

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <https://www.researchgate.net/publication/282077012>

Modélisation d'une démarche partenariale de soutien à la transition école-vie adulte pour les élèves avec handicap

Technical Report · January 2015

DOI: 10.13140/RG.2.1.1771.5682

CITATIONS

0

READS

212

3 authors, including:



Sylvain Bourdon

Université de Sherbrooke

53 PUBLICATIONS 72 CITATIONS

SEE PROFILE



David Baril

Université de Sherbrooke

4 PUBLICATIONS 1 CITATION

SEE PROFILE

Modélisation d'une démarche partenariale de soutien à la transition école-vie adulte pour les élèves avec handicap

RAPPORT DE RECHERCHE

Sylvain Bourdon

Anne Lessard

David Baril



Centre d'études et de recherches
sur les transitions et l'apprentissage

Université de Sherbrooke

2015

Direction scientifique	Sylvain Bourdon Anne Lessard
Coordination du projet	Sylvain Bourdon David Baril
Soutien à la collecte de données	David Baril Isabeau Vallée-Struthers Pierre-André Lafond Amélie Dansereau
Traitement et analyse des données	Sylvain Bourdon David Baril Amélie Dansereau Pierre-André Lafond Marilyn Lapierre Myriam Laroche Alison Michel Sylvain Paquette Isabeau Vallée-Struthers
Transcription	Maude Beaudoin Geneviève Breton Julien Cadieux Genesse Marilyn Lapierre Myriam Laroche Opale Robichaud
Révision linguistique	Julie Babin
Auteurs du rapport	Sylvain Bourdon Anne Lessard David Baril
Coordination de l'analyse	Sylvain Bourdon

Cette recherche a été rendue possible grâce au Programme de soutien à la recherche et au développement en adaptation scolaire du MELS.

Pour citer ce rapport :

Bourdon, S., Lessard, A. et Baril, D. (2015). *Modélisation d'une démarche partenariale de soutien à la transition école-vie adulte pour les 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.

TABLE DES MATIÈRES

Liste des tableaux	6
Liste des figures.....	7
Abréviations et acronymes.....	8
Faits saillants du rapport.....	9
Historique du développement de la démarche TÉVA en Estrie	10
Organisation annuelle de la démarche	11
Parcours des jeunes pendant et après la TÉVA.....	17
Organisation globale de la démarche	20
Éléments clés de la réussite de la démarche, défis et pistes d'amélioration	23
Introduction.....	27
1 Historique du développement de la démarche TÉVA en Estrie.....	32
1.1 Période embryonnaire (1998-2006)	32
1.1.1 Fondements du volet personnel et social de la démarche TÉVA.....	33
1.1.2 Fondements du volet socioprofessionnel de la démarche TÉVA.....	34
1.2 Période d'expérimentation (2007-2009).....	34
1.3 Période d'expansion (2009-2014)	35
2 Organisation annuelle de la démarche	37
2.1 Synthèse du déroulement de la démarche	37
2.1.1 Volet socioprofessionnel.....	38
2.1.2 Volet personnel et social.....	39
2.2 Phases de l'organisation annuelle de la démarche	40
2.2.1 Phase de ciblage d'élèves à intégrer à la démarche.....	42
2.2.2 Phase d'introduction à la démarche	46
2.2.3 Phase de rappel de la démarche.....	49
2.2.4 Phase des questionnaires sur le projet de vie.....	51
2.2.5 Phase de conception et de mise à jour du plan d'action.....	61
2.2.6 Phase de préparation à l'emploi d'été	66

2.2.7	Phase de l'emploi d'été ou d'intégration en emploi	70
2.2.8	Phase bilan de l'emploi d'été et de rétroaction au milieu scolaire	80
2.2.9	Phase de rapport d'étape.....	82
2.3	Interventions et activités transversales aux phases de la démarche	83
3	Parcours des jeunes	87
3.1	Formation.....	87
3.2	Insertion professionnelle	88
3.2.1	Recherche d'emploi.....	88
3.2.2	Emplois occupés.....	89
3.2.3	Appréciation et difficultés.....	90
3.3	Implication sociale	90
3.4	Logement et autonomie résidentielle	91
3.5	Activités de loisir.....	93
3.6	Transport	94
3.6.1	Transport en commun ou adapté.....	94
3.6.2	Permis de conduire et voiture.....	95
3.7	Relations avec les amis.....	97
3.8	Relations avec les parents.....	98
4	Organisation globale de la démarche	100
4.1	Structure d'intervention du personnel scolaire impliqué dans la TÉVA	100
4.1.1	Modèle A : IP au cœur de l'application de la démarche.....	100
4.1.2	Modèle B : décentralisation des tâches de l'IP.....	101
4.1.3	Modèle C : une démarche sans intervenante pivot	102
4.2	Formation initiale et continue du personnel scolaire impliqué dans la TÉVA...	103
4.3	Suivi des élèves	104
4.4	Implication des parents.....	106
4.5	Passage des élèves vers d'autres services.....	107
4.6	Financement.....	109

4.7	Compréhension des finalités de la démarche	110
4.8	Visibilité de la démarche	111
4.9	Partenariat régional	112
4.9.1	Comité régional TÉVA Estrie	112
4.9.2	Principaux vecteurs de communication et de diffusion de la démarche... ..	116
4.10	Collaborations locales	118
4.10.1	Organisation de la collaboration.....	118
4.10.2	Appréciation de la collaboration.....	119
4.10.3	Pratiques favorisant la collaboration	123
ANNEXE MÉTHODOLOGIQUE		127
Introduction.....		128
Comité de suivi de la recherche.....		128
Documentation associée au programme		128
Les groupes de discussion		129
Les entretiens individuels		129
Ciblage des établissements		130
Personnel scolaire.....		130
Représentants d'organisations collaboratrices ou partenaires (RO).....		132
Jeunes et parents.....		133
Le sondage téléphonique.....		136
Traitement et analyse des données.....		137
Éthique de la recherche.....		138

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1. Personnes impliquées dans l'application de la démarche TÉVA.....	30
Tableau 2. Phase de ciblage d'élèves à intégrer à la démarche	42
Tableau 3. Critères de recrutement des élèves selon le volet de la démarche TÉVA	45
Tableau 4. Phase d'introduction à la démarche.....	47
Tableau 5. Phase de rappel.....	49
Tableau 6. Phase des questionnaires sur le projet de vie.....	51
Tableau 7. Synthèse des questionnaires sur le projet de vie utilisé dans le cadre de la démarche TÉVA en Estrie.....	53
Tableau 8. Phase de conception et de mise à jour du plan d'action	62
Tableau 9. Phase Préparation à l'emploi d'été	66
Tableau 10. Phase emploi d'été ou d'intégration en emploi.....	70
Tableau 11. Importance de 6 facteurs sur la décision des employeurs d'embaucher des jeunes en situation de handicap en période estivale.....	75
Tableau 12. Phase bilan de l'emploi d'été et de rétroaction au milieu scolaire	80
Tableau 13. Phase de rapport d'étape.....	82
Tableau 14. Interventions et activités transversales aux phases de la TÉVA.....	85
Tableau 15. Synthèse des types d'activités de loisirs des jeunes participants	93
Tableau 16 Thématiques du guide d'entretien auprès du personnel scolaire	131
Tableau 17. Répartition du personnel scolaire interviewé selon la catégorie d'emploi ..	132
Tableau 18 Thématiques du guide d'entretien auprès des RO.....	133
Tableau 19 Thématiques du guide d'entretien auprès des jeunes et de leurs parents, selon le statut de la participation à la TÉVA.....	134
Tableau 20. Nombre d'entretiens réalisés auprès des jeunes aux études ou hors-études, ou de leurs parents	135
Tableau 21 Répartition des jeunes concernés par les entretiens, aux études et ayant quitté les études, selon le sexe.....	135
Tableau 22 Répartition des jeunes concernés par les entretiens, aux études et ayant quitté les études, selon le volet de la TÉVA.....	136

LISTE DES FIGURES

Figure 1. Outils et activités impliqués dans la démarche	38
Figure 2. Phases d'application de la démarche TÉVA en milieux scolaires.....	41
Figure 3. Facteurs pris en compte pour l'embauche de jeunes en situation de handicap pendant la période estivale	75

ABRÉVIATIONS ET ACRONYMES

AD	Agente de développement de Trav-Action
ASSS	Agence de la santé et des services sociaux
CÉRTA	Centre d'études et de recherches sur les transitions
CRDITED	Centre de réadaptation en déficience intellectuelle et en troubles envahissants du développement
CRE	Centre de réadaptation Estrie
CRITPH	Comité régional pour l'intégration au travail des personnes handicapées
CS	Commission scolaire
CSSS	Centre de santé et des services sociaux
DE	Direction d'école secondaire
DI	Déficience intellectuelle
EQ	Emploi-Québec
FIS	Formation intégration sociale
FPT	Formation préparatoire au travail
IP	Intervenant ou intervenante pivot
MELS	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
MSSS	Ministère de la Santé et des Services sociaux
OPHQ	Office des personnes handicapées du Québec
PE	Personnel enseignant
RO	Représentant ou représentante d'organisations collaboratrices ou partenaires
SSMO	Services spécialisés de main-d'œuvre pour personnes handicapées
TES	Technicien ou technicienne en éducation spécialisée
TÉVA	Transition école-vie adulte

FAITS SAILLANTS DU RAPPORT

Les jeunes en situation de handicap (physique, intellectuel ou fonctionnel) nécessitent souvent un accompagnement soutenu lors de la transition de l'école à la vie adulte. En Estrie, une démarche partenariale de soutien à la transition école-vie adulte (TÉVA) a été développée pour assurer un passage harmonieux vers la vie active des élèves en situation de handicap. Dans le cadre de cette démarche, un accompagnement est offert à l'élève dans les dernières années de sa scolarisation au secondaire pour planifier sa transition de l'école vers d'autres activités en lien avec différentes sphères de sa vie (professionnelle, résidentielle, loisir, sociale, etc.). Dans le but de soutenir l'amélioration continue de la démarche TÉVA et de la faire connaître dans l'ensemble des régions du Québec qui voudraient s'en inspirer, le CÉRTA a été approché par les membres du Comité régional TÉVA Estrie pour procéder, tant au plan régional que local, à une description approfondie et systématique de la mise en œuvre et de l'application de cette démarche, ainsi qu'à une analyse des parcours des jeunes qui en ont bénéficiée. Le présent rapport rend compte des résultats de la recherche effectuée.

La recherche a mis à contribution six écoles qui participaient à la mise en œuvre de la démarche TÉVA dans les trois commissions scolaires francophones de l'Estrie. L'équipe de recherche a organisé deux groupes de discussion avec des membres du Comité régional TÉVA Estrie. Des entretiens ont également été réalisés : 18 entretiens auprès du personnel scolaire, 11 auprès de représentants d'organismes identifiées comme collaboratrices ou partenaires (RO) engagés dans la démarche et 46 avec des jeunes ou leurs parents. Un sondage téléphonique a été mené auprès de 43 employeurs, et la collecte de données a été complétée par une analyse de nombreux documents. L'ensemble du projet a été supervisé par un Comité de suivi composé d'une diversité d'acteurs engagés dans la démarche.

La présentation des faits saillants de la recherche reprend la structure des différentes sections du rapport complet, qu'on pourra consulter pour davantage de précisions. Les abréviations utilisées pour référer aux catégories de personnes impliquées dans la démarche¹ sont présentées en détail à la fin de l'introduction.

¹ On retrouve du côté du personnel scolaire des écoles secondaires : des directions d'écoles (DE), des techniciens et techniciennes en éducation spécialisée (TES), du personnel enseignant (PE) et des intervenants ou intervenantes pivots (IP). Notons aussi l'implication des agentes de développement de Trav-Action (AD), des membres du Comité régional TÉVA Estrie et des

Historique du développement de la démarche TÉVA en Estrie

La reconstitution de l'historique du développement de la démarche TÉVA en Estrie a permis d'identifier trois grandes périodes : la période embryonnaire (1998-2006), la période d'expérimentation (2007-2009) et la période d'expansion (2009-2014).

La période embryonnaire (1998-2006) représente le moment où se sont constitués les fondements des deux volets de la démarche TÉVA : le volet personnel et social et le volet socioprofessionnel. Le volet personnel et social voit le jour au début des années 2000, avec la création du Comité régional TÉVA Estrie, qui développe alors une première version de la démarche inspirée des travaux de Georgette Goupil (UQAM). Il est alors très ardu d'obtenir la collaboration des écoles secondaires, mais l'arrivée au Comité d'une personne représentant les Services régionaux de soutien et d'expertise de l'Estrie permet le dénouement de cette impasse. Entre 2005 et 2006, Trav-Action jette les bases de l'organisation du volet socioprofessionnel en développant un service de placement d'été pour étudiants en situation de handicap, qui deviendra l'année suivante le Programme de développement d'employabilité des étudiants et étudiantes handicapés Transition vie-adulte. L'orientation de ce programme est influencée par l'approche d'intervention de l'Office des personnes handicapées du Québec (OPHQ) établie pour la mise en place des plans de transition école vie-adulte. Trav-Action s'attèle à ce moment au développement d'un partenariat avec les écoles secondaires de l'Estrie.

Au cours de la période suivante (2007-2009), le programme évolue pour devenir le Projet de la transition socioprofessionnelle (TSP). Au lieu de penser le projet comme une simple insertion dans un emploi estival, Trav-Action propose que la TSP soit plus étendue dans le temps, sur deux années, plus en cohérence avec le contexte scolaire et en collaboration directe avec le personnel des écoles secondaires. L'embauche d'une AD porteuse de dossiers par Trav-Action est un ajout majeur à la démarche TÉVA en Estrie et facilite son développement.

Pendant la période d'expansion (2009-2014), la TSP est intégrée à la démarche TÉVA développée par le Comité régional TÉVA Estrie, ce qui entraîne la structuration d'une démarche TÉVA à deux volets, un étalement des activités sur trois années ou plus et la prise en compte de plusieurs aspects de la transition des jeunes vers la vie adulte. Le nombre d'écoles où la démarche est mise en œuvre augmente; dans plusieurs d'entre

représentants et représentantes d'organisations collaboratrices ou partenaires (RO). Il est à noter que l'utilisation de l'abréviation IP a été féminisée tout au long de ce rapport.

elles, des IP sont désignés pour mieux implanter la démarche au sein de l'établissement. Pour répondre à la demande grandissante d'élèves participant à la démarche, une seconde AD est embauchée par Trav-Action. Enfin, on s'efforce de développer davantage le partenariat avec des instances des domaines de l'éducation, de l'emploi et de la santé.

Organisation annuelle de la démarche

Le portrait de l'organisation annuelle de la démarche TÉVA est résumé ici en trois temps : 1) la synthèse de son déroulement; 2) son organisation annuelle et 3) les interventions et des activités transversales aux phases de la démarche. Bien qu'il y ait certaines exceptions, la majorité des élèves vivent la démarche TÉVA sur trois ans. L'objectif de l'an 1 est de bien identifier, par le biais de questionnaires, les forces, les intérêts et les désirs des élèves afin de les orienter dans l'établissement d'un plan d'action. Durant l'an 2, ces outils sont de nouveau utilisés afin de préparer la transition des jeunes grâce à des activités et à des interventions adaptées à leurs besoins. Cet accompagnement permet de trouver un emploi d'été aux jeunes ou de les orienter vers des services particuliers. C'est à ce moment que le jeune est orienté vers l'un des deux volets de la démarche TÉVA, le volet socioprofessionnel ou le volet personnel et social. Au cours de l'an 3, le plan d'action est à nouveau revu, et les activités visant l'autonomie nécessaire à une transition harmonieuse vers la vie adulte s'intensifient. Pour les jeunes qui ont un profil d'employabilité et qui sont impliqués dans le volet socioprofessionnel de la TÉVA, l'an 3 est consacré au développement de leur projet professionnel et à une insertion positive dans le marché du travail. Les AD aident ces élèves dans leur préparation à l'emploi d'été, supervisent l'emploi d'été et aident à en faire le bilan.

Contrairement au volet socioprofessionnel, le volet personnel et social ne bénéficie pas de l'appui d'une organisation comme Trav-Action ni de financement particulier. Ce volet est largement laissé à l'initiative du milieu scolaire, et son déploiement varie donc d'une école à l'autre. Il se concrétise généralement par une aide des membres du personnel scolaire à développer l'autonomie des élèves dans différentes sphères de leur vie : formation, autonomie résidentielle, implication sociale, loisirs, maintien ou développement d'un réseau d'amis, etc. Par ailleurs, les membres du personnel impliqué dans ce volet de la TÉVA avouent ne pas pouvoir décrire des activités spécifiques mises en œuvre. Les membres du Comité régional TÉVA Estrie expliquent que ce volet n'a que très peu évolué au cours des 10 dernières années et qu'ils en sont encore à tenter de l'améliorer.

L'organisation de la démarche TÉVA se fonde sur neuf phases réparties sur les trois années. Trois de ces phases sont exclusivement liées au volet socioprofessionnel. La

première phase est le ciblage des élèves en situation de handicap susceptibles de bénéficier de la démarche, âgés d'au moins 15 ans et fréquentant une école secondaire. Un diagnostic formel du handicap est généralement nécessaire pour être admissible à la démarche TÉVA, quel que soit le volet, bien qu'il existe des exceptions. La phase 1 correspond au début de l'an 1, bien que le ciblage se fasse exceptionnellement par anticipation l'année précédant le début de la démarche dans l'un des milieux investigués. Au cours de cet an 1, les élèves sont initiés à la démarche. Cette phase d'introduction (phase 2) se concrétise souvent par une rencontre d'information pour les élèves et leurs parents, à laquelle participent les membres du personnel scolaire, de Trav-Action et parfois aussi des intervenants de différents organismes comme le Centre de réadaptation Estrie (CRE), le Centre de santé et des services sociaux (CSSS) ou le Centre de réadaptation en déficience intellectuelle et en troubles envahissants du développement (CRDITED). À l'issue de cette rencontre, le jeune et ses parents acceptent ou non de s'engager dans la démarche.

Toujours pendant l'an 1, le personnel scolaire donne l'occasion à l'élève et ses parents de répondre à des questionnaires sur le projet de vie (phase 4). Les questionnaires ont été le sujet de plusieurs propos recueillis. Pour certaines personnes, ces outils sont reconnus utiles et semblent avoir des retombées positives. Cependant, le personnel scolaire de toutes écoles secondaires nomme diverses difficultés rattachées aux questionnaires et à leur synthèse. Le reproche le plus répandu concerne leur caractère chronophage : le temps requis pour aider les élèves et les parents à remplir les questionnaires, de même que celui consacré à la coordination de la collecte et de la compilation des trois formulaires est jugé très imposant. Une personne déplore la « lourdeur » de l'ensemble des documents à remplir et l'apparence de redondances entre ceux-ci. D'autres commentaires sont à l'effet que le temps requis pour la phase 4 repousse le début de la phase 5, la conception du plan d'action.

L'expérience des jeunes et des parents au cours de la phase des questionnaires sur le projet de vie est plus partagée. À ce propos, de nombreux parents se prononcent sur le réalisme de ces projets : ils se demandent parfois à quel point le jeune se voit confronté à l'écart entre son intérêt et sa situation réelle. Le projet peut ainsi être réalisable (ne pas être impossible), mais pas réaliste (souhaitable pour ce jeune). Des tensions non négligeables semblent émerger chez les parents de jeunes en situation de handicap lors de la mise en place d'interventions visant à nourrir l'espoir et la motivation tout en implantant une vision réaliste des possibilités d'avenir. L'identification d'un projet par le jeune peut en effet amorcer sa délicate confrontation avec la réalité, mais aussi lui offrir l'opportunité de se découvrir lui-même.

À l'an 2, l'équipe du personnel scolaire se rencontre pour faire un rappel de la démarche (phase 3), avant de revoir les questionnaires et de mettre à jour le plan de transition avec chacun des élèves participant. Le plan d'action alors établi comporte les objectifs à atteindre pour le jeune, des pistes d'action et les activités à entreprendre à court, à moyen et à long terme. Les questionnaires de l'an 2 portent sur l'emploi et ne sont utilisés que pour les jeunes engagés dans le volet socioprofessionnel. Pour les jeunes qui poursuivent la démarche au volet personnel et social, le plan d'action est basé sur les questionnaires de l'an 1 et l'analyse de leur projet de vie. Dans un volet comme dans l'autre, la phase du plan d'action est déterminante, et les rencontres réunissant tous les acteurs impliqués dans la vie du jeune permettent de répartir les tâches et de confirmer les mandats des acteurs concernés pour favoriser le développement de l'autonomie du jeune et sa transition vers la vie adulte. C'est notamment lors de l'une de ces rencontres que le profil du jeune est dressé et qu'il est orienté vers le volet personnel et social ou vers le volet socioprofessionnel.

Les jeunes qui poursuivent la démarche dans le volet socioprofessionnel passent à la phase 6, la préparation à l'emploi d'été. Les activités prévues comportent la rédaction du curriculum vitæ (CV), la simulation d'entretiens d'embauche, les stratégies de communication auprès d'un employeur, l'exploration de soi et des professions et le développement d'attitudes à adopter en emploi. La recherche d'emploi est favorisée par l'implication des AD et par la collaboration entre celles-ci et le PE, notamment pour cibler les employeurs susceptibles d'embaucher des élèves en situation de handicap. Pour bien informer les parents et les élèves du rôle des AD dans le processus de recherche d'emploi – et pour recadrer les attentes que pourraient avoir les parents – les AD offrent depuis quelques années une session d'information. Certains membres du personnel scolaire ont aussi des attentes très élevées par rapport aux AD, leur laissant le soin de trouver les employeurs pour les emplois d'été de leurs élèves. Les AD étant responsables des actions sur un grand territoire, elles déclarent qu'elles ont peine à satisfaire la demande. Pour le personnel scolaire, la composition d'une banque d'employeurs susceptibles d'engager des élèves en fonction des différents handicaps qu'ils présentent contribuerait à rendre cette phase plus efficace.

Les élèves inscrits dans le volet socioprofessionnel poursuivent la démarche TÉVA par leur intégration dans un emploi d'été (phase 7), dont ils font subséquemment le bilan (phase 8). Les AD contribuent au bon fonctionnement de ces phases. Elles effectuent un suivi auprès de l'élève, des parents et de l'employeur, par téléphone et via des visites directement sur le lieu de travail pour s'assurer du bon déroulement de l'emploi d'été, pour s'enquérir de la satisfaction de chacun et pour identifier des pistes d'amélioration. Lorsque des problèmes surgissent, elles contribuent à la recherche de solutions. Ce rôle

d'intermédiaire a été documenté comme étant un facilitateur de l'intégration en emploi, tant pour l'élève que pour l'employeur. Le suivi fait auprès de l'élève pendant l'été est fonction du nombre de suivis qu'ont à entreprendre les AD. Devant le nombre grandissant d'élèves participant à la démarche TÉVA, les AD priorisent ainsi le suivi d'élèves présentant des problématiques particulières.

Considérant l'importance de l'insertion en emploi dans la transition vers la vie adulte des jeunes en situation de handicap, le point de vue des employeurs a été recueilli. Les employeurs questionnés rapportent qu'ils apprécient le travail effectué par les jeunes et ne regrettent pas la décision de les avoir embauchés. Ils jugent positive leur intégration au marché du travail et les liens développés avec eux. Ils relèvent également la qualité des relations avec Trav-Action et la formation adéquate du personnel de l'entreprise en lien avec la situation de handicap de l'employé. La majorité des entreprises (60 %) embauchent des personnes en situation de handicap depuis au moins quatre ans; les autres entreprises (40 %) en embauchent depuis trois ans ou moins. Ces résultats laissent croire à une ouverture de la plupart des employeurs sondés à embaucher des jeunes en situation de handicap, compte tenu de leur expérience préalable auprès d'employés en situation de handicap.

La majorité des employeurs (68 %) n'ont jamais collaboré avec d'autres organisations que Trav-Action pour l'embauche de personnes en situation de handicap. L'appréciation des employeurs est généralement positive : sur une échelle de 1 à 10, où une réponse égale à 10 exprime une totale satisfaction, la moyenne de leurs réponses est égale à 7,63. Cette satisfaction est liée à une bonne productivité de la part des jeunes employés et à leurs qualités démontrées comme la ponctualité, la minutie, le respect des consignes et le sens de l'initiative. En revanche, les employeurs manifestent des insatisfactions quant au manque d'autonomie et à la lenteur d'exécution du travail de certains jeunes.

La décision d'embaucher des jeunes en situation de handicap repose sur six facteurs de faible, moyenne ou grande intensité. Les facteurs de grande intensité sont liés au désir de favoriser l'intégration des jeunes au travail et à la sensibilité personnelle des employeurs à l'égard des jeunes en situation de handicap. La subvention salariale, les retombées sur les autres employés ainsi que la reconnaissance de l'entreprise comme bon citoyen corporatif représentent des facteurs d'embauche de moyenne intensité. Un facteur de faible intensité est relevé : l'embauche pour combler un poste où il est difficile de trouver de la main d'œuvre. La grande majorité des employeurs (81 %) juge que leur personnel est convenablement formé pour encadrer le travail de jeunes en situation de handicap. Presque tous les employeurs (95 %) ont bénéficié d'un suivi de Trav-Action lors de la période d'embauche estivale et leur appréciation moyenne de ce suivi, toujours

sur une échelle de 0 à 10, est de 8,21. Au final, 83 % des employeurs souhaitent reconduire leur expérience d'embauche de jeunes en situation de handicap.

L'expérience des jeunes en emploi a aussi été documentée. En règle générale, les activités de préparation à la recherche d'un emploi d'été sont appréciées par les jeunes. Le plus fréquemment, ils ont occupé un emploi d'animateur ou d'animatrice de camps de jour, d'aide-intervenant ou d'aide-intervenante, d'aide-cuisinier ou d'aide-cuisinière, d'aide-traiteur, de commis de bureau, de commis d'épicerie, de commis à l'entretien ménager et d'aide-mécanicien ou d'aide mécanicienne. Ils jugent que l'emploi d'été est propice aux apprentissages de toutes sortes, notamment des apprentissages liés aux attitudes, aux qualités et aux savoirs propres à l'emploi occupé. Certains jeunes mentionnent avoir développé la ponctualité, le respect des consignes, l'assiduité et le sens des responsabilités tandis que d'autres rapportent avoir acquis, lors de leur emploi d'été, des savoirs leur servant dans la vie quotidienne, comme cuisiner ou connaître le prix des aliments au supermarché. Certaines difficultés sont malgré tout rapportées : la nature des tâches du poste de travail occupé, la rapidité du rythme de travail, l'endurance physique et la concentration requises, ou le temps nécessaire pour l'intégration d'une multitude de tâches à la fois dans un court laps de temps. La plupart des jeunes ont réussi à gérer ces difficultés par eux-mêmes ou avec l'aide d'un parent ou d'une AD. Le suivi fait par ces dernières varie d'une à deux rencontres pendant l'été pour les plus autonomes à un suivi hebdomadaire pour ceux qui en ont davantage besoin. Les jeunes expriment leur appréciation de l'aide reçue.

À la fin de l'été, les AD rencontrent l'employeur de chaque élève en emploi d'été et réalisent un bilan de l'expérience : elles notent les tâches effectuées, le nombre d'heures travaillées, les principaux apprentissages effectués, les aspects positifs de l'expérience ainsi que les éléments à améliorer pour l'élève en situation de handicap. Par la suite, les AD rencontrent individuellement les élèves pour discuter de leur expérience en emploi d'été et du bilan. En début d'année scolaire, les AD partagent ce bilan avec le personnel scolaire concerné.

Lors de l'an 3, les questionnaires ne sont pas utilisés; l'équipe révisé toutefois la démarche avant de travailler avec les jeunes à la mise à jour de leur plan d'action. Ces dernières phases sont importantes dans la mesure où elles sont préalables à la préparation et à l'actualisation de l'emploi d'été. La neuvième et dernière phase constitue la rédaction du rapport d'étape. À la fin de l'année scolaire de chacune des années de la démarche, l'IP ou le personnel scolaire concerné écrit un rapport d'étape dans lequel sont exposées les activités et interventions réalisées par le personnel scolaire et les personnes intervenantes concernées pour aider l'élève à atteindre les objectifs

inscrits à son plan d'action. Les interventions à mettre en place ou à poursuivre sont également identifiées. Généralement, l'IP organise une rencontre pour discuter du rapport d'étape avec l'élève, les parents, le personnel scolaire et les intervenants d'organisations collaboratrices ou partenaires au dossier de l'élève.

Tout au long de la démarche, des activités transversales visent le développement du projet de vie, lequel contribue à préparer la transition du jeune en situation de handicap vers sa vie adulte. Plusieurs intervenants y contribuent : les TES, IP, PE et DE à l'école, mais aussi les AD et parfois d'autres acteurs issus d'autres organisations. Certaines des activités sont planifiées sur une base très individualisée, mais la démarche TÉVA s'intègre généralement aux fonctions régulières du personnel scolaire impliqué dans sa mise en œuvre. Quelques membres du personnel scolaire mentionnent que les projets de vie des élèves peuvent varier amplement tout au long d'une même année, d'où l'importance d'en discuter régulièrement avec eux pour en faire la mise à jour. Les activités et interventions réalisées peuvent être regroupées dans trois grandes catégories mentionnées par le personnel scolaire : 1) les activités de connaissance et de découverte de soi; 2) les activités de connaissance et de découverte de son environnement et 3) les activités de développement de compétences. Cependant, les activités et interventions ne visent pas uniquement les élèves; des membres du personnel scolaire soulignent que la mobilisation des parents dans le développement de l'autonomie des élèves est particulièrement importante et qu'ils sont parfois spécifiquement ciblés par certaines interventions. Il peut s'agir de les informer de réussites et de progrès de leur enfant quant à son autonomie, de les renseigner sur des lieux de loisirs ou de formation, ou de leur suggérer d'inscrire leur enfant à certaines activités pour lesquelles ce dernier a démontré un intérêt. Les activités et interventions transversales s'intègrent parfois aux contenus des programmes de formation. Une DE mentionne que la démarche TÉVA a modifié la manière d'intervenir du personnel scolaire en l'orientant plus spécifiquement vers la préparation à la vie adulte et le développement de l'autonomie des élèves. Selon cette DE, les interventions prévues dans la démarche visent des apprentissages plus concrets que ce qui est demandé dans le curriculum scolaire prescrit. En ce sens, dans la perspective de mieux intégrer à leur pratique les activités de la démarche, certains enseignants souhaitent qu'une banque d'activités TÉVA adaptée à toutes les dimensions du questionnaire sur le projet de vie soit mise à leur disposition pour leur permettre d'intervenir plus rapidement. Un meilleur maillage entre les activités TÉVA et les programmes scolaires pourrait contribuer à favoriser la transition vers la vie adulte des jeunes en situation de handicap.

Parcours des jeunes pendant et après la TÉVA

Chez les jeunes en situation de handicap qui ont participé à l'étude, la transition vers la vie adulte est marquée par des changements dans différentes sphères de vie. Ces changements sont balisés par les relations qu'ils entretiennent avec leurs parents, leurs amis et les intervenants; ils sont aussi motivés par la volonté d'accroître leur autonomie, de garder un réseau social actif et d'assurer leur sécurité. Ainsi, les parcours de ces jeunes ayant quitté l'école secondaire sont ici décrits en tenant compte de leurs activités de loisirs, de leur logement et de leur autonomie résidentielle, de leur insertion socioprofessionnelle et de leur formation. L'accessibilité au transport a également été considérée : elle facilite – ou entrave – les changements dans les multiples sphères de vie du jeune, ce qui en fait un élément clé.

La capacité de se rendre à la formation ou au travail et de participer aux loisirs relève de l'autonomie, capacité à laquelle s'ajoutent trois éléments qui semblent fondamentaux dans le développement de l'autonomie des jeunes en situation de handicap : la formation, l'insertion professionnelle et l'autonomie résidentielle. Il faut également noter une attention importante des parents à garder actif le réseau social de leur adolescent en situation de handicap dans le but d'accroître son adaptation sociale mais aussi, dans certains cas, pour chercher et trouver un emploi.

En ce qui a trait à la formation des jeunes, la poursuite des études est très importante, et souvent préalable à l'insertion professionnelle pour certains jeunes et leurs parents. Parmi les jeunes répondants sondés, ceux qui ont poursuivi leurs études après leur parcours au secondaire ont tendance à poursuivre le cheminement scolaire dans un centre de formation générale pour adultes, bien souvent (85 %) en formation intégration sociale (FIS), et plus rarement en formation professionnelle (15 %). Dans le premier cas, les jeunes qui optent pour la FIS le font principalement dans le but de s'occuper, de continuer à réaliser des apprentissages et à maintenir leurs acquis ou, plus rarement, dans le but d'obtenir le diplôme d'études secondaires (DES). Les apprentissages les plus souvent mentionnés par les jeunes interrogés sont liés au budget, aux compétences informatiques, à la vie en appartement et à la préparation au marché du travail. Ce dernier apprentissage leur permet notamment de se sentir plus en confiance lors de leur recherche d'emploi.

L'insertion professionnelle passe par la recherche d'emploi et la réalisation du travail. Le désir d'intégrer le marché du travail est très fort chez la plupart des jeunes ayant participé à l'étude présentée dans ce rapport. Pour obtenir un travail, ils déclarent mettre en œuvre quatre stratégies : 1) poursuivre leur travail d'été comme travail annuel; 2) utiliser les services d'organisations liées à l'emploi comme Emploi-Québec (EQ) ou

d'organismes relevant du réseau de la santé et des services sociaux (CRDITED, CRE); 3) faire appel à Trav-Action ou 4) utiliser leur réseau social.

Au cours des années qui suivent la fin de leurs études secondaires, les jeunes ayant participé à la démarche TÉVA sont nombreux à occuper un ou plusieurs emplois. La liste des emplois les plus communs, que ce soit à temps plein ou temps partiel, regroupe les commis d'épicerie, les aide-cuisiniers et aide-cuisinières, les aide-mécaniciens et aide-mécaniciennes, les commis à l'entretien et les journaliers ou journalières. Certains jeunes occupent également ce qu'il est convenu d'appeler un petit boulot (gardiennage, distribution de journaux, tonte de pelouse, etc.). La plupart des jeunes interrogés expriment leur satisfaction à l'égard des emplois occupés à la suite de leurs études secondaires. Ils soulèvent toutefois certaines difficultés, les plus fréquentes étant liées à la nature des tâches (endurance physique exigée, niveau de concentration nécessaire, répétitivité), au rythme de travail, à l'horaire de travail, aux relations tendues avec les collègues et à la conciliation études-travail. Les jeunes, leurs parents et leurs intervenants ont par ailleurs contribué à dénouer certaines impasses, notamment en établissant une bonne communication avec les employeurs.

Une autre avenue à la transition vers la vie adulte pour ces jeunes en situation de handicap réside dans l'implication sociale. Parmi ceux ayant terminé leurs études secondaires, près de 20 % d'entre eux effectuent des activités de bénévolat à temps partiel chaque semaine, et 60 % déclarent s'être déjà impliqués dans des activités de bénévolat à un moment ou à un autre depuis la fin de leurs études secondaires. Principalement, ils affirment s'impliquer socialement pour occuper leur temps, parfois en attendant d'occuper un emploi ou de retourner en formation, mais aussi pour rencontrer de nouvelles personnes. Les quelques jeunes qui se prononcent à ce propos révèlent qu'ils ont apprécié leur expérience.

Le parcours des jeunes vers l'âge adulte est aussi marqué par certains changements sur le plan des loisirs, bien qu'il s'agisse de la sphère où règne la plus grande stabilité. Les jeunes déclarent préférer les loisirs de groupe plutôt que les loisirs individuels puisqu'un de leurs buts est de briser leur isolement social. La distance entre le logis et le lieu où se déroule l'activité constitue toutefois un obstacle, ce qui ramène à l'avant-plan l'importance des solutions liées au transport. Les parents conduisent parfois les jeunes, mais du covoiturage est également documenté. Posséder ou avoir accès à une voiture est un enjeu important pour les jeunes. Toutefois, conduire une voiture pose des défis pour certains d'entre eux, par exemple les coûts engendrés par l'achat et l'entretien, la peur ou les contraintes relatives à l'obtention du permis de conduire (examen théorique, évaluation médicale du handicap). Dans ces circonstances, des jeunes préfèrent utiliser le

transport en commun ou le transport adapté, une solution qui n'est pas parfaite : les circuits peuvent être longs, la disponibilité du transport, limitée et coûteuse.

Une fois la scolarité secondaire terminée, la majorité des jeunes maintiennent un réseau d'amis qu'ils jugent approprié. Dans la plupart des cas, une fluctuation dans la formation des réseaux d'amis est observée lors de cette transition. Ainsi, il n'est pas rare que les amitiés développées au cours des études secondaires s'estompent au profit de nouvelles amitiés développées dans d'autres contextes, au centre de formation générale pour adultes, au centre de formation professionnelle ou lors d'activités de bénévolat et de loisirs. D'autres jeunes rapportent qu'ils ont peu d'amis, par choix. Un seul rapporte vivre de l'isolement puisqu'il vit en CHSLD et ne veut pas exposer cette situation à ses amis.

Plusieurs parents souhaitent réduire le sentiment d'isolement que peuvent vivre leur jeune à la suite de la transition à la vie adulte : ils l'encouragent donc à participer à des activités de loisirs ou de bénévolat, voire à la FIS. Plus fréquemment en région rurale, les parents déclarent offrir régulièrement à leur enfant d'aller le ou la reconduire chez des amis ou à ses activités sociales (loisirs, bénévolat, formation, etc.).

