

Accompagner les élèves ayant des incapacités intellectuelles lors de la transition de l'école à la vie active

Sarah Martin-Roy

Doctorante en psychopédagogie
Université Laval

Francine Julien-Gauthier

Professeure agrégée
Université Laval

Résumé

La transition de l'école à la vie active est une période critique pour l'insertion socioprofessionnelle des élèves ayant des incapacités intellectuelles. La réussite de la transition se traduit par une participation sociale qui leur permet de s'engager, de créer des liens avec leur entourage et de s'épanouir dans leur communauté. Les résultats d'études récentes sur le développement vocationnel et l'insertion socioprofessionnelle des élèves ayant des incapacités intellectuelles réalisées principalement en contexte québécois sont analysés en mobilisant entre autres le cadre théorique de la résilience. Ils permettent d'identifier des stratégies reconnues pour accompagner ces élèves dans leur transition.

Mots-clés

Incapacités intellectuelles / Transition de l'école à la vie active / Développement vocationnel / Insertion socioprofessionnelle / Participation sociale / Résilience

Introduction

La transition de l'école à la vie active est une étape significative pour les élèves ayant des incapacités intellectuelles ; il s'agit d'une période critique qui affecte leur avenir et leur adaptation à la vie en société (Brown, 2007). Le processus de transition se réalise dans les années précédant la fin de la scolarisation et les années suivantes où l'accès, l'insertion et le maintien en emploi sont visés (Julien-Gauthier, Ruel, Moreau et Martin-Roy, 2016). La transition des élèves ayant des incapacités intellectuelles diffère de celle des autres élèves en raison de leur vulnérabilité en lien avec les caractéristiques de la déficience intellectuelle (fonctionnement intellectuel sous la moyenne, lenteur dans les apprentissages, problèmes attentionnels, déficits mnésiques, difficultés de transfert et de généralisation des apprentissages, etc.) (Dionne, Boutet et Julien-Gauthier, 2002 ; Normand-Guérette, 2012).

Le processus de transition comprend l'accompagnement des élèves pour la planification de projets postsecondaires qui correspondent à leurs aspirations : emploi, loisirs, engagement

communautaire, poursuite des activités académiques, aspect résidentiel (Office des personnes handicapées du Québec, 2003). Pour mieux se connaître et prendre des décisions éclairées, les élèves ayant des incapacités intellectuelles bénéficient grandement d'un accompagnement de développement vocationnel (Boutin, 2012). Le développement vocationnel comprend toutes les expériences formelles et informelles qui contribuent au développement des intérêts, talents, valeurs et connaissances sur le monde du travail d'une personne et qui l'amènent à prendre des décisions dans son parcours de vie (Brown et Lent, 2013). L'engagement des acteurs scolaires lors de la transition est ancré dans la croyance que les personnes ayant des limitations intellectuelles ont le potentiel de contribuer à la société (Wehman et Scott, 2013). Les employeurs potentiels ont quant à eux une vision plus positive de l'intégration s'ils ont déjà eu une expérience avec des employés ayant des incapacités intellectuelles et s'ils peuvent bénéficier du soutien d'accompagnateurs en milieu de travail (Ellenkamp *et al.*, 2016).

Du point de vue épidémiologique, près de 85 % de ces personnes ont des incapacités intellectuelles légères (Maulik et Harbour, 2010) ; elles sont en mesure de vivre de façon autonome ou semi-autonome, de travailler, d'avoir des loisirs et d'exercer leur rôle de citoyen à part entière. Elles ont avant tout une volonté d'exercer un rôle actif dans leur collectivité et ont des capacités qui doivent être mises en valeur (Julien-Gauthier, Martin-Roy et Lévesque, 2013). Cette étude porte sur les jeunes adultes de 16 à 21 ans ayant des incapacités intellectuelles légères à moyennes qui sont scolarisées au Québec dans des classes spéciales d'adaptation scolaire au sein d'écoles secondaires régulières.

Dans cet article de nature théorique, les principaux concepts utilisés sont d'abord définis, puis une recension d'écrits scientifiques met en lumière les facteurs de risque qui peuvent être présents chez les élèves (16-21 ans) ayant des incapacités intellectuelles lors de la transition vers la vie active. Cette recension d'écrits introduit des éléments qui contribuent à asseoir la pertinence des stratégies d'accompagnement de ces personnes en milieu scolaire pour favoriser leur insertion socioprofessionnelle. Ces stratégies proviennent essentiellement de recherches empiriques québécoises et sont ancrées culturellement au Québec.

Cadre conceptuel

La participation sociale

Il existe plusieurs définitions de la participation sociale, un concept parfois utilisé indistinctement avec ceux d'intégration sociale, d'inclusion ou de participation communautaire (Novak Amado, Stancliffe, McCarron et McCallion, 2013). La participation sociale inclut l'idée d'intégration dans un réseau social et celle de contribution sociale (Proulx et Dumais, 2010). Pour les élèves ayant des incapacités intellectuelles, elle fait référence à : 1) leur participation active dans différents contextes de vie, selon l'âge et la culture ; 2) l'établissement de relations réciproques avec les membres de leur communauté ; et 3) la présence d'un sentiment d'appartenance à des groupes ou à des réseaux sociaux (Julien-Gauthier, Martin-Roy, Moreau, Ruel et Rouillard-Rivard, soumis). La participation active est décrite comme une action volontaire ou une présence significative de la personne en fonction de ses choix ou de ses aspirations.

La résilience

La résilience caractérise une personne qui vit ou qui a vécu un traumatisme, des difficultés ou de l'adversité chronique et qui fait preuve d'une bonne adaptation psychologique et sociale (Ionescu, 2011). On dit alors de la personne qu'elle persévère et garde confiance en l'avenir malgré les difficultés, en d'autres mots qu'elle « rebondit ». Les personnes ayant des incapacités intellectuelles vivent le plus souvent de l'adversité chronique en raison de leur condition. Être résilient signifie alors de présenter le meilleur développement possible malgré les adversités rencontrées, en visant le bien-être et l'intégration sociale (Jourdan-Ionescu et Julien-Gauthier, 2011). L'adversité comprend les défis liés à la réussite de la transition vers la vie active : lenteur dans l'apprentissage et le fonctionnement qui réduisent la performance au travail, difficultés à évaluer la qualité de leur travail en raison d'un fonctionnement cognitif inférieur à la moyenne, manque d'organisation dans la réalisation des tâches de travail occasionnée par les déficits mnésiques, difficultés dans les habiletés sociales en lien avec le travail, etc. Le cadre théorique de la résilience met l'accent sur les forces, les talents et les ressources des personnes et de leur entourage, pour les aider à surmonter les situations d'adversité, issues de leurs caractéristiques ou de celles de l'environnement (Wagnild, 2009).

L'accompagnement

Dans le domaine de l'orientation scolaire et professionnelle, « l'accompagnement » comprend la relation à autrui et la relation de service (Goyer, 2007). Il permet d'accroître la résilience des élèves ayant des incapacités intellectuelles face aux adversités rencontrées dans leur processus de transition vers la vie active (Julien-Gauthier *et al.*, 2016). Sur le plan de la relation à autrui, l'accompagnement vise le bien-être de la personne alors que sur le plan de la relation de services, il soutient l'atteinte d'une participation sociale optimale (Jourdan-Ionescu et Julien-Gauthier, 2011). L'accompagnement est une intervention de « résilience assistée », de type maïeutique, où le caractère souvent directif, contraignant, intrusif des interventions classiques est remplacé par un véritable accompagnement qui, en facilitant l'actualisation des compétences de l'élève et leur utilisation pour faire face à l'adversité, façonne la résilience (Ionescu, 2011). L'adjectif « assisté », utilisé pour qualifier la construction ou le renforcement de la résilience, souligne le fait que les professionnels secondent, accompagnent la personne dans ce processus. La personne ayant des incapacités intellectuelles reste aux commandes de son processus de transition et des moyens pour atteindre ses objectifs de participation sociale.

La réussite de la transition se concrétise par une vie active après la scolarisation qui comprend une participation sociale optimale pour l'élève, participation qui contribue à son bien-être et à l'exercice de rôles sociaux valorisés dans sa famille et dans sa communauté (emploi à temps plein ou à temps partiel, activités de loisirs ou communautaires, relations amicales, engagement bénévole, rôle de citoyen à part entière).

