

Démarche entourant la transition de l'école à la vie adulte

Participation sociale du jeune en situation de handicap et
satisfaction du jeune, de sa famille et des acteurs impliqués

Chantal Desmarais, Ph.D.

Maude Garant, M.A.

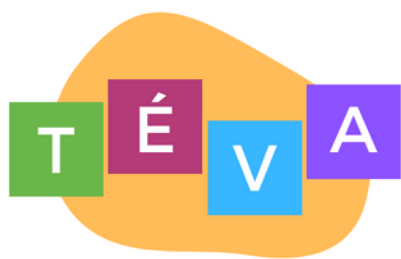
Élody Ross-Lévesque, Ph.D.



Rapport de recherche scientifique

Dans le cadre du programme de subvention OPHQ-Repar
Janvier 2026

Avec la participation financière de



Membres de l'équipe de recherche partenariale

Chercheuse responsable

Chantal Desmarais, professeure titulaire
École des sciences de la réadaptation,
Université Laval
Chercheuse membre du Cirris

Co-chercheuses

Marie-Catherine St-Pierre, professeure titulaire
École des sciences de la réadaptation,
Université Laval
Chercheuse membre du Cirris

Francine Julien-Gauthier, professeure associée
Département des fondements et pratiques en
éducation, Université Laval
Chercheuse membre du Cirris et de l'Institut en
déficience intellectuelle et trouble du spectre de
l'autisme

Edith Jolicoeur, professeure agrégée
Unité départementale des sciences de
l'éducation, Université du Québec à Rimouski,
Campus de Lévis
Chercheuse membre du CRIRES et de l'Institut
en déficience intellectuelle et trouble du spectre
de l'autisme

Camille Gauthier-Boudreault, professeure
régulière
Département d'ergothérapie, Université du
Québec à Trois-Rivières
Chercheuse membre du Cirris et de l'Institut en
déficience intellectuelle et trouble du spectre de
l'autisme

Partenaire communautaire

Justine Leblanc
Directrice de l'organisme L'accompagnateur



Professionnelles de recherche

Maude Garant
Élody Ross-Lévesque

Auxiliaires de recherche

Ève-Marie Breton
Léa-Camille Viens

Remerciements

Nous remercions sincèrement toutes les personnes qui ont apporté leur contribution à ce projet en partageant leurs points de vue et réflexions. Nous tenons à souligner la contribution de Monsieur André Parent, Conseiller pédagogique - responsable TEVA

Suivez-nous sur Youtube



Table des matières

Préface.....	2
Résumé scientifique	3
Résumé exécutif/ fiche descriptive	4
Introduction.....	5
Questions de recherche et objectifs.....	9
Méthodologie	10
Résultats.....	17
Discussion.....	31
Pistes d’actions pour améliorer la participation sociale et la satisfaction des jeunes en SH et des autres acteurs impliqués.	37
Conclusion	40
Retombées du projet et transfert de connaissances.....	40
Annexes.....	42
Références.....	65

Préface

À quoi peut servir ce rapport ?

Ce rapport de recherche constitue une deuxième étape dans une démarche visant à faire un état de situation des services offerts aux jeunes en situation de handicap au Québec dans leur transition de l'école à la vie adulte (TÉVA) et à émettre des recommandations pour consolider la TÉVA. Le premier rapport intitulé « Planifier la transition de l'école à la vie adulte (TÉVA) des jeunes handicapés : quelles sont les meilleures pratiques pour le Québec? » (Desmarais et al., 2020) a été diffusé par le FRQ et par l'OPHQ en 2020 et est disponible [ici](#). Une des recommandations de ce rapport était de sonder directement le point de vue des jeunes et de leurs familles au sujet de la TÉVA. Celle-ci fut un important moteur de la présente étude au cours de laquelle des efforts soutenus ont été déployés pour recueillir les propos de jeunes en situation de handicap (SH) et de leurs familles à l'égard de la TÉVA. Tel que le suggère une étude canadienne (Khayat-zadeh-Mahani et al., 2020), il est important d'entreprendre davantage de recherches qualitatives afin d'évaluer les obstacles à l'emploi des jeunes en SH et les solutions potentielles pour aller au-delà de la simple hiérarchisation des obstacles et des solutions, et de confronter les points de vue de diverses parties prenantes. La méthodologie adoptée visait donc à maximiser la participation active de ces jeunes en SH, car ce sont les personnes le plus directement touchées par cette transition. Or, considérant la grande variabilité dans les profils des jeunes accompagnés dans une démarche TÉVA, il s'est avéré difficile de rejoindre des jeunes qui étaient en mesure de répondre directement à une entrevue semi-structurée. Ceux qui l'ont fait ont exprimé une grande appréciation des mesures de TÉVA mises en place à l'école pour les accompagner dans le développement de leur autonomie et de leur projet de vie. Quant aux familles, elles ont mis en exergue leur besoin d'être informées sur ce qu'est la TÉVA et sur les services offerts pour leur jeune pendant la scolarisation et après celle-ci afin de soutenir son développement dans les différentes sphères de sa vie. L'étude a également servi à confirmer la pertinence d'un outil destiné aux équipes-écoles pour documenter la TÉVA dans leur milieu.