Les parents jouent un rôle central dans la vie de leur enfant en situation de handicap, les aidant dans toutes les sphères de vie que sont la recherche d'emploi, le transport, les activités de loisirs ou les relations avec les amis. Le principal défi demeure toutefois pour eux l'aide au développement de l'autonomie : les propos des parents rencontrés montrent un besoin de soutien pour continuer d'aider leur enfant et pour le faire progresser vers l'autonomie. C'est lors de la transition vers la vie adulte, à la fin de la démarche TÉVA, que les parents reconnaissent l'importance du soutien qu'ils ont reçu pendant cette démarche. Ceux qui se retrouvent seuls à soutenir leur enfant dans cette transition se disent épuisés. Dans la gamme d'expériences rapportées, enfin, certains parents doutent de la capacité de leur enfant à développer son autonomie, d'autres en sont totalement convaincus tandis qu'un bon nombre d'autres parents continuent de conseiller et d'encourager leur jeune, le laissant toutefois responsable de ses actions.

En bref, il semble qu'un équilibre doive être atteint entre, d'une part, ce qui stimule l'autonomie du jeune et favorise les changements positifs dans son parcours de vie et, d'autre part, ce qu'il en coûte en contrepartie pour y arriver. Certains parents font le choix de garder leur jeune à la maison, les conduisent aux activités de loisirs et contribuent à leur insertion professionnelle; ils s'assurent que le jeune soit en sécurité. Dans une autre perspective, certains jeunes ont atteint un niveau d'autonomie qui leur permet de vivre de façon indépendante, d'occuper un emploi et de participer à des activités de loisirs avec leurs amis. Les parcours sont très variés.

Organisation globale de la démarche

Une multitude de composantes relèvent de l'organisation globale de la démarche TÉVA : 1) la structure d'intervention du personnel scolaire et sa formation initiale et continue; 2) le suivi des élèves; 3) l'implication des parents; 4) le passage vers d'autres services; 5) le financement; 6) la clarté et la visibilité de la démarche et 7) le partenariat régional et les collaborations locales.

Il existe trois grands modèles de structure d'intervention du personnel scolaire impliqué dans la TÉVA. Deux de ces modèles, présents dans toutes les écoles à l'exception d'une, supposent la participation d'une IP. Un premier modèle centralise la majeure partie des tâches en lien avec l'application de la démarche TÉVA dans les mains de cette IP; la DE, les TES et le PE jouent alors un rôle plus distant. Le deuxième modèle propose une version décentralisée du premier : l'IP poursuit toujours la coordination des tâches à réaliser par le personnel scolaire, mais leur en délègue davantage. Ce modèle est plus typique aux écoles où un nombre élevé d'élèves, soit plus d'une dizaine, participent à la démarche. Le troisième modèle, relativement rare aujourd'hui, n'implique aucune IP. Les phases de la démarche sont coordonnées par deux TES, qui se partagent la responsabilité des phases de la démarche en fonction des années où elles doivent être mises en œuvre. Dans ce dernier modèle, un même élève n'est pas suivi par un même membre du personnel scolaire tout au long de la démarche. Des lacunes spécifiques à ce modèle ont également été observées quant à la transmission de l'information sur les élèves d'une année à l'autre de la démarche.

Dans les dernières années, il semble que le personnel des écoles secondaires impliqué dans la démarche soit responsable de sa propre formation, principalement en discutant avec les collègues, en se référant à la documentation existante, par essais et erreurs et en communiquant avec des membres du Comité régional TÉVA Estrie. Les IP servent de personnes ressources dans cette appropriation de la démarche. Par ailleurs, quelques IP ont révélé, dans le cadre de la présente étude, qu'elles ne se sentaient pas suffisamment formées, au départ, pour appliquer la démarche TÉVA. Ailleurs, le personnel ayant expérimenté la démarche depuis plusieurs années a assisté à une séance d'information organisée par le Comité régional TÉVA Estrie. Des membres du personnel scolaire ont exprimé leur souhait que ce comité organise dans le futur d'autres rencontres d'information similaires. Certaines écoles optent enfin pour l'organisation d'une telle rencontre d'information destinée aux membres du personnel scolaire en début d'année. Il n'existe pas de formation continue.

En ce qui concerne l'évolution du plan d'action et du projet de vie des élèves, ce sont généralement l'IP ou les TES assignées à la démarche TÉVA qui en effectuent le suivi. La

fréquence du suivi varie d'une école à l'autre, mais aussi à l'intérieur d'une même école, tout dépendant de la nature des tâches du personnel scolaire impliqué : on peut ainsi observer tant un suivi mensuel qu'un suivi ponctuel (deux ou trois moments dans l'année scolaire). Généralement, l'IP ou une même TES suit un même élève tout au long de sa participation à la démarche. Un tel suivi, d'un même élève par une même personne semble favoriser la consolidation du lien de confiance, parfois difficile et long à établir avec l'élève en situation de handicap. De même, ce suivi continu permettrait à la personne intervenante d'acquérir, au fil des ans, une solide connaissance du jeune. La stabilité du personnel scolaire est un facteur jugé quasi incontournable pour la mise en place de cette forme de suivi. Un autre facteur qui faciliterait le suivi des élèves participant à la démarche TÉVA réside dans le dégagement de temps hebdomadaire aux TES impliquées dans cette dernière.

En ce qui a trait aux dossiers des élèves, le partage d'information entre les écoles et les organisations collaboratrices ou partenaires diffère en fonction de l'organisation et du volet de la démarche. Au volet socioprofessionnel, les écoles échangent régulièrement de l'information avec les AD. Au volet personnel et social, une telle centralisation de l'information n'existe pas. Par ailleurs, peu importe le volet, l'information n'est pas échangée de manière aussi intense et aussi structurée avec les autres organisations collaboratrices ou partenaires que dans le milieu scolaire. Bien que les informations TÉVA des élèves ne soient pas systématiquement transférées aux organisations du réseau de la santé et des services sociaux, généralement les CSSS, plusieurs écoles acheminent toutefois l'information, au besoin, aux personnes intervenant dans le dossier de l'élève.

Les parents jouent un rôle important dans la démarche TÉVA telle qu'elle existe en Estrie; les rencontres portant sur les plans d'action, particulièrement, favoriseraient leur implication. Généralement, ils se disent enthousiastes à l'idée que leur enfant puisse participer à la démarche TÉVA et y voient une opportunité de mieux préparer leur enfant au développement de son autonomie et à la fin des études secondaires. Dans de rares cas, les parents refusent que leur enfant participe à la démarche. Les difficultés liées à l'implication des parents concernent principalement le temps de réponse aux questionnaires sur le projet de vie et les attentes élevées de ceux-ci à l'égard de Trav-Action et du personnel scolaire lors de la phase de préparation à l'emploi d'été.

La démarche TÉVA, principalement grâce à l'élaboration du plan d'action et aux rencontres qui y sont liées, permet d'identifier des élèves et de les référer à des services ou des organisations qui pourront soutenir leur transition une fois leurs études secondaires terminées. D'ailleurs, les participants à la TÉVA ont tendance à utiliser les différents services qui leur ont été proposés, que ce soit via des organisations et

organismes d'employabilité (EQ, Trav-Action, CJE, etc.), des organisations du réseau de la santé et des services sociaux (CSSS, CRDITED, CRE, etc.) ou des organismes communautaires et des associations (cuisines collectives, centres d'action bénévole, etc.). Ils ont généralement une bonne connaissance des services disponibles. L'accès aux services offerts par les organisations du réseau de la santé et des services sociaux, d'EQ et de Trav-Action est cependant rattaché au type de handicap avec lequel vit le jeune; le diagnostic posé peut donc freiner considérablement l'accès aux services dans certains cas.

Au niveau local, les écoles secondaires ne reçoivent pas d'incitatifs financiers pour mettre en œuvre la démarche TÉVA. Par contre, au niveau régional, la démarche bénéficie d'un financement tripartite pour l'embauche, par Trav-Action, de ressources humaines assignées principalement aux activités du volet socioprofessionnel. Jusqu'à présent, ce financement s'est toujours étendu sur des périodes de deux ans. Le Comité régional TÉVA Estrie souhaite plutôt qu'il soit étendu sur trois années, ce qui correspondrait à la durée typique de participation à la démarche. Pour le volet personnel et social, il n'existe pas de financement à ce jour.

Les jeunes, leurs parents et le personnel des écoles secondaires confondent bien souvent la démarche TÉVA avec les services de Trav-Action et estiment que la TÉVA vise essentiellement l'insertion professionnelle. Dans le même sens, peu de RO connaissent la manière dont la démarche est mise en œuvre dans les écoles. Il ne semble pas non plus que la démarche TÉVA bénéficie d'un fort effet de réputation auprès de toutes ces personnes ni auprès des employeurs.

Le partenariat régional soutenant la démarche TÉVA émane essentiellement du Comité régional TÉVA Estrie. Ce dernier est au cœur de la mise en œuvre de la démarche : il se consacre non seulement à son développement d'ensemble, mais veille aussi à son suivi dans les écoles, en assurant notamment une présence régulière auprès du personnel scolaire. En ce sens, le Comité a été et est toujours actif dans la promotion de la démarche auprès des milieux scolaires et, dans une moindre mesure, auprès d'instances gouvernementales liées à l'éducation, à l'emploi et à la santé qui ne sont pas représentées sur le Comité (EQ, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS), CSSS). Les AD et la représentante des services régionaux de soutien et d'expertise siégeant au Comité régional TÉVA Estrie constituent également des piliers importants de la mise en œuvre de la démarche et de la diffusion de sa philosophie auprès du personnel des écoles secondaires. L'ensemble des tâches des AD couvrent autant l'intervention auprès des jeunes que l'accompagnement du personnel scolaire impliqué dans la démarche TÉVA; ces AD s'assurent souvent du bon déroulement de la démarche

dans les écoles. Pour ce qui est de la représentante des services régionaux de soutien et d'expertise, son apport est non négligeable en matière de développement de partenariats avec des organisations du réseau de l'éducation et du réseau de la santé et des services sociaux.

Dans le modèle actuel de la démarche, la collaboration entre les intervenants de différentes organisations est surtout établie dans les écoles. Deux principales organisations collaborent à la mise en œuvre de la TÉVA : Trav-Action, la plupart du temps très présent et impliqué, et le CSSS. Tout dépendant de l'école et de l'élève, d'autres organisations collaboratrices ou partenaires peuvent s'ajouter. Le personnel scolaire interrogé dans le cadre de l'étude du CERTA mentionne des organismes comme le CRDITED, le CRE, le Centre jeunesse et, dans une moindre mesure, des organismes communautaires ou des associations. Dans quelques écoles ciblées par l'étude, le personnel déplore que la démarche repose majoritairement sur Trav-Action et sur l'établissement scolaire; il souhaiterait voir les organisations collaboratrices ou partenaires s'impliquer davantage. Il en est de même des RO, qui ont manifesté le désir d'être interpellés plus souvent par les écoles secondaires et plus tôt dans la démarche, dès la première année de la mise en œuvre de la TÉVA. Il semble toutefois que depuis l'implantation originale de la démarche, les liens de collaboration développés – et grandement consolidés – auraient entraîné une meilleure connaissance des services offerts par chacun et auraient permis de préciser leurs principaux mandats respectifs.

Éléments clés de la réussite de la démarche, défis et pistes d'amélioration

Même si la recherche ne visait pas l'évaluation de la démarche TÉVA en Estrie, il importe d'abord de souligner qu'elle a quand même fait ressortir une importante satisfaction globale à son égard et plusieurs retombées positives dans la vie des jeunes et de leurs parents. Elle a aussi permis de mettre en lumière certains aspects qui semblent jouer un rôle clé dans son bon déploiement et à l'optimisation de ses retombées sur la vie des jeunes.

Au plan régional, le Comité régional TÉVA Estrie joue ainsi un rôle de premier plan dans la mise en œuvre et l'application de la démarche. Il se consacre non seulement au développement de la démarche dans son ensemble, mais aussi à son application dans les écoles, en assurant notamment une présence régulière auprès du personnel scolaire. L'organisme Trav-Action, et ses AD, jouent aussi un rôle essentiel au soutien à la mise en œuvre du volet socioprofessionnel en agissant comme point de référence au quotidien pour le personnel scolaire et pour les employeurs pendant la saison estivale, comme

courroie de transmission d'informations entre les écoles, et en assurant le suivi des élèves pendant, et souvent aussi après leur participation à la TÉVA.

Au plan local, l'introduction progressive des IP apparaît être une réponse pertinente et efficace aux besoins de coordination des actions liées à la TÉVA au sein des établissements scolaires. La généralisation de cette pratique aurait probablement avantage à se poursuivre. L'engagement des employeurs dans la démarche, leur satisfaction à l'égard du travail des jeunes stagiaires qu'ils embauchent et leur volonté de poursuivre leur collaboration est un autre point fort de la démarche. Le soutien qui leur est apporté par Trav-Action apparaît comme un facteur important pour favoriser et soutenir cet engagement.

Le fait que la démarche touche toutes les sphères de vie des jeunes, parfois vu comme un irritant car il induit une certaine lourdeur dans le processus, apparaît néanmoins essentiel à faire de la TÉVA une démarche vraiment globale de soutien à la transition à la vie adulte. Une simplification du processus qui réduirait trop étroitement sa conception du projet de vie au seul domaine de l'emploi ou de l'activité productive risquerait d'en diminuer notablement les bénéfices pour les jeunes, tant à court qu'à moyen terme.

Comme l'a souligné la mise en contexte historique, la mise en œuvre de la TÉVA en Estrie est entrée depuis quelques années dans une période d'expansion importante. Cette période amène de nouveaux défis alors même qu'elle crée de nouvelles opportunités. Un de ces défis consiste à assurer le déploiement dans un nombre croissant d'écoles et à desservir davantage de jeunes, tout en veillant à ce que le personnel engagé dans la TÉVA soit adéquatement formé et en nombre suffisant. Dans un contexte d'autonomie institutionnelle et d'application fortement décentralisé, il peut être de plus en plus difficile d'assurer suffisamment de souplesse dans la mise en œuvre au niveau local tout en assurant une cohérence d'ensemble qui puisse éviter les dérives d'interprétation des finalités fondamentales propres à la démarche. Le roulement de personnel dans les milieux scolaires (DE, PE et TES) s'ajoute souvent au défi de la croissance en rendant plus difficile l'élaboration d'une culture et d'une expertise communes et bien ancrées dans chaque établissement. Ces défis de croissance ne sont toutefois pas propres à la TÉVA, et

ils sont partagés par de nombreuses autres programmations sociales « souples » qui ont fait l'objet de travaux au CÉRTA².

Un meilleur arrimage avec le réseau de la santé et des services sociaux apparaît aussi souhaitable, mais toujours difficile à mettre en œuvre. Cet arrimage pourrait s'avérer particulièrement important pour soutenir le développement du volet personnel et social de la TÉVA. L'établissement d'un suivi des élèves en partenariat avec ce réseau dès la fréquentation des études secondaires est de plus susceptible d'assurer une meilleure continuité dans la transition vers ces services au terme de la scolarisation.

On ne peut par ailleurs passer sous silence le défi toujours présent d'assurer un financement adéquat de la démarche qui pourrait être exacerbé par le contexte d'austérité budgétaire actuel.

Quelques pistes d'amélioration ressortent par ailleurs de notre analyse. L'instrumentation de la démarche, notamment les questionnaires sur le projet de vie, pourrait être revue et allégée. Il semble d'ailleurs que des efforts sont actuellement déployés en ce sens à l'initiative du Comité régional TÉVA Estrie. Pour conserver les acquis du développement de la démarche tout en apportant l'amélioration souhaitée, il apparaît toutefois important que l'ensemble des sphères de vie des jeunes continue de recevoir la même attention dans cette nouvelle instrumentation.

Le processus de formation du personnel de première ligne dans les écoles, qui repose actuellement le plus souvent sur la lecture et l'apprentissage autonome, pourrait aussi être amélioré pour pallier le roulement important de personnel et éviter les dérives dans le déploiement de la démarche. La participation de membres du Comité régional TÉVA Estrie à la rencontre d'information annuelle dans les établissements apparaît comme une pratique favorisant la formation de nouveaux membres du personnel scolaire affectés à la démarche et l'actualisation des connaissances des membres du personnel déjà expérimentés. Cette participation annuelle semble toutefois insuffisante et d'autres

² Voir notamment :

Bourdon, S. et Bélisle, R. (2014). Expérimentation d'une programmation d'inspiration écosystémique pour favoriser le retour et le maintien en formation des 16-24 ans. *Revue des sciences de l'éducation*, 40(2), 287-307.

Bélisle, R., Yergeau, É., Bourdon, S., Dion, M. et Thériault, V. (2012). Défis de la programmation ouverte dans l'insertion sociale et professionnelle de jeunes en difficulté. *Sociétés et jeunesse en difficulté*, Printemps 2011(11). Document téléaccessible à l'adresse <Document accessible à l'adresse <<http://sejed.revues.org/index7093.html>>.

formats pourraient être explorés. La mise en place d'une communauté d'apprentissage virtuelle, par exemple, avec son forum d'échanges et la possibilité d'archiver des discussions pour créer une base de connaissances communes, apparaît comme une avenue intéressante.

Un défi important, présent depuis la phase d'expérimentation où le volet socioprofessionnel a pu s'instrumenter et se développer avec l'appui de Trav-Action, est celui du développement et de l'instrumentation du volet personnel et social. En l'absence d'un soutien financier spécifique et d'un tel soutien, le volet est largement laissé à l'initiative du milieu scolaire, son déploiement varie donc d'une école à l'autre et le suivi des élèves ayant participé à ce volet n'est pas centralisé comme l'est celui des élèves du volet socioprofessionnel. Au vu du rôle clé joué par Trav-Action dans le volet socioprofessionnel, il est difficile de penser que le volet personnel et social puisse vraiment prendre son envol sans un appui de cette nature. L'exploration des possibilités de partenariat en ce sens, avec le réseau de la santé et des services sociaux notamment, apparaît toujours pertinente.

On a par ailleurs constaté que plusieurs jeunes, employeurs et représentants de partenaires interrogés dans le cadre de la recherche ne connaissaient pas ou pas bien la TÉVA, même s'ils y participaient ou y étaient associés, ce qui nous fait conclure que la démarche gagnerait à être mieux connue pour assurer un effet de réputation dont elle ne peut actuellement bénéficier. Ce déficit de visibilité prive ces services d'un effet de réputation susceptible d'en stimuler la demande. L'effet de réputation est pourtant un puissant mécanisme invisible par lequel un programme peut avoir un effet observable sur les personnes avant même qu'elles y soient engagées, simplement du fait qu'elles savent qu'elles vont en bénéficier et qu'elles sont convaincues de son efficacité³. Il pourrait être intéressant de réfléchir à des moyens de mieux faire connaître les succès de la TÉVA auprès des jeunes et parents susceptibles d'être concernés, et auprès de la population en général.

³ Pawson, R. (2008). Invisible mechanisms. *Evaluation Journal of Australasia*, 8(2), 3-13.

INTRODUCTION

La population des jeunes présentant un handicap physique, intellectuel ou fonctionnel est historiquement sous-représentée sur le marché du travail en Estrie, comme dans la plupart des régions du Québec (Institut de la statistique du Québec, 1998; 2010). Les jeunes en situation de handicap ont besoin d'un accompagnement accru au moment de leur transition de l'école à la vie adulte (OPHQ, 2003). Il est encore rare de voir l'un d'entre eux intégrer directement le marché du travail après sa scolarisation. Ils sont généralement orientés vers différentes ressources, mais d'autres se retrouvent à la maison, sans service. Ils deviennent alors bénéficiaires de la sécurité du revenu et, pour la plupart, sont considérés comme des personnes ayant une « contrainte sévère à l'emploi ». Devant cet état de fait, le Gouvernement du Québec s'est engagé à soutenir la planification de la transition de l'école à la vie active des élèves en situation de handicap et à accroître leur accès à des programmes et des services plus complémentaires et mieux coordonnés. Cette orientation a notamment été exprimée dans le cadre de la Stratégie d'action jeunesse 2009-2014 (Secrétariat à la jeunesse, 2009), de la Stratégie nationale pour l'intégration et le maintien en emploi des personnes handicapées (Ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale, 2008) et de la Politique gouvernementale *À part entière : pour un véritable exercice du droit à l'égalité* (OPHQ, 2009).

En Estrie, pour pallier le manque de continuité entre les services de l'école et les milieux d'emploi, et aussi pour soutenir le développement de l'employabilité, un projet d'expérimentation a été élaboré en 2007 par le service spécialisé de main-d'œuvre (SSMO) régional Trav-Action, financé par l'OPHQ et les commissions scolaires francophones de la région. Ce projet prenait appui sur l'approche d'intervention de l'OPHQ établie pour la mise en place des plans de transition école vie-adulte en lien avec différentes sphères de vie (professionnelle, résidentielle, sociale, etc.). Un parcours plus défini pour les jeunes ayant un profil d'employabilité est également prévu. Cette démarche s'adresse à des élèves de 15 ans et plus ayant des incapacités physiques, intellectuelles, un trouble envahissant du développement ou des troubles sévères de santé mentale; elle vise principalement des jeunes présentant des difficultés importantes dans leur parcours scolaire. La démarche, intégrée au plan d'intervention scolaire, est individuelle et basée sur les besoins et les rêves du jeune. Elle permet de lui offrir un regard sur le futur et de planifier les apprentissages essentiels qui l'outilleront pour sa vie adulte. La TÉVA favorise également la concertation de différents partenaires du milieu scolaire, de la famille et de la communauté.

Suivant une période d'expérimentation de la démarche, des partenaires ont été approchés pour poursuivre l'implantation de ce modèle et en assurer une pérennité. Une enquête menée par Trav-Action⁴ a permis de constater que les résultats de la démarche sont très encourageants. Le modèle développé en Estrie s'appuie sur la mise en place d'une gamme d'activités personnalisées qui visent à offrir une assistance aux jeunes chercheurs d'emploi en situation de handicap et un soutien particulier aux employeurs pour faciliter l'intégration et le maintien en emploi de ces derniers. La démarche TÉVA est surtout mise en œuvre en milieu scolaire, puisque le jeune y passe la majeure partie de son temps. Par ailleurs, le manque de continuité entre ce qui se fait à l'école et ce qui se passe en milieu de travail apparaît défavorable aux jeunes qui ont des besoins particuliers. Une solution réside dans le développement d'un partenariat plus efficace entre les instances concernées, un partenariat susceptible d'éviter que plusieurs de ces jeunes se retrouvent bénéficiaires des services de centres de réadaptation ou de la sécurité du revenu parce qu'ils sont considérés inaptes au travail.

Dans le but de soutenir l'amélioration continue de cette démarche novatrice et de la faire connaître dans l'ensemble des régions du Québec qui voudraient s'en inspirer, les milieux estriens ont souhaité procéder à une description approfondie et systématique de sa mise en œuvre aux niveaux régional et local ainsi qu'à une analyse des parcours des jeunes qui en ont bénéficié. C'est dans ce but qu'a été élaboré le présent projet de recherche, financé par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS)⁵ dans le cadre du Programme de soutien à la recherche et au développement en adaptation scolaire de 2013 à 2015. Le projet poursuivait cinq objectifs :

1. Décrire et analyser le fonctionnement de la démarche TÉVA telle qu'elle est implantée en Estrie;
2. Documenter les trajectoires des élèves lors de leur participation à la démarche TÉVA en milieu scolaire et au cours des 2 à 4 ans suivant leur sortie du système scolaire;
3. Décrire et analyser les pratiques partenariales autour de la démarche TÉVA;

⁴ Trav-Action (2012). *Bilan de la transition socioprofessionnelle des jeunes / TÉVA profil employabilité 2007-2010. Résultats 2007-2008 à 2010-2011. Historique du projet*. Sherbrooke : Trav-Action.

⁵ Il est à noter qu'au cours de la présente recherche le MELS est devenu le ministère de l'Éducation, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (MEESR).

4. À partir des résultats obtenus, produire un modèle du fonctionnement de la démarche TÉVA en Estrie en identifiant d'éventuelles pistes d'amélioration à apporter pour éviter les trous de services;
5. Diffuser les résultats des analyses aux acteurs concernés sur le territoire estrien et dans l'ensemble du Québec.

Comme le précise l'annexe méthodologique, l'équipe de recherche a mis à contribution six écoles ayant participé à la mise en œuvre de la démarche TÉVA dans les trois commissions scolaires francophones de l'Estrie. La méthodologie est fondée sur une variété de modes de collecte de données : documentation associée au programme, groupes de discussion, entretiens individuels semi-dirigés et sondage téléphonique. Plusieurs catégories de répondants ont également été retenues : membres du personnel scolaire des écoles échantillonnées (n = 18), RO (n = 11), élèves du secondaire participant à la démarche TÉVA (n = 19) ou anciens élèves ayant déjà participé à la démarche (n = 22). À ces personnes s'ajoutent des employeurs ayant déjà embauché pour l'été des jeunes dans le cadre de la démarche TÉVA (volet socioprofessionnel) en collaboration avec les services de Trav-Action (n = 43). La période de collecte de données s'est étalée sur un peu plus d'une année, du mois de janvier 2014 au mois de mars 2015. L'ensemble du projet a été supervisé par un Comité de suivi composé d'une diversité d'acteurs engagés dans la démarche.

On retrouve 10 catégories de personnes impliquées dans l'application de la démarche TÉVA. Le tableau 1 détaille ces catégories et les abréviations qui sont utilisées tout au long du rapport.

Tableau 1. Personnes impliquées dans l'application de la démarche TÉVA

	Appellation dans ce rapport	Notes
Personnel scolaire	Direction d'école secondaire (DE)	Il s'agit souvent de DA en adaptation scolaire.
	Technicien ou technicienne en éducation spécialisée (TES)	
	Personnel enseignant (PE)	Généralement PE en adaptation scolaire.
	Autre personnel scolaire	Conseillers et conseillères d'orientation, psychoéducateurs et psychoéducatrices, psychologues ou conseillers et conseillères pédagogiques.
	Intervenant ou intervenante pivot (IP)	Pas une catégorie de personnel en soi, mais un mandat spécifique assumé dans le cadre de la TÉVA. Tout dépendant des écoles, il s'agit d'une TES, d'une psychologue, d'une conseillère d'orientation ou d'une DE.
Autres personnes impliquées	Agente de développement (AD)	Les AD sont embauchées par Trav-Action.
	Personne intervenante d'une organisation collaboratrice ou partenaire	Personnes intervenantes déjà au dossier de l'élève ou sollicitées par l'école pour qu'elles y soient (CSSS, CRE, CRDITED, etc.)
	Employeur TÉVA	Employeur immédiat de l'élève ou superviseur de celui-ci dans le cadre d'un emploi d'été lié à la TÉVA.
	Membre du Comité régional TÉVA Estrie	
	Parents	Parents biologiques ou famille d'accueil de l'élève.

Le présent rapport de recherche se déploie en quatre grandes sections. La première propose une reconstitution de l'historique de la démarche TÉVA en Estrie permettant de situer son émergence et son évolution dans son contexte spécifique et de camper le rôle des différentes organisations et personnes dans son développement. La section suivante présente l'organisation annuelle de la démarche que l'analyse a permis de découper en neuf grandes phases se situant, pour les jeunes, dans un cycle de participation de trois ans. La troisième section du rapport porte sur le parcours des jeunes participant ou ayant participé à la TÉVA, examiné selon les différentes dimensions du passage à l'âge adulte. La dernière section décrit l'organisation globale de la démarche, la manière dont se structure l'intervention de l'intérieur de l'école au partenariat. Elle décrit aussi la collaboration entre les différentes instances impliquées en passant par le suivi des élèves, la formation du personnel, le financement et la visibilité de la démarche. Un retour sur les éléments clés de la réussite de la démarche, une identification des défis auxquels elle fait face et une proposition de pistes d'amélioration complètent le rapport.

1 HISTORIQUE DU DÉVELOPPEMENT DE LA DÉMARCHE TÉVA EN ESTRIE

Cette section présente l'historique du développement de la démarche TÉVA en Estrie en s'appuyant sur les analyses qualitatives. Trois grandes périodes structurent l'historique du développement de la démarche TÉVA en Estrie, de 1998 à 2014 : 1) la période embryonnaire, 2) la période d'expérimentation et 3) la période d'expansion.

1.1 Période embryonnaire (1998-2006)

À l'approche des années 2000, une enquête du MELS⁶ montre que les jeunes en situation de handicap sont très peu nombreux à occuper un emploi un an après la fin de leur scolarisation. Cette conclusion amène le Comité régional pour l'intégration au travail des personnes handicapées (CRITPH) à vouloir développer la démarche TÉVA en Estrie. Un sous-comité du CRITPH est aussi créé en 2002 (Comité régional TÉVA Estrie⁷), dont l'objectif large est d'« inventer une transition » pour les jeunes en situation de handicap, et de manière plus spécifique de « favoriser l'emploi d'été pour les étudiants handicapés dans la région de l'Estrie »⁸. Coordonné par l'Office des personnes handicapées (OPHQ), le Comité régional TÉVA Estrie regroupe des partenaires⁹ du milieu éducatif, de l'emploi, de la santé, du milieu associatif et des organisations spécialisées auprès des personnes en situation de handicap¹⁰. Quelques années plus tard, deux projets voient le jour en

⁶ Berger, P. (2003). *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*. Québec : Office des personnes handicapées du Québec.

⁷ Le sous-comité du CRITPH créé en 2002 se nommait « Transit », et au fil des années sa désignation a changé pour « Comité régional TÉVA Estrie ». Pour simplifier et faciliter la lecture, c'est cette dernière appellation qui est utilisée tout au long du rapport.

⁸ Trav-Action (2012). *Bilan de la transition socioprofessionnelle des jeunes / TÉVA profil employabilité 2007-2010. Résultats 2007-2008 à 2010-2011. Historique du projet*. Sherbrooke : Trav-Action, p. XX.

⁹ Lors des entretiens et dans certains documents, le mot « partenaires » est parfois utilisé pour désigner des personnes représentant leur organisme, ce qui s'écarte des conceptualisations de l'approche partenariale pour lesquelles les partenaires ne peuvent être que des organisations. Dans ce rapport, on réservera le mot partenaire pour référer aux organisations et on désignera plutôt les personnes comme RO.

¹⁰ En 2008, le Comité TÉVA Estrie était composé de personnes représentantes des organisations suivantes : Engagement jeunesse Estrie, Services régionaux de soutien et d'expertise de l'Estrie, Trav-Action (SSMO pour personnes handicapées), CRDITED, Han-Droits, OPHQ, CRE, SPHERE-Québec, direction régionale du MELS. En 2014, à la suite de l'abolition de la direction régionale du

parallèle : la démarche TÉVA portée par le sous-comité, d'une part, et un service de placement d'été pour étudiants en situation de handicap sous la direction de Trav-Action, d'autre part.

1.1.1 Fondements du volet personnel et social de la démarche TÉVA

Le Comité régional TÉVA Estrie s'inspire des travaux de Georgette Goupil (UQAM) pour développer une première mouture de la démarche TÉVA, une « démarche individualisée et intégrée au plan d'intervention basée sur les besoins et les rêves de l'élève »¹¹. Les membres du Comité y investissent beaucoup de leur temps et expérimentent la démarche auprès de quelques élèves en situation de handicap. Le Comité considère que cette expérience est une réussite, ce qui l'amène à vouloir étendre la démarche aux autres écoles de l'Estrie. Quelques années plus tard (2009-2010), cette démarche deviendra, en partie du moins, l'une des composantes de la démarche TÉVA actuelle, le volet personnel et social.

Dès le début, le Comité régional TÉVA Estrie croit à l'importance d'entamer, dans le cadre des études secondaires, une démarche pour mieux préparer la transition des élèves en situation de handicap vers la vie adulte. En ce sens, le Comité estime que le personnel des écoles secondaires devrait être le principal acteur dans la démarche. Néanmoins, il est très ardu d'obtenir la collaboration des établissements scolaires puisqu'ils ne comprennent pas en quoi leur mandat cadre avec les finalités de la démarche TÉVA, ni en quoi celle-ci représente une valeur ajoutée à leurs services. L'arrivée sur le Comité d'une personne représentant les Services régionaux de soutien et d'expertise de l'Estrie permet le dénouement de cette impasse. Pour faciliter le partenariat et rendre la démarche TÉVA intéressante pour les écoles secondaires, il est proposé de développer la démarche avec leur collaboration afin qu'elle soit adaptée à leur réalité. Une réflexion est également amorcée sur la manière de mieux les soutenir. Un important travail de promotion de la TÉVA auprès des directions d'écoles débute et portera ses fruits dans les années suivantes.

MELS, son représentant est remplacé par un membre de la Table des directeurs généraux des commissions scolaires de l'Estrie.

¹¹ Trav-Action (2012). *Bilan de la transition socioprofessionnelle des jeunes / TÉVA profil employabilité 2007-2010. Résultats 2007-2008 à 2010-2011. Historique du projet*. Sherbrooke : Trav-Action.

1.1.2 Fondements du volet socioprofessionnel de la démarche TÉVA

En 2005, grâce au financement de Service Canada et en collaboration avec le Comité régional TÉVA Estrie, Trav-Action développe un service de placement d'été pour élèves en situation de handicap. Pour rejoindre plus facilement ces élèves, Trav-Action développe un partenariat avec les établissements scolaires de l'Estrie. Leur préparation à l'obtention d'un emploi d'été ainsi que leur suivi individualisé en emploi pendant la période estivale représentent d'autres particularités de ce projet de placement.

L'année suivante, Trav-Action, toujours en collaboration avec le Comité régional TÉVA Estrie, conçoit un programme orienté sur l'approche d'intervention de l'OPHQ en regard des plans de transition école vie-adulte, mais en reprenant les bases du service de placement d'été. Il s'agit du Programme de développement d'employabilité des étudiants et étudiantes handicapés Transition vie-adulte, financé un ensemble d'instances : l'OPHQ, Action handicap Estrie, les trois commissions scolaires (CS) francophones de l'Estrie et EQ. Dans les années subséquentes (2007-2009), ce programme évoluera pour devenir le Projet de la transition socioprofessionnelle (TSP), ce qui se rapproche le plus du volet socioprofessionnel de la démarche TÉVA d'aujourd'hui.

1.2 Période d'expérimentation (2007-2009)

En 2007, Trav-Action bénéficie du financement de l'OPHQ pour mettre en œuvre un projet pilote nommé Transition socioprofessionnelle (TSP), en collaboration avec le Comité régional TÉVA Estrie et les chercheurs Marcelle Gingras et Éric Yergeau de l'Université de Sherbrooke. Les travaux de Johanne Savoie, de Georgette Goupil et d'Alain Sanson contribuent au développement du modèle du projet, projet qui évoluera éventuellement en composante formelle de la démarche TÉVA : son volet socioprofessionnel.

Inspiré par le modèle TÉVA de la Mauricie, l'embauche d'une AD porteuse de dossiers est un ajout majeur à la démarche TÉVA de l'Estrie. Sous la direction de Trav-Action, son rôle est notamment de faire la liaison avec les milieux scolaires, d'accompagner le personnel scolaire et les élèves dans la démarche et d'effectuer un suivi auprès des employeurs offrant des emplois d'été. Pendant le projet pilote, des modalités de suivi des différents types de milieux scolaires (ruraux, semi-urbains et urbains) sont développées. Le financement permet également au Comité de poursuivre le développement et l'amélioration d'outils d'intervention, par exemple des outils adaptés aux élèves ayant une déficience intellectuelle (DI).

Au lieu d'imaginer le projet comme une simple insertion dans un emploi estival, les personnes impliquées dans l'implantation de la TSP souhaitent l'étendre dans le temps (sur deux années) et l'arrimer de façon plus cohérente avec le contexte scolaire; l'opérationnalisation de la TSP doit impliquer le soutien du personnel des écoles. La TSP prévoit ainsi, en début d'année scolaire, une pré-sélection d'élèves, dont le profil d'employabilité est évalué pour déterminer s'il correspond aux critères d'admission au projet. Il s'en suit une préparation à un emploi d'été correspondant aux aspirations de l'élève en complémentarité à des activités réalisées dans le cadre de ses études secondaires. Un suivi du jeune est effectué lorsqu'il occupe son emploi d'été et une rétroaction est fournie au personnel scolaire. Au cours de la deuxième année, le projet professionnel de l'élève est mis à jour à la lumière de cette expérience d'emploi d'été, en vue de son intégration en emploi à la fin de sa scolarisation. Pour l'année 2008-2009, il est souhaité que les écoles secondaires participantes nomment un IP qui collaborera étroitement avec l'AD et la personne-ressource des Services régionaux de soutien et d'expertise de l'Estrie. L'AD devient aussi membre du Comité régional TÉVA Estrie.

À la suite du projet pilote, le Comité régional TÉVA Estrie constate le rôle essentiel joué par l'AD dans la mise en œuvre et l'application de la TSP. Les membres du Comité notent aussi l'importance de collaborer avec les milieux scolaires : ils parlent de cette collaboration comme d'un « moteur de la démarche ». En ce sens, bien que la collaboration avec les écoles se soit accrue pendant la période d'expérimentation 2007-2009 – particulièrement pour quelques écoles de l'une des commissions scolaires – le principal défi reste la poursuite du développement du partenariat avec les écoles secondaires. S'ajoute à cela l'objectif de consolider le partenariat entre le réseau scolaire et les employeurs. Des efforts supplémentaires seront déployés dans cette optique au cours de la période suivante.