La résilience des élèves ayant des incapacités intellectuelles lors de la transition

Pendant le processus de transition de l'école à la vie active, un accompagnement axé sur la résilience vise à proposer aux élèves ayant des incapacités intellectuelles de l'aide pour surmonter les adversités rencontrées dans leur trajectoire de vie dans une optique de participation sociale optimale à la fin de la scolarisation (Julien-Gauthier *et al.*, 2016). Cet

accompagnement contribue à réduire les facteurs de risque et à les aider à surmonter les situations d'adversité rencontrées et à renforcer leur résilience « naturelle » pour atteindre les objectifs de participation sociale auxquels ils aspirent. L'accompagnement se concrétise dans les interactions des élèves avec des tuteurs de résilience, des personnes de leur famille ou de leur entourage (enseignants, pairs, professionnels, etc.) qui les guident et avec qui ils entretiennent des relations positives et significatives (Ionescu, 2011).

Recension d'écrits : facteurs de risque lors de la transition de l'école à la vie active

Au moment de la transition de l'école à la vie active, des facteurs de risque individuels, familiaux ou environnementaux augmentent la probabilité de vivre de l'adversité chez les élèves ayant des incapacités intellectuelles.

Facteurs de risque individuels

Tout d'abord, les caractéristiques associées aux incapacités intellectuelles doivent être considérées dans le processus de transition et l'intégration socioprofessionnelle. Le fonctionnement intellectuel sous la moyenne, les déficits du fonctionnement adaptatif et les difficultés dans le traitement de l'information interfèrent avec les processus d'apprentissage et à plusieurs niveaux dans les activités de la vie quotidienne (Jourdan-Ionescu et Julien-Gauthier, 2011).

Des caractéristiques personnelles comme une faible estime de soi ou une certitude anticipée de l'échec (Normand-Guérrette, 2012) sont de nature à réduire la confiance des élèves en leurs capacités de poursuivre des buts et de réussir. La difficulté à se projeter dans l'avenir peut les empêcher de voir toutes les possibilités qui s'offrent à eux après la transition et rendre difficile l'anticipation de la vie adulte (Julien-Gauthier *et al.*, 2016). Les élèves présentant des incapacités intellectuelles ont aussi un sentiment d'efficacité personnelle moins élevé que la population générale (Ochs et Roessler, 2001 ; Fabian et Pebdani, 2013), un élément essentiel à la réussite de la transition. La plupart d'entre eux font preuve de peu d'autonomie et ont des connaissances limitées des ressources disponibles dans leur communauté (Julien-Gauthier, Jourdan-Ionescu et Héroux, 2012).

Les habiletés sociales sont prépondérantes dans le milieu du travail. Au travail, ces habiletés comprennent pour la personne le fait de demander des informations pour clarifier une consigne mal comprise, de demander de l'aide du superviseur au besoin, de réagir de façon appropriée aux rétroactions, etc. (Agran, Hugues, Thoma et Scott, 2016). Cependant, les élèves qui ont des incapacités intellectuelles expérimentent souvent des difficultés de communication et d'interaction sociale (Jourdan-Ionescu et Julien-Gauthier, 2013). Ils éprouvent aussi des difficultés avec la fonction pragmatique du langage, fonction qui leur permet de formuler adéquatement des demandes et de poser des questions lorsqu'ils n'ont pas compris (Abbeduto et Hesketh, 1997). Le peu de facilité à se mettre en valeur et à démontrer leurs capacités est souvent dû à leur capacité limitée à s'exprimer (Freeman, O'Dell et Meola, 2001).

Le manque d'expérience à contrôler les éléments majeurs de leur vie constitue une des principales barrières à l'emploi des personnes ayant des incapacités. Celles-ci ont souvent peu d'occasions de prendre des risques et de faire des choix, ce qui nuit au développement

des habiletés d'autodétermination (Vreeburg Izzo et Lamb, 2003). L'autodétermination permet à une personne d'agir de manière volontaire et intentionnelle comme agent de sa propre vie. Une personne autodéterminée est en mesure de prendre des décisions, de faire des choix, de résoudre des problèmes, d'atteindre ses buts, etc. (Wehmeyer, 2005).

Une faible connaissance de soi chez les élèves ayant des incapacités intellectuelles (Gysber, Heppner et Johnston, 2009) entraîne des difficultés à exprimer leurs préférences, leurs intérêts, clarifier leurs buts et développer leur maturité vocationnelle (Ochs et Roessler, 2001 ; Whitney-Thomas et Moloney, 2001). De même, la capacité limitée à faire des choix et à apprendre de leurs erreurs nuit au développement de leur connaissance d'eux-mêmes (Whitney-Thomas et Moloney, 2001). Les difficultés de communication et le degré d'incapacité intellectuelle peuvent aussi restreindre l'expression des goûts et des aspirations (Hamel et Dionne, 2007).

En ce qui a trait au travail, ces élèves ont des croyances erronées sur le marché de l'emploi (Soresi, Nota, Ferrari et Solberg, 2008), qui sont souvent une conséquence du manque d'exploration et d'expérience professionnelle. De plus, les élèves ayant des incapacités intellectuelles ont du mal à saisir les règles non écrites du travail et la culture propre au milieu de travail (Jahoda, Kemp, Riddell et Banks, 2008). Cela englobe les informations et les comportements essentiels, mais implicites pour réussir dans un milieu de travail. Ces élèves ont besoin de repères en milieu de travail, ce qui rend la modification d'une routine déjà connue difficile, car ils doivent alors intégrer de nouveaux repères (Dulaney, 1998). Enfin, un faible niveau de littératie, qui inclut l'habileté à comprendre un texte et à communiquer à l'écrit et à l'oral, peut constituer un frein à l'emploi (Winn et Hay, 2009).

Facteurs de risque familiaux

La famille des élèves ayant des incapacités intellectuelles se trouve souvent démunie face aux défis de la transition de l'école à la vie active. Les parents, qui sont les principaux soutiens des élèves, manquent d'informations sur le processus de transition et ses implications (Hetherington *et al.*, 2010 ; Bhaumik *et al.*, 2011). Ils ne connaissent pas les choix qui s'offrent à eux (Tarleton et Ward, 2005) et sont limités dans leur participation à la transition de leur enfant, car ils ne savent pas comment lui venir en aide (Timmons, Hall, Bose, Wolfe et Winsor, 2011).

Les changements inhérents à la transition vers la vie active et relatifs au manque de services postsecondaires amènent souvent des tensions dans la vie familiale et contribuent à augmenter le stress parental (Mill, Mayes et McConnell, 2009 ; Neece, Kraemer et Blacher, 2009). Les parents, particulièrement ceux qui ne bénéficient pas d'un solide soutien social, sont déjà fatigués de l'encadrement et des soins prodigués à leur enfant depuis son enfance (Salmon et Kinnealey, 2007). Les changements de routine à la sortie de l'école demandent un ajustement considérable aux parents (Davies et Beamish, 2009), car il est exigeant d'établir et de consolider une nouvelle routine avec leur enfant (Brown, 2007).

Alors que leur enfant devient un adulte, les parents peuvent vivre un dilemme entre le fait d'assurer sa sécurité et d'encourager son autonomie. Les attitudes protectrices des parents, qui éprouvent des difficultés à réduire l'encadrement, peuvent entraver le développement

de l'autonomie de l'élève (Dixon et Reddacliff, 2001). D'ailleurs, plusieurs élèves ressentent trop de contrôle et d'intrusion dans leur vie quotidienne (Mill *et al.*, 2009). Enfin, les parents expriment des inquiétudes quant à la perte des prestations d'aide sociale et des avantages reliés si leur enfant intègre un emploi (Johnson, 2004).

Facteurs de risque environnementaux

En milieu scolaire, les élèves ayant des incapacités intellectuelles ont peu accès à des d'activités de développement de carrière (Carter, Trainor, Cakiroglu, Swedeen et Owens, 2010). Cela peut être dû à une croyance des acteurs du milieu scolaire selon laquelle l'insertion socioprofessionnelle des élèves ayant des incapacités intellectuelles doit être prise en charge par des organismes spécialisés (Carter, Austin et Trainor, 2011), comme les centres de réadaptation au Québec. Au secondaire, les élèves qui suivent le parcours scolaire régulier sont privilégiés pour l'accès aux services d'orientation scolaire et professionnelle (Fox, Wandry, Pruitt et Anderson, 1998). De plus, les tests psychométriques qui guident les pratiques d'orientation dans la population générale ne sont pas adaptés pour être utilisés auprès des personnes ayant des incapacités intellectuelles (Boutin, 2012). Les élèves qui présentent des incapacités intellectuelles manquent également d'occasions d'être exposés à une variété de professions et aux habiletés requises pour y accéder (Wehman et Scott, 2013).