Les informations contenues dans ce rapport peuvent être utilisées pour améliorer les services de TÉVA, tant dans le réseau de l'éducation que dans les réseaux de la Santé et des services sociaux, du soutien à l'emploi ou des organismes communautaires. Plus largement, les conclusions de ce rapport soulignent l'importance de (1) trouver des moyens pour obtenir le point-de-vue des jeunes eux-mêmes sur leur TÉVA et (2) favoriser la collaboration intersectorielle pour assurer un accompagnement de qualité des jeunes en SH dans le contexte de leur transition vers la vie adulte.

Résumé scientifique

Cette étude, dont les données ont été collectées pendant l'année scolaire 2024-2025, s'intéresse à la participation des élèves en situation de handicap, à leur transition de l'école à la vie adulte (TÉVA) ainsi qu'à la satisfaction de ces jeunes et de leurs familles à l'égard de cette transition. Cinq écoles secondaires du Québec ont participé à l'étude permettant de recueillir les points de vue de 40 personnes faisant partie de quatre groupes, soit 12 élèves, 6 parents, 18 intervenants du réseau scolaire et 4 intervenants des réseaux de la santé et des services sociaux ou du soutien à l'emploi. Les **résultats** révèlent une grande diversité au sein des jeunes en contexte de TÉVA, notamment au chapitre de la capacité de ces jeunes à prendre part à des entretiens de collecte de données. En effet, 6 des 12 élèves ont été en mesure de prendre part à ces entretiens tandis que cela a été estimé trop difficile pour les 6 autres élèves. Cette diversité est également notée dans d'autres aspects de leur autonomie (p. ex. la participation à des stages et aux transports associés). L'analyse des propos des jeunes confirme leur appréciation de la TÉVA. Quant aux familles, elles rapportent un besoin d'accès à des informations claires au sujet de la TÉVA et expriment une satisfaction lorsque celles-ci sont disponibles. Enfin, les pratiques déclarées par les intervenants dans les cinq milieux participants indiquent que la TÉVA en place correspond aux pratiques prometteuses, constat qui invite à déployer de telles pratiques dans un plus grand nombre d'écoles secondaires du Québec. Des **pistes d'action** se dégagent pour chaque groupe de participants. Pour l'*élève*, soutenir la participation active à son plan d'intervention est une condition essentielle au succès de la TÉVA. Pour les *parents*, il importe de prévoir de l'information au sujet de la TÉVA et des ressources de leur région, et s'assurer que cette information soit rédigée de manière accessible. Pour les *intervenants* et les réseaux où ils travaillent, il est crucial de planifier le partage et l'accès à des outils concrets pour mettre en œuvre la TÉVA afin que, dans une perspective de collaboration, le travail des uns puisse soutenir le travail des autres.

Mots clés : adolescents, jeunes en situation de handicap, transition à la vie adulte, participation sociale, accès à une vie active, satisfaction des jeunes et leur famille



Démarche entourant la transition de l'école à la vie adulte : participation sociale du jeune en situation de handicap et satisfaction du jeune, de sa famille et des acteurs impliqués

TÉVA

La transition de l'adolescence à l'âge adulte est une période marquée par des changements importants et représente un défi pour tous les individus, particulièrement pour les jeunes en situation de handicap (SH).