1.3 Période d'expansion (2009-2014)

Le début de cette période est marqué par des efforts pour améliorer la démarche TÉVA, pour la rendre plus attrayante aux yeux des écoles secondaires, pour développer le partenariat avec des instances des domaines de l'éducation, de l'emploi et de la santé, pour augmenter le nombre d'élèves participants et pour assurer la pérennité financière de la démarche. On assiste à l'intégration de la TSP à la démarche TÉVA développée par le Comité régional TÉVA Estrie, ce qui donne naissance à une démarche TÉVA à deux volets : le volet personnel et social et le volet socioprofessionnel. Celle-ci s'étale maintenant sur trois années et s'étend à plusieurs aspects de la transition des jeunes au lieu de porter principalement sur la transition socioprofessionnelle.

En parallèle, les efforts de développement partenarial se concrétisent : en 2010, un financement tripartite résulte du regroupement des trois CS francophones et de l'agence de la santé et des services sociaux (ASSS) de l'Estrie. En 2013, la CS Eastern Townships participe à la TÉVA et contribue au financement. Les sommes disponibles permettent de maintenir l'AD en fonction.

L'ajout du volet socioprofessionnel à la démarche TÉVA facilite la participation des écoles secondaires, qui y voient maintenant une plus-value à leur offre de services. Avec l'ajout de la formation préparatoire au travail (FPT) au cursus scolaire, la démarche TÉVA - volet socioprofessionnel est alors considérée comme complémentaire, et le soutien de l'AD contribue à l'adhésion des écoles à la démarche. Dans plusieurs écoles, l'âge d'entrée des jeunes au volet socioprofessionnel de la démarche, initialement de 16 ans, est réduit à 15 ans pour correspondre à l'âge d'entrée des élèves à la FPT1.

Plusieurs écoles désignent une personne qui agira comme IP. L'ajout d'écoles à la démarche entraîne l'augmentation du nombre d'élèves participant à la démarche TÉVA, principalement dans le volet socioprofessionnel. En 2012-2013, une seule AD ne suffit plus à la mise en œuvre et au suivi de la démarche; une seconde AD est embauchée et entre en fonction au cours du projet de recherche résumé dans le présent rapport.

Constatant le succès du volet socioprofessionnel et les efforts qui y sont consacrés, le Comité régional TÉVA Estrie juge par ailleurs que trop peu d'énergie a été déployée pour développer et promouvoir le volet personnel et social, qu'il surnomme l'« enfant pauvre » de la démarche TÉVA. Au moment de la collecte de données, le Comité redouble d'efforts pour développer le partenariat entre les instances de la santé et de l'éducation, notamment en faisant la promotion de la démarche auprès du comité MSSS-MELS régional.

2 ORGANISATION ANNUELLE DE LA DÉMARCHE

Cette section brosse le portrait de l'organisation annuelle de la démarche TÉVA. Dans un premier temps, la synthèse de son déroulement est présentée. Son organisation annuelle est détaillée dans un deuxième temps. Une section traite dans un dernier temps des interventions et des activités transversales aux phases de la démarche.

2.1 Synthèse du déroulement de la démarche

Pour les élèves qui y participent, la démarche TÉVA telle qu'elle est mise en œuvre en Estrie se déroule sur trois années, au cours des études secondaires. Dans de rares cas, la durée de la démarche peut être plus courte ou plus longue : par exemple, il peut s'agir d'un parcours raccourci à deux années pour des élèves qui quitteront bientôt les études secondaires et pour qui le personnel scolaire juge la démarche primordiale au succès de leur transition vers la vie adulte. Un parcours de plus longue durée pourrait être proposé à des élèves recrutés dès l'âge de 15 ou 16 ans, mais quittant les études secondaires à l'âge de 21 ans.

Principalement sous la responsabilité des milieux scolaires, la première année de la TÉVA consiste en un tronc commun d'activités offert à tous les élèves participant à la démarche. Le personnel accompagne ces derniers dans un processus d'exploration d'eux-mêmes, de leur projet de vie et de diverses sphères de vie liées à leur transition vers la vie adulte. Ce processus est fondé sur les réponses données à des questionnaires, sur l'élaboration d'un plan d'action et sur l'organisation d'une rencontre entre collaborateurs : l'élève, ses parents, le personnel scolaire et les personnes intervenantes d'organisations collaboratrices ou partenaires.

Ce n'est qu'à partir de la deuxième année que les élèves sont dirigés vers l'un des deux volets de la démarche TÉVA, après une mise à jour du plan d'action réalisé lors d'une rencontre et une évaluation de leur profil d'employabilité, en collaboration avec Trav-Action. Durant la troisième année de la démarche, il y a intensification de toute activité liée à la transition vers une prochaine occupation : formation, insertion en emploi, participation à des plateaux de travail, organisation du transport adapté, intégration de bénévolat, ajout de loisirs, etc. À ce moment, il s'agit notamment de mettre en lien les élèves et leurs parents avec des organisations pouvant offrir des services soutenant leur transition, et de les accompagner dans leur recherche d'occupations, incluant les loisirs. Ce lien peut se faire tout au long de la démarche et il est même souhaitable que certaines organisations soient interpellées avant la dernière année. L'accès au transport

facilite ou freine la transition : il est donc considéré comme un élément clé à traiter au cours de cette dernière année de la démarche.

Toute la démarche implique le recours à deux outils fondamentaux : les questionnaires et le plan d'action. La figure 1 illustre comment la passation de questionnaires sur le projet de vie sert de fondation à l'élaboration du plan d'action de l'élève lequel, à son tour, influence les activités, les interventions et les liens de collaboration à mettre en place et à soutenir pour organiser le développement de l'autonomie du jeune et sa transition future.

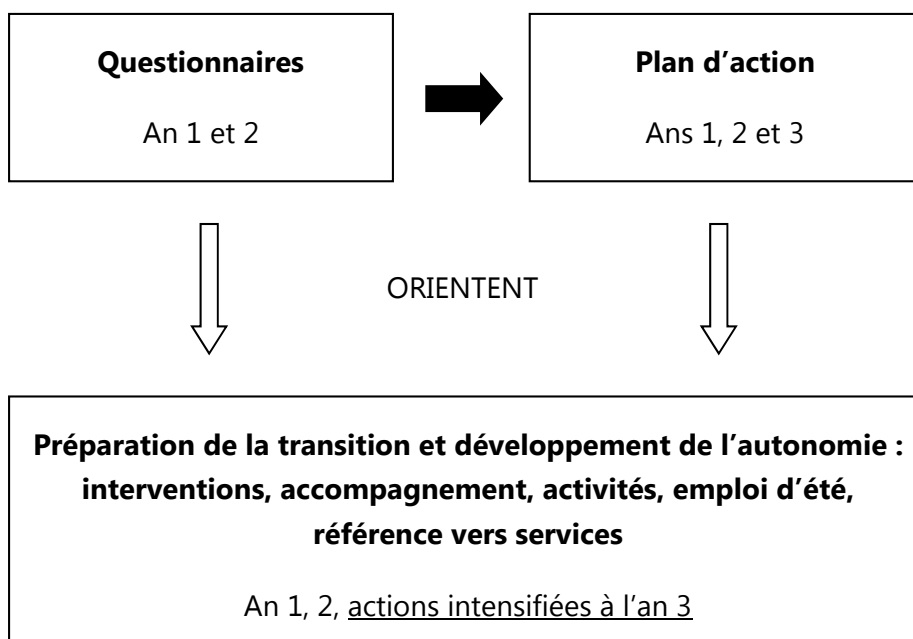


Figure 1. Outils et activités impliqués dans la démarche

En fonction de la lecture et de l'analyse de ces outils, les jeunes sont orientés vers l'un ou l'autre des deux volets de la démarche TÉVA, décrits dans les sections suivantes.

2.1.1 Volet socioprofessionnel

Le volet socioprofessionnel vise principalement, mais non exclusivement, à développer le projet professionnel de l'élève et à favoriser son insertion professionnelle. Les analyses montrent que le volet socioprofessionnel est plus structuré que le volet personnel et social; l'organisation des interventions et activités y est également plus systématique. Le volet socioprofessionnel est financé et comporte trois phases bien articulées, liées à l'insertion à l'emploi : 1) la préparation à l'emploi d'été; 2) l'emploi d'été et 3) le bilan de l'emploi d'été. Ces phases sont généralement toutes sous la responsabilité des AD, en

collaboration avec le personnel scolaire. Le passage d'une phase à l'autre implique nécessairement l'atteinte des objectifs déterminés sur la base des questionnaires sur le projet de vie et du plan d'action. Les élèves qui participent à ce volet sont généralement jugés aptes à occuper un emploi rémunéré de manière relativement autonome.

2.1.2 Volet personnel et social

Le volet personnel et social se concentre davantage sur des sphères de vie complémentaires au marché du travail que sur l'insertion professionnelle en soi : la formation, l'autonomie résidentielle, l'implication sociale, le maintien et le développement du réseau d'amis, les loisirs, etc. Les principales phases de la démarche aux ans 2 et 3 incluent la passation des questionnaires sur le projet de vie, de même que la conception et la mise à jour du plan de transition. Pour le volet personnel et social, la passation de questionnaires est réalisée à l'an 1 seulement. Pour le volet socioprofessionnel, elle a lieu aux ans 1 et 2. Le volet personnel et social diffère du volet socioprofessionnel en raison de l'absence de financement et d'organisation spécifiquement responsable. Il est donc presque entièrement porté par les milieux scolaires et le Comité régional TÉVA Estrie. Les activités destinées aux élèves de ce volet varient ainsi d'une école à l'autre, au bon gré du personnel scolaire et de leur créativité. Dans ce volet, davantage d'énergie semble investie par le personnel scolaire pour l'identification d'occupations ou de services dont pourraient bénéficier les élèves après leurs études secondaires. Les élèves poursuivant les activités de ce volet sont généralement peu aptes à occuper un emploi dans les années à venir. Ils présentent des besoins importants auxquels il faut répondre pour les aider à vivre positivement la transition à venir, d'où l'importance de faire le pont entre ces jeunes en situation de handicap et les différentes organisations pouvant leur trouver une occupation ou les soutenir dans leur transition.

La présence du volet personnel et social est moins marquée dans les écoles secondaires que celle du volet socioprofessionnel. Il est relativement difficile pour les membres du personnel scolaire interrogés d'en préciser les activités et interventions. Ces derniers expriment d'ailleurs le souhait d'être mieux encadrés et outillés dans leurs interventions auprès des élèves. Pour leur part, les membres du Comité régional TÉVA Estrie expliquent que ce volet n'a que très peu évolué au cours des 10 dernières années et qu'ils en sont encore à tenter de l'améliorer.

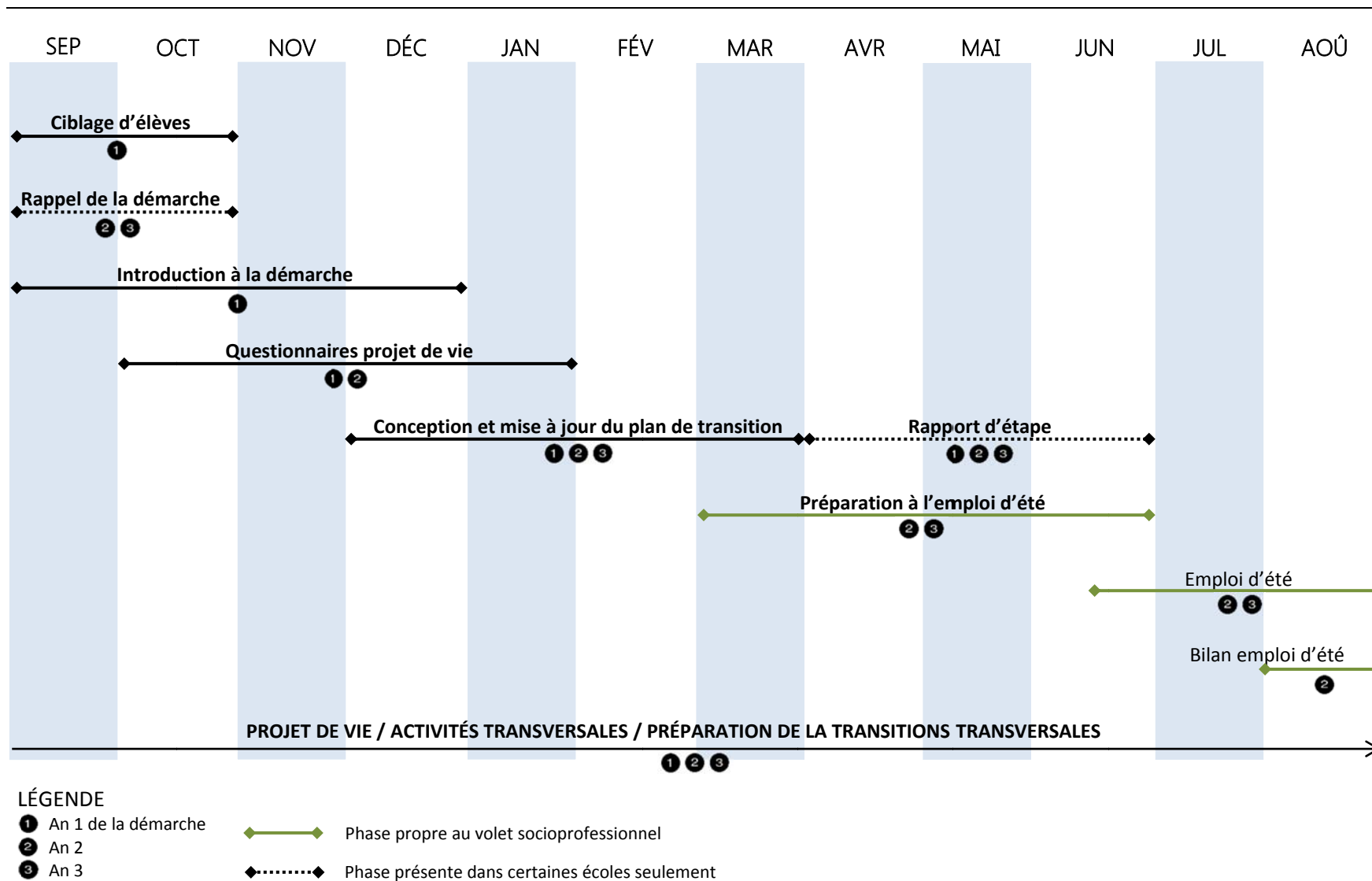
2.2 Phases de l'organisation annuelle de la démarche

L'analyse des données a permis de dégager neuf phases majeures de l'organisation et de l'application annuelle de la démarche TÉVA. La figure 2 représente l'organisation annuelle de toutes les phases de la démarche, dont trois sont spécifiques au volet socioprofessionnel (phases 6, 7 et 8) :

1. Ciblage d'élèves à intégrer dans la démarche
2. Introduction à la démarche
3. Rappel de la démarche
4. Questionnaires sur le projet de vie
5. Conception et mise à jour du plan d'action
6. Préparation à l'emploi d'été (volet socioprofessionnel)
7. Emploi d'été ou intégration en emploi (volet socioprofessionnel)
8. Bilan de l'emploi d'été et rétroaction au milieu scolaire (volet socioprofessionnel)
9. Rapport d'étape

Les sous-sections suivantes décrivent le déroulement de chacune de ces phases en fonction de l'année de mise en œuvre et du volet de la démarche concerné, de la période de l'année pendant laquelle la phase se déroule habituellement, des activités réalisées ainsi que du rôle des partenaires et des personnes impliquées. Bien que le contenu de chaque tableau soit par la suite détaillé, les tableaux sont inclus pour référence rapide. L'application de la démarche TÉVA ne se résume cependant pas à cette description synthétique des neuf phases : les multiples interventions et activités qui la soutiennent seront détaillées à la section 2.3.

Figure 2. Phases d'application de la démarche TÉVA en milieux scolaires



2.2.1 Phase de ciblage d'élèves à intégrer à la démarche

La première phase de la démarche, le ciblage des élèves qui pourraient intégrer la démarche, est résumée dans le tableau 2. Les détails entourant le déroulement de cette phase, les exceptions et les adaptations ainsi que les critères de recrutement sont présentés par la suite.

Tableau 2. Phase de ciblage d'élèves à intégrer à la démarche

Années de la démarche	- An 1 ^{*12}
Période de l'année	- Septembre à octobre - Pendant l'année scolaire précédente*
Volet de la démarche	- Socioprofessionnel - Personnel et social
Phase préalable	- Aucune
Partenaires impliqués	- École secondaire - Trav-Action*
Personnes impliquées	- DE - IP - TES* - PE* - AD*
Activités réalisées	- Discussion entre personnel scolaire - Au besoin, échange d'information entre le personnel scolaire et Trav-Action (volet socioprofessionnel) - Tournée des écoles par Trav-Action*

¹² Dans les tableaux synthèses des phases de l'organisation annuelle de la démarche, l'astérisque réfère à ce qui est moins usuel, qu'on rencontre dans quelques écoles seulement.

Déroulement

En début d'année scolaire, le personnel de l'école impliqué dans la TÉVA identifie les élèves en situation de handicap pressentis pour participer à l'an 1 de la démarche. Ce ciblage s'effectue principalement par la DE ou l'IP, en collaboration avec d'autres personnels scolaires concernés de près ou de loin par la démarche (TES, PE, psychologue).

Parmi les écoles échantillonnées, une seule école délègue le premier ciblage d'élèves au PE, qui propose par la suite les cas à l'IP et à la DE. Au besoin seulement, les AD effectuent une tournée des écoles pour soutenir le personnel scolaire dans cette phase de ciblage. Il semble d'ailleurs que ces dernières, qui ne sont impliquées que dans le volet socioprofessionnel, seraient souvent appelées à valider le profil des élèves retenus par le personnel scolaire, bien que l'orientation vers un volet ou l'autre ne soit pas prévu au programme de la première année. Ainsi, dans les écoles où le volet socioprofessionnel est prépondérant, il y aurait des échanges d'information constants entre le personnel scolaire – bien souvent l'IP – et les AD au sujet du profil des élèves ciblés et intégrés dans la démarche.

Exceptions et adaptations

Dans certaines écoles où la démarche TÉVA est implantée depuis plusieurs années, le ciblage d'élèves est parfois anticipé et se déroule pendant l'année scolaire qui précède l'an 1. La démarche peut, par exemple, être proposée à l'élève et à ses parents lors de la rencontre visant à élaborer le plan d'intervention.

Dans une autre école, le ciblage d'élèves se limite aux jeunes qui présentent des situations de handicap bien spécifiques; il n'est pas étendu à l'ensemble des élèves en situation de handicap. Par ailleurs, la DE de cette école déclare qu'elle envisage d'étendre le ciblage à l'ensemble des élèves de l'école.

Critères de recrutement des élèves

Généralement, les critères de recrutement des élèves diffèrent selon le volet de la démarche, comme le montre le tableau 3, présenté plus loin. En revanche, le critère du diagnostic¹³ traverse toutes les écoles. L'utilisation du diagnostic comme l'un des

¹³ En ce qui concerne le recrutement, le diagnostic réfère généralement au statut donné aux élèves reconnus en situation de handicap par le MELS.

principaux critères de recrutement s'explique par l'obligation d'être identifié comme personne en situation de handicap pour pouvoir bénéficier de certains services d'organisations collaboratrices ou partenaires à la démarche, notamment Trav-Action et d'autres organismes du réseau de la santé et des services sociaux. Certaines subventions salariales sont également conditionnelles à ce diagnostic.

À l'occasion, le personnel scolaire de certaines écoles recrute des élèves sans diagnostic, mais qui auraient tout intérêt à participer à la démarche étant donné la complexité de leur situation. Ce recrutement est fait en toute connaissance de cause, malgré le fait que les activités de ces élèves seront potentiellement limitées en raison des contraintes d'accès aux subventions salariales ou à certains services.

La motivation des élèves à participer à la démarche et l'accord de leurs parents sont d'autres critères considérés par la plupart des écoles lors du recrutement. L'accord des parents est cependant variable : dans une école, par exemple, le consentement n'est pas requis tandis que, dans une autre, tous les élèves d'une classe-ressource sont automatiquement intégrés au volet personnel et social.

Pour la participation au volet socioprofessionnel, les élèves qui débutent la FPT1 sont généralement ciblés et, plus exceptionnellement (dans une école seulement) les élèves en FPT2. Certaines écoles recrutent aussi des élèves en classe-ressource, bien que cela soit plus rare. Compte tenu des critères d'admission au programme de FPT, les élèves recrutés au volet socioprofessionnel sont ainsi généralement âgés entre 15 et 16 ans. Du côté du volet personnel et social, les élèves ciblés font généralement partie des classes-ressources; à de rares occasions, ils cheminent également en FPT. Dans la majorité des cas, les élèves recrutés pour ce volet ont entre 17 et 18 ans. L'âge de recrutement pour les deux volets est fourni à titre indicatif puisque, dans certains cas, l'âge peut varier : certains élèves sont parfois plus vieux au volet socioprofessionnel lorsque le personnel scolaire juge qu'ils ne sont pas suffisamment matures ou autonomes pour intégrer un emploi d'été; d'autres sont parfois plus jeunes au volet personnel et social quand le personnel scolaire évalue qu'ils présentent des risques d'interrompre leurs études secondaires d'ici deux ou trois années.

Tableau 3. Critères de recrutement des élèves selon le volet de la démarche TÉVA

Volet de la démarche TÉVA		
	Socioprofessionnel	Personnel et social
Diagnostic	<ul style="list-style-type: none"> - Oui - Exceptions possibles 	<ul style="list-style-type: none"> - Oui - Exceptions possibles
Type de classe	<ul style="list-style-type: none"> - FPT1 - Classes-ressources* - FPT2* 	<ul style="list-style-type: none"> - Classes-ressources - FPT1*
Âge	<ul style="list-style-type: none"> - 15-16 ans 	<ul style="list-style-type: none"> - 17-18 ans
Consentement des parents	<ul style="list-style-type: none"> - Oui 	<ul style="list-style-type: none"> - Oui
Motivation des élèves	<ul style="list-style-type: none"> - Oui 	<ul style="list-style-type: none"> - Oui
Autres critères	<ul style="list-style-type: none"> - Autonomie de l'élève en emploi, mais suivi de Trav-Action nécessaire 	<ul style="list-style-type: none"> - Capacité d'introspection* - Capacité à se projeter dans l'avenir* - Capacité à se maintenir dans une démarche d'une durée de 3 années*

Certaines écoles mentionnent d'autres critères plus arbitraires. Par exemple, dans deux écoles, le personnel s'assure que les élèves ont une capacité d'introspection et une capacité à se projeter dans l'avenir suffisamment développées pour pouvoir être recrutés au volet personnel et social. Dans une autre école, et toujours en ce qui a trait au volet personnel et social, on vérifie si l'élève a la capacité de se maintenir dans une démarche d'une durée de trois années. Pour le volet socioprofessionnel, le personnel scolaire d'une école explique que les élèves recrutés doivent être suffisamment autonomes pour occuper un emploi, mais qu'ils aient aussi besoin du suivi de Trav-Action à l'occasion pour pouvoir bien fonctionner en emploi; les élèves qui ne semblent pas avoir besoin de ce suivi ne sont tout simplement pas recrutés. Bien que ces trois critères soient parfois considérés dans la pratique, il est important de souligner qu'ils ne sont pas formellement prévus par le Comité régional TÉVA Estrie.

Dans une école où la démarche TÉVA est implantée depuis quelques années seulement, il s'avère que les critères de recrutement ne soient pas encore définis. Selon un membre du personnel scolaire, cela crée de la confusion au sein de l'équipe impliquée dans la démarche lors de la phase de ciblage des élèves. Cette confusion serait liée en partie à la

compréhension de la démarche de tout un chacun. Il est prévu que cette équipe s’y arrête prochainement pour établir des critères explicites.

Dans les premières années de la mise en œuvre de la démarche, certaines écoles ciblaient prioritairement les élèves en fin de parcours – approximativement deux années avant la fin de leurs études secondaires – dans le but de préparer le mieux possible leur transition prochaine. Par conséquent, la durée de la démarche TÉVA de ces élèves était inférieure à la durée maintenant habituelle de trois années.

2.2.2 Phase d’introduction à la démarche

Le tableau 4 résume la deuxième phase de la démarche, soit la phase d’introduction à la démarche. Comme dans la section précédente, il sera suivi du déroulement de la phase. Des précisions s’ajouteront relativement aux éléments facilitant la mise en place de cette phase et expliquant plus spécifiquement son succès, ainsi qu’aux récentes évolutions des pratiques de cette phase.

Tableau 4. Phase d'introduction à la démarche

Année de la démarche	- An 1
Période de l'année	- Septembre à novembre
Volet de la démarche	- Socioprofessionnel - Personnel et social
Phase préalable	- Ciblage d'élèves à intégrer à la démarche
Partenaires impliqués	- École secondaire - Organisations collaboratrices à l'école*
Personnes impliquées	- IP - DE - TES et PE - Membres du Comité régional TÉVA Estrie* - Élèves - Parents - Partenaires au dossier de l'élève*
Activités réalisées	- Séance d'information en groupe OU - Envoi de lettres et communications téléphoniques

Déroulement

Une fois les élèves ciblés, lors de la phase 1, les milieux scolaires communiquent avec ces derniers et avec leurs parents pour leur proposer la participation à la démarche. Il semble qu'une pratique courante soit l'organisation, par la DE ou l'IP, d'une rencontre d'information d'une durée d'une à deux heures sur la démarche TÉVA. Plusieurs membres du personnel scolaire associés à la TÉVA dans l'école participent à cette rencontre, comme la DE, les TES et le PE. Les AD et plus occasionnellement des personnes intervenantes au dossier des élèves (CRE, CSSS, CRDITED, etc.) peuvent aussi y contribuer. Cette séance peut être animée par un membre du Comité régional TÉVA

Estrie. La personne la plus souvent mentionnée comme responsable du déroulement de cette phase est néanmoins l'une des AD. Cette rencontre de la phase 2 porte notamment sur la pertinence de la démarche pour préparer l'avenir de l'élève, sur le déploiement de cette démarche sur trois années et sur ses deux volets, sur les échéanciers à respecter et sur la responsabilité des différents acteurs gravitant autour de l'élève, incluant la sienne et celle de ses parents. Dans certaines écoles, on met à profit cette rencontre en remettant d'ores et déjà aux parents et aux élèves les questionnaires TÉVA.

Spécifions que certaines écoles n'organisent pas de rencontre d'information et misent plutôt sur une approche individualisée, où les élèves et leurs parents sont joints en personne, au téléphone ou par courrier. Ce sont généralement les TES ou les membres du PE près des élèves qui communiquent avec les parents.

C'est au cours de la phase 2 que parents et élèves acceptent ou non de participer à la démarche TÉVA. Comme il a déjà été mentionné, une école implique automatiquement les élèves ciblés dans la démarche et une autre école n'exige pas l'accord des parents comme condition de participation des élèves si ces derniers ont accepté eux-mêmes.

Facilitateurs et succès spécifiques à cette phase

La participation des membres du Comité régional TÉVA Estrie à la rencontre d'information, bien souvent l'une des AD, est appréciée puisqu'elle permettrait au personnel scolaire attiré à la démarche d'actualiser ses connaissances en ce qui a trait à la démarche. Cette rencontre serait tout aussi importante pour la formation de nouveaux membres du personnel scolaire affectés à la démarche TÉVA. D'après le personnel scolaire, la présentation de la démarche rassurerait généralement les parents quant à la situation future de leur enfant.

Récents évolutions des pratiques

Récemment, deux écoles ont pris l'initiative d'inviter à la rencontre d'information des intervenants aux dossiers des élèves ciblés (CSSS, Centre jeunesse, CRE, etc.) ou qui seront susceptibles de l'être après que les jeunes aient quitté l'école secondaire (centre d'éducation des adultes, CRDITED, organisme communautaire, etc.). Selon l'une des AD, cette approche, bien que qualifiée de chronophage, aurait l'avantage de sensibiliser les intervenants du réseau de la santé et des services sociaux à la pertinence de la démarche TÉVA. Elle favoriserait également le partenariat autour de la démarche et permettrait au personnel scolaire de connaître davantage les autres organisations impliquées dans la transition de l'élève vers la vie adulte ou celles vers qui les élèves pourront être dirigés après leurs études secondaires.

2.2.3 Phase de rappel de la démarche

Le tableau 5 résume la phase de rappel de la démarche, qui est mise en place avec les élèves qui reviennent pour la deuxième ou la troisième année de la TÉVA. Le déroulement de cette phase suivra le tableau, ainsi que les facilitateurs et les éléments de succès spécifiques à cette phase.

Tableau 5. Phase de rappel

Années de la démarche	- Ans 2 et 3
Période de l'année	- Septembre à octobre
Volet de la démarche	- Socioprofessionnel - Personnel et social
Phase préalable	- Ciblage d'élèves à intégrer à la démarche
Partenaires impliqués	- École secondaire - Trav-Action
Personnes impliquées	- DE - IP - PE - TES
Activités réalisées	- Rencontre entre le personnel scolaire - Rappel des phases annuelles de la démarche - Portrait récapitulatif des élèves y participant - Retour sur les activités réalisées et ceux à venir - Rôle et mandats de chacun

Déroulement

Entre septembre et novembre, le personnel scolaire tient une rencontre dont l'objectif est de se rappeler les principales phases annuelles de la démarche TÉVA. Il s'agit aussi de profiter de ce moment pour dresser un portrait récapitulatif de tous les élèves participant à la démarche, en mettant en évidence l'année de participation et le parcours encore à franchir avant la fin des études secondaires. Lors de cette rencontre, le personnel scolaire

échange sur les différentes activités et interventions ayant été réalisées jusqu'alors et sur celles à mettre en place pour les différents élèves participant à la démarche. Le rôle et les mandats de chacun sont également réaffirmés. Cette rencontre est généralement programmée par la DE ou l'IP, et les TES et le PE affectés à la démarche y sont invités.

Notons que cette phase n'existe que dans quelques écoles.

Facilitateurs et succès spécifiques à cette phase

Selon le personnel scolaire, la rencontre de rappel aurait l'avantage de mieux informer les membres du personnel scolaire nouvellement affectés à la démarche TÉVA sur le fonctionnement de celle-ci, et de rafraîchir les connaissances de ceux y étant associés depuis plusieurs années.

2.2.4 Phase des questionnaires sur le projet de vie

Le tableau 6 résume la quatrième phase de la démarche, soit la phase portant sur la passation des questionnaires qui serviront à élaborer le projet de vie de l'élève. Le tableau sera suivi d'une explication du déroulement de cette phase, des récentes évolutions des pratiques, des facilitateurs et des succès spécifiques à cette phase, des difficultés rencontrées, des exceptions et des adaptations ainsi que des expériences des jeunes et de leurs parents.

Tableau 6. Phase des questionnaires sur le projet de vie

Années de la démarche	- Ans 1 et 2
Période de l'année	- Octobre à janvier
Volet de la démarche	- Socioprofessionnel - Personnel et social
Phase préalable	- Introduction à la démarche
Partenaires impliqués	- École secondaire - Trav-Action
Personnes impliquées	- IP - PE - TES - Élèves - Parents - AD
Activités réalisées	- Réponse à trois questionnaires portant sur le projet de vie - Par le jeune - Par les parents - Par un membre du personnel scolaire - Discussion entre l'élève et le personnel scolaire - Synthèse des questionnaires

Déroulement

Une fois les élèves engagés dans la TÉVA débute l'élaboration du projet de vie des élèves. Le développement initial du projet de vie s'effectue dans une large mesure par la passation de questionnaires développés par le Comité régional TÉVA Estrie.

Au volet socioprofessionnel, trois questionnaires distincts sont remplis dans les deux premières années de la démarche TÉVA : l'un par l'élève, un autre par ses parents et un troisième par un membre du personnel scolaire ayant une bonne connaissance de l'élève (TES, PE, psychologue). L'information recueillie à l'an 2 est mise à jour à l'an 3, lors de la phase de conception et de mise à jour des plans d'action. Au volet personnel et social, il s'agit du même principe, sauf que les questionnaires ne sont remplis qu'à l'an 1.

Le questionnaire de l'an 1, *Mon projet de vie*, porte sur différentes sphères de vie et vise à explorer et à préciser les « rêves » de l'élève, c'est-à-dire les situations souhaitées par celui-ci dans chacune des sphères. Pour chacune de ces situations souhaitées, le questionnaire permet d'identifier les craintes ressenties par l'élève à ce moment, les obstacles éventuels qu'il est possible d'anticiper ainsi que les manières de surmonter ou de contourner ces obstacles. Au final, parmi toutes les sphères de vie, l'élève est appelé à choisir le « rêve » qui est le plus significatif pour lui, ce qui constitue son projet de vie. Le questionnaire de l'an 2, *Mon projet d'emploi*, porte en grande partie sur l'emploi, comme l'indique le titre.

Tableau 7. Synthèse des questionnaires sur le projet de vie utilisé dans le cadre de la démarche TÉVA en Estrie

	Année de la démarche	
	1	2
Questionnaires		
<i>Élève</i>	Mon projet de vie	Mon projet d'emploi
<i>Parents</i>	Le projet de vie de mon enfant	Le projet d'emploi de mon enfant
<i>Personnel scolaire</i>	Le projet de vie de l'élève	Le projet d'emploi de l'élève
Volets	Socioprofessionnel Personnel et social	Socioprofessionnel
Thèmes abordés	Qui suis-je? Qualité Intérêts Attitudes et comportements à améliorer Limitations L'amitié La capacité à faire des choix La formation et l'apprentissage L'emploi L'autonomie résidentielle Le transport Les loisirs La vie sociale et intime Le projet de vie (rêve) souhaité	L'emploi Motivations Secteurs d'emploi souhaités Information souhaitée Évaluation de ses capacités professionnelles Objectifs (rêves) en lien avec l'emploi Les habitudes de vie Objectifs (rêves) avec d'autres sphères de vie

Le personnel scolaire est responsable de la gestion des questionnaires. De façon usuelle, l'IP, et parfois la DE, coordonne cette phase et veille à ce que le personnel scolaire ayant un contact régulier avec les élèves impliqués recueille les questionnaires destinés aux élèves et aux parents dans les temps prévus afin de planifier la rencontre du plan d'action. À cette phase, le rôle central du PE est de transmettre les questionnaires aux élèves et à leurs parents.

Le personnel scolaire – bien souvent le PE et les TES, parfois l'IP – offre généralement un accompagnement individualisé auprès des élèves pour les aider à comprendre les questions des questionnaires qui sont les plus difficiles à saisir. Dans certaines écoles, la passation du questionnaire se fait en groupe, toujours en classe, avec le soutien d'une ou de plusieurs TES, ce qui permettrait au personnel de répondre aux interrogations de plus d'un élève à la fois. Au besoin, le PE ou les TES soutiennent les parents éprouvant des

difficultés à remplir le questionnaire et s'assurent, par des suivis téléphoniques, que les documents soient remplis selon l'échéancier établi. À cette phase, les AD jouent surtout un rôle de soutien et d'accompagnement du personnel scolaire, particulièrement dans les écoles où la démarche n'est pas tout à fait implantée. Elles peuvent être interpellées, par exemple, pour préciser des aspects bien spécifiques aux questionnaires.

Lorsque la collecte des questionnaires est complétée, l'IP procède à une compilation des trois questionnaires, ce qui sera appelé la synthèse. Dans les écoles sans IP, la synthèse est réalisée par les TES responsables d'élèves participant à la démarche TÉVA ou en réunion d'équipe avec le personnel scolaire impliqué dans la démarche TÉVA. Une copie des questionnaires et de la synthèse est finalement envoyée aux AD. Il en sera question dans les phases suivantes, ces documents servent de base à l'élaboration du plan d'action, à la définition du profil d'employabilité des élèves, à la préparation à l'emploi d'été et à l'orientation des interventions et des activités du personnel scolaire.

Facilitateurs et succès spécifiques à cette phase

Quelques intervenants scolaires déclarent apprécier les questionnaires et la synthèse, expliquant que ces outils leur permettent d'avoir une meilleure connaissance des élèves et d'orienter plus précisément leurs interventions auprès d'eux. Par exemple, l'utilisation des questionnaires peut susciter l'intérêt des élèves quant à leur avenir et ainsi faciliter les interventions relatives à la perspective future. Pour cette raison, une école a même étendu la passation du questionnaire à l'ensemble des classes où certains élèves participent à la démarche TÉVA.

Récents évolutions des pratiques

Il est à noter que les membres du Comité régional TÉVA Estrie recueillent les suggestions et commentaires du personnel scolaire en vue de l'amélioration des outils TÉVA. Il y a quelques années, cette collaboration a donné lieu à un perfectionnement et à une simplification des questionnaires. Une version du questionnaire bonifiée de pictogrammes a également été élaborée. La démarche d'amélioration suit son cours.