En ce qui concerne la planification de la transition, le plan d'intervention scolaire n'est pas toujours orienté en considérant les objectifs de transition (Office des personnes handicapées du Québec, 2003). Le manque de formation du personnel scolaire relativement à la transition est également un enjeu important (Salmon et Kinnealey, 2007). Le manque de clarté quant aux rôles et responsabilités du personnel qui prend part au processus de transition se répercute dans l'aide apportée aux élèves (Lehmann, Bassett et Sands, 1999).

Les difficultés liées à la collaboration entre les écoles et les organismes impliqués localement (organismes sociaux, communautaires ou d'emploi) rendent plus complexe le suivi des élèves aux différentes étapes de la transition (Beamish, Meadows et Davies, 2012). Ainsi, parmi ces difficultés, celles relatives à la communication et à la collaboration entre le réseau de l'éducation et celui de la santé et des services sociaux sont à souligner (Tétreault, Beaupré, Carrière, Freeman et Gascon, 2010). De plus, les difficultés d'accès au transport qui apparaissent après la scolarisation sont souvent perçues comme une limite à la vie active et à l'emploi (Davies et Beamish, 2009 ; Carter *et al.*, 2011).

Sur le plan social, les stéréotypes quant aux incapacités intellectuelles font état de la méconnaissance du potentiel des élèves ayant des incapacités intellectuelles de la part des acteurs scolaires (Salmon et Kinnealey, 2007). Les employeurs peuvent être réceptifs à l'intégration sociale des personnes ayant des incapacités intellectuelles en théorie, mais être réticents à leur intégration au travail en milieu régulier (Ababou, 2009). Les raisons de cette réticence sont principalement les limites des élèves, comme leur capacité réduite d'apprentissage, les problèmes de productivité ou les difficultés à propos de la supervision.

Enfin, les changements entourant la transition amènent une diminution du réseau social des élèves ayant des incapacités intellectuelles, ce qui peut conduire à l'isolement et même à

l'exclusion sociale (Julien-Gauthier *et al.*, 2012). De surcroît, les élèves ayant des incapacités intellectuelles ont peu d'occasions de créer de nouveaux liens avec les membres de leur collectivité (Salmon et Kinnealey, 2007).

Les facteurs de risque exposés peuvent compromettre la réussite de la transition et donc préterirer une vie active après la scolarisation qui inclut une participation sociale optimale. La participation sociale a le même sens pour les élèves avec ou sans incapacités ; ce qui les distingue, c'est le besoin de soutien pour la réalisation de leurs aspirations (Julien-Gauthier, Martin-Roy et Boutin, 2012).

Stratégies reconnues pour accompagner les élèves ayant des incapacités intellectuelles lors de la transition

La présence de facteurs de risque lors de la transition de l'école à la vie active nécessite la mise en place de stratégies d'accompagnement pour réduire ces facteurs de risque et aider les élèves ayant des incapacités intellectuelles à surmonter les adversités rencontrées. Pour favoriser une participation sociale optimale à la fin de la scolarisation, des stratégies d'accompagnement issues de recherches québécoises sont présentées. Les stratégies identifiées au Québec sont pertinentes au plan culturel et mettent en valeur les travaux québécois sur l'éducation des personnes qui présentent des incapacités intellectuelles. Les stratégies font appel à la mise en place d'une démarche de développement vocationnel, d'un soutien aux élèves et à leur famille ainsi qu'à la mobilisation des acteurs des milieux dans lesquels ils évoluent. Sans être exhaustive, l'étude vise à introduire des préoccupations à considérer dans l'éducation et la vie au travail des personnes présentant des incapacités intellectuelles en y reliant des stratégies d'accompagnement reconnues en milieu scolaire et dans la vie active.

Stratégies d'accompagnement en milieu scolaire

Mettre en place une démarche de développement vocationnel dès l'âge de 14 ans

L'étude de Boutin (2012) au sujet de l'orientation socioprofessionnelle des élèves ayant des incapacités intellectuelles a permis de recenser les pratiques qui favorisent l'accès et l'insertion en emploi. D'entrée de jeu, l'auteure mentionne que traditionnellement, les services en employabilité destinés à ces élèves se basaient surtout sur leurs capacités pour les placer dans un emploi. Cette approche est plutôt restrictive, car elle s'appuie sur les capacités actuelles sans nécessairement reconnaître le potentiel de développement (Ochs et Roessler, 2001). Boutin (2012) se positionne en faveur d'une pratique d'orientation de carrière qui mise sur le développement personnel et professionnel des élèves, afin de favoriser une prise de décision éclairée et une participation sociale qui leur permette de se réaliser. La démarche devrait débiter vers l'âge de 14 ans, afin de disposer du temps nécessaire à un accompagnement de qualité qui favorise l'actualisation de leur potentiel et l'accès à une vie active (Boutin, 2012). Les élèves ayant des incapacités intellectuelles manifestent une lenteur dans l'apprentissage, ce qui implique de cibler les acquis essentiels à la réussite de la transition, pour y consacrer le temps requis en milieu scolaire. Par exemple, les habiletés d'assiduité, de ponctualité et d'endurance ainsi que celles d'hygiène, de sécurité et de respect des règlements, qui se retrouvent dans l'*Inventaire des habiletés socioprofessionnelles* (Marquis, Dufour, Morin, Devin et Bédard, 2011) sont des acquis

incontournables. De plus, lors d'un apprentissage, ces élèves ont besoin de consolider les habiletés acquises par une pratique fréquente et répétée (Jourdan-Ionescu et Julien-Gauthier, 2011).

Évaluer le potentiel et les intérêts professionnels

Une démarche de développement vocationnel s'amorce par l'évaluation qui sert à décrire le profil de l'élève quant à ses caractéristiques personnelles, plus particulièrement ses intérêts, ses forces, ses limitations, ses compétences, ses aptitudes, ses valeurs et sa personnalité (Rojewski, 2002). Les résultats d'une recherche longitudinale au sujet de la transition de l'école à la vie active d'une élève ayant une déficience intellectuelle soulignent l'importance de l'évaluation du fonctionnement psychologique et des capacités intellectuelles de l'élève. Ces résultats suggèrent qu'une évaluation récente à la sortie de l'école permet, entre autres, de faciliter l'accès de l'élève à des services ou programmes de soutien financier, le cas échéant (Julien-Gauthier *et al.*, 2016).

Pour Boutin (2012), les activités d'évaluation du potentiel et des intérêts professionnels favorisent une meilleure conscience de soi chez l'élève, lui permettent de se projeter dans l'avenir et contribuent à ouvrir le champ des possibilités. L'élève ayant des incapacités intellectuelles a besoin d'être accompagné pour établir des repères et des liens avec ce qu'il connaît et la réalité du marché du travail. À titre d'exemple, l'Inventaire visuel d'intérêts professionnels (Tétreau, Dupont et Gingras, 2000) amène l'élève, à l'aide d'images, à reconnaître les exigences réelles d'un emploi, comme le travail dans une animalerie qui ne consiste pas uniquement à cajoler les animaux, mais surtout à nettoyer leurs cages. L'évaluation, parce qu'elle encourage l'exploration de soi, développe sa capacité à prendre des décisions et à faire des choix réalistes et satisfaisants pour lui (Boutin, 2012).

Sur le plan de l'évaluation des intérêts professionnels, peu d'instruments sont adaptés pour ces élèves (Boutin, 2012). Toutefois, il est possible de modifier le mode de passation d'outils existants, comme l'Inventaire visuel des intérêts professionnels (Tétreau *et al.*, 2000), afin de l'adapter à leur condition. Cet instrument permet d'explorer avec l'élève ses intérêts pour différents types de travail ainsi que ses connaissances et expériences du marché du travail (Julien-Gauthier *et al.*, 2013). Sa passation peut être complétée par la réalisation d'activités d'exploration du marché de l'emploi : visites de milieux de travail, journées carrière, stages, etc. Dans la poursuite de la démarche de développement vocationnel, Boutin (2012) souligne l'importance d'informer le jeune pour l'amener à faire un choix éclairé, en lui expliquant la nécessité de poursuivre des buts plutôt que d'opter pour le premier emploi disponible. La définition de l'employabilité de l'Organisation internationale du Travail (2015), qui se résume à l'aptitude de chacun à trouver et conserver un emploi, à progresser au travail et à s'adapter au changement tout au long de la vie professionnelle, souligne la nécessité de poursuivre des buts dans la trajectoire d'accès au travail.