Il est recommandé de soutenir leur projet de vie adulte par une intervention planifiée, coordonnée et concertée inscrit un plan d'intervention sous la responsabilité de l'école

Objectifs de la TÉVA selon 8 sphères de développement

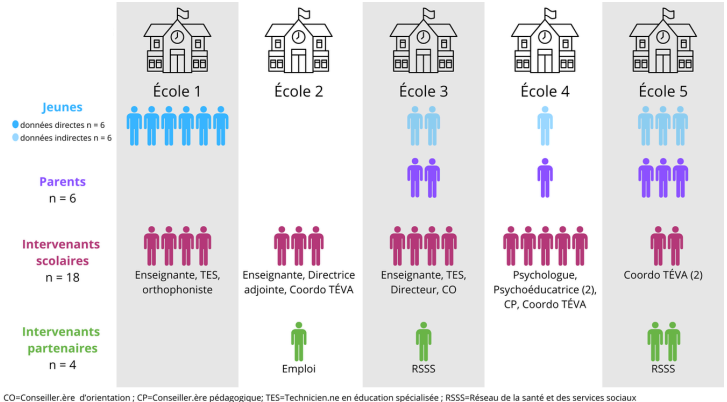


Objectifs

1. Décrire les caractéristiques de **jeunes en SH** engagés dans une TÉVA dans une école secondaire du Québec, les actions mises en œuvre dans le cadre de leur TÉVA et, lorsque possible, documenter leur satisfaction face à leur participation à la TÉVA;
2. Documenter la satisfaction des **parents** face à la TÉVA à laquelle participent leurs enfants;

Méthodes

Les données ont été recueillies auprès de **40 participants** par questionnaires, entrevues individuelles et rencontres de groupe.



Résultats et pistes d'action



Les jeunes

Rejoindre les jeunes en SH qui participent à une démarche TÉVA et leur donner la parole est nécessaire mais les obstacles pour y arriver sont importants.

Les six jeunes qui ont été en mesure de répondre eux-mêmes à des questions au sujet de leur TÉVA ont mis en évidence:

- une impression positive de la TÉVA, particulièrement de leurs stages
- l'objectif central que constitue le développement de leur autonomie
- l'importance de l'accompagnement qu'ils reçoivent de leur famille et de l'équipe-école.

Piste d'action : Favoriser la participation active du jeune tant à son plan d'intervention qu'aux diverses activités mise en place pour atteindre les objectifs ciblés dans le plan.



Les parents

Les besoins exprimés par les parents sont d'avoir accès à de l'information claire au sujet de :

- la démarche TÉVA: en quoi cela consiste, comment avoir accès à ce type d'accompagnement pour leur enfant
- les services offerts pour leur enfant pendant la scolarisation et après afin de le soutenir dans les différentes sphères de sa vie.

Piste d'action : Prévoir de l'information pour tous les parents des élèves qui sont candidats à une démarche TÉVA à l'école et s'assurer que cette information leur soit accessible.



Les intervenants

Pour que la TÉVA soit mise en place de manière adéquate, le soutien des administrations scolaires est essentiel. Quand ce soutien existe, les intervenants scolaires rapportent des pratiques qui concordent avec ce qui est recommandé dans les écrits scientifiques.

Pistes d'action :

- Désigner une personne responsable de l'accompagnement, pour tout élève engagé dans une démarche TEVA.
- Planifier le partage et l'accès à des outils concrets pour planifier la TÉVA à travers les différents centres de services scolaires du Québec.
- Interpeller les organismes partenaires dès que possible, tel que recommandé au sujet des meilleures pratiques en matière de TÉVA.

Démarche entourant la transition de l'école à la vie adulte : participation sociale du jeune en situation de handicap et satisfaction du jeune, de sa famille et des acteurs impliqués.