Difficultés rencontrées lors cette phase

Le personnel scolaire de toutes les écoles secondaires nomme diverses difficultés rattachées aux questionnaires et à leur synthèse. La plus répandue touche le caractère chronophage des questionnaires : le temps requis pour aider les élèves et les parents à remplir les questionnaires, de même que celui consacré à la coordination de la collecte et de la compilation des trois formulaires est jugé très imposant. Une personne déplore

la « lourdeur » de l'ensemble des documents à remplir et l'apparence de redondances entre ceux-ci. Par manque de temps, l'IP d'une école avoue escamoter la synthèse des questionnaires et passer directement à l'écriture du plan d'action TÉVA. La complexité des items des questionnaires augmenterait aussi le temps d'accompagnement nécessaire. Dans les faits, le personnel scolaire observe que tant les élèves que leurs parents auraient de la difficulté à comprendre le sens des questions, parfois parce qu'elles ne seraient pas adaptées à certaines situations de handicap. La difficulté à remplir les questionnaires seraient accrue pour les élèves ayant une DI.

Parmi les difficultés liées à la coordination de la collecte des questionnaires, on retrouve le temps de suivi nécessaire auprès du PE ou des TES pour éviter d'éventuels délais. Ces délais repoussent en effet l'élaboration de la synthèse et la tenue de la rencontre autour du plan d'action, ce qui peut avoir une incidence majeure sur des phases subséquentes comme la préparation à l'emploi d'été. Un retard cumulé dans la démarche peut également avoir des conséquences sur la mise en place d'activités ou d'interventions visant à mieux préparer la transition vers la vie adulte. Le suivi auprès des parents s'ajoute comme source de retard puisque certains omettent de remplir les questionnaires ou ne les remplissent que partiellement, rendant ainsi plus laborieuse la compilation. Dans une école, le personnel va jusqu'à interrompre une démarche TÉVA lorsque le questionnaire de l'an 1 destiné aux parents fait défaut.

Même si des membres du personnel scolaire disent que les questionnaires leur permettent d'apprendre à mieux connaître les élèves et d'orienter leurs interventions en vue de développer l'autonomie des jeunes, quelques autres membres du personnel au contraire, remettent en question la pertinence de ces documents, arguant qu'ils connaissent suffisamment les élèves pour se passer de tels questionnaires. Une personne explique par exemple qu'elle aimerait plutôt réinvestir une partie du temps consacré aux questionnaires directement en temps d'intervention. Pour d'autres personnes impliquées dans la TÉVA, la difficulté de recourir à ces questionnaires réside plutôt dans les réponses des élèves jugées fantaisistes par le personnel scolaire.

Exceptions et adaptations

Dans une école, contrairement aux élèves inscrits au volet socioprofessionnel, les élèves qui participent au volet personnel et social n'ont pas de questionnaires à remplir. Lors d'entretiens individuels, la DE questionne plutôt les élèves à sa manière, notamment sur leur façon d'envisager leur avenir et les pistes d'action qu'il serait possible d'envisager.

Dans une autre école, les questionnaires des ans 1 et 2 peuvent être remplis dans une même année scolaire lorsque les élèves sont impliqués dans une démarche TÉVA

condensée. Dans ces cas, il s'agit généralement d'élèves recrutés selon les critères d'admission de la démarche, mais qui présentent un risque d'interruption des études secondaires élevé dans les deux années à venir.

Expérience des jeunes et de leurs parents

Bien que la cinquième phase s'articule essentiellement autour du plan d'action, l'expérience des jeunes et de leurs parents en lien avec les questionnaires et les rencontres sera également traitée dans cette section. Le travail fait à partir des réponses aux questionnaires sera donc abordé dans un premier temps avant la description, dans un deuxième temps, de l'intégration du projet de vie de l'élève à la démarche TÉVA.

Expérience vécue dans le cadre de la passation des questionnaires et des rencontres portant sur le plan d'action

L'expérience vécue dans le cadre de la passation des questionnaires et des rencontres portant sur le plan d'action est positive pour plusieurs jeunes et leurs parents. À propos des questionnaires, certaines personnes interrogées parlent d'une procédure « facile » ou « agréable ». Les questionnaires permettraient au jeune de mieux connaître ses caractéristiques personnelles, de pouvoir faire le point et se fixer des objectifs (notamment de développement personnel), ou de se préparer à un entretien d'embauche.

Inversement, l'expérience est plus mitigée pour quelques autres personnes en raison de l'ampleur du questionnaire et de la complexité perçue. Pour certains répondants, la lecture et la compréhension de certains items représentent un défi. Pour certains jeunes s'ajoutent des limites quant à la capacité d'introspection ou au manque de cohérence dans les réponses. Les jeunes en situation de handicap affirmant avoir rempli le questionnaire par eux-mêmes sont rares; ils ont souvent besoin d'aide. Selon les parents, savoir lire¹⁴ ne suffit pas chez ces jeunes : il faut s'assurer de leur compréhension du texte. En ce sens, certains participants disent avoir sollicité l'aide de leurs parents, qu'ils considèrent comme souteneurs. D'autres élèves mentionnent aussi que des intervenants qui gravitent autour d'eux – notamment la TES, le PE et l'AD – les ont aidés à répondre aux questionnaires. Des personnes-ressources, parfois basées à l'école, sont nommées comme soutien à cette tâche, mais leur fonction ou leur lieu d'exercice n'est pas identifié.

¹⁴ Savoir lire réfère ici à la capacité élémentaire à décoder les lettres et les mots.

La longueur du questionnaire lui-même pose problème pour certains élèves, qui le perçoivent trop long, voire « décourageant ». D'autres jeunes et leurs parents doutent de la pertinence de certaines questions, qui reviennent, selon eux, « à la même chose » ou à des choix irréalistes. Ils soulignent parfois le caractère imprécis des items. Quelques parents signalent de surcroît que la nature même de l'exercice – tantôt réflexive et introspective, tantôt « projective » – exige une implication importante de leur part pour accompagner leur enfant, une implication qui va au-delà de l'attention à consacrer à la procédure. Une mère s'est par exemple sentie interpellée sur le plan émotif : certains items la ramenaient à son propre vécu, à ses difficultés et aux transitions qu'elle avait connues.

Alors qu'un parent souligne la pertinence de compléter les questionnaires, un autre admet que l'exercice permet de clarifier ses idées sans pour autant lui attribuer les changements observés chez son jeune. La version pour les parents du questionnaire s'est avérée plus difficile à remplir en raison du manque de communication entre jeune et parent. Quelques jeunes ont conclu à tort au caractère confidentiel des réponses et aucune discussion n'a eu lieu avec leurs parents au sujet du questionnaire.

En guise d'améliorations souhaitables, quelques suggestions mettent en évidence la nécessité de tenir davantage compte du rapport à l'écrit des répondants. Un parent exprime dans un commentaire qu'un questionnaire présenté sous forme électronique (accessible via la tablette numérique, par exemple) rendrait la procédure plus facile et ferait gagner beaucoup de temps. Un autre parent affirme que la passation du questionnaire gagnerait à ne pas être présentée comme un devoir. Enfin, certains jeunes et parents perçoivent les questionnaires comme de la « paperasse » inutile ou d'un exercice réalisé trop tardivement dans le parcours scolaire. L'un des parents a déclaré n'avoir eu aucune surprise en remplissant le questionnaire.

En ce qui a trait aux rencontres portant sur le plan d'action, elles sont considérées comme aidantes et pertinentes par les parents. Par exemple, un parent fait l'éloge du programme, impressionné par le rassemblement d'autant d'intervenants pour soutenir la transition à venir de son enfant : les rencontres sont vues comme « saines, positives, correctes ». Il est à souligner que la mise en commun des points de vue lors des rencontres portant sur le plan d'action a permis à plusieurs parents de se sentir compris.

Retombées des questionnaires et des rencontres portant sur le plan d'action

Selon une minorité de parents, les deux aspects de la démarche que sont les questionnaires et les rencontres sur le plan d'action favoriseraient l'autonomie de leur enfant. Un parent souligne que le processus d'orientation de son jeune aux études a été

favorisé par la passation du questionnaire. De fait, les rencontres sur le plan d'action, lorsqu'elles sont abordées par les parents, sont presque toujours considérées aidantes et pertinentes pour le développement de l'autonomie de leur enfant. Certains jeunes soulignent que la rencontre de suivi sur le questionnaire permet d'identifier des stratégies favorisant leurs études, leur réussite scolaire ainsi que l'identification de milieux potentiels de stage et de travail. Le parent d'un autre jeune abonde dans le même sens en mentionnant aussi les effets positifs des questionnaires et des rencontres sur l'organisation personnelle de l'adolescent et sur son jugement quant au réalisme de son projet. Pour certains jeunes, la participation à la démarche TÉVA, grâce au stage notamment, a permis de valider un projet d'emploi envisagé depuis plusieurs années.

Parmi les autres retombées positives, selon quelques jeunes, les rencontres portant sur le plan d'action auraient favorisé leur connaissance de soi, entre autres en leur permettant de cerner leurs forces et leurs ressources personnelles, mais aussi en les amenant à identifier des éléments à améliorer et des pistes d'action pour y parvenir. Un jeune juge la démarche bénéfique dans son ensemble, particulièrement lors du retour sur les résultats du questionnaire : ces moments lui ont permis également de mieux se connaître et de l'aider à déterminer un objectif d'emploi. Un autre jeune souligne que les questionnaires et les rencontres lui ont permis de découvrir ses passions. Un autre encore indique que ces activités l'ont amené à réfléchir sur le thème de l'orientation sexuelle, un sujet sensible pour lui. Il s'agit du seul jeune ayant terminé le programme à s'être prononcé sur le sujet. Du côté des parents, l'un d'entre eux souhaiterait que les éléments de connaissance de soi du questionnaire soient repris au cours de la démarche et intégrés dans l'intervention au fil des ans et qu'ils soient appuyés au besoin de références vers des organismes, notamment des secteurs de la santé et des services sociaux ou de l'éducation.

Enfin, certains jeunes et parents ont affirmé qu'ils ne se souvenaient que peu ou pas de la méthode ou du contexte de réponse aux questionnaires. Bien que le passage du temps puisse expliquer le peu de souvenirs du questionnaire ou des rencontres chez ceux ayant terminé leurs études, il n'en demeure pas moins que ces oublis peuvent sembler étonnants eu égard aux efforts et au temps exigés par ces procédures, comme les jeunes et leurs parents le mentionnent eux-mêmes.

Projets de vie des jeunes

En quoi la démarche TÉVA permet-elle ou a-t-elle permis d'identifier un projet de vie ? Et lorsque tel est le cas, en quoi consistent ces projets ? Ces questions posées par les intervieweurs ont donné lieu à différentes catégories de réponses. Plusieurs jeunes

nomment des projets bien déterminés et précis, mais davantage se montrent évasifs. Les entretiens réalisés n'ont permis de constater qu'une faible proportion de projets irréalistes – c'est-à-dire dont la concrétisation semble incertaine d'emblée ou qui peuvent sembler peu viables financièrement. Enfin, quelques participants ne parviennent pas à identifier un projet.

Parmi les projets de vie précisément identifiés par les jeunes aux études, on retrouve des objectifs d'emplois comme cuisinier, apprenti-mécanicien, auxiliaire ou préposé aux personnes âgées. Il s'agit là de formes d'occupation accessibles en suivant un parcours scolaire bien déterminé. Chez les jeunes qui ont terminé leurs études, de tels projets précis sont également évoqués. On pourrait penser que les projets se maintiennent dans le temps. Cela dit, le fait que le projet d'un jeune soit précis ne signifie cependant pas qu'il soit facilement réalisable pour lui : il peut avoir un objectif bien spécifique, mais devoir s'entourer de nombreuses ressources pour y accéder. C'est ainsi que l'on retrouve des cas de futurs mécaniciens qui s'imaginent propriétaires de leur propre garage dans les cinq prochaines années ou de futurs travailleurs en construction qui envisagent détenir leur propre compagnie comme entrepreneur général dans un an.

Les projets précis se distinguent des autres types de projets en ce qu'on retrouve à quelques reprises cette passion qui anime le jeune depuis l'enfance envers une occupation donnée, notamment dans des métiers relatifs à l'éducation à l'enfance, à la mécanique ou aux soins infirmiers. Une « vocation précoce » semble ainsi un facteur déterminant dans l'identification d'un projet précis pour les jeunes en situation de handicap impliqués dans la TÉVA.

On pourrait scinder les projets imprécis en deux catégories. La première regroupe les projets qui portent sur les études ou le travail : ils sont de loin les plus nombreux. Parmi ceux-ci, on retrouve travailler « à quelque part d'autre », travailler pour avoir de l'argent, faire des stages pour élargir le réseau social, finir le secondaire 5, puis « on verra ». Cela revient essentiellement à l'idée très générale d'être aux études ou au travail, sans que le domaine d'études ou de travail ne soit spécifié. Dans certains cas, le caractère flou du projet se révèle à la lumière de l'éclectisme des options retenues (dynamiteur et préposé aux bénéficiaires ; en électronique ou massothérapeute, etc.). La proportion de projets portant sur les études ou le travail a doublé entre l'avant et l'après TÉVA ; cette augmentation laisse croire à une préoccupation grandissante des jeunes ou de leurs parents pour une telle perspective d'occupation.

La seconde catégorie de projets imprécis inclut des éléments du modèle de réussite courant dans nos sociétés : l'emploi envisagé mène vers un logement¹⁵ et s'accompagne de la représentation d'une relation amoureuse, voire de la parentalité. On pourrait dire que ces projets, bien qu'encore peu définis et plutôt rares dans l'ensemble des cas rencontrés, comprennent un idéal d'autonomisation qui ne se développe que pour une infime partie de l'échantillon et ce, dans une perspective temporelle dépassant largement les limites de la TEVA.

À première vue, plusieurs projets racontés lors des entretiens semblent peu enracinés dans le contexte des possibilités réelles d'un jeune avec handicap, ou semblent ne pas avoir été soumis à l'examen d'un intervenant avisé. Des réserves s'imposent toutefois dans le contexte où la connaissance qu'ont les jeunes de leurs limitations et des ressources disponibles est forcément réduite. Un retour sur les données collectées permet ainsi de réviser la première perception : seulement deux projets envisagés par des jeunes à l'école se sont vu conserver l'étiquette de « projet imprécis ». L'un de ces jeunes souhaite devenir disc-jockey, et l'autre, programmeur de logiciels, bien que ses études primaires restent à compléter. La comparaison de la nature des projets de vie entre l'avant et l'après démarche n'affiche pas de différence notable ; le fait qu'il n'y ait plus aucun projet proprement dit irréaliste après TÉVA permet de croire que la démarche a permis de recadrer certaines attentes.

En ce qui a trait au thème du réalisme des projets, les parents questionnés par l'équipe de recherche sont nombreux à se prononcer. L'un d'eux ne s'oppose pas à l'idéalisation des projets, dans la mesure où ce rêve peut mettre son jeune en mouvement et, éventuellement, lui permettre de décrocher un emploi plus modeste, mais suffisamment ancré dans ses intérêts. Un autre parent questionne le réalisme du projet choisi par son enfant, d'une part, mais croit aussi, d'autre part, en l'importance de respecter ses intérêts. Un parent est d'avis que la poursuite d'un rêve irréaliste dans le cadre de la démarche TÉVA comporte des retombées positives réelles, puisque cela initie un mouvement du jeune vers un but. D'autres parents émettent des réserves quant aux options retenues : ils se demandent parfois à quel point le jeune est confronté à l'écart entre ses intérêts et sa situation réelle : le projet peut être réalisable (ne pas être impossible), mais pas réaliste (souhaitable pour ce jeune). Enfin, si un parent se montre satisfait qu'un enseignant ait été franc quant aux chances d'atteindre le DES pour les participants à la TÉVA, un autre va jusqu'à questionner le sérieux et le réalisme de la démarche : selon ce

¹⁵ Pour le détail du parcours envisagé par les jeunes concernant spécifiquement le logement, on se rapportera à la section 3.4.

dernier, il importe d'aider le jeune à revoir à la baisse ses propres attentes. Parfois, les parents expriment devant leur jeune leurs doutes envers le réalisme du projet.

Quelques jeunes seulement, aux études ou ayant terminé la démarche TÉVA, déclarent n'avoir toujours aucun projet : certains n'ont aucune idée de ce qu'ils pourraient entreprendre. Dans la même veine, des parents voient des obstacles, mais pas de solutions pour aider leur jeune à progresser vers son rêve. L'idée de « vivre au jour le jour » est énoncée, comme si l'adaptation au quotidien suffisait. Parmi les jeunes sans projet qui ont complété la démarche, plusieurs se disent parfaitement incapables de se projeter dans le futur sur un horizon de cinq ans. Parfois, l'invitation de l'intervieweur à se projeter dans un an ou dans cinq ans étonne les jeunes : une telle réaction peut susciter des réflexions, dans la mesure où l'un des buts de TÉVA consistait à amener le jeune à déterminer un objectif de vie.

Des tensions non négligeables semblent émerger chez les parents de jeunes en situation de handicap lors de la mise en place d'interventions visant à nourrir l'espoir et la motivation tout en implantant une vision réaliste des possibilités d'avenir. L'identification d'un projet par le jeune peut en effet amorcer sa délicate confrontation avec la réalité, mais aussi lui offrir l'opportunité de se découvrir lui-même. Il est permis de croire que le soutien par un intervenant sensibilisé à cette population s'avère pour les parents une ressource précieuse.

2.2.5 Phase de conception et de mise à jour du plan d'action

La cinquième phase de la démarche de la transition vers la vie adulte des élèves qui vivent avec un handicap est itérative : elle se poursuit d'une année à l'autre. Le Tableau 8 témoigne de ses composantes. Cette phase fait suite à l'élaboration du projet de vie de l'élève. Son déroulement, les récentes évolutions des pratiques, les facilitateurs et les éléments spécifiques qui sont susceptibles d'assurer le succès de cette phase ainsi que les difficultés rencontrées et les exceptions et adaptations sont présentés dans cette section.

Tableau 8. Phase de conception et de mise à jour du plan d'action

Années de la démarche	- Ans 1, 2 et 3
Période de l'année	- Décembre à mars
Volets de la démarche	- Socioprofessionnel - Personnel et social
Phase préalable	- Élaboration des questionnaires sur le projet de vie
Partenaires impliqués	- École secondaire - Trav-Action - Partenaires au dossier de l'élève
Personnes impliquées	- DE - IP - TES - PE - Personne intervenante au dossier de l'élève
Activités réalisées	- Conception (an 1) ou mise à jour du plan d'action (ans 2 et 3) - Rencontre entre collaborateurs autour du plan d'action - Suivi ad hoc

Déroulement

Une fois les questionnaires d'un élève remplis et compilés, l'IP ou la DE, parfois en collaboration avec d'autres membres du personnel scolaire (TES, PE, etc.), conçoit ce qu'on appelle un plan d'action. Également nommé « plan de transition », ce document a été développé précisément pour la démarche TÉVA en Estrie. Les questionnaires sur le projet de vie et la synthèse servent de pierres d'assises à la conception de ce plan. Au début des années 2 et 3 de la démarche, le plan d'action de l'an 1 est mis à jour. En vue

de la préparation à la vie adulte de l'élève, les objectifs à atteindre sont ajoutés et des pistes d'action sont ciblées. L'équipe détermine des activités à entreprendre en cours d'année scolaire, lors de la période estivale et, plus globalement, jusqu'à la fin des études secondaires. On procède aussi à l'identification d'organisations susceptibles de soutenir la transition de l'élève. Les personnes intervenantes de ces organisations sont par la suite invitées à la rencontre du plan d'action. Usuellement, cette rencontre a lieu en concomitance avec celle prévue pour le plan d'intervention scolaire de l'élève.

L'organisation et l'animation de cette rencontre, tenue chaque année de la démarche (ans 1, 2 et 3) entre décembre et mars, sont sous la responsabilité de l'IP ou de la DE. On y invite l'élève, ses parents, le personnel scolaire concerné par le dossier de l'élève (IP, TES, PE, psychologue, psychoéducateur ou psychoéducatrice) et les personnes intervenantes d'organisations collaboratrices ou partenaires. Tout dépendant de la structure de gestion de l'école, le personnel scolaire se partage la tâche d'inviter les parents et les différents intervenants. Généralement, les AD ne sont invitées qu'aux ans 2 et 3 de la démarche pour les élèves du volet socioprofessionnel. Néanmoins, à la demande de l'école, et à titre de membre du Comité régional TÉVA Estrie, elles peuvent y être invitées à l'an 1 ou dans le cadre du volet personnel et social, particulièrement dans les écoles où le personnel ne maîtrise pas la démarche et souhaite du soutien pour l'animation de cette rencontre. Cela dit, d'autres membres du Comité régional TÉVA Estrie peuvent tout autant être invités aux rencontres d'élèves au volet personnel et social. Il semblerait que les AD soient plus souvent invitées à ces rencontres en raison de leur présence régulière dans les écoles de l'Estrie.

Lors de la rencontre, le plan d'action est exposé et ajusté. De manière consensuelle, on y décide, et sans obligation, des tâches et mandats de chaque acteur concerné afin de soutenir l'élève vers l'atteinte de ses objectifs. Dans certaines écoles, un document synthèse décrivant les tâches propres à chacun est remis par la suite aux personnes qui étaient présentes à la rencontre.

Selon le personnel scolaire, l'apport des partenaires externes à cette rencontre serait non-négligeable, puisque leur expertise est habituellement complémentaire à celle de l'école. Ces partenaires facilitent l'identification des objectifs, des pistes d'action, des milieux de stages ou d'emploi et des activités de formation, de loisir ou d'implication sociale ajustées à la situation de handicap de l'élève et à ses aspirations. En outre, ceux-ci enrichiraient la connaissance qu'ont les élèves, leurs parents et le personnel scolaire de services externes à l'école.

La rencontre permet aussi de déterminer le profil de l'élève et de le diriger vers le volet de la démarche TÉVA qui lui correspond le mieux. Par exemple, un élève qui était

pressenti au volet socioprofessionnel peut finalement être intégré au volet personnel et social. Le cas contraire est tout aussi possible. Dans certaines écoles, on peut même décider à cette étape de retirer un élève de la démarche.

Après la rencontre, l'IP ou la DE adapte le plan d'action conformément aux décisions prises lors de la rencontre. La version finale est transmise à l'AD. D'autres rencontres peuvent avoir lieu en cours d'année pour s'assurer du suivi d'un élève ayant des besoins singuliers.

À l'an 3, la rencontre du plan d'action est généralement plus chargée que les précédentes en raison de la fin prochaine de la scolarité secondaire de l'élève. Ainsi, l'équipe originale sollicite activement différentes personnes intervenantes d'organisations collaboratrices ou partenaires dont l'élève pourrait bénéficier des services une fois ses études secondaires terminées, comme le CRDITED, le centre de formation générale pour adultes, divers organismes communautaires, etc.

Facilitateurs et succès spécifiques à cette phase

Quelques membres du personnel scolaire mentionnent que la rencontre portant sur le plan d'action facilite et renforce la collaboration entre l'école et les organisations collaboratrices ou partenaires, ce qui permettrait d'éviter le dédoublement de services et favoriserait le développement d'une meilleure connaissance commune des services offerts par chacun. L'existence de cette rencontre permettrait également une meilleure répartition des tâches entre l'école et les organisations collaboratrices ou partenaires.

Récentes évolutions des pratiques

Au cours des dernières années, certaines écoles ont procédé à un arrimage entre le plan d'action TÉVA et le plan d'intervention scolaire : plutôt que de les traiter à des moments distincts dans l'année scolaire, les deux plans sont intégrés dans une même rencontre. Cette façon de faire aurait l'avantage de faciliter la mobilisation des différents intervenants au dossier de l'élève pour la démarche TÉVA dans le cadre d'une seule rencontre. Certains intervenants n'étant pas sollicités une seconde fois dans l'année, il s'agit d'une occasion à saisir de les impliquer dans la démarche de transition amorcée par l'élève. Par ailleurs, dans une école où le plan d'intervention et le plan d'action TÉVA étaient abordés dans une même rencontre, les différentes personnes impliquées vivaient néanmoins de la confusion quant à la nature de ces deux documents et observaient une redondance entre les deux documents, où certains thèmes pouvaient se recouper. De ce fait, la longue durée d'une rencontre à double visée a permis de constater qu'ils avaient

tendance à manquer de concentration. Pour pallier cette situation, il a été entrepris d'ajouter directement au plan d'intervention une partie des thèmes abordés dans le plan d'action.

Difficultés rencontrées lors cette phase

Le retard de la collecte des questionnaires sur la détermination du projet de vie est le principal obstacle de la cinquième phase, puisqu'un délai repousse la date de la rencontre du plan d'action. Le temps requis pour planifier les rencontres du plan d'action et l'absence de certains partenaires sont d'autres difficultés nommées par le personnel scolaire. Il est en effet laborieux d'en arriver à une date qui puisse convenir à tous les partenaires. D'autres écueils nommés par le personnel scolaire concernent la collaboration entre l'école et les organisations collaboratrices ou partenaires à celle-ci. Le personnel déplore par exemple l'engagement, pas toujours explicite ou qui présente des zones de flou, de certaines organisations face au plan d'action des élèves. Il serait par ailleurs difficile pour les écoles en milieu rural d'identifier des organisations et des services externes pouvant prendre le relais de l'école une fois la scolarité secondaire terminée.

Exceptions et adaptations

Dans une école, la DE organise les rencontres portant sur le plan d'action des élèves au volet personnel et social, tandis que l'intervenante pivot organise celles des élèves au volet socioprofessionnel. On recense aussi un cas où cette rencontre a eu lieu chez l'élève puisque ces parents ne pouvaient se déplacer.

2.2.6 Phase de préparation à l'emploi d'été

Le tableau 9 résume la sixième phase de la démarche, soit la phase portant sur la préparation à l'emploi d'été. Le déroulement de cette phase, les récentes évolutions des pratiques, les facilitateurs et les succès spécifiques à cette phase ainsi que les difficultés rencontrées seront présentés dans cette section. Il est à noter que cette phase ne s'adresse qu'aux élèves ayant un profil d'employabilité, c'est-à-dire ceux inscrits au volet socioprofessionnel.

Tableau 9. Phase Préparation à l'emploi d'été

Années de la démarche	- Ans 2 et 3*
Période de l'année	- Mars à juin
Volet de la démarche	- Socioprofessionnel
Phase préalable	- Élaboration et mise à jour du plan d'action
Partenaires impliqués	- Trav-Action - École secondaire
Personnes impliquées	- AD - TES - PE - IP - DE - Élèves et parents
Activités réalisées	- Activités de recherche d'emploi (accompagnement, soutien, ateliers, etc.) - Développement d'attitudes et de comportement adaptés au marché du travail - Pairage élève-employeurs - Rencontre d'information destinée aux élèves et à leurs parents sur la nature de la préparation à l'emploi d'été

Déroulement

La recherche d'employeurs pour la période estivale s'effectue principalement de deux façons : 1) par l'accompagnement des élèves dans leur recherche d'un emploi d'été, 2) par la recherche d'employeurs et l'appariement élève-employeur.

Aux ans 2 et 3 de la démarche, une fois la rencontre du plan d'action réalisée et le plan finalisé, le personnel scolaire impliqué dans la démarche TÉVA, principalement les TES et le PE, accompagne les élèves au volet socioprofessionnel dans leur recherche d'un emploi d'été. Dans certaines écoles, cet accompagnement est principalement réalisé par les AD, en collaboration avec le personnel scolaire.

La préparation à l'emploi d'été s'effectue en classe, sous la forme d'un accompagnement individualisé, dans le cadre d'activités de groupe ou des stages scolaires. Les élèves sont assistés dans la rédaction de leur CV et soumis à des simulations d'entrevues d'embauche. Ils développent également des connaissances liées aux professions et aux stratégies de communication avec un employeur. Ils réalisent aussi des activités visant l'exploration de soi et le développement d'attitudes à adopter en emploi.

Autant que possible, les AD offrent un suivi de l'élève au cours de sa recherche d'emploi. Ce suivi se réalise principalement par courriel, mais aussi par téléphone ou en personne. Selon les propos du personnel scolaire, la présence et la fréquence des suivis varieraient d'une école à l'autre, mais aussi d'un élève à l'autre. La forte sollicitation des AD expliquerait cette fluctuation. Par ailleurs, les élèves peuvent prendre l'initiative de contacter les AD pour obtenir des conseils sur leur démarche de recherche d'emploi.

Dans certaines écoles, les AD et le personnel scolaire ciblent les employeurs enclins à embaucher des élèves en situation de handicap. L'objectif principal est d'identifier, autant que possible, un appariement élève-employeur idéal. En ce sens, une pratique qui semble répandue est l'identification, par le personnel scolaire et les AD, d'appariements réussis lors de stages passés ou en cours, où il y aurait possibilité de poursuivre l'expérience en emploi d'été. Ainsi, le personnel scolaire suggère aux AD des employeurs ayant déjà reçu des stagiaires pendant l'année scolaire, par exemple dans le cadre de stages liés au programme de FPT. Il s'agit d'ailleurs habituellement du personnel scolaire suivant de très près le déroulement des stages (TES, PE FPT). Cette connaissance qu'a le personnel scolaire des employeurs, notamment dans les écoles situées à l'extérieur de Sherbrooke, bénéficie donc aux AD. Dans quelques écoles, il y a une communication régulière entre les AD et le PE ou l'IP, où peuvent être partagés les comptes rendus et évaluations de stages scolaires.

Le plan d'action réalisé à la phase précédente devient un guide précieux pour l'identification d'employeurs ou le type d'emploi d'été recherché par l'élève. Quand des appariements sont jugés possibles, les AD communiquent avec les employeurs pour promouvoir la démarche TÉVA, leur soumettre les profils d'élèves et mettre en évidence les possibilités de subventions salariales, qui favoriseraient l'embauche des élèves aux dires des membres du personnel scolaire. Ainsi, la recherche d'un emploi d'été peut s'avérer plus laborieuse pour les élèves n'ayant pas accès à ces subventions salariales. Pour cette raison, certaines écoles privilégient le recrutement d'élèves ayant un diagnostic formel de handicap, ce qui permet à ces derniers d'être éligibles aux subventions salariales.

Facilitateurs et succès spécifiques à cette phase

La FPT agit en synergie avec l'équipe impliquée dans la démarche TÉVA lors de cette phase propre au volet socioprofessionnel. Il en a été question précédemment, les stages scolaires rattachés à la FPT sont parfois transformés en emploi d'été et vice-versa. De plus, certaines activités de la FPT visant spécifiquement le développement de l'employabilité peuvent être investies dans la préparation à l'emploi d'été. D'ailleurs, le soutien des AD relativement à ces activités – aide à la rédaction du CV, à la préparation à l'entretien d'embauche, etc. – visent des objectifs semblables à ceux que l'on retrouve dans la FPT.

Récentes évolutions des pratiques

Depuis peu, les AD organisent à Sherbrooke, au mois de mars, une séance d'information pour les élèves du volet socioprofessionnel et leurs parents dans le but de discuter de la préparation à l'emploi d'été. Il y est entre autres question du rôle de Trav-Action et de l'implication demandée aux élèves et aux parents pour mener à bien l'insertion en emploi. On y outille notamment les parents pour qu'ils puissent accompagner plus efficacement leur enfant dans sa recherche d'emploi. Pour les écoles situées à l'extérieur de Sherbrooke, les élèves et leurs parents sont plutôt rencontrés individuellement.

Une AD interviewée raconte qu'une rencontre d'information s'est avérée nécessaire lorsqu'elle a constaté qu'elle devait passer bon nombre d'heures à répondre aux questions des parents : il y avait malentendu chez plusieurs parents, qui souhaitaient que l'insertion en emploi pour la période estivale relève essentiellement de la responsabilité de Trav-Action. Cette attente, et parfois la déception qui en découle, est d'ailleurs présente dans quelques entretiens avec des parents.

Dans l'une des écoles de l'échantillon, à la demande du personnel scolaire, les AD animent maintenant, en classe, des ateliers portant sur l'écriture du CV. Cette nouvelle pratique a été développée dans le but de diminuer le dédoublement d'activités réalisées par le PE et les AD.

Pour terminer, une enseignante interviewée raconte avoir conçu un protocole d'entente destiné à l'employeur, dans lequel sont présentées les principales caractéristiques de l'élève (qualités, comportements à améliorer, situations de handicap). Elle explique l'avoir développé à la suite d'expériences négatives avec des employeurs, qui avaient embauché des élèves sans avoir suffisamment pris connaissance de leur profil et de ses implications sous-jacentes.

Difficultés rencontrées lors cette phase

Une difficulté a déjà été mentionnée quant au retard dans le développement du plan d'action pour un élève : ce retard entraîne un décalage dans la préparation de la recherche d'emploi, pouvant même compromettre l'insertion en emploi d'été.

Au fil des ans, avec l'augmentation du nombre d'élèves et d'écoles participant à la démarche TÉVA, les AD mentionnent avoir de la difficulté à rencontrer ou à suivre l'ensemble des élèves au volet socioprofessionnel dans leur recherche d'emploi. L'étendue du territoire à couvrir ainsi que les disponibilités plutôt restreintes des élèves en stages scolaires sont des facteurs évoqués par une AD interviewée pour expliquer cette difficulté. Dans un petit nombre d'écoles, le personnel scolaire semble compter presque essentiellement sur les AD en ce qui a trait la préparation à l'emploi d'été. D'une certaine manière, cette attente de la part du personnel scolaire engendre une plus grande pression sur les AD, déjà très sollicitées.

L'insertion en emploi d'été serait plus ardue pour les jeunes inscrits dans les écoles situées à l'extérieur de Sherbrooke en raison d'une plus faible concentration d'employeurs et des défis liés au déplacement. À cet égard, dans une école où il y a une concentration d'élèves en situation de mobilité réduite, le personnel scolaire mentionne que l'insertion en emploi d'été de ces jeunes est pratiquement nulle. En guise de soutien, un membre du PE souhaite que soit constituée une banque d'employeurs favorables à l'embauche d'élèves en situation de mobilité réduite.

2.2.7 Phase de l'emploi d'été ou d'intégration en emploi

Le tableau 10 résume la septième phase de la démarche, soit la phase portant sur l'intégration en emploi. Le déroulement de cette phase, les récentes évolutions des pratiques, les facilitateurs et les succès spécifiques à cette phase, les difficultés rencontrées, le point de vue des employeurs ainsi que l'expérience des jeunes seront présentés dans cette section. Comme la sixième phase, celle-ci ne s'adresse qu'aux élèves inscrits au volet socioprofessionnel.

Tableau 10. Phase emploi d'été ou d'intégration en emploi

Années de la démarche	- Ans 2 et 3
Période de l'année	- Juin à août (7-8 semaines)
Volet de la démarche	- Socioprofessionnel
Phase préalable	- Préparation à l'emploi d'été
Partenaires impliqués	- Trav-Action - Employeurs - Partenaires concernés par le dossier de l'élève*
Personnes impliquées	- AD - Parents - Intervenants concernés par le dossier de l'élève*
Activités réalisées	- Emploi d'été - Suivi auprès de l'élève et de l'employeur - Possibles ajustements à l'organisation du travail

Déroulement

À la fin de l'an 2 du volet socioprofessionnel, les élèves débutent généralement leur emploi d'été. Le calendrier scolaire balise les dates de travail : le jeune intègre son emploi en juin ou en juillet et termine son travail à l'approche de la rentrée scolaire, à la fin août. Les employeurs participant à cette phase de la démarche TÉVA bénéficient

habituellement d'une subvention salariale, en collaboration avec Trav-Action, pour l'embauche de jeunes en situation de handicap, d'où l'importance du diagnostic formel évoquée précédemment.

Pour les élèves arrivés à l'an 3 de la démarche et qui ne retourneront pas aux études secondaires l'année suivante – soit par choix, soit par contrainte légale – il arrive qu'ils soient embauchés, toujours via les services d'intégration en emploi de Trav-Action, dans un emploi qui dépasse la stricte période estivale. Le cas échéant, les services de Trav-Action ou de toute autre organisation ciblée comme partenaire de la démarche auprès de ces élèves assurent leur suivi. Au volet socioprofessionnel, le personnel scolaire de certaines écoles secondaires estime que Trav-Action est le principal, voire l'unique partenaire responsable de la transition professionnelle des élèves quittant l'école secondaire.

À l'an 2 de la démarche TÉVA, la découverte du marché du travail est le principal objectif du premier emploi d'été. Pour cette raison, le personnel scolaire et les AD dirigent les élèves vers des emplois à temps partiel, quitte à augmenter l'année suivante le nombre d'heures hebdomadaires travaillées. Par ailleurs, l'accès aux subventions salariales est conditionnel à un travail minimal de 12 heures par semaine.

Le rôle des AD est prépondérant lors de la phase d'intégration et d'emploi. Elles effectuent à ce moment un suivi auprès de l'élève, des parents et de l'employeur, par téléphone et via des visites directement sur le lieu de travail, pour s'assurer du bon déroulement de l'emploi d'été, pour s'enquérir de la satisfaction de chacun et pour identifier des pistes d'amélioration. Les rencontres de suivi ont habituellement lieu lors des premières semaines de travail du jeune. Dans certains cas, les AD assistent l'employeur dans l'ajustement du poste de travail des élèves pour l'harmoniser davantage à leur situation de handicap. Elles peuvent aussi intervenir en cours d'emploi pour soutenir la motivation des élèves et favoriser leur productivité ou le développement d'attitudes propices à l'emploi. Tout au long de la période estivale, les élèves et leurs parents ont la possibilité de communiquer avec les AD.

Il arrive enfin que des intervenants d'organisation collaboratrices ou partenaires au dossier de l'élève prennent le relais du suivi de l'emploi d'été lors des périodes d'absence des AD (ex : vacances). La planification de cette collaboration se réalise d'ordinaire lors des rencontres portant sur le plan d'action.