Participer à des activités de travail

Les expériences professionnelles pendant la scolarisation représentent un des facteurs de protection qui prédit l'emploi postscolaire (Carter, Ditchman, *et al.*, 2010 ; Wehman *et al.*, 2015). La participation à des activités reliées au travail, qu'elles soient rémunérées ou non,

doit débiter pendant les années de scolarisation (Julien-Gauthier *et al.*, 2016). L'implication sociale sous forme de bénévolat peut constituer une étape intermédiaire avant d'occuper un emploi (Bourdon, Lessard et Baril, 2015).

Le développement de l'autonomie des élèves ayant des incapacités intellectuelles passe par leur capacité à se projeter dans le futur, à s'imaginer leur avenir. Pour ce faire, ils ont besoin de vivre des expériences concrètes, comme un premier emploi d'été. L'étude de Bourdon *et al.* (2015) décrit une démarche partenariale réalisée autour de la transition de l'école à la vie active en Estrie. Une stratégie d'accompagnement proposée est la préparation à l'emploi d'été. À ce titre, un accompagnement personnalisé est offert pour la rédaction du curriculum vitae, la simulation d'entrevues d'embauche, l'exploration de soi ainsi que le développement des attitudes au travail et des stratégies de communication avec l'employeur (Bourdon *et al.*, 2015). Rappelons qu'en raison de leurs caractéristiques, les élèves ayant des incapacités intellectuelles ont besoin davantage de formation et de soutien lors des activités de préparation à l'emploi que leurs pairs sans incapacité.

Dans la démarche partenariale de transition, les élèves participent activement à la recherche d'emploi avec le soutien personnalisé des agents de développement d'un organisme spécialisé d'aide à l'emploi. Un bilan à la fin de l'été permet de faire le point et de poursuivre la démarche de développement vocationnel (Bourdon *et al.*, 2015). Les expériences de travail peuvent augmenter la valorisation personnelle et la confiance en soi des élèves, et, dans certains cas, leur permettre d'accéder à un emploi une fois l'école terminée (Hamel et Dionne, 2007).

L'évaluation des habiletés socioprofessionnelles de l'élève est nécessaire lorsqu'il réalise des stages de travail dans le milieu scolaire ou à l'extérieur (Julien-Gauthier *et al.*, 2016). L'Inventaire des habiletés socioprofessionnelles (Marquis *et al.*, 2011) est suggéré pour évaluer les compétences des élèves ayant des incapacités intellectuelles sur le plan du travail. Leur démarche de développement vocationnel peut être récapitulée dans un portfolio (Boutin, 2012 ; Julien-Gauthier *et al.*, 2016) qui leur fournit des repères visuels et temporels pour s'approprier leur démarche et mettre en valeur leurs compétences. Cet outil, qui retrace les expériences réalisées dans le milieu scolaire et dans les milieux réguliers ainsi que les habiletés de travail développées, s'avère important pour l'insertion socioprofessionnelle. Il peut aussi comprendre les responsabilités assumées par les élèves et des évaluations des activités de travail (Julien-Gauthier *et al.*, 2016).

Privilégier l'utilisation de technologies de l'information et de la communication

L'utilisation des technologies de l'information et de la communication (TIC) est une stratégie d'accompagnement pour favoriser l'expression des intérêts et des attentes des élèves ayant des incapacités intellectuelles face à la vie adulte. Les technologies permettent de présenter sous une forme plus concrète des éléments abstraits de leurs aspirations personnelles ou professionnelles (Julien-Gauthier, Martin-Roy, Jourdan-Ionescu et Ruel, sous presse). Les résultats de l'étude de Lachapelle, Lussier-Desrochers, Caouette et Therrien-Bélec (2013) montrent que l'utilisation de technologies d'assistance à la réalisation de tâches permet de soutenir les personnes ayant des incapacités intellectuelles dans leur travail et à leur domicile. Par exemple, une capsule vidéo peut être visualisée par

le jeune adulte pour préparer une recette de manière autonome. Finalement, les technologies sont particulièrement utiles pour apprendre à composer avec les imprévus ; ainsi l'utilisation d'un téléphone intelligent permet de communiquer avec l'employeur ou avec une personne-ressource (Julien-Gauthier *et al.*, 2012).

Encourager et informer l'élève et sa famille

L'implication de la famille est prépondérante pour la réussite de la transition (Davies et Beamish, 2009 ; Hetherington *et al.*, 2010 ; Landmark, Ju et Zhang, 2010 ; Bhaumik *et al.*, 2011). Les parents contribuent à la planification de la transition en donnant de l'information sur leur enfant, en le motivant et en lui offrant diverses formes de soutien : aide, encouragements, soutien pratique (Hamel et Dionne, 2007). Par ailleurs, étant donné que la transition de l'école à la vie active représente un grand défi pour les parents (Davies et Beamish, 2009), le soutien qui leur est apporté est primordial (Beresford, 2004). Selon Bourdon et ses collaborateurs (2011), les parents ont besoin de savoir comment continuer d'aider leur enfant en lui permettant de progresser vers l'autonomie. Le *Guide pour ma vie de tous les jours* (Burke, Charron et Steinkamp, 2011) peut les aider à soutenir le développement de l'autonomie de leur enfant dans la planification et la réalisation de ses activités quotidiennes.

Les informations transmises aux élèves ayant des incapacités intellectuelles et à leur famille doivent être offertes en début de processus, lorsque le jeune est âgé d'environ 14 ans (Office des personnes handicapées du Québec, 2003). Des rencontres d'information au sujet des défis, enjeux et ressources utiles lors de la transition vers la vie active peuvent être organisées annuellement en collaboration avec l'école, les services sociaux, le milieu de la réadaptation et de l'emploi. Ces rencontres permettent à l'élève et sa famille de connaître ou d'interagir avec des acteurs clés de la transition et de se sentir mieux outillés (Julien-Gauthier *et al.*, 2016).

Saisir les occasions de découvrir le potentiel du jeune

La croyance au potentiel des élèves passe par leur principal milieu de vie depuis l'enfance : leur famille. Les attentes élevées envers les élèves leur permettent de prendre des responsabilités à la maison et de développer des habiletés pratiques et sociales. L'étude de Carter *et al.* (2011) montre que les élèves auxquels les parents donnent des responsabilités ménagères ont plus de chance d'avoir une rémunération d'emploi plus élevée. Une considération positive et des attentes élevées, en dépit des incapacités ou du diagnostic établi, amènent les familles et les jeunes à prendre des décisions favorables à leur développement (Julien-Gauthier *et al.*, 2012).

Pour faire face aux comportements de surprotection des proches, il est suggéré de leur permettre d'être exposés à des personnes ayant des incapacités intellectuelles qui réussissent dans un milieu de travail régulier. Cela amène la famille à s'ouvrir au potentiel du jeune en favorisant le développement de son autonomie (Brind'Amour, 2010).

Les résultats de l'étude de Julien-Gauthier *et al.* (2012) montrent que les parents reconnaissent l'importance de donner des occasions à l'élève de participer à des activités dans sa famille et dans sa communauté. Ces expériences lui permettent de développer ses

habiletés sociales et son sentiment d'appartenance, tout en étant graduellement guidé et encouragé dans l'apprentissage d'habiletés sociales et de comportements sociaux adaptés. La participation sociale favorise aussi les apprentissages sociaux : exprimer ses besoins, interagir avec autrui et s'affirmer positivement au travail. Ces apprentissages sociaux contribuent au développement de l'employabilité (Landmark *et al.*, 2010). Les relations sociales établies avec l'entourage permettent aussi d'améliorer les perceptions des membres de la communauté envers les personnes ayant des incapacités intellectuelles (Julien-Gauthier *et al.*, 2012).

Enfin, Haelewyck (2013) souligne qu'il est essentiel d'accompagner les adolescents qui vivent avec des incapacités dans des démarches qui soutiennent activement le développement de l'autodétermination et les choix personnels. Cela revient à leur permettre de développer leur plein potentiel dans un projet de vie significatif pour eux.