Introduction

Pour tous les adolescents, la transition de l'école à la vie adulte¹ (TÉVA) représente un défi. En effet, il s'agit d'une période effervescente marquée par des changements sur les plans physique, psychologique et social. Il s'agit aussi d'une période importante qui mène vers l'indépendance et l'autodétermination (Carter et al., 2018; Mazzotti & Plotner, 2016). Pour les jeunes en situation de handicap (SH), les défis inhérents à la TÉVA peuvent être exacerbés par des difficultés sur le plan des apprentissages, de la connaissance de soi, de la communication ou de la mobilité (Anderson et al., 2009; Conti-Ramsden et al., 2008; Haber et al., 2016; Kato et al., 2013). Les limitations auxquelles font face les jeunes en SH ont alors des impacts sur leur participation sociale, c'est-à-dire sur la pleine réalisation de leurs habitudes de vie (Bryan et al., 2007; Osgood et al., 2005). À titre d'exemple, pour les jeunes en SH, obtenir le diplôme d'études secondaires, accéder à un emploi ou établir des relations d'amitié et d'amour satisfaisantes peut s'avérer plus difficile que pour leurs pairs (Dubois et al., 2020). Considérant les défis auxquels font face ces jeunes, les pratiques prometteuses dans le domaine de l'éducation recommandent de mettre en place une démarche d'accompagnement planifiée, coordonnée et concertée composée d'activités qui visent l'accompagnement du jeune dans l'élaboration et la réalisation de son projet de vie. Cette démarche a également pour objet de le soutenir pendant son passage de l'école vers la vie active ou la vie adulte (Kohler, 2016; Ross-Lévesque et al., 2024; Zidan et al., 2025). Elle fait également l'objet de recommandations interministérielles au Québec ([MEQ, 2018 et 2025](#)). La recherche disponible au sujet du passage de l'adolescence à l'âge adulte confirme qu'il s'agit d'un phénomène complexe qui se déploie sur une période de plusieurs années et affecte plusieurs sphères du fonctionnement de la personne (Ross-Lévesque et al., 2024; Test et al., 2009; Zidan et al., 2025). Il est donc incontournable de réfléchir à la TÉVA, que ce soit la transition vécue par le jeune ou encore l'accompagnement mis en place pour ces personnes, en s'appuyant sur un cadre de référence prenant en compte le fonctionnement de la personne de manière globale. Dans la présente étude, la transition des jeunes en SH vers leur vie adulte est abordée sous l'angle de la participation sociale en s'appuyant sur une revue systématique qui a analysé les diverses définitions de la « participation sociale » pour en proposer une qui puisse tenir compte de la majorité des

¹ Dans les écoles du Québec, le terme « transition de l'école à la vie active » est généralement utilisé. Or, dans les écrits scientifiques, on préfère le mot « adulte ». S'appuyant sur les écrits scientifiques, ce rapport a retenu l'appellation « transition de l'école à la vie adulte ». Notez toutefois que les deux appellations sont interchangeable.

points-de-vue (Eyssen et al., 2011). Pour les auteurs de cette revue systématique, la participation sociale est définie comme l'exercice de rôles dans les domaines tels que les relations sociales, la famille, la gestion des finances, le travail ou l'éducation. Cette revue systématique distingue, d'une part, le concept d'activités et, d'autre part, celui de participation en précisant que la participation nécessite un contexte social, impliquant non seulement un facteur environnemental, mais surtout d'autres personnes. Par exemple, on souligne que le fait de rendre visite à des amis est une forme de participation. En revanche, le fait de se déplacer dans son foyer n'implique pas nécessairement d'autres personnes et n'est donc pas considéré comme une forme de participation mais comme une activité. Les auteurs de cette revue systématique concluent également que la notion de participation devait inclure une combinaison d'activités et que ces activités devaient être liées à un rôle social. Cette notion de rôle social s'avère ainsi un élément clé pour distinguer le concept de participation de celui d'activités. Cette façon de définir la participation sociale est d'ailleurs en cohérence avec le Modèle de développement humain – Processus de production du handicap (MDH-PPH), le cadre conceptuel retenu pour la présente étude. Le MDH-PPH est un cadre conceptuel québécois expliquant l'interaction entre les facteurs personnels (aptitudes) et environnementaux (obstacles/facilitateurs) dans la création de situations de handicap ou de participation sociale qui replace le handicap dans une perspective sociale et interactive. La participation sociale résulte donc des influences multiples entre les caractéristiques d'une personne et les éléments de son environnement (Fougeyrollas, 2021).

