarche de transition est planifiée et coordonnée: la personne et l'équipe de transition planifient et coordonnent cette transition, articulée dans un plan de transition. Pour ce faire, la collaboration intersectorielle est essentielle.

Des éléments clés pour la réussite de la transition vers la vie adulte

Les connaissances issues de recherches ont aussi permis de dégager trois éléments clés de la planification de la TVA et de la mise en place de processus pour assurer la réussite de cette transition. Comme premier élément clé, la transition est facilitée lorsqu'une évaluation complète du jeune est réalisée: forces, préférences, besoins, habiletés et intérêts du jeune dans toutes les sphères touchées par cette transition. Cette évaluation permet de documenter un portrait global du jeune et d'élaborer un plan de transition qui est en lien avec ce portrait. Ce plan de transition permet de mobiliser les acteurs clés et les ressources pertinentes pour sa mise en place. Le deuxième élément clé consiste à passer à l'action, c'est-à-dire à réaliser les activités prévues au plan de transition. Enfin, le troisième élément clé comprend la coordination entre l'école, les différents services et les acteurs clés impliqués dans cette transition. À cet égard, la qualité et le succès de la coordination dépendent grandement de la collaboration intersectorielle et de la place accordée au jeune lui-même et à sa famille (Wehmeyer & Webb, 2012).

Des prédicteurs du succès de la transition sur le plan socio-professionnel

Outre ces principes et ces éléments clés, des résultats probants issus d'ouvrages significatifs (Wehmeyer & Webb, 2012) et de revues systématiques réalisées au cours des dernières années (Test et al., 2009; 2010; Cobb & Alwell, 2009; Landmark, Ju, & Zhang, 2010), issus principalement des États-Unis, ont permis de reconnaître les prédicteurs du succès de la transition sur le plan de l'emploi notamment.

Les adolescents et les jeunes adultes qui ont développé leur autodétermination, ont plus de chances de vivre une transition socioprofessionnelle de qualité.

À titre d'illustration, les adolescents et les jeunes adultes qui fréquentent un milieu d'enseignement régulier ont plus de chances de vivre une TVA réussie sur le plan de l'emploi. Il en est de même pour les jeunes sensibilisés aux carrières, ayant suivi des cours d'éducation au choix de carrière, ou qui ont reçu une formation concernant un type d'emploi spécifique durant leur parcours scolaire. Aussi, des expériences réelles de travail, d'emplois payés, ou encore des activités dans la communauté sont des conditions associées à l'obtention d'un emploi à la fin du parcours scolaire. Sur le plan personnel, les adolescents et les jeunes adultes qui ont développé leurs habiletés sociales, leur autodétermination et qui ont appris à défendre leurs droits, ont aussi plus de chances de vivre une transition socioprofessionnelle de qualité. Enfin les élèves engagés dans une démarche de planification de la transition et qui sont soutenus tant par leurs parents que par les services qui les en-

tourent en contexte de collaboration intersectorielle, ont plus de chances d'accéder à un emploi à la fin de la scolarisation.

Les meilleures pratiques

En bref, quelles sont les meilleures pratiques, appuyées par la recherche, qui pourraient favoriser la présence de ces prédicteurs de succès lors de la TVA des jeunes ayant des besoins particuliers ?

L'une des meilleures pratiques concernant les parents de jeunes ayant des besoins particuliers est de leur offrir de la formation concernant les enjeux de la transition.

Les pratiques visant directement le développement de l'autodétermination chez les adolescents ayant des besoins particuliers s'avèrent essentielles (Wehmeyer, Field, & Thoma, 2012). En effet, le potentiel d'autodétermination des jeunes est associé aux retombées positives post-transition. Ainsi, plus un jeune présente des comportements autodéterminés, plus le passage vers la vie adulte est réussi. En soutenant l'adolescent à devenir le principal artisan de sa vie, nous l'aidons à devenir plus autonome, à s'auto-réguler, à être déterminé, à avoir un esprit d'initiative et à manifester une motivation à s'accomplir. D'autres pratiques doivent être encouragées lors de la période de transition, qui, rappelons-le, débute à 14 ans. Ces pratiques s'inscrivent toutes dans l'actualisation des principes et des éléments clés identifiés ci-dessus. Ainsi, les pratiques assurant la participation du jeune à son plan de transition en le mettant à contribution dès le processus de la planification sont démontrées efficaces. De même l'enseignement explicite de stratégies de défense de

ses droits et d'autogestion de son plan est aussi identifié comme une pratique efficace.

Les revues systématiques réalisées sur la TVA appuient l'efficacité de ces pratiques. Sur le plan du développement du jeune, plusieurs pratiques liées au développement des compétences de la vie quotidienne favorisent des retombées positives post-transition. À titre d'exemple, l'enseignement d'habiletés en vue de devenir compétent à manipuler l'argent, à compter et à lire pour être fonctionnel, à gérer ses achats et ses opérations bancaires, à cuisiner, à utiliser les ressources communautaires, à comprendre et à utiliser efficacement les mesures de sécurité, ou à devenir un consommateur avisé est une pratique efficace. En ce qui concerne les retombées sur l'emploi, l'enseignement de compétences spécifiques liées à l'emploi incluant l'enseignement assisté par ordinateur s'avère une autre pratique efficace. Autre exemple, les pratiques qui permettent au jeune d'apprendre à compléter une demande d'emploi et à s'appropriier les usages et les conventions de la communication en contexte socioprofessionnel font aussi partie des pratiques appuyées par la recherche.

L'une des meilleures pratiques concernant les parents de jeunes ayant des besoins particuliers est de leur offrir de la formation concernant les enjeux de la transition. Cette sensibilisation-formation les rend plus aptes à accompagner leur jeune dans ses démarches de la TVA.