Facilitateurs et succès spécifiques à cette phase

L'atout majeur de cette phase, d'après le personnel scolaire, les jeunes et leurs parents, serait la présence de personnes intermédiaires entre l'élève et l'employeur : les AD, en l'occurrence. Celles-ci conforteraient la confiance des parents dans le fait que leur enfant puisse relever les défis liés à son l'emploi d'été. À cet égard, la possibilité que les AD puissent, par exemple, s'entretenir avec l'employeur de toute complication vécue en emploi par leur enfant est un avantage nommé par plusieurs parents.

Des membres du personnel scolaire estiment également que le suivi en emploi d'été offert par Trav-Action sécurise les employeurs et les incite à embaucher les élèves en situation de handicap. Cette perception concorde d'ailleurs avec le point de vue des employeurs, présenté ultérieurement.

Difficultés rencontrées lors cette phase

À l'instar de la phase précédente, le principal obstacle rencontré pendant la phase d'intégration et d'emploi est associé à l'accompagnement des élèves. Depuis les dernières années, le nombre de plus en plus élevé d'élèves en emploi d'été entraverait la fréquence du suivi réalisé par les AD. Ainsi, le suivi des élèves ayant le plus de difficultés en emploi serait priorisé par rapport au suivi de ceux qui vivent une bonne expérience en emploi.

L'autre écueil est rattaché à la durée de l'emploi d'été. Dans de rares cas seulement, des jeunes ou leurs parents ont mentionné leur déception quant à la courte durée de l'emploi d'été occupé. Il semble que pour eux, la recherche d'emploi ait été plus longue et difficile que prévu, ce qui aurait entraîné un début d'emploi vers la fin de la période estivale seulement.

Point de vue des employeurs

Cette sous-section porte sur l'expérience et le point de vue des employeurs quant à l'embauche, dans le cadre de la démarche TÉVA, de jeunes en situation de handicap pendant la période estivale. Des éléments relatifs à l'appréciation du travail effectué par les jeunes, à la décision de les embaucher, à leur intégration au marché du travail et aux liens entre l'employeur et Trav-Action sont rapportés, après la présentation de quelques-unes des caractéristiques des employeurs.

Au cours des trois dernières années, les employeurs interviewés ont en moyenne embauché deux jeunes en situation de handicap pendant la période estivale : 60 % en ont embauchés un seul et 40 % en ont embauchés deux ou plus. Par ailleurs, une

minorité d'entreprises (30 %) utilisent les services de Trav-Action depuis seulement deux ans et moins pour l'embauche de personnes en situation de handicap. La proportion des entreprises utilisant les services de Trav-Action depuis trois ou quatre années s'élève à 38 %, tandis qu'elle est de 32 % chez ceux qui les utilisent depuis cinq ans ou plus. La majorité des employeurs (68 %) n'ont jamais collaboré avec d'autres organisations que Trav-Action pour l'embauche de personnes en situation de handicap.

Parmi les 43 employeurs interviewés, 43 % sont responsables d'entreprises situées à Sherbrooke et 57 %, à l'extérieur de la ville, en Estrie. Pour un peu plus du tiers (36 %), ces entreprises ont moins de 10 employés à leur emploi; pour un autre tiers (31 %), l'effectif varie entre 10 et 24 employés et, pour un dernier tiers (33 %), il est de 25 employés ou plus. L'effectif moyen de ces entreprises est de 25 employés et l'effectif le plus élevé de l'échantillon totalise 100 employés.

La majorité des entreprises (60 %) embauchent des personnes en situation de handicap depuis au moins quatre années, tandis qu'une autre partie (40 %) en embauche depuis trois ans ou moins. Ces résultats laissent croire à une ouverture de la plupart des employeurs sondés à embaucher des jeunes en situation de handicap, compte tenu de leur expérience préalable auprès d'employés en situation de handicap. La majorité des employeurs (88,1 %) jugent avoir été suffisamment informés de la situation de handicap des jeunes.

Appréciation du travail effectué par les jeunes embauchés

L'appréciation des employeurs sondés à l'égard du travail effectué par les jeunes en situation de handicap embauchés pendant la période estivale est relativement bonne : sur une échelle de satisfaction de 0 à 10, la moyenne des réponses sur l'appréciation est égale à 7,63¹⁶. Cette appréciation des employeurs se fonde sur divers motifs, présentés ici en deux grandes catégories : les motifs nommés par les employeurs dont l'appréciation est inférieure à la moyenne (46 %) et ceux mentionnés par les employeurs dont l'appréciation est supérieure à la moyenne (48 %).

Du côté des employeurs dont le niveau de satisfaction se situe en-dessous de la moyenne, le principal motif justifiant ce bas niveau est le manque d'autonomie des jeunes embauchés (23 %). Ces employeurs jugent que le niveau d'accompagnement

¹⁶ L'écart-type de l'appréciation des employeurs du travail effectué par les jeunes est de 1,39. Le score le plus bas est de 5 et le plus élevé de 10.

nécessaire pour soutenir des jeunes dans le cadre de la TÉVA est trop important alors que leur vitesse d'exécution du travail est insuffisante. D'ailleurs, les employeurs associent parfois le manque d'autonomie à un niveau de maturité considéré inapproprié en milieu de travail. Parmi les autres motifs évoqués, on retrouve de manière plus marginale le manque de compétences des jeunes (5 %), c'est-à-dire qu'ils n'étaient pas suffisamment aptes à accomplir les tâches demandées. Le manque de motivation au travail (2 %) et de confiance en soi (2 %) sont également relevés.

Du côté des employeurs dont l'appréciation s'inscrit au-dessus de la moyenne, la productivité au travail (30 %), jugée bonne ou satisfaisante, est le motif de satisfaction prédominant. Plusieurs qualités et aptitudes appréciées par les employeurs sont aussi exprimées spontanément par ces derniers, comme la ponctualité, la minutie, le respect des consignes et le sens de l'initiative. Dans une moindre mesure, on retrouve comme motif d'appréciation la forte motivation en emploi des jeunes embauchés (5 %).

Décision d'embaucher des jeunes en situation de handicap

Les employeurs devaient évaluer sur une échelle de 10 le poids relatif de six facteurs dans leur décision d'embaucher des jeunes en situation de handicap pendant la période estivale (figure 3 et tableau 11). D'après les moyennes de pondération calculées, ces facteurs se regroupent en trois catégories : les facteurs de faible, de moyenne ou de grande importance.

Les facteurs de grande importance, soit ceux qui pèsent le plus dans la décision d'embaucher des jeunes en situation de handicap, sont liés au désir de favoriser l'intégration de ces derniers au travail (pondération moyenne de 7,94) et à la sensibilité personnelle des employeurs vis-à-vis les jeunes en situation de handicap (pondération moyenne de 7,22). Les facteurs d'importance moyenne regroupent l'accès à une subvention salariale (pondération moyenne de 5,27), les retombées sur les autres employés (pondération moyenne de 4,84) et la reconnaissance de l'entreprise comme bon citoyen corporatif (pondération moyenne de 4,13). Enfin, l'embauche de jeunes en situation de handicap pour combler des postes où il est difficile de trouver de la main-d'œuvre semble négligeable (pondération moyenne de 2,40) dans la décision d'embauche.

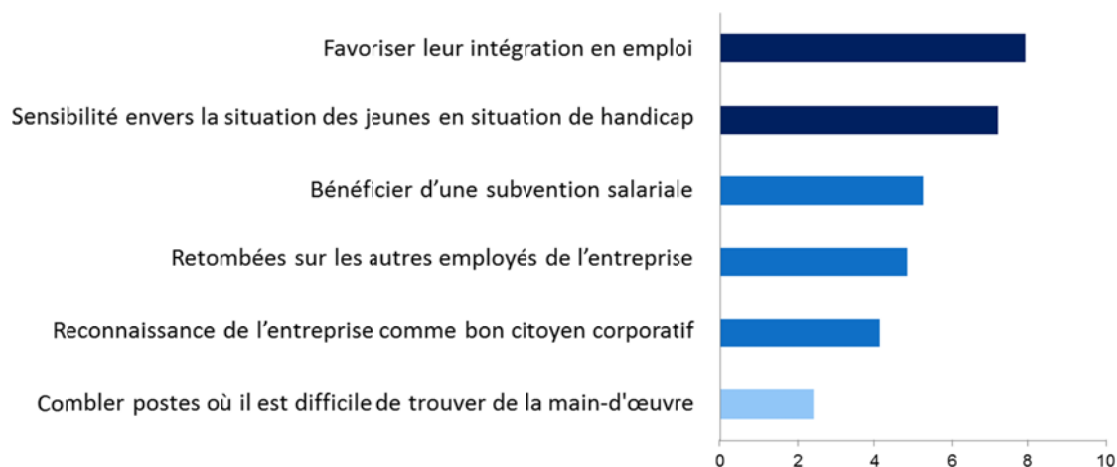


Figure 3. Facteurs pris en compte pour l'embauche de jeunes en situation de handicap pendant la période estivale

Le Tableau 11 détaille la pondération moyenne exacte de chacun des facteurs, ainsi que l'écart-type respectif :

Tableau 11. Importance de 6 facteurs sur la décision des employeurs d'embaucher des jeunes en situation de handicap en période estivale

Facteurs	Importance globale ¹⁷ (échelle de 10)	Écart-type
Pour favoriser l'intégration au travail de jeunes en situation de handicap	7,94	1,85
Parce que la situation des personnes en situation de handicap me touche personnellement	7,22	2,72
Pour bénéficier de la subvention salariale	5,27	3,70
Pour les retombées sur les autres employés	4,84	3,02
Pour la reconnaissance de l'entreprise comme bon citoyen corporatif	4,13	3,59
Pour combler des postes où il est difficile de trouver de la main-d'œuvre	2,40	2,92

¹⁷ Cinq employeurs n'ont pas répondu aux questions concernant l'importance de certains facteurs dans leur décision d'embaucher des jeunes en situation de handicap pendant la période estivale.

Intégration au marché du travail des jeunes en situation de handicap

Pour faciliter l'intégration au marché du travail des jeunes en situation de handicap, plusieurs employeurs (33 %) mentionnent la nécessité de sensibiliser davantage leur personnel aux différentes situations de handicap et de le former, au besoin, à l'encadrement de ces jeunes. Quelques employeurs (19 %) ont rapporté à cet effet que la formation du personnel était insuffisante pour encadrer convenablement les jeunes en situation de handicap embauchés. Ils estiment que leurs employés étaient mal préparés, n'avaient pas l'expérience nécessaire ni les informations requises pour assurer l'encadrement nécessaire. Certains suggèrent d'offrir au personnel une séance d'information visant à les sensibiliser et à les informer aux différentes situations de handicap.

Toutefois, la grande majorité des employeurs (81 %) juge que leur personnel était convenablement formé pour encadrer le travail de jeunes en situation de handicap. Selon plusieurs employeurs, leur personnel avait déjà travaillé avec des personnes en situation de handicap (20 %) ou était déjà sensibilisé et ouvert aux différentes situations de handicap (18 %). Certains employeurs (10 %) racontent aussi avoir reçu le soutien de Trav-Action pour soutenir ou former leurs employés à l'encadrement des jeunes. Dans de plus rares cas, c'est tout simplement la nature de la situation de handicap des jeunes embauchés, qualifiée de légère par les employeurs (7 %), qui ne nécessitait pas de formation particulière du personnel pour l'encadrement des jeunes.

D'autres employeurs (21 %) soulignent l'importance d'offrir un suivi individualisé en emploi aux jeunes en situation de handicap, qui pourrait par exemple être réalisé par un mentor, un guide ou un intervenant. Dans le même ordre d'idée, certains employeurs (16 %) considèrent importante la présence d'une organisation comme Trav-Action pour faciliter l'intégration des jeunes en situation de handicap sur le marché de l'emploi. Enfin, pour quelques employeurs (10 %), les subventions salariales et les incitatifs financiers sont non négligeables.

La plupart des employeurs (83,3 %) souhaitent poursuivre l'embauche de jeunes en situation de handicap pendant la période estivale. Le principal motif évoqué est associé à une bonne expérience avec les jeunes embauchés (21 %), suivi de leur désir de s'impliquer auprès des personnes en situation de handicap (14 %). Néanmoins, près de la moitié de ces employeurs (44 %) ajoutent des conditions à d'éventuelles embauches : les besoins d'effectifs de l'entreprise, la nature du handicap des jeunes, leurs compétences et leur motivation au travail, le temps d'encadrement que leur embauche entraîne ainsi que la possibilité d'obtenir une subvention salariale. Les employeurs qui ne souhaitent pas embaucher prochainement des jeunes en situation de handicap nomment des

contraintes de temps liées à l'encadrement des jeunes (7 %), des besoins d'effectif inexistant pour le moment (5 %) ou leur insatisfaction à l'égard du montant de la subvention salariale pour l'embauche de personnes en situation de handicap (5 %).

Liens entre l'employeur et Trav-Action

La très grande majorité des employeurs (95 %) a bénéficié d'un suivi de Trav-Action lors de la période d'embauche (estivale) de jeunes en situation de handicap. La moyenne des réponses exprimant l'appréciation de ce suivi, sur une échelle de 0 à 10, est égale à 8,21¹⁸. Selon un peu plus du tiers des employeurs (35 %), le suivi de Trav-Action leur a permis de former le personnel quant aux manières d'intervenir auprès des jeunes en situation de handicap. D'autres employeurs (19 %) mentionnent que la disponibilité du personnel de Trav-Action leur a permis d'obtenir des réponses à leurs questions concernant des difficultés vécues par les jeunes embauchés, d'être soutenus pour l'intégration en emploi de ces derniers, ou de résoudre des situations problématiques pour lesquelles ils n'étaient pas préparés ou sur lesquelles ils ne pouvaient intervenir rapidement par manque de temps. En outre, une forte majorité d'employeurs ayant reçu un suivi de la part de Trav-Action (87 %) le jugent nécessaire. Les employeurs étant peu satisfaits du suivi de Trav-Action œuvrent pour la plupart en banlieue de Sherbrooke (12 %). Par contre, il y a autant d'employeurs satisfaits qui se situent à Sherbrooke (35 %) qu'aux alentours de Sherbrooke (40 %). Enfin, l'ensemble des quelques employeurs n'ayant pas reçu ce suivi (5 %) aurait souhaité en bénéficier.

Expérience des jeunes

Cette section porte sur l'expérience relatée par les jeunes au volet socioprofessionnel en ce qui a trait à leur emploi d'été, tant au regard de la préparation à cet emploi qu'à celui de l'expérience en emploi en soi. Les apprentissages réalisés, les difficultés rencontrées et le suivi en emploi réalisé par les AD sont également dépeints.

Préparation et recherche d'emploi

Il semble que les AD jouent un rôle important dans la recherche d'emplois liés à la TÉVA, puisque la majorité des jeunes participants mentionnent avoir obtenu leur emploi via le soutien de celles-ci. L'aide à la conception du CV et à la préparation à l'entretien

¹⁸ L'écart-type de l'appréciation du suivi de Trav-Action lors de l'embauche de jeunes en situation de handicap est de 2,07. Le score le plus bas est de 2 et le plus élevé de 10.

d'embauche sont les moyens les plus souvent mentionnés par les jeunes pour les soutenir dans leur recherche d'emploi et dans leur préparation à l'entrevue d'embauche et, de façon moins marquée, pour leur trouver directement l'emploi d'été. Dans ce dernier cas, les jeunes attestent qu'ils sont loin d'être passifs dans leur recherche d'emploi : ils effectuent simultanément cette recherche, en allant porter eux-mêmes leur CV ou en recevant le soutien de leur entourage. De façon plus occasionnelle, la préparation à la recherche de l'emploi d'été est aussi soutenue par le personnel scolaire. Dans un seul cas, l'emploi d'été aurait été trouvé par l'entremise des services d'EQ. Il arrive aussi que l'employeur d'un stage scolaire poursuive l'embauche d'un jeune pour la période estivale.

Pour une large proportion des jeunes rencontrés, la préparation à la recherche d'un emploi d'été est appréciée. Seuls quelques jeunes du volet socioprofessionnel mentionnent n'avoir pu trouver un emploi d'été. Le manque de moyen de transport est l'un des freins à l'embauche les plus souvent mentionnés. Dans de plus rares cas, ce sont les parents qui ont refusé que leur enfant accepte un emploi d'été jugé insuffisamment rémunéré.

Expérience en emploi et apprentissages réalisés

Les emplois d'été occupés par les jeunes dans le cadre de la démarche TÉVA sont variés, concernent différents domaines. À titre d'aperçu, ils mentionnent plus fréquemment des emplois d'animateurs de camps de jour, d'aide-intervenant, d'aide-cuisinier, d'aide-traiteur, de commis de bureau, de commis d'épicerie, de commis à l'entretien ménager et d'aide-mécanicien. Les jeunes sont généralement satisfaits de la durée de l'emploi d'été occupé, qui varie entre un et deux mois. Dans de très rares cas, de la déception est exprimée à l'égard de la courte durée de l'emploi (trois semaines). Certains jeunes en fin de scolarisation secondaire ont l'opportunité de poursuivre leur emploi au-delà de la période estivale.

L'emploi d'été, généralement le premier emploi occupé par les jeunes, est l'occasion pour ceux-ci de réaliser divers apprentissages associés au marché de l'emploi, tant en termes d'attitudes que de qualités. En ce sens, les jeunes participants à la TÉVA disent avoir appris la ponctualité, le respect des consignes, l'assiduité et le sens des responsabilités.

Quelques jeunes mentionnent aussi que cette première expérience de travail leur a permis de développer leur autonomie quant à la gestion de leur argent ou à être moins timide. De plus, selon le type d'emploi occupé, certains jeunes considèrent que les compétences et le savoir acquis dans le cadre de leur emploi d'été leur sont utiles dans

la vie quotidienne, comme au moment de cuisiner ou de connaître le prix des aliments au supermarché.

Expérience en emploi et difficultés rencontrées

La majorité des jeunes rencontrent des difficultés lors de leur emploi d'été, mais la plupart d'entre eux semblent réussir à les surmonter par eux-mêmes ou en prenant appui sur les AD ou leurs parents, qui interviennent parfois directement auprès de l'employeur. Les difficultés les plus souvent rencontrées sont liées à la nature des tâches du poste de travail occupé et à la rapidité du rythme de travail. L'endurance physique et la concentration sont mises à l'épreuve lors des premières semaines, tout comme le temps nécessaire pour l'intégration d'une multitude de tâches à la fois dans un court laps de temps. Les jeunes éprouvent parfois d'autres difficultés comme des problèmes de comportement ou un manque de concentration pour travailler une journée entière. Ils ressentent à l'occasion de la timidité auprès des collègues, de l'ennui ou de la déception associée à des tâches jugées trop simples ou trop répétitives. Dans un cas qui semble exceptionnel, un jeune évoque avoir été victime de harcèlement psychologique.

Un jeune mentionne qu'il ne pouvait accéder aux toilettes de l'entreprise puisqu'elles n'étaient pas adaptées à sa situation de handicap. Son horaire de travail a pu être ajusté pour lui permettre de travailler de courtes périodes de temps quotidiennement.

Enfin, les difficultés rencontrées en emploi peuvent provoquer, bien que rarement, le renvoi du jeune ou sa démission. Cette figure de cas a été documentée pour quelques jeunes.

Expérience en emploi et suivi des AD

La fréquence du suivi en emploi réalisé par les AD semble varier selon l'autonomie en emploi des jeunes en situation de handicap : d'une à deux rencontres pendant l'été pour les plus autonomes, le suivi peut être hebdomadaire pour ceux qui présentent davantage de besoins. Les jeunes savent qu'ils peuvent communiquer avec les AD s'ils le jugent nécessaire. Quelques-uns expriment leur appréciation quant à l'aide reçue, que ce soit pour résoudre des difficultés en emploi ou pour les soutenir dans le développement de leurs compétences professionnelles.

2.2.8 Phase bilan de l'emploi d'été et de rétroaction au milieu scolaire

Le tableau 12 résume la huitième phase de la démarche, soit la phase de bilan de l'emploi d'été. Le déroulement de cette phase, les facilitateurs et les succès spécifiques à cette phase ainsi que les difficultés rencontrées sont présentés dans cette section. Il s'agit de la troisième phase exclusive aux jeunes inscrits au volet socioprofessionnel de la démarche TÉVA.

Tableau 12. Phase bilan de l'emploi d'été et de rétroaction au milieu scolaire

Années de la démarche	- Fin de l'an 2 – début de l'an 3
Période de l'année	- Août-septembre (rentrée scolaire)
Volet de la démarche	- Socioprofessionnel
Phase préalable	- Emploi d'été
Partenaires impliqués	- Trav-Action - Employeurs - École secondaire
Personnes impliquées	- AD - Personnel scolaire
Activités réalisées	- Rédaction du bilan de l'emploi d'été - Discussion avec l'élève et l'employeur - Rétroaction auprès du milieu scolaire

Déroulement

À la fin de l'été, les AD rencontrent l'employeur de chaque élève en emploi d'été et réalisent un bilan de cette expérience : les tâches effectuées, le nombre d'heures travaillées, les principaux apprentissages effectués, les aspects positifs de l'expérience ainsi que les éléments à améliorer pour l'élève. Le bilan est donc propre aux élèves ayant occupé un emploi d'été en collaboration avec Trav-Action. À notre connaissance, cette

phase n'est pas mise en œuvre pour les activités d'implication sociale réalisées pendant l'été, par les élèves du volet personnel et social par exemple.

À la suite du bilan, les AD rencontrent individuellement chacun des élèves pour échanger à propos de son expérience en emploi d'été et du bilan fait avec l'employeur. Lorsque débute l'année scolaire, les AD partagent ce bilan avec le personnel scolaire concerné. Dans certains cas, le personnel scolaire rencontre aussi l'élève pour discuter de son expérience. En ce qui concerne les jeunes intégrés en emploi et suivis par Trav-Action à la suite de leur scolarité secondaire, il n'y aurait toutefois pas de rétroaction de la part de cette organisation au milieu scolaire concerné.

Facilitateurs et succès spécifiques à cette phase

Le bilan de l'emploi d'été est parfois utilisé par le personnel scolaire pour guider le choix des stages scolaires des élèves.

Difficultés rencontrées lors cette phase

En raison d'un nombre élevé d'élèves à suivre en emploi pendant l'été, les AD ne peuvent réaliser toutes les rencontres de bilan avec ceux-ci pendant la période d'embauche, ce qui entraîne des retards dans la rétroaction donnée aux élèves. Lorsque le retard est trop important et que la rencontre doit se tenir au-delà des vacances estivales, une rencontre a lieu lors de la rentrée scolaire avec l'élève et le personnel de l'école. Dans de rares cas, la surcharge des AD amènerait un retard de quelques mois dans la présentation du bilan de l'emploi d'été auprès du personnel scolaire.

2.2.9 Phase de rapport d'étape

L'organisation annuelle de la démarche TÉVA se solde par le rapport d'étape. Le tableau 13 résume cette neuvième et dernière phase de la démarche. Son déroulement et les difficultés que sa réalisation génère font l'objet de cette section.

Tableau 13. Phase de rapport d'étape

Années de la démarche	- Ans 1, 2 et 3
Période de l'année	- Avril à juin
Volet de la démarche	- Socioprofessionnel - Personnel et social
Phase préalable	- Phase de conception et de mise à jour du plan d'action
Partenaires impliqués	- Personnel scolaire - Partenaires concernés par le dossier de l'élève
Personnes impliquées	- IP - TES - PE - Élèves et parents* - Personnes intervenantes concernées par le dossier de l'élève*
Activités réalisées	- Écriture d'un rapport d'étape - Rencontre pour discuter de ce rapport

Déroulement

À la fin de l'année scolaire de chacune des années de la démarche, l'IP ou le personnel scolaire concerné écrit un rapport d'étape dans lequel sont exposées les activités et interventions réalisées par le personnel scolaire et les personnes intervenantes impliquées dans le dossier de l'élève. Le rapport vise à évaluer l'atteinte des objectifs inscrits au plan d'action et à déterminer les actions à mettre en place ou à poursuivre. Généralement, l'IP organise une rencontre pour discuter du rapport d'étape, à laquelle

sont invités l'élève, ses parents, le personnel scolaire et les intervenants d'organisations collaboratrices ou partenaires concernés par le dossier de l'élève.

Il est à noter que la neuvième phase n'existe pas dans toutes les écoles. Elle aurait davantage été mise en œuvre lors de la période embryonnaire de développement de la démarche TÉVA, entre 1998 et 2006, puis aurait progressivement été abandonnée. Il s'agit néanmoins d'une pratique encouragée par le Comité régional TÉVA Estrie.

Les données collectées ne permettent pas de détailler davantage le déroulement de cette phase.

Difficultés rencontrées lors de cette phase

Essentiellement, la réalisation du rapport d'étape est complexifiée par la surcharge de travail exprimée par le personnel scolaire et la difficulté de réunir une seconde fois dans l'année scolaire une multitude d'acteurs liés au dossier de l'élève : le personnel scolaire lui-même, les parents et les personnes intervenantes d'organisations collaboratrices ou partenaires. Il semble que ces difficultés soient telles qu'elles rendent la phase parfois irréalisable. Dans le cas d'une école, plutôt que d'escamoter le rapport d'étape, l'IP réalise le bilan et transmet l'information aux parents.

2.3 Interventions et activités transversales aux phases de la démarche

La mise en œuvre de la démarche TÉVA en milieu scolaire ne se limite pas aux neuf phases décrites précédemment. Tout au long de la démarche, une multitude d'interventions et d'activités sont réalisées par le personnel scolaire, dont la finalité est de préparer la transition à venir des élèves participants et d'atteindre les objectifs – voire les « rêves » – qui ont été fixés dans différentes sphères de leur vie.

Les principales personnes mobilisées lors de ces interventions et activités sont l'IP, les TES et le PE assignés à la démarche dans chacune des écoles. Se greffent quelquefois à ces personnes, tout dépendant de l'école, la DE et, au besoin, d'autres membres du personnel scolaire (conseiller ou conseillère pédagogiques, psychoéducateur ou psychoéducatrice, psychologue, conseiller ou conseillère d'orientation, etc.). Les AD et les partenaires impliqués lors de la rencontre du plan d'action peuvent se joindre à eux également. Dans certaines écoles, le personnel scolaire collabore, le cas échéant, avec des organisations pouvant contribuer directement au développement de l'autonomie de l'élève. Par exemple, un atelier sur la gestion des finances personnelles peut être organisé et animé par un représentant d'une institution financière. Quelques membres

du personnel scolaire expliquent que la mobilisation des parents dans le développement de l'autonomie de leur enfant est particulièrement importante et qu'ils sont parfois spécifiquement ciblés par les interventions. L'équipe scolaire peut par exemple les informer des réussites et des progrès de leur enfant quant au développement de son autonomie, les informer de lieux de loisirs ou de formation, ou encore leur suggérer d'inscrire leur enfant à certaines activités pour lesquels ce dernier a démontré un intérêt.

Mises à part les interventions et les activités décrites dans les neuf phases de l'organisation annuelle de la démarche, aucune action ne semble commune aux écoles de l'échantillon. Dans l'ensemble, les interventions et activités hebdomadaires du personnel scolaire sont orientées selon le contenu des questionnaires sur le projet de vie et les plans d'action de chaque élève; elles sont donc très individualisées. Les membres du personnel scolaire sont relativement indépendants, et il arrive qu'ils développent leurs propres activités pour atteindre des objectifs au plan d'action d'un élève participant à la démarche TÉVA. Certaines des activités sont planifiées sur une base très individualisée, mais la démarche TÉVA s'intègre généralement aux fonctions régulières du personnel scolaire impliqué dans sa mise en œuvre. Quelques membres du personnel scolaire mentionnent que les projets de vie des élèves peuvent varier amplement au cours d'une même année, d'où l'importance d'en discuter régulièrement avec les jeunes pour en faire la mise à jour. Par ailleurs, les projets de vie peuvent être très éloignés de la réalité des élèves, voire quelque peu fantaisistes, ce qui nécessite leur découpage en plusieurs sous-étapes pour mieux guider l'intervention.

Selon les objectifs des élèves, les interventions et les activités réalisées avec eux concernent l'insertion professionnelle, la formation, l'implication sociale, le transport, les loisirs, le logement ou l'autonomie résidentielle (cuisine, finances, etc.), et l'amitié. Il s'agit là des mêmes aspects abordés dans les questionnaires sur le projet de vie. Le tableau 14 présente trois grandes catégories d'interventions et activités transversales mentionnées par le personnel scolaire : 1) les activités de connaissance et de découverte de soi; 2) les activités de connaissance et de découverte de son environnement et 3) les activités de développement de compétences. Rappelons qu'il s'agit de l'ensemble des pratiques évoquées par tous les membres du personnel scolaire interrogés et qu'elles ne se retrouvent pas nécessairement toutes au sein d'une même école.

Tableau 14. Interventions et activités transversales aux phases de la TÉVA

Connaissance et découverte de soi	Discuter avec l'élève en rencontre individuelle <ul style="list-style-type: none">• du projet de vie• des expériences en stage ou en emploi d'été Mettre en œuvre des techniques d'impact Appliquer les programmes éducatifs existants
Connaissance et découverte de son environnement	Organiser des visites accompagnées <ul style="list-style-type: none">• d'entreprises• d'établissements scolaires• d'organisations liées aux loisirs Organiser des sorties avec les intervenants Informar l'élève <ul style="list-style-type: none">• des organisations et services accessibles• des formations et plateaux de travail disponibles Demander à l'élève de réaliser une recherche sur les lieux de loisirs Offrir un accompagnement individualisé dans de nouveaux loisirs situés à l'extérieur de l'école Soumettre l'élève à l'IVIP
Développement des compétences	Faire vivre des réussites et des expériences positives à l'élève; en informer les parents Lancer des défis à l'élève Mettre en œuvre des ateliers thématiques en groupe, parfois en collaboration avec des organisations collaboratrices ou partenaires Dégager du temps scolaire pour que l'élève puisse s'investir dans un projet ou dans une activité

Les interventions présentées dans le tableau 14 peuvent être spécifiques à la TÉVA, mais il est également possible qu'elles soient diffuses, qu'elles se fondent dans l'ensemble du temps scolaire. Plusieurs membres du PE mentionnent à l'équipe de recherche qu'ils utilisent simplement les activités faisant partie des programmes auxquels les élèves de leur classe participent afin de préparer la transition de tous les élèves à la vie adulte et le développement de l'autonomie des élèves participant spécifiquement à la TÉVA. Il peut s'agir par exemple du programme de préparation au marché du travail ou du programme d'autonomie et participation sociale de la FPT, ou encore des activités de la Démarche éducative favorisant l'intégration sociale (DEFIS). Par ailleurs, quelques

membres du PE jugent suffisante l'utilisation des situations d'apprentissage et d'évaluation (SAÉ) du programme d'études pour préparer les jeunes en situation de handicap à la vie adulte. Certains mentionnent aussi que les stages scolaires sont des moments propices pour amener ces derniers à progresser vers des objectifs d'insertion professionnelle.

Une DE mentionne par ailleurs que la démarche TÉVA aurait modifié la manière d'intervenir du personnel scolaire en orientant plus spécifiquement ses interventions et activités vers la préparation à la vie adulte et le développement de l'autonomie des élèves. Selon cette DE, les interventions tenant compte des orientations de la TÉVA viseraient des apprentissages plus concrets que ce qui est demandé dans le curriculum scolaire prescrit.

On note que quelques membres du personnel scolaire ne se sentent pas suffisamment outillés pour intervenir auprès des élèves participant à la démarche TÉVA et souhaitent qu'une banque d'activités TÉVA adaptées à toutes les dimensions du questionnaire sur le projet de vie soit mise à leur disposition pour leur permettre d'intervenir plus rapidement. Une intervenante qui construit elle-même ses outils mentionne qu'elle apprécierait disposer d'une telle banque d'activités, car elle n'est pas toujours certaine que ses outils sont bien adaptés. À ce propos, des TES souhaitent que les outils TÉVA ciblent spécifiquement des activités et des interventions à réaliser en lien avec les habiletés sociales à développer chez les jeunes. Au moment de mener la recherche, le Comité régional TÉVA Estrie travaillait au développement d'une boîte à outils TÉVA susceptible de combler ce besoin.

3 PARCOURS DES JEUNES

La transition vers la vie adulte des jeunes en situation de handicap qui ont participé à l'étude est marquée par des changements dans différentes sphères de leur vie. Ces changements sont balisés par les relations qu'ils entretiennent avec leurs parents et leurs amis, et motivés par la volonté d'accroître leur autonomie et de garder un réseau actif.

Dans le but d'accroître l'autonomie des jeunes en situation de handicap, trois éléments semblent fondamentaux au vu des données collectées : la formation, l'insertion professionnelle et l'autonomie résidentielle. La capacité de se rendre à la formation, au travail et de participer aux loisirs relève également de l'autonomie, mais cet aspect sera traité ultérieurement en raison de son impact potentiellement déterminant sur les changements dans les parcours des jeunes. Pour accroître l'adaptation sociale des jeunes, il faut retenir comme élément fort important les efforts consacrés à garder actif le réseau social du jeune, notamment par les parents. Ce réseau est aussi mobilisé, dans certains cas, pour alimenter la recherche d'emploi du jeune et permet parfois de lui en trouver un. Dans le même sens, l'implication sociale du jeune (bénévolat, activités communautaires, loisirs) est variable en fonction de son réseau social et de ses intérêts et peut contribuer, lorsque bien établie, à faciliter sa transition vers le marché du travail.

Dans les prochaines sous-sections, les parcours des jeunes impliqués dans la démarche TÉVA sont décrits au regard de leur formation, de leur type de logement et de leur autonomie résidentielle, de leur insertion socioprofessionnelle, de leur implication sociale et de leurs activités de loisirs. Le rôle du transport comme facilitateur ou obstacle au déploiement de changements dans les sphères de vie du jeune est aussi traité. Sont finalement documentées les relations qu'entretiennent les jeunes avec leurs amis et leurs parents dans la transition vers la vie adulte.

3.1 Formation

Parmi les jeunes ayant participé à la présente étude, ceux qui ont poursuivi leurs études après le secondaire ont eu tendance à opter pour la formation générale pour adultes, bien souvent en FIS (85 %), et plus rarement en formation professionnelle (15 %). Pour certains jeunes et leurs parents, la poursuite des études est très importante. Certains parents priorisent les études et déconseillent à leur jeune de travailler à temps plein en même temps qu'il étudie. Des parents tentent de concilier les horaires d'études et de travail, notamment en discutant avec le personnel scolaire, mais il s'avère qu'une minorité de jeunes concilient dans les faits leurs études et leur travail au-delà du secondaire. Pour certains, cette conciliation peut être difficile en raison de conflits

d'horaire ou de fatigue chronique. Certains expriment également de la déception face au constat d'avoir très peu de temps pour se consacrer à leurs loisirs. Cette tension les amène parfois à choisir entre le travail et les études, les décisions allant autant dans un sens que dans l'autre.

À la suite de leur participation à la TÉVA, les jeunes disent poursuivre leurs études principalement pour s'occuper, pour continuer à réaliser des apprentissages et à maintenir leurs acquis, ou, dans de rares cas, pour obtenir le diplôme d'études secondaire (DES). Les apprentissages les plus souvent mentionnés sont liés au budget, aux compétences informatiques, à la vie en appartement et à la préparation au marché du travail, notamment pour se sentir plus en confiance lors de leur recherche d'emploi. Dans certains cas, les parents encouragent leur enfant ou exercent une pression sur lui afin qu'il poursuive ses études en formation générale pour adultes, principalement pour qu'il puisse conserver ses acquis, continuer de développer son autonomie, mais aussi pour éviter qu'il ne reste à la maison sans occupation. Dans de très rares exceptions, le passage en formation générale pour adultes est motivé par le souhait de poursuivre des études collégiales ou universitaires, même si certains jeunes expriment le doute d'y arriver avec leurs aptitudes scolaires. Lors de leurs études en FIS, quelques-uns mentionnent effectivement avoir rencontré des difficultés scolaires ou avoir eu des relations tendues avec les enseignants. Ces difficultés n'amènent toutefois que très rarement les jeunes à interrompre leur parcours en formation générale pour adultes. La plupart des jeunes ayant participé à la TÉVA au secondaire affirment par la suite recevoir un soutien et un accompagnement appréciables du personnel scolaire lorsqu'ils poursuivent leurs études. Dans un cas, un jeune à mobilité réduite déplore néanmoins que les activités réalisées à l'extérieur du centre de formation générale pour adultes ne soient pas toujours adaptées à sa situation de handicap.

3.2 Insertion professionnelle

Pour arriver à développer pleinement son autonomie, le jeune doit se projeter dans le futur, s'imaginer occupant un emploi, en faire la recherche et assumer son rôle de travailleur. Les parcours des jeunes en matière d'insertion professionnelle sont donc fonction du processus de recherche d'emploi, du type d'emploi occupé ainsi que de l'équilibre atteint entre les avantages et les défis d'être en emploi.

3.2.1 Recherche d'emploi

Le désir d'intégrer le marché du travail est une source de motivation pour les jeunes, autant au cours de leur participation à la démarche TÉVA qu'une fois les études

secondaires terminées. En fait, quelques jeunes étaient si motivés à trouver un emploi qu'ils ont même quitté l'école pour l'occuper une fois cet emploi trouvé. Il s'agit toutefois d'exceptions : le processus de recherche d'emploi le plus courant semble davantage calqué sur l'utilisation de ressources et d'outils issus de la démarche TÉVA, qui se solde par une insertion en emploi se déployant de différentes manières.