Dans ce cadre conceptuel de la participation sociale, on estimera que les besoins de soutien du jeune en SH peuvent être reliés à des facteurs personnels comme la connaissance de soi, à différentes activités courantes telles que la communication, les déplacements ou le logement, ou encore à l'actualisation de différents rôles sociaux comme celui d'élève, de personne qui travaille ou de personne qui participe à des activités de loisirs. En plus des facteurs personnels, des facteurs environnementaux peuvent également faciliter ou constituer des obstacles à la participation sociale de ces jeunes. Par conséquent, afin d'encourager la participation sociale des jeunes en SH, un soutien marqué est nécessaire pendant la transition vers la vie adulte et après la scolarisation. Dès lors, tel que mentionné précédemment, à l'adolescence, une intervention largement reconnue par la recherche et recommandée par les instances gouvernementales au Québec et ailleurs est la mise en place d'une démarche de TÉVA qui soit bien planifiée et coordonnée entre l'école et les autres milieux qui soutiennent les jeunes.

Pour aborder plus précisément les actions mises en place pour soutenir les jeunes en SH dans leur transition vers la vie adulte, Kohler et collaborateurs (2016) ont proposé une taxonomie afin de conceptualiser la TÉVA. Basée sur des données probantes, la taxonomie propose cinq catégories de pratiques interreliées et optimales pour la démarche TÉVA, soit (1) la planification ciblée, (2) le soutien au développement des élèves, (3) la collaboration intersectorielle, (4) l'engagement familial et (5) la structure du programme (Kohler et al., 2016). Cette taxonomie est d'ailleurs endossée par le National Technical Assistance Center on Transition : the Collaborative (NTACT-C), chef de file de la TÉVA aux États-Unis. L'objectif des actions mises en place dans le cadre de cette démarche est d'aider le jeune à actualiser son projet de vie qui touche huit sphères de développement : l'emploi, les loisirs, la participation à la communauté, l'éducation, le réseau social, l'autonomie, la résidence² et le transport (MEQ, 2018 et 2025). Débutant généralement à l'école secondaire et idéalement, au moins 3 ans avant la fin de la fréquentation scolaire, il s'agit d'une intervention complexe incluant des actions concertées et consignées dans un plan d'intervention et mises en œuvre par plusieurs personnes, incluant le jeune, la famille et des intervenants des milieux de l'éducation, de la santé et des services sociaux, de l'emploi et du communautaire. De plus, la démarche TÉVA requiert des ajustements selon la situation et évolue en fonction du projet de vie et en tenant compte de la trajectoire de vie de chaque jeune. Or, les interventions complexes comme la démarche TÉVA sont difficiles à cerner, à opérationnaliser et à implanter de manière durable (Jacob et al., 2022; Schiefloe, 2021). En santé publique, on les nomme même « *wicked problems* » (Schiefloe, 2021), terme qu'on pourrait traduire par « problèmes particulièrement difficiles à résoudre ». De plus, bien qu'elle existe depuis plus de 20 ans au Québec et que les décideurs émettent des recommandations qui sont en cohérence avec les données probantes, la démarche de TÉVA n'est pas encore structurée en un programme qui réponde aux critères du Conseil du trésor, ce qui a d'ailleurs été relevé dans un récent rapport du Bureau du Vérificateur Général du Québec (2020) ainsi que dans une récente Action concertée du FRQSC menée par notre équipe (2020). Les instances gouvernementales sont donc bien au fait de la nécessité de mettre en place une structure claire afin d'améliorer les services entourant la démarche de TÉVA des jeunes en SH.

Dans cette récente Action concertée du FRQSC (2020) avec l'OPHQ et le Secrétariat à la jeunesse du Québec (2020), notre équipe a démontré que des pratiques de TÉVA en cohérence avec les données

² Les documents du Ministère de l'éducation du Québec en matière de TÉVA utilisent le terme « résidence » mais d'autres publications ont retenu le terme « logement » qui est équivalent.