Développer et maintenir les compétences en lecture et en écriture

Les résultats de deux études, l'une réalisée auprès de parents d'élèves ayant réussi la transition de l'école à la vie active (Julien-Gauthier *et al.*, 2012) et l'autre auprès d'une équipe multidisciplinaire de soutien à la transition (Julien-Gauthier *et al.*, 2016), mettent en lumière l'importance du développement et du maintien des compétences en lecture et en écriture des élèves ayant des incapacités intellectuelles. Il ne faut pas négliger cet aspect lors de la transition, car les habiletés de lecture et d'écriture sont essentielles pour décoder les repères dans l'environnement (ex. : noms de rues), fonctionner adéquatement en société et accéder à une vie active. L'étude de Julien-Gauthier *et al.* (2016) propose des stratégies pour maintenir et consolider les compétences en lecture et en écriture après la scolarisation : intéresser l'élève à la lecture et à l'écriture en prenant en considération ses passions (section des sports des journaux, revues au sujet de ses vedettes préférées, guide horaire des émissions de télévision) ou utiliser Internet et les services de la bibliothèque municipale. Après la fin du secondaire, la poursuite des études dans un centre de formation générale pour adultes est souvent préalable à l'insertion socioprofessionnelle (Bourdon *et al.*, 2015). Les services d'éducation des adultes sont une option à considérer ; ils amènent les élèves à poursuivre le développement de leurs compétences et à consolider leurs acquis sur le plan de la lecture, de l'écriture et des mathématiques de manière à favoriser l'accès à une vie autonome (Julien-Gauthier *et al.*, 2016).

Faciliter le développement et le maintien d'une bonne condition physique

Au quotidien, occuper un emploi peut être beaucoup plus exigeant physiquement que d'aller à l'école. La nature des tâches de travail à exécuter peut nécessiter une bonne endurance physique (Bourdon *et al.*, 2015). La stratégie d'accompagnement rapportée par les parents pour aider leur enfant à se préparer aux exigences du travail et favoriser le développement de ses habiletés motrices est le maintien d'une bonne condition physique (Julien-Gauthier *et al.*, 2012). La fréquentation d'une salle d'entraînement et la participation régulière à des activités sportives sont des options. Les organisations sportives à l'intention des personnes ayant des incapacités intellectuelles, notamment les Jeux olympiques spéciaux ou les organismes locaux de sports adaptés, sont aussi des avenues intéressantes puisque l'entraînement sportif qui y est privilégié favorise à la fois le développement physique et le réseautage avec des pairs (Julien-Gauthier *et al.*, sous

presse). Il faut aussi considérer la contribution de l'élève aux tâches ménagères qui lui permet d'assumer ses responsabilités à la maison et de maintenir sa condition physique, tout en développant son autonomie (Julien-Gauthier *et al.*, 2013).

Favoriser le contact avec les pairs

Le développement du réseau de soutien social est une stratégie notoire tout au long de la vie qui permet de renforcer la résilience des élèves ayant des incapacités intellectuelles (Julien-Gauthier, Jourdan-Ionescu, *et al.*, 2012). Lors de la transition, le développement et le maintien des amitiés sont à privilégier pour éviter l'isolement dans la vie adulte. Les contacts et échanges avec des élèves du même âge permettent de développer un sentiment d'appartenance (Julien-Gauthier *et al.*, 2016). L'élaboration d'un carnet d'adresses avec les coordonnées des camarades de classe ainsi que l'échange d'informations au sujet des activités postsecondaires où les élèves pourront se retrouver sont des pistes à privilégier (Julien-Gauthier *et al.*, 2016). Une autre stratégie qui ressort de l'étude de Julien-Gauthier *et al.* (2012) consiste pour les élèves à participer à un programme d'accompagnement communautaire pour augmenter les occasions de socialiser. Le programme *Vrais copains*, axé sur le jumelage avec des pairs sans limitation, amène les jeunes adultes à explorer et à réaliser des activités en dyade ou en groupe et à pratiquer leurs habiletés sociales. Un an après la fin de la scolarisation, le développement du réseau de soutien social reste un facteur d'importance pour contrer l'isolement et l'exclusion sociale (Julien-Gauthier *et al.*, sous presse).

Mobiliser les acteurs des milieux dans lesquels évoluent les élèves

Différents intervenants exercent un rôle dans l'accompagnement des élèves ayant des incapacités intellectuelles vers la vie active : enseignants, éducateurs spécialisés, psychologues, conseillers en orientation, personnel des services d'aide à l'emploi, etc. Selon Julien-Gauthier *et al.* (2016), la collaboration et la concertation entre les acteurs du milieu scolaire, de réadaptation, communautaire et de l'emploi sont des éléments incontournables de la réussite de la transition.

L'étude de Bourdon *et al.* (2015) montre que le suivi auprès de l'élève ayant des incapacités intellectuelles par un intervenant pivot permet de concrétiser la coordination des actions autour du processus de transition pendant la période scolaire. Cet intervenant, par exemple un éducateur spécialisé en milieu scolaire, est en mesure de développer une solide connaissance du jeune avec qui il établit une relation de confiance (Bourdon *et al.*, 2015).

La formation du personnel scolaire qui accompagne les élèves dans la transition est particulièrement importante pour qu'il puisse offrir un soutien adapté en fonction de rôles et de responsabilités clairs. En Estrie, un comité régional pour la transition de l'école à la vie active contribue au développement de la démarche dans son ensemble et offre une présence régulière pour soutenir le personnel scolaire. Des rencontres d'information annuelles et une communauté d'apprentissage virtuelle sont d'autres actions qui peuvent être développées avec le personnel scolaire (Bourdon *et al.*, 2015).

Stratégies d'accompagnement pour favoriser l'insertion socioprofessionnelle

Favoriser le partenariat avec les organisations dans la communauté

La collaboration entre les différents acteurs œuvrant autour des élèves (Salmon et Kinnealey, 2007 ; Landmark *et al.*, 2010) permet de coordonner les efforts, en partageant les visions, l'expertise et les informations de manière à éviter de dédoubler les actions ou de poursuivre des objectifs contradictoires. Le partenariat est un processus créatif : ainsi, la concertation est tributaire de l'implication des gens en place et des ressources disponibles (Tétreault *et al.*, 2010). À cet égard, les rencontres où participent tous les acteurs sont à privilégier (Hamel et Dionne, 2007). Une stratégie d'accompagnement rapportée par Proulx et Dumais (2010) est de favoriser le partenariat entre les organisations impliquées (commissions scolaires, centres de réadaptation, services spécialisés de main-d'œuvre, etc.) tout au long du processus de transition, et non seulement au moment de référer les personnes.

Les résultats de l'étude de Proulx et Dumais (2010) montrent que le secteur de l'éducation pourrait être davantage mis à profit notamment par un meilleur arrimage avec le réseau de la santé et des services sociaux. Sur ce plan, Tétreault *et al.* (2010) ont évalué l'implantation et les effets de l'Entente de complémentarité entre le réseau de la santé et des services sociaux et le réseau de l'éducation. Ils proposent un renouvellement des pratiques en augmentant la présence des intervenants du réseau de la santé à l'école, car il s'agit d'un des principaux milieux de vie des élèves.

Le rôle d'intermédiaire des agents de développement d'un organisme d'aide à l'emploi a été documenté comme un facilitateur de l'intégration en emploi et en stage, à la fois pour l'élève et pour l'employeur. Ces acteurs permettent de maintenir une bonne communication entre les élèves, parents et intervenants et les employeurs en apportant du soutien à ces derniers (Bourdon *et al.*, 2015).

Prendre en considération le point de vue des employeurs

Une fois la scolarisation terminée, l'ouverture et l'accueil des milieux de travail (Brown, 2007 ; Timmons *et al.*, 2011) permettent aux élèves d'actualiser les compétences développées en milieu scolaire et favorisent leur participation sociale. La croyance au potentiel des élèves reste un gage de la place qui leur est accordée sur le marché de l'emploi.

L'étude de Brind'Amour (2010) au sujet des facteurs à considérer dans l'intégration au travail des personnes ayant des incapacités intellectuelles fait ressortir des stratégies d'accompagnement s'adressant aux employeurs. À ce titre, la sensibilisation permet d'atténuer leurs craintes par rapport à l'embauche de personnes ayant des incapacités intellectuelles et de connaître leurs compétences et leur potentiel. Une autre piste est de connaître les facteurs qui motivent les employeurs à accueillir des personnes ayant des incapacités intellectuelles dans leur organisation (Brind'Amour, 2010). À cet effet, l'étude de Bourdon *et al.* (2015) montre que les facteurs les plus importants dans la décision d'embauche des employeurs sont le désir de favoriser l'intégration des élèves au travail et leur sensibilité par rapport aux élèves en situation de handicap. Une fois les personnes embauchées, les adaptations aux situations de travail pour favoriser la productivité (Brizais,

2013) et le soutien d'accompagnateurs sur le lieu de travail (Ellenkamp *et al.*, 2015) sont primordiales.