Dans une première figure de cas, quelques jeunes ont l'opportunité de poursuivre leur emploi d'été obtenu dans le cadre de la démarche TÉVA. Dans une deuxième figure de cas, pour faire leur recherche d'emploi, plusieurs jeunes utilisent les services d'organisations liées à l'emploi (EQ) et à l'employabilité, ou les services d'organisations du réseau de la santé et des services (CRDITED, CRE). Dans la mesure où les rencontres portant sur le plan d'action dans le cadre de la démarche TÉVA impliquaient des références à ces services, leur utilisation est habituellement prévue depuis les études secondaires. Ils incluent notamment le soutien à la recherche d'emploi sur Internet, à la conception et à la mise à jour du CV et à la communication auprès des employeurs. Les jeunes interrogés considèrent ces services aidants et n'hésitent pas à y recourir. Certains mentionnent même avoir trouvé leur emploi grâce à l'appui offert par l'un ou l'autre des organismes. Comme troisième figure de cas, la plus souvent mentionnée, la recherche d'emploi s'est faite en sollicitant les services de Trav-Action. Enfin, la dernière figure de cas est la recherche d'emploi par l'utilisation du réseau social : les jeunes comptent sur leur entourage pour s'insérer en emploi.

La recherche d'emploi n'est néanmoins pas toujours une simple tâche et peut être semée d'embûches : quelques jeunes se seraient butés, selon eux ou leurs parents, aux préjugés des employeurs à l'égard des personnes en situation de handicap. À la suite d'une série de refus, un jeune explique par exemple qu'il ne mentionne plus aux employeurs vivre une situation de handicap, par crainte que cela ne lui nuise.

3.2.2 Emplois occupés

Au cours des années qui suivent la fin de leurs études secondaires, les jeunes ayant participé à la démarche TÉVA sont nombreux à occuper un ou plusieurs emplois ou à en avoir occupé un (64 %). Quelques jeunes seulement n'ont jamais occupé d'emploi (36 %), bien qu'ils aient à peu près tous participé à des plateaux de travail. La liste des emplois les plus communs regroupe les commis d'épicerie, les aide-cuisiniers et aide-cuisinières, les aide-mécaniciens et aide-mécaniciennes, les commis à l'entretien et les journaliers ou journalières. Certains jeunes occupent également ce qu'il est convenu d'appeler un petit boulot (gardiennage, distribution de journaux, tonte de pelouse, etc.). On retrouve deux fois plus d'emplois à temps plein qu'à temps partiel. Au moment de réaliser la présente

étude, il n'était pas rare que des jeunes occupent un emploi depuis au moins une année. Pour terminer, les jeunes ayant eu recours aux services de Trav-Action pour s'insérer en emploi disent bénéficier d'un suivi de la part de l'organisme.

3.2.3 Appréciation et difficultés

La plupart des jeunes expriment leur satisfaction à l'égard des emplois occupés à la suite de leurs études secondaires. En revanche, il leur est arrivé d'éprouver diverses difficultés, semblables à celles rencontrées lors de l'emploi d'été occupé dans le cadre de la démarche TÉVA. Les obstacles les plus fréquemment exprimés par les jeunes sont liés à la nature des tâches, particulièrement celles qui demandent une bonne endurance physique, un fort niveau de concentration ou un rythme de travail accéléré. Les tâches trop répétitives sont aussi souvent jugées démotivantes. L'horaire de travail, la conciliation études-travail et les relations tendues avec les collègues présentent aussi des difficultés. Pour y faire face, des jeunes révèlent qu'ils comptent sur le soutien d'une personne intervenante (travailleuse sociale, AD) ou expriment leur confiance dans le soutien que pourront leur offrir ces organisations s'ils vivent des difficultés ou s'ils perdent leur emploi.

Les parents font aussi souvent partie de la solution aux difficultés rencontrées en emploi, que ce soit à la demande de leur enfant ou à leur propre initiative. Dans certains cas, les jeunes expriment se sentir trop timides pour discuter directement avec leur employeur de ce qui cause problème. Les parents, sensibles à la qualité de la relation entre leur enfant et ses collègues de travail, interviennent parfois directement pour tenter d'améliorer la situation. Dans d'autres cas, ce sont les parents qui sollicitent l'aide d'une personne intervenante (AD, travailleuse sociale, etc.) pour régler une difficulté vécue en emploi par leur enfant.

Dans de rares cas, certains jeunes mentionnent avoir été renvoyés ou avoir quitté volontairement leur emploi en raison de l'une ou l'autre de ces difficultés. Dans un cas, ce sont les parents du jeune qui lui ont fortement suggéré de quitter son emploi, dont les conditions de travail étaient jugées inadéquates. Dans ces situations exceptionnelles, de jeunes ont vécu des périodes de chômage, qu'ils ont d'ailleurs considérées trop longues.

3.3 Implication sociale

Parmi les jeunes ayant terminé leurs études secondaires, près de 20 % d'entre eux effectuent des activités de bénévolat hebdomadairement, à temps partiel. Au moment de les interroger, plus de 60 % de ces jeunes disaient s'être impliqués dans des activités

de bénévolat après leurs études secondaires. Ce temps d'implication sociale est généralement consacré à des organismes communautaires ayant une mission caritative, à des événements grand public (festival, compétitions sportives) et, pour certains jeunes, à des résidences pour personnes âgées ou des garderies. Les jeunes s'impliquent socialement principalement pour occuper leur temps, parfois en attendant d'occuper un emploi ou de retourner en formation, mais aussi pour rencontrer de nouvelles personnes. Parmi les quelques jeunes qui se prononcent sur le sujet, ils disent avoir apprécié leur expérience. Un jeune raconte même avoir été embauché par le milieu où il était bénévole. Dans de très rares cas, les jeunes mentionnent avoir vécu des difficultés qui les ont menés à quitter l'activité de bénévolat : un jeune dit avoir été découragé par la complexité des tâches tandis qu'un autre explique qu'il n'avait pas toujours l'aide nécessaire pour se déplacer avec son fauteuil roulant.

3.4 Logement et autonomie résidentielle

Que ce soit pendant ou après les études secondaires, les jeunes habitent majoritairement (73 %) chez un membre de leur famille immédiate (parents, beaux-parents, famille d'accueil). Quelques-uns quittent le logement parental après les études secondaires pour s'établir dans leur propre appartement, que ce soit seuls (18 %) ou en couple (9 %). Dans la plupart des cas, ceux qui vivent seuls habitent dans des logements autonomes ou supervisés. Enfin, dans des cas plus rares, pendant ou après les études secondaires, des jeunes logent dans un centre d'hébergement et de soins de longue durée (CHSLD).

La plupart des jeunes habitant chez leur famille immédiate soutiennent le ménage en participant à l'entretien ou au fonctionnement du logement. À des degrés d'autonomie divers, ils effectuent des tâches ménagères courantes comme le lavage, la vaisselle, la cuisine, la tonte de la pelouse, le gardiennage de frères et sœur, etc. Quelques-uns assument aussi de premières responsabilités financières (paiements de voiture, frais d'inscription à une formation, etc.). Des jeunes et leurs parents précisent que ce sont les activités scolaires qui leur ont permis de développer cette autonomie résidentielle.

Pour plusieurs des jeunes en situation de handicap qui participent aux tâches ménagères, l'autonomie est relative et en développement : dans certains cas les parents doivent rappeler régulièrement au jeune quelles tâches doivent être accomplies. De plus, la présence des parents ou d'un adulte est parfois nécessaire pour veiller à la bonne exécution de certaines tâches – par exemple en cuisine – ou pour s'assurer de la saine gestion de leurs finances. Des parents ont même recours au CLSC ou au CRE pour accompagner leur jeune dans le développement de son autonomie résidentielle.

La majorité des jeunes habitant chez leurs parents ou chez un membre de la famille immédiate envisagent de vivre, dans les années à venir, dans leur propre appartement ou dans un appartement autonome ou supervisé. En revanche, ils ne se sentent généralement ni prêts à assumer toutes les responsabilités y étant associées ni préparés financièrement. Plusieurs jeunes souhaitent d'abord développer leur autonomie et mettre de côté quelques économies nécessaires à ce projet, d'où le désir de certains de se trouver un emploi avant de considérer le déménagement comme une option réaliste. À ce propos, quelques parents craignent pour la sécurité de leur enfant et ne se disent pas prêts, pour le moment, à laisser ce dernier quitter le logement parental. Il arrive aussi qu'ils jugent le projet concevable seulement s'il y a une possibilité de logement autonome ou supervisé. Ils préfèrent plutôt vivre avec leur enfant pour veiller à son bien-être, par exemple en réaménageant l'habitation de manière à créer un espace propre au jeune.

Quelques jeunes habitant chez leurs parents n'envisagent aucunement de quitter le logement parental. Il s'agit généralement de jeunes qui se sentent en sécurité chez leurs parents et qui ne se sentent pas suffisamment autonomes pour vivre seuls ou en logement autonome ou supervisé, parfois parce que leur situation de handicap ne le permettrait pas. Dans un cas, l'intégration du jeune dans un CHSLD est envisagée comme dernier recours, lorsque la situation de handicap du jeune s'est trop dégradée pour que les parents puissent continuer de prendre soin de lui. Un petit nombre de parents disent que leur enfant n'est aucunement autonome et considèrent qu'ils doivent assurer une présence constante.

Pour certains jeunes, le fait de vivre en appartement autonome ou en logement supervisé est un choix : ils désirent être indépendants de leurs parents. Pour d'autres, ce sont plutôt les contingences extérieures qui les ont obligés à quitter le logement parental. Il peut s'agir de la naissance d'un enfant, de la pression des parents ou de l'incapacité de ceux-ci à prendre soin quotidiennement du jeune. Quelques jeunes mentionnent avoir pu développer leur autonomie dans ce mode d'habitation tout en continuant à maintenir des liens avec leurs parents et à obtenir du soutien de ceux-ci, au besoin. Pour quelques jeunes, la vie en appartement supervisé est considérée temporaire, le temps de développer suffisamment leur autonomie pour ensuite faire le saut dans leur propre appartement; certains parents partagent cette vision des choses. Il semble enfin que la participation à la démarche TÉVA ait aidé des jeunes dans leur préparation à la vie en logement; quelques personnes rencontrées, jeunes et adultes, y font référence lors des entretiens ou des groupes de discussion.

3.5 Activités de loisir

De manière générale, les activités de loisir pratiquées par les jeunes sont relativement stables dans le temps, même après la fin des études secondaires. En ordre décroissant de fréquence, les loisirs les plus souvent mentionnés par les jeunes (tableau 15) relèvent des sorties ainsi que des activités individuelles. On retrouve ensuite les activités sportives, comme la pratique de sports individuels et de groupe, suivies des voyages et des séjours en camp de vacances, à un degré plus faible. Une fois les études secondaires terminées, la seule diminution constatée concerne les activités de sports. D'ailleurs, quelques jeunes ont déclaré s'ennuyer de ce type d'activités, obligatoirement pratiquées à l'école secondaire.

Les jeunes en situation de handicap s'adonnent généralement à leurs d'activités de loisir en compagnie de leurs amis ou de leur famille; ils mentionnent plus rarement les réaliser en solitaire. De plus, peu de jeunes mentionnent pratiquer leurs loisirs via la fréquentation d'un organisme communautaire, d'une association ou dans un établissement scolaire. On note ici aussi peu de fluctuation dans le temps au moment de la transition vers la vie adulte.

Tableau 15. Synthèse des types d'activités de loisirs des jeunes participants

Loisirs	Lors des études secondaires	Après les études secondaires
Sorties (aller dans un party ou dans un bar, visiter le zoo, voir des spectacles et des expositions, marcher, etc.)	17	21
Activités individuelles ou de groupe (utiliser l'ordinateur et jouer à des jeux vidéo, regarder la TV, lire, jouer à des jeux de société, discuter au téléphone, faire de l'artisanat, etc.)	18	18
Sports individuels (faire du vélo, du ski ou de la planche à neige, patiner, aller à la piscine, etc.)	13	6
Sports de groupe (jouer au hockey, au basketball, au soccer, etc.)	8	6
Voyages, camps de vacances	5	4

Plusieurs parents des jeunes accordent une attention toute particulière à la participation de leur enfant à des activités de loisirs, que ce soit pendant ou après leurs études secondaires, pour éviter que celui-ci ne s'isole ou soit inactif. Ils lui proposent de participer à des activités de groupe où le jeune en situation de handicap pourra développer des liens d'amitié. Dans certains cas, des parents obligent même leur enfant à participer à des activités de loisirs ou prennent l'initiative de les inscrire à des activités de groupe. À ce propos, un jeune raconte ne pas avoir été d'accord avec la décision de ses parents, mais se dit satisfait de l'expérience avec le recul. Parfois même, les parents racontent avoir demandé aux intervenants impliqués dans le dossier de leur enfant (par exemple, une travailleuse sociale), d'aider ce dernier à demeurer occupé. Au final, l'implication parentale dans les activités de loisirs des jeunes semble constituer un facteur d'explication de la stabilité dans le temps de la pratique d'activités de loisirs avec des personnes de l'entourage.

Des jeunes se butent néanmoins à différents obstacles lorsqu'ils s'adonnent à des activités de loisirs ou veulent en pratiquer une nouvelle, bien qu'il y ait peu de mentions à cet effet. Le principal obstacle exprimé concerne la distance à franchir pour pratiquer des activités dans des établissements éloignés de la maison. Ce problème affecte généralement de jeunes n'habitant pas Sherbrooke et dont l'accès à un service de transport adapté serait limité. Le cas échéant, les parents de ces jeunes les conduisent sur le lieu de l'activité. Souvent, la fin des études secondaires limite aussi les endroits où il est possible de participer à des activités de groupe. Quelques parents avouent méconnaître les activités de loisirs offertes dans leur quartier et souhaiteraient être plus informés à ce propos.

3.6 Transport

Pour plusieurs jeunes, la transition à la vie adulte est synonyme d'autonomie et de liberté. Plusieurs l'expriment à travers le désir d'avoir une voiture. Il s'agit ainsi d'un enjeu important. Lorsque l'option de posséder une voiture n'est pas envisageable, le transport en commun ou adapté s'offre comme premier accès à l'autonomie.

3.6.1 Transport en commun ou adapté

Les propos de jeunes ou de leurs parents montrent que plusieurs jeunes ont recours au transport en commun ou adapté pour se déplacer. Ces types de transport permettent ainsi à certains jeunes de se rendre à l'école, au travail et en stage et permettent aussi à certains de se déplacer pour leurs loisirs.

Dans certains cas, les propos montrent que les jeunes ont de la facilité à se déplacer en autobus de ville. Moyennant le soutien nécessaire, c'est aussi une habileté qui peut s'acquérir. À cet égard, apprendre à se déplacer en autobus de ville était l'un des objectifs de vie d'un jeune dans la démarche TÉVA. Le parent estime que l'autonomie acquise par son enfant dans ses déplacements lui a évité de s'isoler après la fin de ses études secondaires.

Le mode de transport en commun ou adapté comporte aussi certaines limites ou contraintes : le coût élevé des vignettes d'autobus, la trop longue durée des trajets, les horaires et le territoire couvert peu adaptés sont notamment rapportés. À ce propos, un parent mentionne qu'il est intervenu par rapport à la durée des trajets ; un autre rapporte que les horaires du transport adapté ont influencé l'horaire de stage de son enfant et donc, ses tâches. Dans quelques cas, l'emplacement géographique où vivent les jeunes exclut l'utilisation de ce service ou, du moins, limite leurs déplacements en raison de la couverture restreinte du territoire par le transport adapté. Dans un autre cas, le parent dit reconduire son enfant en voiture pour lui épargner du temps de déplacement en autobus. D'autres contraintes du transport adapté sont répertoriées, comme son manque de flexibilité, la nécessité de réserver d'avance et le manque d'informations disponibles. Un parent confie également que son enfant subit de l'intimidation dans ses déplacements en autobus de ville.

La question du transport en commun est liée aux finances, de différentes façons. Des jeunes rapportent payer eux-mêmes leur vignette d'autobus. Dans un cas, la vignette d'autobus du jeune est payée avec l'argent de la curatelle publique. Deux cas sont rapportés dans lesquels le jeune doit contribuer financièrement à ses déplacements en covoiturage. Par ailleurs, un parent rapporte que Trav-Action s'occupait du transport en taxi pour le déplacement de leur enfant au centre de formation générale pour adultes. Enfin, un parent mentionne avoir reçu une subvention pour payer en partie l'achat d'une minifourgonnette et l'adaptation de celle-ci pour accueillir le fauteuil roulant de son jeune.

3.6.2 Permis de conduire et voiture

Les jeunes qui ont rapporté ne pas avoir de permis de conduire sont plus nombreux que ceux qui ont déclaré en posséder un. Les propos des jeunes ou de leurs parents indiquent que certains jeunes sans permis de conduire aimeraient l'obtenir, alors que les parents sont mitigés : soit ils en considèrent l'obtention, soit ils expriment des réticences à ce sujet.

Les propos des jeunes et des parents montrent que le fait d'avoir un permis de conduire pour un jeune en situation de handicap facilite l'obtention d'un emploi en lui donnant les moyens de s'y rendre et augmente son indépendance. L'absence de permis porte donc à conséquence : par exemple, un jeune s'est vu refuser une opportunité de laver des voitures parce qu'il n'avait pas son permis de conduire, ce qui ne lui permettait pas de déplacer les voitures à laver dans le stationnement de l'entreprise.

La plupart des jeunes sans permis n'ont pas le projet d'en obtenir un : ils sont en mesure de se déplacer autrement, à pied, en autobus ou en organisant du covoiturage. L'absence de permis n'est pas un irritant pour eux. D'autres souhaitent posséder un permis, mais différents types d'obstacles se posent : les coûts prohibitifs (associés parfois à la difficulté d'épargner), la peur (le stress de conduire et la conduite dangereuse d'autrui) ou l'examen théorique (des échecs successifs dus à la difficulté de comprendre les items écrits).

Comme il a été mentionné précédemment, plusieurs parents anticipent des difficultés associées au fait que leur enfant conduise ou émettent des réserves quant à son obtention d'un permis de conduire. Des obstacles envisagés par les parents concernent notamment le manque de jugement, les problèmes de concentration, les difficultés de lecture et le manque d'autonomie du jeune. Au-delà des réserves exprimées, de toutes façons, le permis de conduire n'est tout simplement pas envisageable aux yeux de certains jeunes ou de leurs parents, souvent en raison de la situation de handicap du jeune. Certains parents se montrent convaincus que leur enfant n'aura jamais son permis de conduire; un jeune, bien au fait de sa condition, se croit à jamais incapable de conduire et, ainsi, ne projette pas d'obtenir son permis.

D'autres obstacles touchent davantage la question large de la santé. L'évaluation obligatoire du handicap du jeune par un médecin peut freiner le processus d'obtention du permis de conduire ou du moins, entraîner des délais, considérables dans certains cas. Les causes de délais rapportées incluent la dysphasie, le déficit d'attention ou l'adaptation du véhicule.

Les propos des parents indiquent qu'ils peuvent favoriser une autonomisation de diverses manières, par exemple en fournissant un appui financier pour payer les cours ou le permis de conduire lui-même, ou en assurant une grande présence auprès de son enfant dysphasique, notamment lors de son apprentissage de la conduite. Dans d'autres cas, les parents semblent freiner l'autonomie de leur jeune en matière de déplacements : le déficit d'attention d'un jeune fait craindre son parent pour le vol et les accidents. Un autre jeune a son permis de conduire de cyclomoteur, mais ses parents et lui rapportent

qu'ils l'ont vendue parce qu'il n'avait pas la permission de sa mère pour aller en ville avec ce véhicule sans être accompagné de son père.

En clair, la plupart des parents privilégient la sécurité de leur jeune tout en souhaitant que se développe son autonomie. On retrouve toutefois une tension entre, d'une part, l'autonomie souhaitée chez le jeune et d'autre part, sa sécurité, ce qui donne lieu à l'expression de réticences diverses et variées.

3.7 Relations avec les amis

Une fois la scolarité secondaire terminée, la majorité des jeunes maintiennent un réseau d'amis qu'ils jugent approprié. Dans la plupart des cas, une fluctuation est observable dans la formation des réseaux d'amis au cours de leur transition vers la vie adulte. Ainsi, il n'est pas rare que les amitiés développées lors des études secondaires s'estompent au profit de nouvelles amitiés développées dans d'autres contextes, au centre de formation générale pour adultes, au centre de formation professionnelle, lors d'activités de bénévolat ou de loisirs. Par ailleurs, quelques jeunes mentionnent avoir profité de la transition au tournant du secondaire pour transformer leur réseau d'amis. Par exemple, certains ont décidé – et parfois sous la recommandation des parents – de s'éloigner d'amis considérés comme de mauvaises influences en raison de leur comportement ou de leur consommation de drogue. Ainsi, des jeunes et leurs parents mettent l'accent sur la bonne influence de nouvelles amitiés développées après les études secondaires. Il s'agit généralement d'amis motivés par les études ou par le travail. D'autres jeunes se sont éloignés d'amis rencontrés lors des études secondaires qui connaissaient la nature de leur situation de handicap, source de honte, et ont plutôt développé de nouvelles amitiés sans dévoiler leur situation de handicap.

Quelques jeunes mentionnent avoir peu d'amis, mais expliquent apprécier cet état de fait. Il faut dire que plusieurs jeunes passent beaucoup de leur temps libre avec leurs parents. Un seul jeune qui n'est plus aux études secondaires mentionne clairement vivre de l'isolement. Cette situation subsiste depuis qu'il a été placé dans un CHSLD ; il a décidé de réduire considérablement ses contacts avec ses amis en raison de son malaise de vivre dans un tel centre, où vivent majoritairement des personnes âgées.

Pour plusieurs parents, le réseau d'amis de leur enfant est une source de préoccupation qui s'amorce dès l'approche de la fin des études secondaires et qui se poursuit une fois ces études terminées : ils craignent l'isolement social de leur enfant. Pour cette raison, ils encouragent souvent ce dernier à participer à des activités de loisirs ou de bénévolat, voire à la FIS. Plus fréquemment en région rurale, les parents déclarent offrir

régulièrement à leur enfant de le reconduire chez des amis ou à ses activités sociales (loisirs, bénévolat, formation, etc.).

3.8 Relations avec les parents

Eu égard à ce qui précède, on peut comprendre la place centrale qu'occupent les parents dans la vie de leur jeune en situation de handicap : aide à la recherche d'emploi, contribution au transport, incitation aux activités de loisirs, soutien aux relations avec les amis, etc.

Chez plusieurs jeunes rencontrés, on remarque des difficultés susceptibles de compromettre leur autonomie : désorganisation, faible contrôle des dépenses, incapacité à se nourrir convenablement, capacités de réflexion limitées, contraintes physiques, etc. Dans de pareilles circonstances, les parents sont très souvent une référence centrale pour leur enfant. Le jeune, questionné sur les ressources à sa portée pour l'aider à progresser, nomme ses parents. Ainsi, les parents sont presque invariablement nommés par les jeunes, et souvent, il s'agit de la seule ressource que ceux-ci arrivent à identifier.

La dépendance et son corollaire, la recherche d'autonomie, semblent occuper une place prédominante dans les relations parents-jeune. Or, les propos des parents mettent en évidence leur besoin de soutien pour continuer d'aider leur enfant et de le faire progresser vers l'autonomie. Par exemple, un parent formule le souhait de voir un jeune qui a terminé ses études se rendre trois jours par semaine à un groupe d'éducation aux adultes de façon à ce qu'il puisse conserver ses acquis, mais le parent ne peut pas s'en assurer seul. En ce sens, il se dégage une reconnaissance de plusieurs parents à l'égard du soutien reçu durant la démarche TÉVA. Par ailleurs, la complexité de leur situation est mise en relief, et une impression de fatigue, voire d'épuisement, est perceptible dans leurs propos. À titre d'exemples, un parent se dit à court d'idées pour encadrer son enfant, alors qu'un autre énumère et décrit tous les rôles qu'il doit assumer au quotidien.

Dans le contexte qu'est celui du jeune en situation de handicap, on peut se questionner sur les moyens de favoriser l'accès à son autonomie au moment de sa transition vers la vie adulte si ses parents sont sa seule ressource disponible, de surcroît une ressource épuisée. On peut également se demander si, par ailleurs, la relation entre le jeune et ses parents est suffisamment fertile pour permettre le développement de l'autonomie souhaitée : en effet, certains parents expriment de sérieux doutes quant aux capacités de leur enfant. D'autres, bien moins nombreux, sont persuadés que leur enfant trouvera sa place et expriment leur détermination à poser les actions nécessaires, avec ou sans l'aide de ressources externes. Entre les deux, on retrouve le plus souvent des parents qui conseillent et encouragent, mais laissent ultimement le jeune responsable de ses actions.

Un cas d'exception montre, chez des parents séparés, des visions de l'autonomie de leur enfant diamétralement opposées.

Bien que certaines familles jouissent déjà de ce privilège, il est permis de penser que la présence ponctuelle d'un travailleur social comporte des avantages importants pendant la transition du jeune à la vie adulte : au premier chef, la relation parent-jeune, centrale chez cette population, mérite une attention toute particulière. Cette relation est-elle favorable à l'épanouissement du jeune ou s'avère-t-elle contraignante ? Les parents sont-ils en état de soutenir leur enfant, ou devraient-ils d'abord et avant tout être eux-mêmes soutenus ? La famille s'est-elle refermée sur elle-même, négligeant par là d'accéder à des ressources potentiellement salutaires ? Ses membres investissent-ils leurs énergies dans les actions les plus susceptibles de générer des résultats ? Une lecture attentive de cette relation par un professionnel et les suivis conséquents favoriseraient sans doute l'établissement d'une relation parent-enfant plus saine, propice au développement de l'estime de soi, de la confiance et de l'autonomie du jeune. Un tel regard extérieur serait également susceptible d'aider des parents extrêmement sollicités à identifier des alternatives de soutien pertinentes.

4 ORGANISATION GLOBALE DE LA DÉMARCHE

Différentes composantes de l'organisation globale de la démarche sont exposées dans la présente section. La structure d'intervention du personnel scolaire impliqué dans la TÉVA et la formation initiale et continue de celui-ci sont d'abord présentées. Par la suite, et en ordre d'apparition, sont détaillées les questions propres au suivi des élèves, à l'implication des parents, au passage des élèves vers d'autres services, au financement, à la clarté et à la visibilité de la démarche. Pour terminer, il est question du partenariat régional et des collaborations locales entourant la démarche TÉVA en Estrie.

4.1 Structure d'intervention du personnel scolaire impliqué dans la TÉVA

Les analyses nous ont permis de dégager différentes structures d'intervention du personnel scolaire impliqué dans la TÉVA pour chacune des écoles secondaires échantillonnées. Ces structures sont catégorisées en trois grands modèles, détaillés dans les sous-sections suivantes.

4.1.1 Modèle A : IP au cœur de l'application de la démarche

La structure d'intervention typique de la démarche TÉVA est le modèle A, composée d'une IP, des TES, de membres du PE liés directement aux élèves participant à la TÉVA et parfois de la DE. Dans ce modèle, l'IP est au cœur de l'application de la démarche. Celle-ci a d'ailleurs une vision d'ensemble de tous les élèves y participant.

L'IP coordonne les grandes phases d'application de la démarche dans l'établissement scolaire (phases d'introduction à la démarche, des questionnaires sur le projet de vie, de conception et de mise à jour du plan d'action). Elle encadre et soutient les interventions du personnel scolaire impliqué dans la TÉVA, généralement les TES et les membres du PE ayant un contact régulier avec les élèves participant à la démarche. Voici ses principales tâches :

- Assurer un suivi de la collecte des questionnaires sur le projet de vie auprès des TES et du PE;
- Réaliser la synthèse des questionnaires sur le projet de vie;
- Organiser la rencontre d'information destinée aux parents en début d'année;
- Organiser les rencontres portant sur le plan d'action;
- Encadrer le personnel scolaire dans les actions à réaliser pour les élèves inscrits dans la démarche;

- Accompagner individuellement les élèves dans le développement de leur projet de vie;
- Encadrer les stages scolaires des élèves participant à la démarche : trouver les milieux de stage, suivre et évaluer les élèves en stage¹⁹;
- Informer la DE de la progression de la démarche*;
- Accompagner les élèves au moment de remplir le questionnaire sur le projet de vie*.

Le rôle du PE et des TES est centré sur l'accompagnement des élèves au moment de remplir des questionnaires sur le projet de vie (en individuel ou en groupe) et sur le suivi auprès des parents qui doivent remplir le leur. Il est à noter que, dans une école, toutes les tâches liées aux questionnaires sont sous la responsabilité de l'IP. Bien que ces tâches concernent généralement le PE, elles sont aussi partagées avec les TES dans certaines autres écoles. Au besoin, les TES assistent aux rencontres du plan d'action. Dans une dernière école, enfin, la DE réalise un suivi de l'application de la TÉVA auprès du personnel scolaire; en ce qui concerne les autres écoles, la DE n'est pas impliquée dans la démarche.

L'une des écoles fonctionnant selon ce modèle en est à sa première année avec une IP assigné à la démarche TÉVA. Auparavant, la démarche était plutôt gérée en silo par les membres du personnel scolaire (TES et PE), dans une perspective semblable à l'intervention décrite ultérieurement par le modèle C.

4.1.2 Modèle B : décentralisation des tâches de l'IP

Dans d'autres écoles, on retrouve un modèle d'intervention qui s'apparente au modèle A. Il confère lui aussi un rôle central à l'IP dans la coordination de l'application de la démarche TÉVA dans l'établissement scolaire, à la différence que certaines tâches sont partagées avec une TES de l'école, impliquée dans la démarche. Il s'agit des tâches relevant de l'organisation des rencontres d'information et celles liées au plan d'action, la gestion des questionnaires des élèves et la réalisation des synthèses des questionnaires. Tout dépendant de l'école, ce sont soit des membres du PE qui s'occupent de la collecte des questionnaires destinés aux parents, soit l'IP ou les TES. Dans une école, le suivi des élèves participant à la démarche est divisé entre l'IP et une TES tandis que, dans une autre école, seule la TES suit individuellement les élèves. Pour chaque élève, le suivi est

¹⁹ L'astérisque réfère à ce qui est moins usuel, qu'on rencontre dans une ou deux écoles seulement.

effectué par une même personne (IP ou TES), du début de la démarche jusqu'à la fin des études secondaires du jeune; il est principalement centré sur le développement de l'autonomie et du projet de vie de l'élève. Dans une école, l'IP, la TES et le PE collaborent à la constitution des synthèses et des plans d'action lors de rencontres d'équipe.

Il est à noter que, dans une école, la DE joue aussi le rôle de l'IP. En raison de l'aspect chronophage de ce rôle, au moment des entretiens, celle-ci formait une conseillère d'orientation pour la remplacer.

4.1.3 Modèle C : une démarche sans intervenante pivot

Le modèle C a la particularité de ne pas compter d'IP; il a été identifié dans une seule des écoles échantillonnées. Dans ce modèle d'intervention, deux TES sont principalement responsables de la démarche, chacune assignée à des élèves à la fois inscrits en FPT et participant à la démarche TÉVA : l'une suit les élèves en FPT1 et FPT2, l'autre suit ceux en FPT3. Dans ce modèle, un même élève n'est donc pas suivi tout au long de la démarche par une même personne intervenante, comme c'est le cas dans les modèles abordés précédemment. Les TES assurent la gestion des questionnaires des élèves et des parents, et en produisent la synthèse. Contrairement aux IP, les TES de cette école n'ont pas de temps spécialement dégagé pour travailler à la TÉVA. La TES ayant le plus d'expérience dans la démarche TÉVA organise les rencontres d'information en début d'année. Les rencontres du plan d'action sont organisées par la DE et les TES. Dans ce modèle, la DE joue avant tout un rôle de soutien, particulièrement lorsque l'équipe impliquée dans la démarche est confrontée à des situations où la préparation de la transition de l'élève s'avère plus complexe que prévue. De leur côté, les membres du PE en FPT participent surtout aux rencontres du plan d'action des élèves de leur classe, au même titre que les TES et la DE. Ils peuvent être appelés à remplir le questionnaire destiné aux intervenants, mais ils ne se consacrent pas à la gestion de l'outil.

Il est à préciser que des variantes de ce modèle existaient dans les écoles ayant récemment mis en place une IP.

Des lacunes spécifiques au modèle C ont été observées en lien avec la transmission, d'une année à l'autre, de l'information amassée sur les élèves au cours de leur participation à la démarche TÉVA. Par exemple, le personnel scolaire affecté à l'an 2 de la démarche n'utilisait pas, contrairement à ce qui est prévu, les documents de l'an 1 pour la suite de la mise en œuvre de la démarche (questionnaires remplis, synthèse, plan d'action). Cette difficulté n'est pas relevée lorsqu'une même personne réalise le suivi d'un même élève tout au long de la démarche.

4.2 Formation initiale et continue du personnel scolaire impliqué dans la TÉVA

La formation initiale du personnel scolaire impliqué dans la TÉVA est très diversifiée. Plusieurs membres du personnel disent avoir assisté, il y a quelques années, à une rencontre d'information portant sur la démarche organisée par le Comité régional TÉVA Estrie. D'autres, plus récemment engagés dans la démarche, affirment ne pas avoir assisté à une telle rencontre.

Avec les années, le roulement de personnel de certaines écoles a mené à des changements importants dans la composition des équipes impliquées dans la TÉVA. Les personnes qui s'y sont jointes récemment révèlent qu'elles ont dû se former principalement en discutant avec leurs collègues ayant de l'expérience dans la démarche, en se référant à la documentation existante ou en communiquant avec des membres du Comité. Pendant cette période d'intégration, il semble que les IP servent de référence à l'appropriation de la démarche. Plusieurs membres du personnel scolaire disent avoir appris à mettre en œuvre la démarche par eux-mêmes, par essais et erreurs, sans être au fait de la manière dont celle-ci devrait l'être.

Lorsque le personnel scolaire a des questionnements sur la mise en œuvre de la démarche, les personnes interrogées mentionnent qu'elles communiquent généralement avec les membres du Comité régional TÉVA Estrie. D'ailleurs, il est toujours possible pour une école d'inviter ces derniers à présenter la démarche à toute l'équipe affectée à la TÉVA. Le Comité régional TÉVA Estrie explique que ce soutien était plus important il y a quelques années, lors de l'implantation de la démarche.

Tel qu'il en a été question précédemment (voir les sections 2.2.2 et 2.2.3), certaines écoles organisent en début d'année une rencontre d'information auprès des membres du personnel scolaire impliqué dans la démarche TÉVA. Cette rencontre remplace d'une certaine manière la rencontre d'information organisée dans le passé par le Comité régional TÉVA Estrie.

Irritants

Quelques IP témoignent de leur manque de connaissance de la démarche TÉVA lors de leur implication initiale dans la démarche; elles disent qu'elles ne se sentaient pas suffisamment formées pour la mettre en œuvre. Elles ont finalement appris par elles-mêmes comment faire en tentant de s'impliquer dans la démarche du mieux qu'elles le pouvaient. L'une d'elles explique que ce processus d'apprentissage a été difficile et qu'elle a dû y consacrer beaucoup de temps.

Améliorations souhaitables

Quelques membres du personnel scolaire ont exprimé leur souhait que le Comité régional TÉVA Estrie organise d'autres rencontres d'information, semblables à celles proposées dans le passé. Une personne souhaite par ailleurs que les rencontres d'information organisées par le Comité portent davantage sur les tâches à accomplir aux différentes phases annuelles de l'application de la démarche.

Dans le même ordre d'idées, des membres du Comité régional TÉVA Estrie manifestent leur volonté d'instaurer annuellement une formation régionale destinée aux IP de l'ensemble des écoles participant à la démarche. Selon eux, une telle activité de formation permettrait d'offrir une mise à niveau au personnel scolaire impliqué dans la TÉVA et de limiter les divergences de compréhension de la démarche parmi le personnel scolaire et entre les différentes écoles. L'implantation d'une telle pratique serait la bienvenue par les membres du personnel scolaire impliqués dans la TÉVA et répondrait à un réel besoin de leur part.

4.3 Suivi des élèves

En ce qui concerne l'évolution du plan d'action et du projet de vie des élèves, ce sont généralement l'IP ou les TES assignées à la démarche TÉVA qui en effectuent le suivi. Dans une seule école, les élèves du volet personnel et social sont plutôt suivis par la DE, tandis que ceux du volet socioprofessionnel sont accompagnés par l'IP ou les TES. Dans une autre école, l'IP questionne le PE sur la situation et l'évolution des élèves en fonction de leur plan d'action et aide son collègue à identifier des moyens pour soutenir le développement de l'autonomie de ces élèves.

La fréquence du suivi semble varier d'une école à l'autre, mais aussi à l'intérieur d'une même école, selon la nature des tâches du personnel scolaire impliqué dans le suivi de l'élève. Le suivi direct des élèves par une DE aurait ainsi l'inconvénient de réduire la fréquence de suivi possible étant donné les nombreuses tâches et responsabilités liées à ce poste. On retrouve ainsi des suivis mensuels, des suivis tous les 3 mois et même des suivis se limitant à deux ou trois rencontres par années. Dans quelques écoles seulement, le personnel scolaire organise des rencontres d'équipe (IP, TES et PE) pour évaluer la progression de l'élève, les actions réalisées jusqu'à maintenant et celles qui devraient être mises en place.