probantes, désignées sous le terme de « pratiques prometteuses », existent au Québec, et ce, même en l'absence d'un programme structuré (Ross-Lévesque et al., 2024). Elles requièrent que la TÉVA soit intégrée au plan d'intervention de l'élève, que l'élève soit préparé à participer activement au processus de transition et au plan d'intervention, qu'un porteur de dossier TÉVA soit identifié dans l'école fréquentée par le jeune et que les valeurs familiales et culturelles soient prises en compte. Toutefois, trois constats qui émergent de cette recherche sont des freins à une TÉVA optimale pour les jeunes en SH du Québec. Premièrement, une grande variabilité dans la mise en place des pratiques prometteuses est présente dans les écoles du Québec. Cet état des lieux est probablement lié au constat de l'absence d'une structure de programme bien définie en matière de TÉVA (Jacob et al., 2022). Notre équipe de recherche a d'ailleurs proposé en 2022 un outil intitulé « [Pratiques de TÉVA : outil d'analyse pour une équipe-école et ses partenaires](#) » afin d'aider les écoles à identifier les bonnes pratiques de TÉVA en place dans leur milieu et de favoriser une réflexion sur les points à améliorer. Deuxièmement, plusieurs obstacles et défis ont été rapportés par les familles et les intervenants : manque de collaboration entre les partenaires impliqués, faible information et mobilisation des parents, incompréhension de la démarche et des rôles de chacun, etc. Il est donc possible que ces obstacles nuisent à la réalisation d'une démarche TÉVA satisfaisante pour le jeune, sa famille et les intervenants impliqués. Troisièmement, il n'existe pas, pour le Québec, de données sur la participation sociale des jeunes pendant leur démarche de TÉVA ni après leur fréquentation scolaire, ce qui limite les recommandations possibles pour l'amélioration des pratiques.

Considérant les trois constats découlant de l'Action concertée, soit (1) la variabilité des pratiques de TÉVA au Québec, (2) les enjeux rapportés par les familles et les intervenants des jeunes en SH et (3) le manque de données sur la qualité de la participation sociale des jeunes en SH, il est primordial de mieux documenter les démarches de TÉVA au Québec et ce, particulièrement du point de vue des jeunes et de leurs familles qui sont au cœur des interventions proposées dans le cadre de la TÉVA. Pour ce faire, notre équipe de recherche a choisi d'examiner la TÉVA du point de vue des jeunes en SH et de leurs familles. Cette approche permettra de mieux comprendre les caractéristiques et les défis liés aux démarches de TÉVA afin de développer des pistes d'action pour favoriser la participation sociale des jeunes en SH et, ultimement, mieux soutenir les acteurs impliqués auprès d'eux. En outre, pour contextualiser les points de vue des jeunes en SH et de leurs familles, il est crucial d'interroger aussi les personnes qui œuvrent dans les écoles secondaires. En effet, la direction d'école est responsable d'amorcer la mise en œuvre de la démarche TÉVA dans le cadre du plan d'intervention. Elle en assure le leadership en collaboration avec

ses partenaires des réseaux de la santé et des services sociaux, de l'emploi ou organismes communautaires, tel que recommandé dans le guide interministériel du Gouvernement du Québec sur la TÉVA (Ministère de l'éducation du Québec, 2025).

En concordance avec la politique *À part entière* et les objectifs du programme OPHQ-REPAR, le présent projet s'inscrit dans une perspective sociale du respect des choix et des besoins des personnes en SH et de leurs familles en les plaçant au cœur du projet. En les impliquant, l'équipe souhaite encourager leurs rôles dans cette étape cruciale qu'est la TÉVA. L'inclusion des personnes intervenant à l'école, enseignants et autres, ainsi que de leurs partenaires vient également renforcer les objectifs visant à rendre plus accessible un programme d'accompagnement dans toutes les régions du Québec. Finalement, le projet vise à ce que les intervenants soient davantage en mesure d'accompagner le jeune en SH et sa famille pendant la TÉVA. En effet, par le soutien à la réalisation du projet de vie du jeune, les intervenants favorisent son autonomie, sa participation sociale, son autodétermination et le développement de son plein potentiel.

Questions de recherche et objectifs

Considérant la complexité d'une démarche entourant la TÉVA, le projet cherche à répondre à deux questions étroitement reliées par le contexte et les acteurs impliqués :

- 1) Quelle est l'expérience des jeunes et des parents en lien avec la TÉVA et en quoi les actions mises en œuvre dans le cadre de la TÉVA répondent-elles à leurs besoins?
- 2) Dans quelle mesure l'outil d'analyse des pratiques TÉVA (2021) permet-il de faire un état de situation pour des équipes-écoles et leurs partenaires?