Dans l'approche des milieux de travail, une stratégie de promotion consiste à miser sur les éléments de satisfaction relevés par les employeurs comme la ponctualité, la minutie et le respect des consignes pour faire valoir les avantages de l'intégration (Bourdon *et al.*, 2015). Selon Parent (2015), les élèves ayant des incapacités intellectuelles sont des employés stables et assidus à l'emploi, qui respectent bien les directives et la hiérarchie. Ils ont le souci de faire un travail de qualité, de plaire et présentent des qualités personnelles appréciables : ce sont des travailleurs francs, spontanés et collaborateurs. Inviter les entreprises qui embauchent des personnes ayant des incapacités intellectuelles à faire la promotion de leur contribution au travail et sur le plan social est une autre stratégie proposée (Brind'Amour, 2010).

Sensibiliser et former les collègues de travail

L'étude d'Abadou (2009) sur les effets de l'intégration socioprofessionnelle sur le collègue de travail intégrant a fait ressortir l'importance de se préoccuper de ces agents intégrateurs dans le milieu de travail. Une stratégie d'accompagnement proposée par Abadou (2009) est de mieux préparer les collègues de travail à recevoir une personne ayant des incapacités intellectuelles en stage et en emploi. Le fait de connaître leurs motivations, leurs attentes et leurs craintes dès le début permet de les sensibiliser et de les rassurer quant au maintien de leur statut et de leurs compétences. Il est aussi suggéré d'aller au-delà de l'information et de la sensibilisation des collègues en mettant en valeur leur rôle social et les bénéfices qu'ils peuvent retirer de côtoyer une personne ayant des incapacités intellectuelles (Abadou, 2009). Cela inclut le fait de fréquenter des personnes fiables, motivées et engagées au travail (Prêts disponibles et capables, 2015) en plus de promouvoir des valeurs communautaires d'entraide et d'accueil. Pour offrir à leur tour un accompagnement approprié, il est important que les collègues de travail choisissent de s'impliquer dans le projet d'intégration selon leurs intérêts sans toutefois s'approprier le projet de la personne (Abadou, 2009). L'étude de Burge, Ouellette-Kuntz et Lysaght (2007) dégage la pertinence de la mise en place de programmes d'entraînement au travail pour les superviseurs et les employés afin qu'ils deviennent un système de soutien naturel pour les employés ayant des incapacités intellectuelles.

Planifier le soutien à la vie communautaire

Le processus de transition de l'école à la vie active permet une planification du futur, y compris les services et organisations qui offriront du soutien après la fin des études (Bourdon *et al.*, 2015). Il faut s'assurer de bien préparer la poursuite du développement de l'élève ou la consolidation des habiletés personnelles, sociales, domestiques et professionnelles (Julien-Gauthier *et al.*, 2016). Cette planification évite que l'élève vive une période d'attente entre la fin de la scolarisation et l'admission à un nouveau service (Hamel et Dionne, 2007). La planification du soutien gagne à être intégrée à son plan d'intervention pour assurer une continuité (Julien-Gauthier *et al.*, 2016). Le transport pour accéder au travail ou aux diverses occupations est un élément à ne pas négliger (Bourdon *et al.*, 2015). La planification des solutions de transport (covoiturage, transport en commun, voyageant par les proches, permis et de conduire et accès à une voiture) permet d'éviter

que les déplacements ne constituent une limite à la participation sociale.

Dans le milieu professionnel, un programme individualisé de maintien en emploi permet de soutenir les employeurs et les employés à long terme. Cet accompagnement met à jour les aménagements nécessaires au travail et les ajustements des services de soutien en fonction de l'évolution des besoins au travail (Brind'Amour, 2010). L'équipe d'aide à l'emploi d'ÉquiTravail (Parent, 2015) a d'ailleurs mis en place un groupe d'entraide pour faciliter le maintien en emploi des personnes ayant des incapacités intellectuelles.

Favoriser le développement d'initiatives émergentes en insertion au travail

Selon une perspective plus globale, l'amélioration de la participation sociale des personnes ayant des incapacités intellectuelles peut s'actualiser par la mise en place d'initiatives novatrices en insertion au travail. Au-delà des activités socioprofessionnelles courantes des centres de réadaptation en déficience intellectuelle et des services spécialisés de main-d'œuvre, des initiatives émergentes se démarquent et combinent des besoins de main-d'œuvre (Proulx et Dumais, 2010). Parmi ces initiatives, notons celles développées par des entreprises d'économie sociale qui offrent un parcours préparatoire à l'insertion en emploi régulier, dans des domaines comme la récupération et du recyclage. À ce titre, l'échantillon d'une étude sur les conditions de travail dans les entreprises d'économie sociale des régions de Québec et Chaudière-Appalaches a permis d'identifier que 170 personnes ayant des limitations intellectuelles y sont employées (Martin-Roy, 2009), démontrant les différentes possibilités d'emploi qui existent et qui peuvent être développées. Proulx et Dumais (2010) ont mis en relief les aspects positifs pour le développement des habiletés personnelles et sociales et l'autonomie des personnes ayant des incapacités intellectuelles : elles se sentent valorisées, utiles, gagnent en assurance et en fierté, sont plus autonomes et matures. Dans la mise en place de ces initiatives, la prise en compte des besoins des personnes est un facteur qui en favorise la réussite (Proulx et Dumais, 2010).

Conclusion

La réussite de la transition de l'école à la vie active est un enjeu majeur de l'éducation, et plus spécifiquement pour les élèves ayant des incapacités intellectuelles. Pour assurer cette réussite, la planification de l'accompagnement offert à ces élèves est un élément incontournable. Cela se traduit par leur engagement dans un programme de développement vocationnel mis en place tôt dans le parcours scolaire, soit vers 14 ans. La *Carte routière vers la vie adulte* (Ruel, Sabourin, Moreau, Lehoux et Julien-Gauthier, 2012), le programme de formation préparatoire au travail (ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2008), la démarche partenariale de soutien à la transition école-vie adulte (Bourdon *et al.*, 2015) et la démarche de développement vocationnel proposée par Boutin (2012) sont des exemples de programmes québécois. Ils amènent les élèves à découvrir leurs intérêts, développer leurs habiletés sociales et professionnelles et explorer les options de vie active à partir de leurs choix et des occasions de participation sociale accessibles dans leur environnement. Cet accompagnement de « résilience assistée » prend en considération le point de vue des jeunes adultes pour leur permettre d'apporter une contribution sociale et de réaliser leurs aspirations. Un programme de développement vocationnel comprend plusieurs stratégies présentées, dont l'évaluation du potentiel de l'élève, les apprentissages en lecture, écriture et calcul, le maintien d'une bonne condition physique et l'utilisation des

technologies.

Les résultats de l'étude de Wehman *et al.* (2015), réalisée auprès de 2900 élèves ayant des incapacités intellectuelles, montrent que les deux prédicteurs majeurs de la réussite de la transition sont la réalisation d'expériences de travail alors que l'élève fréquente le milieu scolaire et des attentes parentales élevées au sujet de l'accès au travail de leur enfant. Il est reconnu que tout programme de développement vocationnel doit comprendre des expériences de travail, rémunérées ou non (Julien-Gauthier *et al.*, 2016). La mise en place de ces expériences fait appel à plusieurs stratégies décrites, dont la collaboration avec les intervenants du milieu de l'emploi, l'établissement d'ententes de partenariat, l'attention portée au point de vue des employeurs, la sensibilisation et la formation des collègues de travail de même que l'exploration des occasions de travail accessibles dans l'environnement des jeunes et le développement d'initiatives locales.

Pour favoriser des attentes élevées des familles à l'égard des jeunes adultes ayant des incapacités intellectuelles, il faut informer les familles et travailler en concertation avec elles dès le début du processus de transition. Les stratégies qui suscitent la collaboration entre les différents acteurs (élève, famille, enseignants, professionnels des milieux scolaires, sociaux ou de l'emploi) ont été abordées, de même que la mise à profit des occasions de découvrir le potentiel de l'élève. Enfin, l'insertion socioprofessionnelle nécessite une organisation personnelle, familiale et sociale pour atteindre un nouvel équilibre de vie, et la famille doit être accompagnée dans ce défi.