Généralement, l'IP ou une TES suit un même élève tout au long de sa participation à la démarche, sauf dans une école, où les TES sont assignés à des années spécifiques de la démarche (voir la description du modèle C; section 4.1.3). D'après les propos recueillis, le

suivi d'un même élève par une même personne, et ce tout au long de la démarche, favoriserait la consolidation du lien de confiance, parfois difficile et long à établir auprès de l'élève. Des IP préfèrent donc éviter les ruptures relationnelles en assurant la continuité du suivi des élèves pour la durée de leur participation à la démarche. De même, le suivi continu permettrait à la personne intervenante d'acquérir au fil des ans une solide connaissance de l'élève participant. La stabilité du personnel scolaire est un facteur jugé quasi incontournable pour la mise en place de cette forme de suivi. Le dégagement de temps hebdomadaire pour les IP et les TES impliquées dans la démarche TÉVA est un autre facteur considéré favorable au suivi des élèves participant. Néanmoins, le nombre d'heures dégagées pour l'ensemble des élèves participant à la démarche – environ 5 heures en moyenne par semaine – est généralement jugé insuffisant par les TES pour réaliser un suivi fréquent et régulier. Le manque de temps est en effet l'un des écueils nommé par les TES en ce qui a trait au suivi des élèves. En ce sens, il a été constaté que certaines TES ont dû réduire la fréquence du suivi en cours de démarche et, dans des cas plus rares, interrompre le suivi pour certains élèves afin de le maintenir auprès d'élèves dont les besoins étaient jugés plus prégnants.

Un autre facteur qui exercerait une influence sur la fréquence du suivi des élèves est lié aux tâches scolaires de la TES au sein de son établissement. Une TES affectée à une classe-ressource aura par exemple plus de facilité à suivre les élèves de cette classe participant à la TÉVA, tandis que le suivi d'élèves d'autres classes pourrait se complexifier étant donné le temps nécessaire pour planifier des rencontres avec eux. Cette situation semble occasionner des fluctuations dans la fréquence du suivi.

Selon les écoles, les dossiers TÉVA des élèves participant à la démarche sont soit centralisés dans une même filière accessible à tous, soit confiés directement aux TES qui sont responsables des jeunes impliqués dans la démarche. Le premier cas de figure aurait l'avantage d'éviter que l'information ne se perde entre les différents membres du personnel scolaire.

Entre les écoles et les organisations collaboratrices ou partenaires, le partage d'information contenue dans les dossiers des élèves diffère selon l'organisation et le volet de la démarche. Au volet socioprofessionnel, les écoles échangent régulièrement de l'information avec les AD. Il n'est pas inutile de rappeler que les principaux documents associés à la démarche (questionnaires, synthèses, plans d'action, etc.) sont transmis annuellement aux AD, ainsi qu'à la fin de la scolarité secondaire des élèves. Cet échange d'information ne se réalise pas de manière aussi intense et structurée avec les autres organisations collaboratrices ou partenaires. Bien que les informations relatives à la démarche TÉVA pour chaque jeune ne soient pas systématiquement transférées aux

organisations du réseau de la santé et des services sociaux, le personnel scolaire de plusieurs écoles mentionne qu'elles sont acheminées, au besoin seulement, aux personnes intervenantes concernées par le dossier de l'élève, généralement celles rattachées au CSSS. Ce transfert d'information s'opère de façon usuelle lors de la rencontre portant sur le plan d'action. D'après les membres du Comité régional TÉVA Estrie, *a contrario* de la collecte faite par Trav-Action du côté du volet socioprofessionnel, l'absence de centralisation de l'information au volet personnel et social rendrait pratiquement impossible l'évaluation du nombre d'élèves participant à ce volet ou la synthèse des cheminements pris par ces derniers au sortir des études secondaires. Toujours selon des membres du Comité régional TÉVA Estrie, une telle centralisation de l'information présenterait pourtant l'avantage de favoriser l'identification des élèves nécessitant un diagnostic, ce qui pourrait par la suite faciliter l'accès de ces derniers à des services offerts par des organisations collaboratrices ou partenaires du réseau de la santé et des services sociaux. À cet égard, des membres du personnel scolaire affirment que les pratiques de collaboration entre l'école et les diverses organisations du réseau de la santé et des services sociaux développées dans le cadre de la démarche TÉVA – principalement via les rencontres portant sur le plan d'action – auraient grandement contribué à améliorer l'accès aux services et auraient, par le fait même, entraîné une réduction des ruptures de services dans le parcours des jeunes après leur sortie des études secondaires.

Le transfert entre les écoles de dossiers d'élèves regroupant les informations issues de la participation à la démarches TÉVA, bien que marginal pour le moment, existe bel et bien. Ainsi, un membre du personnel scolaire mentionne avoir transmis le « dossier TÉVA » à une personne intervenante d'une autre école au moment où une jeune en situation de handicap impliquée dans la démarche a dû changer d'établissement.

4.4 Implication des parents

Les parents jouent un rôle important dans la démarche TÉVA telle qu'elle existe en Estrie, spécialement lors des rencontres portant sur les plans d'action. Ils sont généralement enthousiastes à l'idée que leur enfant puisse participer à la démarche TÉVA. Ils y voient souvent une opportunité de mieux préparer leur enfant à la fin de ses études secondaires, notamment grâce aux plans d'action. Plusieurs parents fondent de grands espoirs sur la démarche TÉVA. Celle-ci survient à un moment de leur vie où ils vivent de l'insécurité face à l'avenir de leur enfant et pendant lequel ils se posent une multitude d'interrogations qui demeurent souvent sans réponse. Parmi ces préoccupations, ils s'expriment surtout sur les occupations possibles et les services de soutien disponibles pour leur enfant une fois ses études secondaires terminées. Ils souhaitent tout autant

maximiser le développement de son autonomie pour que cette transition soit vécue sans difficulté.

Des membres du personnel scolaire déclarent que la démarche TÉVA, notamment en raison de la présence du plan d'action, favorise l'implication des parents. L'approche collaborative liée à ce plan d'action amènerait le personnel scolaire à penser davantage au rôle que pourraient jouer les parents dans la transition vers la vie adulte des élèves. De plus, le partage de mandats lors de la rencontre du plan d'action, et le fait que ces mandats soient écrits et remis à chaque personne présente, renforcerait l'engagement des parents dans les tâches qu'ils auraient convenu de faire de leur côté, avec ou pour leur enfant. Les propos des parents montrent qu'ils participent généralement aux rencontres portant sur le plan d'action. Plusieurs d'entre eux soutiennent aussi leur enfant dans la recherche d'un emploi d'été ou de services pouvant soutenir sa transition ou soutenir son autonomie.

De temps à autre, des parents refusent que leur enfant participe à la démarche. Dans des cas plus rares, des membres du personnel scolaire expliquent que certains parents très proches de leur enfant se sentent menacés par la démarche, craignant que le développement de son autonomie ne l'amène ultimement à se distancier d'eux. Un membre du personnel mentionne qu'il serait plus difficile de collaborer avec les parents provenant de milieux socioéconomiques défavorisés.

Les difficultés liées à l'implication des parents concernent principalement le temps de réponse aux questionnaires sur le projet de vie. Aussi, une personne intervenante raconte que certains parents d'un enfant ayant une DI, notamment lors de la première année de la démarche, refusent ou hésitent à ce que celui-ci participe à des activités nécessitant une certaine autonomie; par exemple, un déplacement en transport adapté suscite la peur qu'il ne se produise une quelconque infortune.

Depuis peu, Trav-Action organise des séances d'information destinées aux parents, en vue de clarifier leur rôle, le rôle de Trav-Action et celui de l'école. Cette nouvelle pratique aurait été nécessaire compte tenu du nombre élevé d'appels de parents inquiets à l'égard de la préparation à un emploi d'été. Les entrevues auprès des parents montrent que ceux-ci fondent beaucoup d'espoir sur les services de Trav-Action.

4.5 Passage des élèves vers d'autres services

La démarche TÉVA, principalement par le biais de l'élaboration du plan d'action et des rencontres qui y sont liées, permet d'identifier des élèves participant à TÉVA et de les référer vers des services ou des organisations qui pourront soutenir leur transition vers la

vie adulte une fois leurs études secondaires terminées. Des efforts supplémentaires sont déployés à l'an 3 pour que soient présentes des organisations collaboratrices ou partenaires à la rencontre portant sur le plan d'action. Les entrevues auprès des élèves ayant terminé leurs études secondaires et de leurs parents montrent qu'ils ont tendance à utiliser les différents services qui leur ont été proposés, que ce soit via des organisations et organismes d'employabilités (EQ, Trav-Action, CJE, etc.), des organisations du réseau de la santé et des services sociaux (CSSS, CRDITED, CRE) ou des organismes communautaires et des associations (cuisines collectives, centres d'action bénévole, etc.). Les parents et les jeunes ont généralement une bonne connaissance des services disponibles. Par ailleurs, un parent souligne l'importance de la continuité de services et le caractère aidant des rencontres portant sur le plan d'action pour examiner les différentes options qui s'offrent à son enfant.

Les options post-secondaires les plus communément nommées par le personnel scolaire, et que l'on observe aussi dans les entrevues de jeunes, concernent la FIS et l'intégration aux services dits réguliers d'employabilité de Trav-Action, plus spécifiquement pour les élèves au volet socioprofessionnel. Pour cette dernière organisation, cela constitue un avantage indéniable puisque le dossier de l'élève est déjà bien connu; en plus, l'organisme a la plupart du temps également accès au diagnostic du jeune, nécessaire pour l'accès aux subventions salariales pour l'embauche de personnes en situation de handicap.

En ce qui concerne la formation générale pour adultes, on constate que des liens de collaboration se sont développés dans quelques écoles depuis l'implantation de la démarche. Dans ces cas, on présente plus tôt aux élèves la FIS ou d'autres formations pertinentes offertes au centre de formation générale pour adultes le plus proche, par exemple en invitant un membre de son personnel à venir présenter l'établissement. Dans une école secondaire, des activités relatives aux loisirs et des activités sociales sont réalisées conjointement avec le centre. Dans certaines écoles où la collaboration est bien établie, les dossiers TÉVA de l'école sont même transférés au centre.

Tout dépendant de la situation de handicap de l'élève et de ses besoins, d'autres services peuvent lui être présentés : de l'information sur les plateaux de travail, des façons de s'impliquer socialement, de l'accompagnement à la vie en logement, l'adaptation d'un véhicule ou des suggestions de loisirs. Les principales organisations mentionnées à cet effet sont le CSSS, le CRDITED, le CRE et parfois EQ. La démarche TÉVA aurait favorisé le développement de la collaboration entre certaines écoles secondaires et les CSSS à proximité, facilitant par le fait même l'accès aux services qui y sont offerts. Cette collaboration se révèle doublement avantageuse pour certains élèves, puisque les

demandes d'accès aux services du CRDITED passent depuis peu nécessairement par les travailleurs sociaux du CSSS et non par les écoles.

L'écueil le plus notable quant à l'accès aux services offerts par les organisations du réseau de la santé et des services sociaux, d'EQ et de Trav-Action est rattaché au diagnostic formel. Ainsi, les élèves qui n'ont pas de diagnostic indiqué à leur dossier et qui sont intégrés à la démarche TÉVA sont bien souvent limités en termes d'accompagnement lorsque les études secondaires se terminent. Cet obstacle amène parfois les membres du personnel scolaire à insister pour que des élèves reçoivent une évaluation diagnostique, jugeant que la démarche lui sera ultimement bénéfique.

4.6 Financement

Dans la démarche TÉVA telle qu'implantée en Estrie, les écoles secondaires ne reçoivent pas d'incitatifs financiers pour la mettre en œuvre et l'appliquer. Au cours des dernières années, les membres du Comité ont encouragé les DE à utiliser une partie du budget de fonctionnement de leur établissement pour dégager du temps de travail à du personnel assigné à la TÉVA. Dans l'une des CS, il a été proposé d'utiliser une partie du budget supplémentaire auquel contribue le syndicat. Ces démarches semblent avoir porté leurs fruits puisque certaines écoles ont récemment dégagé du temps spécialement pour l'implication dans TÉVA à des TES qui y jouent le rôle d'IP. Il est toutefois important de mentionner que dans l'une des CS, un acteur-clé – près des membres du Comité, mais n'y siégeant pas – a eu une influence majeure sur la promotion de telles recommandations. De manière générale, les écoles doivent user de créativité pour mettre à profit leur personnel scolaire pour la mise en œuvre de la TÉVA dans leur école. Les membres du Comité régional TÉVA Estrie expliquent que dans certains milieux scolaires, ils en sont encore à l'étape où ils doivent démontrer la pertinence de la TÉVA afin que ceux-ci y investissent de leur temps.

Au niveau régional, la démarche bénéficie d'un financement tripartite pour l'embauche par Trav-Action de ressources humaines assignées principalement au volet socioprofessionnel. L'entente de financement est ainsi répartie entre les CS de l'Estrie²⁰, EQ et l'ASSS de l'Estrie, ce qui a permis au départ l'embauche d'une AD à temps plein. Jusqu'à présent, ce financement s'est toujours étendu sur des périodes de deux années. Le Comité régional TÉVA Estrie souhaite plutôt qu'il soit étendu sur une période de trois

²⁰ Initialement, seules les trois CS francophones étaient impliquées dans le financement, mais la CS anglophone y prend maintenant part également.

années, soit la durée typique de participation à la démarche TÉVA. À ce niveau aussi, à l'instar de ce qui se produit dans les écoles, le Comité en est cependant encore à démontrer la pertinence de la démarche auprès des bailleurs de fonds. En 2014, pour répondre à la forte demande de participation d'élèves à la TÉVA, et pour mettre en œuvre la démarche dans la CS anglophone de l'Estrie, le financement a été bonifié pour rendre possible l'embauche d'une seconde AD. La CS anglophone s'est alors ajoutée aux autres CS pour contribuer au financement.

Pour développer le volet personnel et social de la démarche – qui a stagné au cours des dix dernières années – et le rendre pleinement opérationnel, les membres du Comité régional TÉVA Estrie croient qu'il est crucial d'accéder à du financement qui pourrait ressembler à ce que l'on trouve au volet socioprofessionnel. Ce financement permettrait, par exemple, l'embauche d'une ressource qui pourrait soutenir l'application du volet personnel et social en Estrie dans les écoles secondaires de l'Estrie, de manière semblable à ce que font les AD.

4.7 Compréhension des finalités de la démarche

Les jeunes au volet socioprofessionnel et leurs parents confondent bien souvent la démarche TÉVA avec les services de Trav-Action. Pour plusieurs d'entre eux, la démarche vise essentiellement l'insertion professionnelle.

En ce qui concerne le personnel scolaire des différentes écoles de l'Estrie, on constate par leurs propos une compréhension semblable. D'un côté, plusieurs membres du personnel scolaire ont tendance, eux aussi, à confondre la démarche TÉVA avec Trav-Action et considèrent que la démarche est principalement axée sur le développement de l'employabilité et l'insertion professionnelle du jeune en situation de handicap. D'un autre côté, plusieurs autres membres du personnel scolaire ont une vision de la démarche qui semble correspondre à ce qui est mis en œuvre en Estrie. Néanmoins, au sein de certaines écoles, il est possible de noter des différences marquées de compréhension des finalités de la démarche et de l'application de certaines phases de celle-ci; généralement, le PE semble avoir une connaissance restreinte de la démarche, se limitant bien souvent à la phase de passation des questionnaires sur le projet de vie aux élèves. Par ailleurs, plusieurs autres membres du personnel scolaire (IP) ont une vision de la démarche qui semble davantage correspondre à ce qui est mis en œuvre en Estrie.

En ce qui concerne les gestionnaires et le personnel intervenant des organisations collaboratrices ou partenaires du réseau de la santé et des services sociaux, leur compréhension de la démarche semble plus théorique que pratique. Peu d'entre eux se disent informés sur la manière dont celle-ci est appliquée dans les écoles secondaires.

4.8 Visibilité de la démarche

D'après les données recueillies, la démarche TÉVA ne bénéficierait pas d'un fort effet de réputation auprès des élèves et de leurs parents. En effet, peu d'entre eux connaissent le nom de la démarche – Transition école-vie adulte – ou tout simplement l'acronyme TÉVA. En effet, ils arrivent rarement à élaborer longuement sur le sujet. Il n'y a que dans une école où on note un effet de réputation plus élevé que ce qui est observé ailleurs. On aurait assisté, il y a quelques années de cela, à une forte mobilisation des parents d'une même association pour sensibiliser l'école à la démarche et insister pour qu'elle puisse y être mise en œuvre. Le succès de la démarche auprès de sa première participante aurait contribué à un tel intérêt des parents.

Au sein même du personnel scolaire des écoles, la démarche ne semble pas toujours bénéficier d'une forte visibilité. En effet, Plusieurs mentionnent qu'ils ne la connaissent pas avant d'y être assigné. Dans une école toutefois, dans laquelle la démarche est implantée depuis plusieurs années, il semblerait que la démarche soit plus largement connue.

Il en va de même du côté des employeurs ayant embauché des élèves participant à la démarche TÉVA pendant la période estivale. En effet, leur connaissance de la démarche est modeste puisque seulement le tiers de ceux-ci (33 %) en ont déjà entendu parler. Ils sont tout aussi peu nombreux (29 %) à savoir que les jeunes embauchés participaient à la démarche TÉVA. C'est le même constat du côté des gestionnaires et du personnel intervenant des organisations collaboratrices ou partenaires du réseau de la santé et des services sociaux : peu d'entre eux sont capables de discuter précisément de la démarche.

Au cours des dernières années, les membres du Comité régional TÉVA Estrie ont réalisé diverses activités visant à promouvoir et à diffuser la démarche en Estrie et ailleurs au Québec, auprès des professionnels et du public. Ces activités prennent généralement la forme de présentations ou d'ateliers à des congrès, de colloques et de symposiums. Certains membres sollicitent directement certains comités liés aux situations de handicap et, depuis peu, des établissements scolaires tels que les Cégeps. Diverses activités de promotion de la démarche semblent porteuses puisque, aux cours des dernières années, la CS Eastern Townships a approché le Comité régional TÉVA Estrie pour obtenir du soutien dans l'implantation de la démarche dans deux de leurs écoles. Par ailleurs, des RO ne manquent pas de souligner le dynamisme du Comité en matière de la diffusion de la démarche.

4.9 Partenariat régional

Le partenariat²¹ régional de la démarche TÉVA s'articule essentiellement autour du Comité régional TÉVA Estrie et des deux vecteurs de communication et de diffusion que sont les AD et la représentante des services régionaux de soutien et d'expertise.

4.9.1 Comité régional TÉVA Estrie

Créé au début des années 2000, le Comité régional TÉVA Estrie est un sous-comité du CRITPH. Ce comité est à l'origine de l'élaboration de la démarche TÉVA en Estrie, de sa mise en œuvre et de son amélioration. Avec les années, le Comité régional TÉVA Estrie est devenu une composante majeure du CRITPH.

Au moment de l'écriture de ce rapport, dix organisations sont représentées sur le Comité régional TÉVA Estrie :

- Services régionaux de soutien et d'expertise de l'Estrie
- Trav-Action (service spécialisé de main-d'œuvre pour personnes handicapées)
- CRE
- CRDITED
- OPHQ
- Han-Droits
- SPHERE-Québec
- CS Eastern Townships

Les membres qui le composent forment un noyau de partenaires relativement stable depuis sa création. Au cours des dernières années, la CS Eastern Township s'est ajoutée au Comité, tandis que certaines instances ayant été abolies ont été retirées (Engagement jeunesse Estrie et la direction régionale de l'Estrie du MELS). Bien que les trois commissions scolaires francophones de l'Estrie ne soient pas individuellement et directement représentées au Comité régional TÉVA Estrie, elles le sont indirectement via la représentante des Services régionaux de soutien et d'expertise.

²¹ Le partenariat se définit ici comme un regroupement d'organisations dont les efforts respectifs de chacun sont orientés vers un objectif commun, et dont le regroupement est formalisé d'une quelconque manière, par exemple par un protocole d'entente ou par l'existence d'une table ou d'un comité de partenaires. La collaboration représente plutôt l'arrimage de pratiques d'interventions et d'échange d'information entre les intervenants de diverses organisations, partenaires ou non.

Par ailleurs, il existe une superposition importante entre les membres de ce Comité et ceux du CRITPH. Cela s'explique principalement par la possibilité des membres du CRITPH de siéger, s'ils le souhaitent, au Comité régional TÉVA Estrie. Ceux-ci y rapportent alors au CRITPH ce qui se fait au Comité régional TÉVA Estrie.

Selon une tradition instaurée au sein du Comité, les membres devant le quitter tentent d'identifier une personne de leur organisation qui pourra les remplacer. L'organisation représentée au Comité peut aussi être interpellée pour désigner elle-même un nouveau représentant.

Le leadership du Comité régional TÉVA Estrie est assuré par la représentante de l'OPHQ en Estrie. Les membres se réunissent approximativement à toutes les six semaines et organisent leur travail en fonction d'un plan d'action annuel. Chaque rencontre respecte un ordre du jour et est suivie d'un compte-rendu. Au besoin, des sous-comités peuvent être créés pour accomplir des tâches précises.

La mission du Comité régional TÉVA Estrie est de « favoriser l'implantation et le développement de la démarche TÉVA dans les écoles secondaires de l'Estrie pour les élèves handicapés âgés de 15 ans et plus qui rencontrent des difficultés dans leur parcours scolaire »²². La recherche permet de constater que le Comité est au cœur de la mise en œuvre et de l'application de la démarche TÉVA et qu'il intervient à plusieurs niveaux. Il se consacre non seulement au développement de la démarche dans son ensemble, mais aussi à son application dans les écoles, en assurant notamment une présence régulière auprès du personnel scolaire. Le Comité a été, et est toujours actif dans la promotion de la démarche auprès des milieux scolaires et, dans une moindre mesure, auprès d'instances gouvernementales liées à l'éducation, l'emploi et la santé et les services sociaux qui ne sont pas représentées sur le Comité (EQ, MELS, CSSS).

D'année en année, les membres du Comité, et en particulier la représentante des Services régionaux de soutien et d'expertise de l'Estrie, ont approché les directions des différentes écoles secondaires de l'Estrie pour les persuader d'implanter la démarche dans leur établissement. Si certaines écoles ont rapidement acceptés de s'y investir, ce fut plus long pour d'autres qui ont pris plus de temps. Des membres du personnel

²² Han-Droits (2008). *Han-Droits. Favoriser l'intégration*. Site téléaccessible à l'adresse <http://www.handroits.org/teva_presentation.asp>. Consulté le 22 juin 2015.

scolaire estiment que la promotion constante de la TÉVA auprès de leur direction est un facteur clé de la participation de leur école à l'implantation de la démarche.

Une autre fonction du Comité régional TÉVA Estrie est la formation et l'accompagnement du personnel scolaire dans l'implantation de la démarche dans les écoles. Pour ce faire, bien que cela ne semble plus commun aujourd'hui, le Comité a déjà organisé des rencontres d'information sur la démarche et sa mise en œuvre en vue de former les membres du personnel impliqués dans la TÉVA. Pour s'assurer du bon fonctionnement des activités et interventions qu'exigent la mise en œuvre et l'application de la démarche, le Comité offre aussi son soutien au personnel scolaire en restant disponible pour répondre à toutes leurs questions. Les membres du Comité les plus mobilisés par ce soutien sont la représentante des Services régionaux de soutien et d'expertise de l'Estrie et l'une des AD. Le personnel scolaire aurait tendance à communiquer plus fréquemment avec cette AD, puisque celle-ci collabore régulièrement avec le personnel scolaire. D'ailleurs, l'AD et la représentante des Services régionaux de soutien et d'expertise de l'Estrie agissent comme des courroies de transmission de l'information entre les milieux scolaires et le Comité régional TÉVA Estrie.

Le Comité contribue aussi à la diffusion et à la promotion de pratiques innovantes en ce qui concerne la structure d'intervention du personnel scolaire impliqué dans la démarche TÉVA. Par exemple, l'idée relativement récente d'assigner une IP dans chacune des écoles, et de lui dégager un certain nombre d'heures par semaine spécifiquement pour la démarche, émane à l'origine d'une direction adjointe. Elle a été reprise par le Comité, qui en a fait la promotion auprès des autres écoles.

Le Comité élabore et perfectionne aussi les principaux outils et documents destinés à soutenir l'intervention directe auprès des jeunes : questionnaires sur le projet de vie, fiche synthèse, plan d'action, rapport d'étape, etc. C'est ainsi qu'a vu le jour une version simplifiée des questionnaires, ainsi que les questionnaires avec pictogrammes destinés aux élèves ayant une DI. Le développement de ces outils peut aussi se faire en collaboration avec des membres du personnel scolaire; c'est ce qui se produit actuellement avec l'élaboration d'une banque d'activités TÉVA surnommée la « boîte à outils ». Les commentaires du personnel scolaire concernant l'amélioration des outils sont recueillis principalement par l'AD et par la représentante des Services régionaux de soutien et d'expertise de l'Estrie. C'est principalement l'AD qui informe les milieux

scolaires de tout changement apporté aux outils. Les versions à jour de ces outils sont ajoutées par le Comité sur le site Internet de l'organisme Han-Droits²³.

Le Comité se penche parfois sur des études de cas complexes d'élèves participant à la démarche, notamment ceux intégrés au volet personnel et social, dans le but de soutenir les milieux scolaires dans leur appropriation de la démarche, mais aussi pour les informer des services qui pourraient être adaptés à l'élève en question. À ce propos, des membres du Comité régional TÉVA Estrie s'impliquent au besoin auprès des milieux scolaires qui sollicitent du soutien dans l'application du volet personnel et social de la démarche.

Le Comité réalise à l'occasion des activités de promotion pour faire connaître la TÉVA au public. Certaines organisations représentées au Comité peuvent aussi être sollicitées pour réaliser des demandes de subvention visant l'amélioration de la démarche.

Le Comité est un important vecteur d'information par ses membres qui agissent comme relais du partenariat dans leur organisation : ils y interpellent diverses personnes comme les membres de la direction ou du Conseil d'administration ou le personnel intervenant.

Selon les membres du Comité, son existence aurait favorisé le développement d'un respect mutuel et d'une ouverture entre les différents partenaires, en les mobilisant autour d'un objectif commun et d'une vision commune de ce que devrait être une démarche TÉVA en Estrie. En outre, il aurait donné lieu à un meilleur partage d'expertise et d'information sur les services offerts par chacune des organisations représentées au Comité.

Le fait que la représentante des Services régionaux de soutien et d'expertise de l'Estrie puisse consacrer une partie de sa tâche au Comité et au fonctionnement de la TÉVA dans les trois commissions scolaires de l'Estrie apparaît comme un levier important dans la mise en œuvre de la TÉVA.

Les membres du Comité souhaiteraient éventuellement intégrer de nouveaux membres représentants du MELS²⁴ et d'EQ. Selon certains membres, une représentation du réseau

²³ Les outils et documents réalisés par le Comité régional TÉVA Estrie sont accessibles sur le site Internet <http://www.handroits.org/>.

²⁴ Au début de la recherche, en septembre 2013, la Direction régionale du MELS était représentée auprès du Comité régional TÉVA Estrie. En raison d'une restructuration gouvernementale, cette direction n'existe plus depuis septembre 2014. Au moment de la collecte de données, les membres du Comité étaient toujours à la recherche d'un nouveau représentant du MELS.

régional de la santé et des services sociaux²⁵ au Comité pourrait aussi constituer une clé pour un meilleur développement du volet personnel et social. Faute d'avoir développé un partenariat avec une instance régionale du réseau de la santé et des services sociaux, le Comité a amorcé le développement de liens partenariaux avec l'un des trois CSSS de l'Estrie. Le Comité régional TÉVA Estrie tente par ailleurs d'être reconnu par le comité régional MSSS-MELS afin d'y être impliqué à titre de partenaire. Pour le moment, explique l'un des membres, le Comité ne serait informé que des décisions qui y sont prises sans y être pleinement impliqué.

4.9.2 Principaux vecteurs de communication et de diffusion de la démarche

Dans sa forme actuelle, pour l'ensemble de l'Estrie, on trouve deux principaux vecteurs de communication et de diffusion de la démarche entre le Comité régional TÉVA Estrie, les écoles secondaires et les organisations collaboratrices ou partenaires : les AD et la représentante des services régionaux de soutien et d'expertise.

Les AD forment un pilier important de la mise en œuvre de la démarche et de la diffusion de sa philosophie auprès du personnel des écoles secondaires. Cela s'explique d'abord par l'ensemble de leurs tâches, qui couvrent autant l'intervention auprès des jeunes que l'accompagnement du personnel scolaire affecté à la démarche TÉVA, s'assurant souvent du bon déroulement de la démarche dans les écoles. Ainsi, on peut dire qu'elles jouent un rôle pivot dans l'application de la démarche. Voici un rappel de leurs principales tâches :

- Évaluer le profil des élèves et déterminer leur accessibilité au volet socioprofessionnel;
- Recueillir les dossiers TÉVA : questionnaires, synthèse, plan d'action, rapport d'étape;
- Superviser les milieux scolaires pour s'assurer du déroulement de la démarche (respecter l'échéancier, s'assurer de la compréhension de la démarche, accompagner les personnels exprimant un besoin d'aide);
- Accompagner le personnel scolaire dans l'application de la TÉVA;
- Participer ou présenter les démarches TÉVA en début d'année scolaire;

²⁵ Bien que certaines instances du réseau de la santé et des services sociaux soient représentées au Comité régional TÉVA Estrie – CRE et le CRDITED – celles-ci sont de niveau local et non de niveau régional.

- Recueillir les commentaires du personnel scolaire pour l'amélioration des outils;
- Comptabiliser les statistiques des jeunes participant au volet socioprofessionnel;
- Participer à certaines rencontres du plan d'action;
- Développer l'employabilité des jeunes participant à la TÉVA;
- Réaliser le suivi de l'emploi d'été TÉVA.

De surcroît, les AD sont régulièrement en contact avec la majorité des écoles participant à la démarche TÉVA en Estrie. Par cette présence continue, elles sont devenues les visages de la démarche. Par conséquent, elles en viennent à teinter la compréhension qu'en ont le personnel scolaire, les jeunes participant à la démarche, ainsi que leurs parents. Comme la plupart de leurs tâches touchent le volet socioprofessionnel et le développement de l'employabilité, on comprend pourquoi, en règle générale, le personnel des écoles secondaire a une vision de la démarche essentiellement centrée sur l'insertion professionnelle et le développement de l'employabilité des jeunes en situation de handicap. L'interaction régulière des AD avec les différentes écoles estriennes participant à la démarche TÉVA leur permet par ailleurs de prendre le pouls de celles-ci et de rapporter l'information au Comité régional TÉVA Estrie. Les AD peuvent également identifier les pratiques du personnel scolaire qui semblent les plus porteuses pour l'amélioration de la mise en œuvre de la démarche et partager ces pratiques avec les autres écoles. Bref, les AD ont aussi un rôle de transfert de la culture organisationnelle.

Par ailleurs, les membres du Comité régional TÉVA Estrie expliquent que l'arrivée de l'AD, il y a plusieurs années, aurait grandement favorisé la mise en œuvre de la démarche dans les écoles de l'Estrie, étant donné que celle-ci avait un mandat clair, dédié exclusivement au développement et à la mise en œuvre de la démarche. En outre, l'AD était disponible pour rencontrer individuellement les membres du personnel scolaire des écoles estriennes.

La représentante des services régionaux de soutien et d'expertise est un autre pilier de la diffusion et de l'application de la démarche, mais sous un autre angle. Comme il en a déjà été question, la représentante est parfois appelée à soutenir le personnel scolaire dans la mise en œuvre de la démarche, et plus particulièrement encore en ce qui concerne le volet personnel et social. C'est cependant par rapport au développement des liens partenariaux et de collaboration que son apport est le plus marqué, notamment du côté des organisations du réseau de la santé et des services sociaux, et du réseau de l'éducation (surtout auprès des écoles secondaires et, des CS). Cette contribution

s'explique probablement par la nature de sa position et de son mandat auprès des trois CS francophones.

Par-delà ces deux piliers de la communication au niveau régional, on retrouve à un niveau intermédiaire – entre le Comité régional TÉVA Estrie et les écoles secondaires – différents acteurs-clés au sein des trois CS. Ces personnes, membres du personnel scolaire, se distinguent par leur volonté d'améliorer la mise en œuvre et l'application de la démarche et d'encourager son implantation dans les écoles de leur CS. Dans les cas recensés, il s'agit par exemple d'une directrice de l'adaptation scolaire et des services complémentaires et d'une conseillère en adaptation scolaire. Elles auraient une influence non négligeable sur l'adhésion des DE à la mise en œuvre de la démarche TÉVA et sur la diffusion du modèle. Dans une CS très proactive par rapport à la démarche, le mandat d'un acteur-clé est même de soutenir le personnel scolaire et de répondre à ses questions. L'ajout de ces acteurs-clés semble une voie intéressante pertinente pour alléger la tâche des membres du Comité régional TÉVA Estrie tout en permettant aux CS d'acquérir une certaine autonomie dans le déploiement de la démarche.

4.10 Collaborations locales

Cette section porte sur les collaborations entre les écoles secondaires et les organisations partenaires ou collaboratrices au niveau local. Cette collaboration inclut l'arrimage de pratiques d'interventions et l'échange d'information entre les intervenants de diverses organisations, partenaires ou non. Il est d'abord question de l'organisation de cette collaboration, puis de son appréciation par le personnel scolaire et les RO, pour conclure sur la description des pratiques favorisant la collaboration.

4.10.1 Organisation de la collaboration

La participation des écoles secondaires à la démarche TÉVA n'est pas obligatoire ou assujettie à un protocole d'entente. Les directions scolaires sont libres d'appliquer ou non la démarche dans leur établissement. Dans certains cas, plusieurs années de représentation du Comité régional TÉVA Estrie ont été nécessaires avant que la direction n'accepte de s'y investir. Avec le temps, le nombre d'écoles participant à la démarche s'est accru : en 2015, on compte actuellement 11 écoles francophones et, depuis peu, deux écoles anglophones.

Des membres du Comité régional TÉVA Estrie et du personnel scolaire jugent l'implication de la DE comme l'un des principaux facteurs de réussite de la mise en œuvre et de l'application de la démarche TÉVA dans une école, en raison de la force de mobilisation que celle-ci peut insuffler au personnel. Qui plus est, une DE convaincue de

l'importance de la démarche TÉVA a plus de pouvoir sur la manière de répartir le budget et de dégager du temps pour le personnel affecté à la démarche, notamment dans le cas des TES. Néanmoins, dans toute l'Estrie, certaines DE ne sont toujours pas convaincues de la valeur ajoutée de la démarche, qu'elles considèrent parfois plutôt comme un surplus à leurs tâches actuelles. L'implication de l'IP serait elle aussi un facteur non négligeable dans le succès de la mise en œuvre de la démarche TÉVA. Un désintéressement de sa part, par exemple, combiné à une DE peu renseignée sur la nature de la démarche TÉVA, risque d'en compromettre la continuité. Ainsi, la motivation du personnel scolaire à l'égard de la démarche est un levier déterminant : sans sa pleine collaboration, le partenariat avec l'école peut s'enliser.

Dans le modèle actuel de la démarche, la collaboration entre les intervenants de différentes organisations est surtout centrée dans les écoles et concerne la phase de conception et de mise à jour du plan d'action, plus précisément les rencontres autour de ce plan et de la réalisation des activités qui en découlent. Les principales organisations qui collaborent à la mise en œuvre de la TÉVA sont Trav-Action, qui est la plupart du temps très présent et impliqué, et le CSSS. Dépendamment de l'école et de l'élève, les autres organisations collaboratrices ou partenaires les plus souvent mentionnées par le personnel scolaire sont le CRDITED, le CRE, le Centre jeunesse, et parfois des organismes communautaires ou des associations. Dans les écoles les plus éloignées de Sherbrooke, on observe des liens de collaboration étroits avec des organisations dédiées au transport adapté, avec les CSSS et avec le centre d'éducation de formation générale pour adultes. C'est aussi dans ces écoles plus éloignées que les membres du personnel scolaire expriment le souhait de rencontrer plus régulièrement les AD. Néanmoins, dans deux écoles sur le territoire estrien, le réseau de collaboration se limite bien souvent à la triade école, Trav-Action et employeurs, alors qu'on y retrouve plus rarement les autres formes de collaborations. En revanche, dans une seule école où la population étudiante ciblée par la démarche TÉVA est majoritairement à mobilité réduite, la collaboration avec Trav-Action est relativement rare; elle est plutôt centrée sur le CSSS, le CRE, et, parfois, le CRDITED.

4.10.2 Appréciation de la collaboration

Dans quelques écoles, le personnel déplore que la démarche repose majoritairement sur Trav-Action et sur l'établissement scolaire; des membres du personnel scolaire souhaiteraient voir les organisations collaboratrices ou partenaires s'impliquer davantage. Certains mentionnent toutefois que, depuis la mise en œuvre de la démarche, les liens de collaboration se seraient grandement développés et resserrés, principalement autour de l'élaboration des plans d'action. Cette implication des

partenaires aurait aussi amené une meilleure connaissance des services offerts par chacun et elle aurait aidé à préciser les principaux mandats respectifs.