Conclusion

La transition vers la vie adulte est complexe. Le nombre important d'organismes et de services visés par cette transition reflète cette complexité. Ce contexte soulève des enjeux individuels, familiaux, scolaires et

intersectoriels. Les principes, éléments clés, prédicteurs et meilleures pratiques décrits ci-dessus touchent tous ces enjeux et ont des retombées sur les différentes sphères de la vie du jeune adulte, sa vie personnelle, professionnelle et scolaire, ainsi que sur ses relations sociales, son autonomie résidentielle, ses temps libres et ses loisirs.

Enfin, la mise en place de ces pratiques repose sur quelques conditions qui facilitent leur implantation :

- Un leader qui met en œuvre la démarche de transition auprès de la personne et de sa famille ;
- Une démarche qui débute tôt et qui est soutenue par une équipe de transition ;
- Une responsabilité de la qualité de la transition partagée entre les différents membres de l'équipe de transition et qui ont la volonté ferme de travailler ensemble ;
- Des rôles et des responsabilités identifiés, tout en gardant une flexibilité dans l'action ;
- Un coordinateur de la démarche qui assure la liaison entre le jeune et les membres de l'équipe de transition, tout en assurant le suivi entre les différentes étapes de la démarche ;
- Des milieux ouverts à accueillir le jeune adulte à la fin de cette période de transition ;
- Une organisation de services ou des fonds investis pour soutenir cette transition vers la vie adulte.

En somme, dans le respect des caractéristiques de l'élève et des milieux concernés, une transition planifiée allie des éléments essentiels, dont une responsabilité partagée, une qualité des relations et un soutien suffisant offert pour réaliser de façon harmonieuse ce passage.

Références

- Blacher, J., Kraemer, B. R., & Howell, E. J. (2010). Family expectations and transition experiences for young adults with severe disabilities: does syndrome matter? *Advances in Mental Health & Learning Disabilities*, 4(1), 3-16.
- Brown, I. (2007). The transition from school to adult life. In I. Brown & M. Percy (Eds.), *A comprehensive guide to intellectual and developmental disabilities*. (pp. 511-525). Baltimore, MD US: Paul H Brookes Publishing.
- Chambers, C. R., Hughes, C., & Carter, E. W. (2004). Parent and Sibling Perspectives on the Transition to Adulthood. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 39(2), 79-94.
- Cobb, B., & Alwell, M. (2009). Transition Planning/Coordinating Interventions for Youth with Disabilities. A Systematic Review. *Career Development for Exceptional Individuals*, 32(2), 70-81.
- Glidden, L. M., & Jobe, B. M. (2007). Measuring Parental Daily Rewards and Worries in the Transition to Adulthood. *American Journal on Mental Retardation*, 112(4), 275-288.
- Hendricks, D. R., & Wehman, P. (2009). Transition from school to adulthood for youth with autism spectrum disorders: Review and recommendations. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 24, 77-88.
- Jacquet, A., Jacques, C. Sylvestre, J., & Chrétien, M. (2015 – Soumis). Un projet pilote pour favoriser l'intégration socioprofessionnelle des adultes autistes. *Revue de psychoéducation*.
- Julien-Gauthier, F., Ruel, J., Moreau, A. C., & Martin-Roy, S. (2015 - Accepté). La transition de l'école à la vie adulte d'une élève ayant une déficience intellectuelle légère. *Enfance en difficulté*.

Landmark, L.J., Ju, S., & Zhang, D. (2010). Substantiated Best Practices in Transition: Fifteen Plus Years Later. *Career Development for Exceptional Individuals*, 33(3), 165-176.

Liptak, G.S., Kennedy, J.A., & Dosa, N.P. (2011). Social participation in a nationally representative sample of older youth and young adults with autism. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics*, 32(4), 277-283.

Moreau, A.C., Ruel, J., Julien-Gauthier, F., & Sabourin, L. (2012). *Recherche-action en vue de soutenir des transitions de qualité vers le secondaire et vers la vie adulte*. Rapport de recherche. Gatineau: Université du Québec en Outaouais.

Ruel, J., Sabourin, L., Moreau, A., Julien-Gauthier, F., & Lehoux, N. (2012). *Carte routière vers la vie adulte. En route vers mon avenir*. Pavillon du Parc, Gatineau. Repéré à <http://w3.uqo.ca/transition>.

Test, D.W., & Fowler, H.C. (2010). Evidence-Based Practices in Secondary Transition. *Career Development for Exceptional Individuals*, 32(2), 115-128.

Test, D.W., Fowler, H.C., White, W., Richter, S., & Walker, A. (2009). Evidence-Based Secondary Transition Practices for Enhancing School Completion. *Exceptionality*, 17, 16-29.

Wehmeyer, M.L., & Webb, K.W. (2012). *Handbook of adolescent transition education for youth with disabilities*. New York: Routledge.

Wehmeyer, M.L., Field, S., & Thoma, C. (2012). Self-Determination and Adolescent Transition Education, In M.L. Wehmeyer & K.W. Webb (Eds.). *Handbook of adolescent transition education for youth with disabilities* (pp. 171-190). New York: Routledge.



Julie Ruel, PhD
Chercheuse associée
Pavillon du Parc
Professeure associée
Université du Québec en Outaouais
Julie.ruel@uqo.ca



André C. Moreau, PhD
Professeur
Université du Québec en Outaouais
Andre.moreau@uqo.ca



Francine Julien-Gauthier, PhD
Professeure
Université Laval
Francine.Julien-Gauthier@fse.ulaval.ca