Dans une perspective de résilience, l'attention portée à trois pôles est déterminante : programme de développement vocationnel, expériences de travail et attentes élevées de la famille. Cela permet d'assurer un accompagnement de qualité, qui contribue à réduire les facteurs de risque lors de la transition et aide l'élève à surmonter les situations d'adversité qui se présentent dans la réalisation de ses aspirations et, ainsi, renforcer sa résilience.

Références

- Ababou, R. (2009). *L'intégration socioprofessionnelle des personnes présentant une déficience intellectuelle : ses effets sur le cotravailleur intégrant* (mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal, Canada). Repéré à <http://www.archipel.uqam.ca/1826/1/M10759.pdf>.
- Abbeduto, L., et Hesketh, L. J. (1997). Pragmatic development in individuals with mental retardation: Learning to use language in social interactions. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 3, 323–333.
- Agran, M., Hugues, C., Thoma, C. A., et Scott, L. A. (2016). Employment social skills: What skills are really valued? *Career Development and Transition for Exceptional Individuals*, 39 (2), 111–120.
- Beamish, W., Meadows, D., et Davies, M. (2012). Benchmarking teacher practice in Queensland transition programs for youth with intellectual disability and autism. *The Journal of Special Education*, 45 (4), 227–241.
- Beresford, B. (2004). On the road to nowhere? Young disabled people and transition. *Child: Care, Health & Development*, 30 (6), 581–587.

- Bhaumik, S., Watson, J., Barrett, M., Raju, B., Burton, T., et Forte, J. (2011). Transition for teenagers with intellectual disability: Carers' perspectives. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 8 (1), 53–61.
- Bourdon, S., Lessard, A., et Baril, D. (2015). Modélisation d'une démarche partenariale de soutien à la transition école-vie adulte pour des élèves avec handicap. *Rapport de recherche déposé au Comité régional TÉVA Estrie*. Sherbrooke: Centre d'études et de recherches sur les transitions et l'apprentissage. Université de Sherbrooke.
- Boutin, M. (2012). *L'orientation socioprofessionnelle des personnes ayant une déficience intellectuelle* (essai de maîtrise, Université Laval, Québec, Canada). Repéré à http://lel.crires.ulaval.ca/public/orientation_socioprofessionnelle_deficience.pdf.
- Brind'Amour, D. P. (2010). *L'intégration au travail des personnes ayant une déficience intellectuelle : des facteurs à considérer* (essai de maîtrise non publié), Université Laval, Québec, Canada.
- Brizais, R. (2013). Le regard de l'autre sur le chemin vers l'emploi... Les facteurs à considérer. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 2013/3 (63), 119–132.
- Brown, I. (2007). The transition from school to adult life. Dans I. Brown et M. Percy (dir.), *A comprehensive guide to intellectual & developmental disabilities* (pp. 511–525). Toronto: Paul H. Brookes.
- Brown, S. D., et Lent, R. W. (2013). Understanding and facilitating career development in the 21st century. Dans S. D. Brown et R. W. Lent (dir.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (pp. 1–26). Hoboken: Wiley.
- Burge, P., Ouellette-Kuntz, H., et Lysaght, R. (2007). Public views on employment of people with intellectual disabilities. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 26 (1), 29–37.
- Burke, J., Charron, C., et Steinkamp, B. (2011). *Guide pour ma vie de tous les jours*. Gatineau: Traduit par le Pavillon du Parc.
- Carter, E. W., Austin, D., et Trainor, A. A. (2011). Factors associated with the early work experiences of adolescents with severe disabilities. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 49 (4), 233–247.
- Carter, E. W., Ditchman, N., Sun, Y., Trainor, A. A., Swedeen, B., et Owens, L. (2010). Summer employment and community experiences of transition-age youth with severe disabilities. *Exceptional Children*, 76 (2), 194–212.
- Carter, E. W., Trainor, A. A., Cakiroglu, O., Swedeen, B., et Owens, L. A. (2010). Availability of and access to career development activities for transition-age youth with disabilities. *Career Development for Exceptional Individuals*, 33 (1), 13–24.
- Davies, M. D., et Beamish, W. (2009). Transitions from school for young adults with intellectual disability: Parental perspectives on “life as an adjustment”. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 34 (3), 248–257.
- Dionne, C., Boutet, M., et Julien-Gauthier, F. (2002). La nécessité d'une pratique spécialisée en soutien à la personne et à ses milieux de vie. Dans J.-P. Gagnier et R. Lachapelle (dir.), *Pratiques émergentes en déficience intellectuelle : participation plurielle et nouveaux rapports* (pp. 39-95). Québec: Presses de l'Université du Québec.

- Dixon, R. M., et Reddacliff, C. A. (2001). Family contribution to the vocational lives of vocationally competent young adults with intellectual disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 48 (2), 193–206.
- Dulaney, C. L. (1998). Automatic processing: Implications for job training of individuals with mental retardation. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 10 (2), 175–184.
- Ellenkamp, J. J. H., Brouwers, E. P. M., Embregts, P. J. C. M., Joosen, M. C. W., et van Weeghel, J. (2016). Work environment-related factors in obtaining and maintaining work in a competitive employment setting for employees with intellectual disabilities: A systematic review. *Journal Occupational Rehabilitation*, 26, 56–69.
- Fabian, E. S., et Pebdani, R. (2013). The career development of youth and young adults with disabilities. Dans S. D. Brown et R. W. Lent (dir.), *Career development and counseling: putting theory and research to work* (pp. 357–384). Hoboken: Wiley.
- Fox, R. W., Wandry, D., Pruitt, P., et Anderson, G. (1998). School to adult life transitions for students with disabilities: Forging a new alliance. *Psychology and Behavioral Sciences Collection*, 1 (4), 48–52.
- Freeman, K., O'Dell, C., et Meola, C. (2001). Focus group methodology for patients, parents, and siblings. *Journal of Pediatric Oncology Nursing*, 18 (6), 276–286.
- Goyer, L. (2007). Faut-il repenser l'information et l'orientation professionnelle auprès des jeunes ? Dans M. Vultur et S. Bourdon (dir.), *Les jeunes et le travail* (pp. 115-123). Québec: Les Presses de l'Université Laval.
- Gysber, N. C., Heppner, M. J., et Johnston, J. A. (2009). *Career counseling: Contexts, processes, and techniques*. Alexandria: American Counseling Association.
- Haelewyck, M.-C. (2013). Comment favoriser l'autodétermination des jeunes en situation de handicap afin de développer leur identité personnelle ? *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 2013/3 (63), 207-217.
- Hamel, G., et Dionne, C. (2007). La transition de l'école à la vie active des personnes présentant une déficience intellectuelle. *Éducation et francophonie*, XXXV (1), 23-36.
- Hetherington, S. A., Durant-Jones, L., Johnson, K., Nolan, K., Smith, E., Taylor-Brown, S. et al. (2010). The lived experiences of adolescents with disabilities and their parents in transition planning. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 25 (3), 163–172.
- Ionescu, S. (2011). Le domaine de la résilience assistée. Dans S. Ionescu (dir.), *Traité de résilience assistée* (pp. 3-18). Paris: Presses universitaires de France.
- Jahoda, A., Kemp, J., Riddell, S., et Banks, P. (2008). Feelings about work: A review of the socio-emotional impact of supported employment on people with intellectual disabilities. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 21, 1–18.
- Johnson, D. R. (2004). Supported employment trends: Implications for transition-age youth. *Research & Practice for Persons with Severe Disabilities*, 29 (4), 243–247.
- Jourdan-Ionescu, C., et Julien-Gauthier, F. (2011). Clés de la résilience en déficience intellectuelle. Dans S. Ionescu (dir.), *Traité de résilience assistée* (pp. 283-325). Paris: Presses universitaires de France.