En règle générale, le personnel scolaire estime que la collaboration avec le personnel intervenant des organisations collaboratrices ou partenaires est bonne. La principale difficulté rencontrée serait liée à l'organisation des rencontres portant sur le plan d'action, qui peut être laborieuse étant donné l'horaire chargé de chacun.

Dans certaines écoles, les membres du personnel disent particulièrement apprécier la collaboration avec Trav-Action, avant tout parce qu'ils y verraient des résultats concrets sur l'insertion en emploi des élèves participant à la démarche TÉVA. Dans une école, la direction ajoute même que la collaboration de Trav-Action est la principale raison pour laquelle la démarche est toujours offerte aux élèves de son établissement scolaire. Même si une grande partie du personnel scolaire se dit satisfait de la collaboration avec les AD, certains membres évoquent dans quelques écoles avoir depuis peu de la difficulté à les rencontrer ou à communiquer avec elles. Dans de plus rares cas, on déplore des retards dans le suivi d'élèves participant à la démarche en vue de leur préparation à un emploi d'été TÉVA. Quelques personnes croient que cette situation s'explique par le nombre élevé de dossiers dont les AD sont responsables.

Dans deux écoles, l'accent est mis sur l'appréciation de la collaboration avec les travailleurs et travailleuses sociaux du CSSS. La proximité géographique entre établissements est nommée comme un facteur qui faciliterait la collaboration et l'intervention. Néanmoins, dans une école, le personnel scolaire mentionne avoir plus de difficulté à collaborer avec les organisations du réseau de la santé et des services sociaux (CSSS, CRDITED, etc.) qu'avec les organismes communautaires, surtout en raison de la lourdeur et de la complexité de leurs procédures administratives.

Une autre difficulté mentionnée par le personnel scolaire concerne les différentes normes et procédures uniques à chaque collaborateur, notamment du côté des instances gouvernementales, pour l'accès éventuel aux services que chacun offre aux élèves participant à la démarche TÉVA. Le personnel évoque l'inscription sur les listes d'attente pour les services du CRDITED, qui n'est possible qu'à partir de 21 ans, et fait aussi mention des exigences pointues de quelques organisations, qui réclament des rapports médicaux et diagnostics pour l'accès à un service donné. Avec le nombre croissant d'élèves participant à la démarche, il est difficile pour les AD de consacrer le temps nécessaire à ces procédures pour assurer des transitions fluides entre la fin des études secondaires des élèves et certains services gouvernementaux (EQ, CRDITED). Ces embûches sont vues par des membres du personnel scolaire et des RO comme des entraves au bon déroulement de la démarche, en particulier au volet personnel et social

puisque, dans la forme actuelle de ce volet, la référence vers des services d'organisations collaboratrices ou partenaires et l'accès aux services offerts par ces dernières sont des composantes centrales.

Un représentant du CRDITED regrette que les écoles sollicitent rarement son organisation lors des rencontres du plan d'action. Même s'il n'est pas possible d'ajouter les élèves de moins de 21 ans à leur liste d'attente, la participation de ces jeunes à de telles rencontres, par l'entremise d'un chef de programme du CRDITED, permettrait – au moins dans certains cas – de les diriger rapidement vers les services appropriés (camp de jour, plateau de travail, etc.) ou de leur proposer des pistes d'intervention pertinentes. Cela permettrait aussi aux écoles de mieux présenter les services du CRDITED à l'élève et à ses parents. Une proposition du Comité régional TÉVA Estrie va dans le même sens que ce qui a été exprimé par ce représentant du CRDITED : le Comité considère que les organisations locales du réseau de la santé et des services sociaux (CSSS, CRDITED, CRE) auraient tout à gagner à collaborer davantage à la démarche TÉVA avec les milieux scolaires. Une telle coopération permettrait à ces organisations de connaître les élèves susceptibles d'intégrer leurs services dans les années à venir et d'anticiper les services dont ces derniers pourraient bénéficier, en ayant de surcroît un accès immédiat à leurs dossiers et diagnostics. Il serait ainsi possible d'éviter la perte d'information.

La coexistence de la démarche TÉVA et des plans de services individualisé et intersectoriel (PSII) des CSSS semble limiter le développement d'une vision commune de l'intervention auprès des jeunes, les deux n'étant pas toujours perçus comme compatibles par des membres du Comité régional TÉVA Estrie et des RO. Selon des membres du Comité, l'ajout d'un partenaire régional du réseau de la santé et des services sociaux pourrait favoriser la recherche de solutions à cette divergence.

De façon générale, les RO évoquent la volonté de leur organisation de collaborer avec les écoles secondaires à l'application de la TÉVA en Estrie. Bien qu'avec les années, selon eux, les liens de collaborations se seraient améliorés, ils regrettent que le personnel de leur organisation soit encore très peu sollicité par les milieux scolaires, notamment en ce qui concerne l'élaboration des plans d'action. Un RO ayant aussi le rôle de personne intervenante raconte n'avoir été sollicité à participer à l'élaboration du plan d'action TÉVA qu'une seule fois au cours des dernières années²⁶.

²⁶ Il faut noter que parmi les personnes ciblées comme RO par les membres du Comité de suivi ou le personnel scolaire (excluant les RO du réseau de la santé et des services sociaux), très peu ont

Plusieurs RO jugent que la démarche TÉVA est trop centralisée et la disent portée exclusivement par les milieux scolaires. Des RO ont l'impression que la démarche se limite seulement à quelques rencontres d'information sur le profil d'élèves en fin de parcours d'études secondaires. Ils déplorent que leur rôle soit bien souvent restreint à l'identification de services appropriés que pourrait offrir leur organisation aux élèves participant à la démarche. Par ailleurs, quelques RO considèrent que le volet socioprofessionnel de la démarche TÉVA est trop axé sur l'insertion professionnelle et la scolarisation, et trop peu sur les autres sphères de vie. De manière plus spécifique, une RO estime que la démarche TÉVA se serait développée davantage auprès des élèves ayant une DI, mais très peu auprès de ceux ayant une déficience physique.

De plus, un RO a l'impression que les liens de collaboration s'effectuent essentiellement entre les milieux scolaires et Trav-Action, et pas suffisamment avec les autres organisations collaboratrices ou partenaires. Il s'agit peut-être là d'une source d'explication au fait que la démarche TÉVA soit méconnue par la majorité du personnel de quelques organisations collaboratrices ou partenaires du réseau de la santé et des services sociaux. Cependant, on observe des liens entre des écoles secondaires où le volet personnel et social est développé et le CRDITED Estrie, tout comme avec des CSSS de la région. L'organisation de laquelle relève un RO a par exemple été interpellée dans le passé par un CSSS qui souhaitait en savoir davantage sur la démarche pour pouvoir s'y associer.

Dans un cas, un RO mentionne que son organisation était beaucoup plus sollicitée lors de la phase embryonnaire de la démarche, par le biais du Comité régional TÉVA Estrie. Qui plus est, cette faible sollicitation, tel qu'elle serait perçue dans les organisations du réseau de la santé et des services sociaux, amène quelques RO à s'interroger sur la part de financement de la démarche TÉVA provenant du réseau.

Pourtant, au cours des dernières années, des actions auraient été entreprises pour développer cette collaboration et déterminer le rôle que pourraient jouer les organisations collaboratrices ou partenaires. La rencontre d'information sur la démarche TÉVA, organisée par une CS et où étaient invitées entre autres plusieurs organisations collaboratrices ou partenaires, a été particulièrement appréciée par un RO. La rencontre se serait conclue par des suggestions visant l'amélioration de la collaboration, mais qui,

mentionné connaître la démarche lorsqu'elles ont été approchées pour participer à la recherche. Dans un cas, la personne recrutée pouvait seulement se prononcer sur l'implication de son organisation lors de la phase d'expérimentation de la TÉVA.

toujours selon ce RO, n'auraient toujours pas été mises en place, faute de temps. Cette même personne souhaite qu'il y ait d'autres rencontres sur une base annuelle.

L'un des obstacles à la collaboration nommé par les RO rencontrés se trouve dans l'ambiguïté des rôles que devraient jouer les organisations impliquées dans la démarche TÉVA. La méconnaissance de l'offre de services de chacun est également soulevée par le personnel scolaire et les RO comme un irritant en raison de la confusion ou des fausses attentes entre l'école et les différentes organisations collaboratrices ou partenaires qu'une telle méconnaissance pourrait entraîner.

4.10.3 Pratiques favorisant la collaboration

Les analyses nous ont permis d'identifier des pratiques bénéfiques à la collaboration, de même que des souhaits allant dans ce sens.

Au printemps 2013, l'une des trois CS francophones de l'Estrie a organisé une rencontre d'information sur la démarche TÉVA, à laquelle étaient invitées les écoles secondaires de la CS participant à la démarche TÉVA et toutes les organisations liées de près ou de loin à l'intervention auprès des élèves participant à la TÉVA. Ce type de rencontre, à l'échelle d'une CS, constituait une première en Estrie. À cette occasion, on y présentait les services, le rôle et les attentes de chacun. La rencontre aurait favorisé la formalisation de la collaboration entre les écoles et les autres organisations. Selon une DE, elle a aussi permis au personnel scolaire d'être mieux informé des services complémentaires pouvant convenir aux élèves participant à la TÉVA et d'identifier les organisations à inviter lors des rencontres du plan d'action, à solliciter pour l'organisation d'activités. Des liens ont pu se tisser entre les écoles et différentes organisations de la région, favorisant du même coup le partage de dossiers d'élèves participant à TÉVA entre l'école secondaire et certaines organisations. Ce serait maintenant le cas entre une école secondaire et un centre de formation générale pour adultes.

Pour une autre DE, la rencontre d'information a été si appréciée qu'on pense à la rendre annuelle en la centrant essentiellement sur l'école et les organisations environnantes. Bien que les organisations invitées soient très enthousiastes, des défis de planification sont rencontrés pour réunir toutes les organisations à un même moment. Toujours à une échelle plus locale, quelques écoles secondaires invitent depuis peu des organisations collaboratrices ou partenaires à la rencontre d'information annuelle sur la démarche TÉVA destinées aux élèves et à leurs parents.

Enfin, dans deux écoles, des membres du personnel souhaitent organiser annuellement une rencontre avec les organisations collaboratrices ou partenaires afin de leur présenter

l'ensemble des élèves participant à la démarche, de planifier avec ces organisations des pistes d'action et de déterminer des manières de mettre en commun les interventions de tous et chacun. Les membres du personnel considèrent qu'une telle collaboration permettrait aux organisations collaboratrices ou partenaires de mieux connaître les jeunes qu'elles intégreront éventuellement à leurs services et, du côté de l'école, d'être à jour en ce qui concerne l'offre de services existante et les différentes procédures y étant rattachées.

Pour faciliter la collaboration avec les écoles secondaires, une organisation collaboratrice ou partenaire a identifié à l'interne des personnes clés, et relativement stables, pouvant être sollicitées à tout moment pour participer à la mise en œuvre de la démarche; elle en a informé le Comité régional TÉVA Estrie. Ces personnes clés auraient été ciblées pour leur bonne connaissance de l'offre de services de leur organisation et des procédures à respecter pour y accéder. Néanmoins, d'après la connaissance qu'en a le RO interviewé, les écoles secondaires concernées n'auraient jamais communiqué avec les personnes ciblées. D'après les propos du RO, il se pourrait que l'information n'ait finalement jamais été transmise au personnel assigné à la démarche TÉVA, ou bien se serait perdue en raison d'un roulement de personnel important au sein de cette école.

Les organisations collaboratrices ou partenaires semblent ignorer vers qui se tourner pour discuter de leur collaboration et de leur implication dans la démarche TÉVA. Par exemple, pour tout ce qui concerne l'intervention directe dans la démarche TÉVA, un RO déclare s'être adressé directement à un membre du PE pour faciliter la communication entre l'école et son organisation, après avoir réalisé que les TES de l'établissement scolaire ne connaissent pas la démarche TÉVA en raison du taux de roulement élevé de l'école. Fait intéressant, il s'agit de l'école où il n'existe pas d'IP. Un autre RO croit plutôt que ce sont les gestionnaires des CS qui sont responsables de la TÉVA dans les écoles secondaires de l'Estrie. Pour pallier la rupture de points de communication liée au roulement de personnel et pour faciliter la collaboration entre les écoles secondaires et les organisations collaboratrices et partenaires, mais aussi entre ces organisations, un RO propose que chacun identifie des personnes clés au sein de son établissement. Il est aussi suggéré que les écoles et les organisations se partagent les coordonnées des personnes clés ciblées.

Quelques RO jugent que le personnel intervenant de leur organisation est invité sur le tard à collaborer à la mise à jour aux plans d'action TÉVA des élèves, généralement lorsque ces derniers en sont à leur dernière année de fréquentation de l'école secondaire. D'après ces RO, cette prise de connaissance tardive du profil des élèves participant à la démarche TÉVA retarderait la préparation à l'accès aux services de ces

organisations. À titre d'exemple, dans l'une des organisations, le personnel intervenant ne serait pas impliqué dans l'élaboration et la mise à jour du plan d'action, mais simplement informé du profil des élèves finissants à l'an 3 de la démarche. Selon les RO interrogés, de telles situations pourraient être évitées en impliquant le personnel intervenant de leur organisation dès l'an 1 de la démarche. Certains d'entre eux proposent que les écoles secondaires systématisent l'implication du personnel intervenant de leur organisation dans les rencontres d'élaboration et de mise à jour du plan d'action TÉVA. Il est aussi souhaité que l'école secondaire informe les organisations collaboratrices ou partenaires du profil de l'ensemble des élèves participant à la démarche. Un RO explique que son organisation pourrait ainsi rapidement, et ce, en début de démarche TÉVA, évaluer les besoins de l'élève et y affecter rapidement, le cas échéant, une personne intervenante. Cette proposition permettrait aussi de pallier un autre écueil mentionné par plusieurs RO du réseau de la santé et des services sociaux, soit le manque de transfert d'information entre l'école ou Trav-Action et les organisations collaboratrices ou partenaires en ce qui a trait au profil de jeunes participant à la démarche TÉVA. Ces organisations ignoreraient bien souvent si leurs usagers participent ou ont déjà participé à la démarche TÉVA. Pour le moment, il ne semble pas exister de mécanismes de transfert de l'information qui soient systématiques entre les écoles et les organisations du réseau de la santé et des services sociaux, ce qui expliquerait cette rupture dans la circulation de l'information. Ce n'est bien souvent qu'aux rencontres d'information que le personnel intervenant de ces organisations peut recueillir l'information appropriée.

La majorité des RO du réseau de la santé et des services sociaux suggère d'implanter, puis de mettre à jour sur une base régulière, par exemple annuellement, une rencontre d'information régionale visant à sensibiliser ou à former le personnel des écoles secondaires et le personnel de leurs organisations assignés à la TÉVA. Une telle rencontre permettrait ainsi d'actualiser la culture de la démarche TÉVA au sein des différents établissements et de clarifier les rôles de chacun. Il est aussi suggéré de cibler en priorité les personnes pivot, ou du moins des personnes susceptibles de conserver leur poste dans les années à venir. Enfin, un autre RO propose qu'on y présente les différentes pratiques d'intervention, les mises à jour de la démarche et les différentes variantes de la TÉVA au Québec.

Pour terminer, quelques RO sont d'avis que la démarche TÉVA gagnerait à être plus connue de l'ensemble de la population et suggèrent de la promouvoir davantage, ce qui, selon eux, faciliterait son développement.

D'après les entrevues réalisées, il n'y aurait pas d'échanges entre les PE et le personnel intervenant (TES, psychologue) de différentes écoles. Cependant, à l'occasion il y a des discussions entre les DE des différentes écoles impliquées dans la démarche TÉVA. De plus, quelques membres du Comité régional TÉVA Estrie entretiennent des liens avec les différentes écoles de l'Estrie, soit l'une des AD et la représentante des Services régionaux de soutien et d'expertise de l'Estrie.

ANNEXE MÉTHODOLOGIQUE

Introduction

L'annexe porte sur les aspects méthodologiques de la présente étude. Après une première section décrivant le rôle du Comité de suivi de la recherche, elle se divise selon les modes de collecte de données qui y sont mobilisés : documentation associée au programme, groupes de discussion, entretiens individuels et sondage téléphonique. Pour chaque mode de collecte sont décrits les types de répondants ciblés et leurs principales caractéristiques, l'instrumentation utilisée et les procédures de recrutement mobilisées. D'autres sous-sections de l'annexe portent sur le traitement et l'analyse des données et l'éthique de la recherche.

Comité de suivi de la recherche

Pour assurer un arrimage souple et efficace du projet de recherche à l'organisation d'ensemble de la TÉVA, un Comité de suivi a été constitué dès le début des travaux. Ce comité est composé d'une dizaine de personnes, à savoir : quatre membres du Comité régional TÉVA Estrie représentant les Services régionaux de soutien et d'expertise de l'Estrie, d'une personne de la Direction régionale du MELS, d'une personne d'Engagement jeunesse Estrie, d'une personne de Trav-Action, de représentantes et représentants des trois commissions scolaires impliquées, de personnes représentant le MSSS et les organismes communautaires impliquées dans la démarche et de l'équipe de recherche. Ce comité a été chargé du suivi proximal du projet de recherche et a notamment participé à la sélection des écoles et à la validation de la stratégie de collecte de données. Il a aussi contribué à faciliter les contacts de l'équipe de recherche avec les écoles participantes et avec les partenaires. Le Comité de suivi s'est réuni en septembre et en décembre 2013, en septembre 2014, et en mai 2015 pour une présentation et une discussion d'une version préliminaire du rapport final. Les membres du comité ont aussi été interpellés pour échanger sur des aspects particuliers du projet, de manière ad-hoc, par courriel ou par téléphone, tout au long de la recherche.

Documentation associée au programme

Dès le début de la recherche, le Comité de suivi a été interpellé pour fournir à l'équipe de recherche de la documentation en sa possession susceptible de soutenir l'analyse de la démarche TÉVA telle qu'elle est mise en place en Estrie. Une invitation similaire a été faite au personnel scolaire rencontré à la fin des entretiens individuels réalisés. Ont ainsi été recueilli 49 documents de diverses natures : dépliants de présentation générale de la démarche; modèles de plans d'intervention; cadres de référence; guides et outils de référence; questionnaires et grilles utilisés dans le cadre de la démarche; rapports administratifs (bilans, portrait des élèves, etc.) et autres. Ces documents ont été indexés et classés en vue de leur utilisation pour l'analyse.

Les groupes de discussion

Deux groupes de discussion ont été menés dans le cadre de la recherche, alors que le devis initial n'en prévoyait qu'un seul. Les thèmes du guide d'animation des groupes de discussion permettaient aux participants d'approfondir principalement l'historique et la mise en œuvre de la démarche TÉVA, ainsi que les pratiques partenariales entourant celle-ci. Un bref questionnaire sociodémographique a aussi été complété par les participants.

Le premier groupe de discussion s'est tenu dès le début du projet, en janvier 2014; son organisation a été précipitée par la retraite imminente d'une personne considérée comme un acteur-clé, soit une personne ayant grandement soutenu le déploiement de la démarche dans sa CS, ainsi que dans les autres CS, entre autres par son rôle de direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires. Ce premier groupe de discussion, d'une durée de 118 minutes, était composé de deux personnes. Il a permis à l'équipe de recherche de dresser, dès le début du projet, un premier portrait global de l'historique et du fonctionnement global de la TÉVA.

D'une durée de 111 minutes, un second groupe de discussion réunissant la plupart des membres du Comité régional TÉVA Estrie (n = 7) s'est tenu en octobre 2014, après avoir conduit la majorité des entrevues avec le personnel scolaire et les RO. Ce groupe de discussion a notamment permis de préciser certaines informations et interprétations préliminaires issues des collectes antérieures.

Les personnes ayant participé aux deux groupes de discussion sont en grande majorité des femmes (8 sur 9) et représentent une variété d'organisations : CS, établissement de santé, OPHQ, Trav-Action, organisme communautaire. Au sein de ces organisations, ces personnes occupent majoritairement des postes de direction ou de coordination (6 sur 9). Au moment des groupes de discussions, trois personnes participaient au Comité régional TÉVA Estrie depuis le début des années 2000, ce qui nous a permis de bien étayer la reconstitution historique de l'émergence et des premiers pas de la démarche TÉVA.

Les entretiens individuels

Des entretiens individuels semi-dirigés ont été conduits auprès de trois catégories de répondants : 1) des membres du personnel scolaire des écoles secondaires échantillonnées; 2) des RO et 3) des jeunes participant ou ayant déjà participé à la démarche TÉVA, ou les parents de ces jeunes.

Précisons que le devis de recherche prévoyait l'utilisation du sondage web auprès de RO. Cela dit, après avoir complété plusieurs entretiens auprès du personnel scolaire et de

jeunes participant ou ayant participé à la TÉVA (ou leurs parents), le nombre d'organisations identifiées comme collaboratrices ou partenaires s'est avéré bien en deçà de la soixantaine prévue lors de l'élaboration du devis. Il est donc apparu plus pertinent, avec l'accord du Comité de suivi, d'entreprendre des entretiens individuels auprès des RO et d'ajouter un sondage téléphonique pour rejoindre les employeurs ayant embauché des jeunes.

Les sous-sections suivantes précisent les détails du ciblage des établissements en vue des entretiens. Elles présentent aussi les méthodes de recrutement et les thèmes abordés lors des entretiens.

Ciblage des établissements

L'échantillonnage des écoles secondaires a été réalisé en étroite collaboration avec le Comité de suivi de la recherche, qui a ciblé six écoles estriennes où la démarche était mise en oeuvre au moment de la recherche et où, d'après ce comité, l'application de la démarche TÉVA pouvait être qualifiée de bonne. L'ensemble des écoles retenues devait par ailleurs représenter les trois CS francophones²⁷ de l'Estrie (CS des Sommets, CS de la Région-de-Sherbrooke, CS des Hauts-Cantons) et couvrir les zones urbaines, semi-urbaines et rurales.

Il est à noter que les caractéristiques de la population des élèves en situation de handicap des écoles retenues dans l'échantillon diffère selon la CS d'attache de l'école. Ces populations sont plus homogènes à la CS de la Région-de-Sherbrooke, où les élèves sont généralement regroupés dans une même classe selon leur situation de handicap (points de service). Dans les écoles des autres CS, cette population est plutôt diversifiée et intégrée dans des classes-ressources plus ou moins hétérogènes.

Personnel scolaire

Le devis initial prévoyait la réalisation de 22 entretiens avec des membres du personnel scolaire associé à la démarche. Le personnel scolaire interviewé provient des six écoles échantillonnées. Pour chaque école, les membres du Comité de suivi ont identifié un acteur-clé, le plus souvent un membre de la direction d'école (DE), qui était responsable de présenter la recherche aux membres du personnel assignés à la TÉVA et d'identifier ceux qui désiraient y participer. Le cas échéant, les acteurs-clés fixaient les rendez-vous

²⁷ Au moment de l'échantillonnage des écoles secondaires, l'implantation de la démarche TÉVA dans la CS Eastern Townships en était à ses débuts.

pour les entretiens de recherche et acheminaient l'horaire au professionnel de recherche du CÉRTA. Il est à noter que certains acteurs-clés ont été interviewés puisqu'ils étaient eux-mêmes impliqués dans la démarche TÉVA.

Le guide d'entretien, élaboré par l'équipe de recherche, abordait les thèmes présentés au tableau 16.

Tableau 16 Thématiques du guide d'entretien auprès du personnel scolaire

Thématique

Le déroulement de la démarche TÉVA telle qu'elle est implantée dans l'école

Les interventions, activités et outils spécifiques à la démarche

L'organisation globale de la TÉVA de l'école

L'historique et l'implantation de la démarche dans l'école

Le partenariat

Le personnel était aussi invité à remplir un court questionnaire sociodémographique.

Les entretiens individuels ont été réalisés auprès du personnel scolaire en mars et en avril 2014. Leur durée a été de 48 à 79 minutes, avec une moyenne de 62 minutes. Tel qu'indiqué au **Tableau 17**, l'échantillon final (n = 18) se rapproche de ce qui était prévu au devis de recherche, et ce pour toutes les catégories d'emploi : DE (5 c. 6), PE (6 c. 8) et personnel intervenant (TES, psychologue)²⁸ (7 c. 8) associés à la démarche TÉVA. Le nombre de répondants par école varie entre deux et quatre. Par ailleurs, l'échantillon est composé presque exclusivement de femmes (17 c. 1).

²⁸ Parmi le personnel intervenant interviewé, il s'agit principalement de TES (5 sur 6).

Tableau 17. Répartition du personnel scolaire interviewé selon la catégorie d'emploi

Personnel scolaire	N	
	Actuel	Prévu
DE	5	6
PE	6	8
Personnel intervenant (TES, psychologue)	7	8
Ensemble du personnel scolaire interviewé	18	22

Six personnes détiennent un diplôme d'études collégiales, et il s'agit de personnel intervenant. Parmi les neuf personnes qui détiennent un baccalauréat, il y a six PE et trois DE. Enfin, trois personnes détiennent une maîtrise. Au moment de l'entretien, quatre personnes, toutes des DE, étaient inscrites à une formation menant à un diplôme universitaire de deuxième cycle (administration scolaire ou gestion de l'éducation).

La majorité du personnel scolaire interviewé, soit 14 personnes, occupait un emploi dans la même école depuis au moins 5 années. Ce n'était pas le cas pour seulement 4 personnes.

Représentants d'organisations collaboratrices ou partenaires (RO)

Le devis initial prévoyait la réalisation d'un sondage en ligne auprès d'une soixantaine de RO dans le cadre des entretiens avec le personnel scolaire, mais le nombre d'organisations identifiées, excluant les employeurs des emplois d'été, était trop faible pour qu'une telle méthode de collecte de données s'avère pertinente. Il a été convenu avec le Comité de suivi de modifier le protocole pour réaliser 8 entrevues individuelles auprès de ces personnes et un sondage en ligne auprès des employeurs.

Les membres du Comité de suivi ont joué un rôle déterminant à cette étape du recrutement en identifiant d'abord les RO, puis en les informant de la recherche en cours. Cela a par la suite facilité la prise de contact entre l'équipe de recherche et les personnes pressenties. Au final, la volonté de bien représenter la diversité des partenariats a mené à la conduite de 11 entretiens individuels avec des RO.

Le guide d'entretien, élaboré par l'équipe de recherche, abordait les thèmes présentés au **Tableau 18.**

Tableau 18 Thématiques du guide d'entretien auprès des RO

Thématique

L'implication de l'organisation représentée dans la démarche TÉVA

L'historique de l'engagement de l'organisation dans la démarche

L'organisation du partenariat

L'appréciation de la TÉVA

Les personnes étaient aussi invitées à remplir un court questionnaire sociodémographique.

Les entretiens avec les RO ont été effectués entre février et décembre 2014. La durée de ces entretiens a varié de 25 à 153 minutes, avec une moyenne 67 minutes.

Jeunes et parents

Dans le devis initial, il était prévu d'interviewer 30 élèves du secondaire participant à la démarche TÉVA et 30 jeunes y ayant participé et quitté les études secondaires depuis 2 à 4 ans. En cours de projet, à la demande du Comité de suivi, le volet de participation à la TÉVA (personnel et social ou socioprofessionnel) a été ajouté comme critère supplémentaire dans la stratification de l'échantillon.

Dans la majorité des écoles, le recrutement des élèves du secondaire a été réalisé en collaboration avec les acteurs-clés. Ceux-ci identifiaient les élèves, leur présentaient la recherche, recueillaient le formulaire de consentement et déterminaient, avec l'équipe de recherche, la date de l'entretien de recherche. En revanche, dans certaines écoles, principalement en raison du roulement de personnel, l'équipe de recherche devait communiquer directement avec les élèves et leurs parents pour leur présenter la recherche. Les listes d'élèves étaient fournies par les acteurs-clés. Des lettres d'information sur la recherche étaient d'abord envoyées par courrier, puis des relances téléphoniques étaient réalisées auprès des parents. Il a été très difficile pour les acteurs-clés de la plupart des écoles de déterminer le volet de la démarche TÉVA auquel les élèves participaient. Il s'agit de l'une des limites de l'échantillonnage.

En ce qui concerne le recrutement de jeunes ayant quitté les études secondaires, il a été difficile de les recruter directement via les acteurs-clés, bien souvent parce que ceux-ci n'avaient pas la liste des anciens participants à la démarche TÉVA ou bien parce que les coordonnées au dossier n'étaient plus à jour. L'équipe de recherche a obtenu une partie

des coordonnées d'anciens élèves via quelques acteurs-clés, mais la majorité de celles-ci provenaient de Trav-Action. Initialement, cette collaboration avec Trav-Action pour le recrutement d'anciens élèves n'était pas prévue, mais s'est finalement avérée cruciale. Tout comme pour le recrutement d'élèves, l'équipe de recherche envoyait d'abord une lettre d'information et réalisait des relances téléphoniques. Cette manière de procéder au recrutement d'élèves et de jeunes a été laborieuse et s'est étalée sur une durée d'environ six mois.

Initialement, il était prévu d'interviewer des jeunes individuellement (face à face), tout en étant ouvert à des entrevues individuelles avec les parents (face à face ou téléphone) et tout en offrant la possibilité de les rencontrer dans une même rencontre.

Deux guides d'entretien ont été élaborés par l'équipe de recherche, un pour les élèves actifs dans la TÉVA et un pour les anciens élèves. Ces guides abordaient les thèmes suivants :

Tableau 19 Thématiques du guide d'entretien auprès des jeunes et de leurs parents, selon le statut de la participation à la TÉVA

Thèmes	Élèves actifs dans la TÉVA	Élèves hors-TÉVA
Le parcours d'études	X	
L'emploi et la formation après les études secondaires		X
L'expérience de la démarche TÉVA	X	X
L'expérience en emploi d'été	X	X
Le projet de vie	X	X
Le réseau social, l'autonomie et le transport		X

Un court questionnaire sociodémographique était aussi complété par l'intervieweur à la fin de l'entretien.

Au total, 46 entretiens ont été réalisés auprès des jeunes ou de leurs parents, de mai à décembre 2014. La durée de ces entretiens a varié de 28 à 112 minutes, avec une moyenne de 63 minutes. Parmi ces entretiens, 20 étaient uniquement avec les jeunes, 12 avec de jeunes et leurs parents, et 14 avec des parents exclusivement (Tableau 20). Ces 46 entretiens concernent ainsi 41 jeunes participant ou ayant participé à la TÉVA.

Tableau 20. Nombre d'entretiens réalisés auprès des jeunes aux études ou hors-études, ou de leurs parents

Types d'entretiens	Études secondaires	Hors-études secondaires	Total
	N		
Jeune seulement	11 ²⁹	9	20
Jeune et parent	5	7	12
Parent(s) seulement	7	7	14
Ensemble des entretiens	23	23	46

Parmi les 41 jeunes concernés par les entretiens, 19 étaient aux études secondaires et 22 n'étaient plus aux études³⁰ (**Tableau 21**). Chez les élèves du secondaire, on retrouve 13 jeunes hommes et 6 jeunes femmes. Leur âge varie entre 17 et 20 ans, avec une moyenne de 18 ans. Du côté des élèves ayant terminé leurs études secondaires, il y a 12 jeunes hommes et 10 jeunes femmes. L'âge varie entre 18 et 26 ans, avec une moyenne de 22 ans.

Tableau 21 Répartition des jeunes concernés par les entretiens, aux études et ayant quitté les études, selon le sexe

Jeunes participant ou ayant participé à la TÉVA	Hommes	Femmes	Total
	N		
Aux études secondaires	13	6	19
Ayant quitté les études secondaires	12	10	22
Ensemble des jeunes de l'échantillon	25	16	41

²⁹ Deux jeunes aux études secondaires ayant été interviewés étaient accompagnés d'une TES.

³⁰ Dans le cadre de ce rapport, on réfère à la formation générale des jeunes. Ceci n'exclut pas que certains jeunes identifiés comme ayant quitté les études secondaire, et donc ayant terminé la démarche TÉVA, puissent toujours être actifs aux études secondaires au secteur de la formation générale pour adultes.

L'échantillon comprend presque deux fois plus de jeunes du volet socioprofessionnel que du volet personnel et social (26 c. 15) (**Tableau 22**), ce qui est attribuable à la difficulté éprouvée par l'équipe de recherche à recruter des jeunes de ce dernier volet, pour lequel il n'y a pas l'équivalent du suivi global effectué pour le volet socioprofessionnel par Trav-action. Dans l'ensemble, les jeunes du volet personnel et social toujours aux études secondaire sont sous-représentés dans l'échantillon, malgré les efforts déployés par l'équipe de recherche pour leur recrutement.

Tableau 22 Répartition des jeunes concernés par les entretiens, aux études et ayant quitté les études, selon le volet de la TÉVA

	Personnel et social	Socioprofessionnel	Total
Jeunes participant ou ayant participé à la TÉVA	N		
Aux études secondaires	4	15	19
Ayant quitté les études secondaires	11	11	22
Ensemble des jeunes de l'échantillon	15	26	41

Le sondage téléphonique

Le sondage téléphonique auprès des employeurs, non prévu au devis initial, a ciblé tous les employeurs de l'Estrie ayant déjà embauché pendant la période estivale, en collaboration avec les services de Trav-Action, des jeunes impliqués dans la démarche TÉVA - volet socioprofessionnel.

Pour constituer la base du sondage, Trav-Action a transmis à l'équipe de recherche les coordonnées³¹ de tous les employeurs (N = 85) ayant embauché des jeunes en situation de handicap et participant à la démarche TÉVA au cours des dernières années. Cette liste ne comprenait toutefois pas les employeurs ayant pu embaucher des jeunes participant à la démarche TÉVA mais n'ayant pas reçu les services de Trav-Action.

Le questionnaire du sondage téléphonique a été élaboré par l'équipe de recherche en ciblant un temps de réponse court, environ 8 minutes, pour favoriser la participation. Au

³¹ La liste des coordonnées d'employeurs fournie par Trav-Action incluait le nom de l'entreprise, son numéro de téléphone, la ville d'opération, le nom des jeunes embauchés et celui de l'employeur ou du superviseur direct de ceux-ci.

final, la durée moyenne des entrevues du sondage a été de 10 minutes. Les questions visaient à décrire l'expérience des employeurs avec la démarche, les facteurs influençant l'embauche et leur satisfaction à l'égard de la démarche et du travail des jeunes embauchés.

Le sondage s'est déroulé de la mi-février à la mi-mars 2015. Les appels ont été effectués entre 9 h et 16 h par une auxiliaire de recherche supervisée par un professionnel de recherche. Les réponses au sondage étaient directement saisies dans une base de données informatisée. À la fin de la période allouée pour le sondage, la moitié des employeurs (N = 43) avaient pu être rejoints. Parmi les autres, 5 employeurs n'étaient plus actifs et 23 ont refusé de participer ou n'ont pu le faire, car le personnel avait changé depuis la participation à la TÉVA. Enfin, 14 autres employeurs n'ont pu être rejoints pendant la période du sondage téléphonique.

Traitement et analyse des données

Les données du sondage ont été transférées du logiciel SurveyMonkey, utilisé pour la collecte, au logiciel d'analyse statistique SPSS. Les groupes de discussion et entrevues ont été enregistrés sur support numérique, transcrits et intégrés dans une base de données du logiciel NVivo avec lequel ils ont été traités selon des processus éprouvés au sein de notre équipe³². Les documents recueillis n'ont pas fait l'objet de transcriptions systématiques, mais ils ont plutôt été mobilisés dans les analyses en tant que documents externes, notamment au moment de la reconstitution de l'historique de la démarche.

L'analyse des données qualitatives a permis une déstructuration et une restructuration des données importées dans le logiciel pour les inscrire dans un arbre thématique élaboré pour répondre aux objectifs du projet. Une fois les données codifiées selon ces thèmes, chacun est ouvert, examiné et, au besoin, redécoupé pour permettre de procéder à une description en mode écriture à partir des données ainsi restructurées et mises en parallèle. L'analyse procède ensuite par regroupements et recoupements pour,

³² Bourdon, S. (2002). The integration of Qualitative Data Analysis Software in Research Strategies: Resistances and Possibilities [30 paragraphes]. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research* [revue en ligne accessible à <http://qualitative-research.net/fqs/fqs-eng.htm>], 3(2). Document téléaccessible à l'adresse <<http://qualitative-research.net/fqs/fqs-eng.htm>>.
Bourdon, S. et Bélisle, R. (2008). *Note méthodologique pour une enquête longitudinale sur les transitions et l'apprentissage de jeunes adultes en situation de précarité*. Sherbrooke, Équipe de recherche sur les transitions et l'apprentissage.

avec la montée en généralisation, prendre le recul nécessaire à la mise au jour des liens et articulations d'ensemble.

Éthique de la recherche

Peu de temps après son démarrage, le projet a été approuvé par le Comité d'éthique de la recherche – Éducation et sciences sociales de l'Université de Sherbrooke. Les personnes ayant participé à la collecte l'ont fait de manière volontaire et éclairée, après avoir signé un formulaire de consentement à cet effet, et les résultats de la recherche sont présentés dans ce rapport, et ailleurs, de manière à respecter l'anonymat et la confidentialité des répondants.

Comme des membres du personnel du CRDITED Estrie ont aussi participé aux entrevues individuelles et à un groupe de discussion, une autre demande d'approbation de l'éthique de la recherche a aussi été déposée à cet organisme, qui a aussi émis un certificat de conformité pour le projet.