- Jourdan-Ionescu, C., et Julien-Gauthier, F. (2013). Améliorer les habiletés de communication pour faciliter la résilience lors de l'entrée dans la vie adulte. Dans M.-C. Haelewyck, H. Gascon, J.-J. Detraux et J.-C. Kalubi (dir.), *Inclusion des personnes en situation de handicap : une question d'intervention(s)!* (pp. 221-238). Mons: Presses universitaires de Mons.
- Julien-Gauthier, F., Jourdan-Ionescu, C., et Héroux, J. (2012). L'insertion sociale et professionnelle des jeunes adultes qui ont des incapacités intellectuelles. *Développement humain, handicap et changement social*, 20 (1), 91-99.
- Julien-Gauthier, F., Martin-Roy, S., et Boutin, M. (2012, août). *Le développement vocationnel en déficience intellectuelle*. Communication présentée au XIIe Congrès de l'Association internationale de recherche scientifique en faveur des personnes handicapées mentales (AIRHM), Mont-Tremblant, Québec.
- Julien-Gauthier, F., Martin-Roy, S., Jourdan-Ionescu, C., et Ruel, J. (sous presse). Pratiques exemplaires pour réussir la transition de l'école à la vie active des adolescents et jeunes adultes ayant des incapacités. Dans F. Julien-Gauthier, C. Desmarais et S. Tétréault (dir.), *Transition de l'école à la vie active pour les jeunes ayant des incapacités*. Québec: Livres en ligne du CRIRES.
- Julien-Gauthier, F., Martin-Roy, S., et Lévesque, J. (2013, mai). *Le rôle de la famille dans l'accès au travail*. Communication présentée au XXXIe congrès de l'Association du Québec pour l'intégration sociale, Mont-Sainte-Anne, Québec.
- Julien-Gauthier, F., Martin-Roy, S., Moreau, A., Ruel, J., et Rouillard-Rivard, D. (soumis). La participation sociale de jeunes adultes ayant une déficience intellectuelle, un an après la fin de la scolarisation. *Revue internationale de communication et socialisation*.
- Julien-Gauthier, F., Ruel, J., Moreau, A., et Martin-Roy, S. (2016). La transition de l'école à la vie adulte d'une élève ayant une déficience intellectuelle légère. *Enfance en difficulté*, 4, 53-102.
- Lachapelle, Y., Lussier-Desrochers, D., Caouette, M., et Therrien-Bélec, M. (2013). Expérimentation d'une technologie mobile d'assistance à la réalisation de tâches pour soutenir l'autodétermination de personnes présentant une déficience intellectuelle. *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 24, 96-107.
- Landmark, L. J., Ju, S., et Zhang, D. (2010). Substantiated best practices in transition: Fifteen years later. *Career Development for Exceptional Individuals*, 33 (3), 165-176.
- Lehmann, J. P., Bassett, D. S., et Sands, D. J. (1999). Students' participation in transition-related actions: A qualitative study. *Remedial and Special Education*, 20 (3), 160-169.
- Marquis, D., Dufour, C., Morin, P., Devin, Y., et Bédard, N. (2011). *L'Inventaire des habiletés socioprofessionnelles (IHSP)*. Québec: Université Laval, Groupe de recherche et d'étude en déficience du développement.
- Martin-Roy, S. (2009). *Les phénomènes d'influence sur les conditions de travail dans les entreprises d'économie sociale*. (mémoire de maîtrise), Université Laval, Québec.
- Maulik, P. K., et Harbour, C. K. (2010). Epidemiology of intellectual disability. Dans Center for International Rehabilitation Research Information and Exchange (dir.), *International Encyclopedia of Rehabilitation*. Buffalo: Center for International Rehabilitation Research Information and Exchange.

- Mill, A., Mayes, R., et McConnell, D. (2009). Negotiating autonomy within the family: The experiences of young adults with intellectual disabilities. *British Journal of Learning Disabilities*, 38, 194–200.
- Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport. (2008). *Parcours de formation axée sur l'emploi. Formation préparatoire au travail*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Neece, C. L., Kraemer, B. R., et Blacher, J. (2009). Transition satisfaction and family well-being among parents of young adults with severe intellectual disability. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 47 (1), 31–43.
- Normand-Guérrette, D. (2012). *Stimuler le potentiel d'apprentissage des enfants et adolescents ayant besoin de soutien*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Novak Amado, A., Stancliffe, R. J., McCarron, M., et McCallion, P. (2013). Social inclusion and community participation of individuals with intellectual/developmental disabilities. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 51 (5), 360–375.
- Ochs, L. A., et Roessler, R. T. (2001). Students with disabilities: How ready are they for the 21st century? *Rehabilitation Counseling Bulletin*, 44 (3), 170–176.
- Office des personnes handicapées du Québec. (2003). *La transition de l'école à la vie active. Rapport du comité de travail sur l'implantation d'une pratique de planification de la transition au Québec*. Drummondville: Office des personnes handicapées du Québec.
- Organisation internationale du Travail. (2015). *Améliorer l'employabilité des jeunes : l'importance des compétences professionnelles clés*. Genève: Bureau international du Travail.
- Parent, A. (2015, avril). *ÉquiTravail : Là où la recherche, l'intégration et le maintien en emploi sont favorisés en dépit de la différence*. Communication présentée à la Journée d'échange de l'équipe CAPSEA (Transition de l'école à la vie active des jeunes ayant des incapacités), Québec.
- Prêts disponibles et capables. (2015). *Le savoir d'entreprise*, Repéré à http://fr.readywillingable.ca/wp-content/uploads/sites/3/2015/11/15_CACL_%201566_RWA_BusinessCase-FactSheet_French_FA_WEB-2.pdf.
- Proulx, J., et Dumais, L. (2010). De nouvelles pratiques interorganisationnelles pour une plus grande participation sociale des personnes vivant avec une déficience intellectuelle. *Laboratoire de recherche sur les pratiques et les politiques sociales (LAREPPS)*. Montréal: LAREPPS/UQAM.
- Rojewski, J. W. (2002). Career assessment for adolescents with mild disabilities: Critical concerns for transition planning. *Career Development for Exceptional Individuals*, 25 (1), 73–95.
- Ruel, J., Sabourin, L., Moreau, A. C., Lehoux, N., et Julien-Gauthier, F. (2012). *Carte routière vers la vie adulte. En route vers mon avenir!* Repéré à <http://w3.uqo.ca/transition/tva/?p=7>.
- Salmon, N., et Kinnealey, M. (2007). Paving rough roads: Transition to life beyond the classroom as experienced by students with disabilities and their families. *Exceptionality Education Canada*, 17 (1), 53–84.

- Soresi, S., Nota, L., Ferrari, L., et Solberg, V. S. (2008). Career guidance for persons with disabilities. Dans J. A. Athanassou et R. Van Esbroeck (dir.), *International handbook of career guidance* (pp. 405–416). Londres: Springer.
- Tarleton, B., et Ward, L. (2005). Changes and choices: Finding out what information young people with learning disabilities, their parents and supporters need at transition. *British Journal of Learning Disabilities*, 33, 70–76.
- Tétreau, B., Dupont, P., et Gingras, M. (2000). *Inventaire visuel d'intérêts professionnels (IVIP)*. Sherbrooke: Université de Sherbrooke.
- Tétreault, S., Beaupré, P., Carrière, M., Freeman, A., et Gascon, H. (2010). L'évaluation de l'implantation et des effets de l'Entente de complémentarité entre le réseau de la santé et des services sociaux et le réseau de l'éducation. Rapport scientifique intégral. Québec: Université Laval.
- Timmons, J. C., Hall, A. C., Bose, J., Wolfe, A., et Winsor, J. (2011). Choosing employment: Factors that impact employment decisions for individuals with intellectual disability. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 49 (4), 285–299.
- Vreeburg Izzo, M., et Lamb, P. (2003). Developing self-determination through career development activities: Implications for vocation rehabilitation counselors *Journal of Vocational Rehabilitation*, 19, 71–78.
- Wagnild, G. (2009). A review of the resilience scale. *Journal of Nursing Measurement*, 17 (2), 105–113.
- Wehman, P., et Scott, L. (2013). Applications for youth with intellectual disabilities. Dans P. Wehman (dir.), *Life beyond the classroom. Transition strategies for young people with disabilities (5th Ed.)* (pp. 379–400). Baltimore: Paul H. Brookes.
- Wehman, P., Sima, A. P., Ketchum, J., West, M. D., Chan, F., et Luecking, R. (2015). Predictors of successful transition from school to employment for youth with disabilities. *Journal of Occupational Rehabilitation*, 25 (2), 323–334.
- Wehmeyer, M. L. (2005). Self-determination and individuals with severe disabilities: Reexamining meanings and misinterpretations. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 30 (3), 113–120.
- Whitney-Thomas, J., et Moloney, M. (2001). « Who I am and what I want » : Adolescents' self-definition and struggles. *Exceptional Children*, 67 (3), 375–389.
- Winn, S., et Hay, I. (2009). Transition from school for youths with a disability: Issues and challenges. *Disability & Society*, 24 (1), 103–115.