Pour répondre à ces questions, les trois objectifs poursuivis étaient de :

- 1) décrire les caractéristiques de **jeunes en SH** engagés dans une TÉVA dans des écoles secondaires du Québec, les actions mises en œuvre dans le cadre de leur TÉVA et, lorsque possible, documenter leur satisfaction face à leur participation à la TÉVA;
- 2) documenter la satisfaction des **parents** face à la TÉVA à laquelle participent leurs jeunes;
- 3) expérimenter l'outil d'analyse des pratiques TÉVA (2022) afin de valider sa pertinence pour documenter la TÉVA dans les écoles et proposer une version améliorée qui rende davantage compte de la réalité du terrain.

Méthodologie

Approbation éthique. Le projet a reçu l'approbation du comité sectoriel d'éthique de la recherche en réadaptation et intégration sociale du CIUSSS de la Capitale-Nationale (#2024-2969).

Devis. Dans une approche de recherche collaborative, le devis qualitatif initialement prévu visait à ce que l'expérience rapportée par les jeunes en SH eux-mêmes ainsi que leur appréciation face à leur TÉVA soit le point central du projet (Bergeron & Rousseau, 2021). Toutefois, avoir accès à une explication approfondie de l'appréciation de la TÉVA qui proviendrait des jeunes eux-mêmes s'est avéré un défi de taille. Nous avons donc maintenu l'objectif de consulter des jeunes qui étaient engagés dans une démarche TÉVA dans leur école secondaire et, si les jeunes étaient en mesure d'exprimer leur appréciation et leur point de vue sur la TÉVA, nous avons collecté et analysé leurs propos. Cependant, force est de constater que, pour décrire l'expérience de la TÉVA et la satisfaction face à la participation sociale en lien avec la TÉVA, les propos des parents ont été essentiels pour brosser un portrait plus élaboré et plus nuancé de la participation des jeunes à leur TÉVA ainsi que de leur satisfaction.

En outre, les données collectées auprès des membres des équipes-écoles et de leurs partenaires ont permis de compléter le portrait de la TÉVA proposé dans ce rapport. Cette méthode de nature inductive a contribué à construire une représentation de la TÉVA, de ses composantes, propriétés et variations, tout en mettant l'expérience humaine des jeunes, de leurs parents et de leurs intervenants au cœur de la démarche.

Dans une visée de transfert de connaissances intégré ayant pour but de renforcer la pertinence du projet et d'assurer une meilleure appropriation des résultats de la recherche, nous avons mis sur pied un comité de suivi aussi nommé comité aviseur (McGrath et al., 2009). Les membres sont deux jeunes adultes en SH, un partenaire du milieu de l'éducation, un partenaire des milieux communautaires ainsi que les membres de l'équipe de recherche. Deux rencontres ont eu lieu, soit en novembre 2023 et en avril 2025. Lors de la première rencontre, la participation des jeunes adultes en SH a permis à l'équipe de recherche de bonifier les guides d'entretien pour les entrevues auprès des jeunes qui participent à l'étude. Lors de la deuxième rencontre, les résultats de l'étude furent présentés au comité afin de connaître leur point de vue et d'enrichir leur interprétation.

Recrutement. Le recrutement des participants s'est avéré un défi de taille. Entre janvier et juin 2024, une professionnelle de recherche a contacté 36 personnes qui travaillent dans les écoles de 15 centres de

services scolaire du Québec et qui sont impliquées dans la mise en place de démarches TÉVA pour les jeunes en SH (coordonnateurs TÉVA, conseillers pédagogiques, orthophonistes, enseignantes, psychologues, etc.). Parmi les personnes contactées, des intervenants de quatre écoles secondaires ont exprimé un intérêt à participer au projet. Toutefois, deux de ces écoles n'ont pas poursuivi leur implication dans le projet. Entre septembre et novembre 2024, l'équipe de recherche a fait des démarches supplémentaires auprès de 8 écoles qui n'avaient pas été contactées auparavant, ce qui a permis de recruter trois autres écoles pour un total de cinq écoles.

Participants. Le point de départ du recrutement était la participation confirmée par une école secondaire, ce qui s'est avéré pour 5 écoles présentées ci-dessous (voir figure 1). *Critères d'inclusion:* pour participer à l'étude, les jeunes en SH devaient (1) être engagés dans une démarche de TÉVA, (2) idéalement en être à leur dernière année de fréquentation scolaire, (3) idéalement avoir un membre de la famille intéressé à participer et (4) avoir des intervenants à l'école et parmi les partenaires de l'école qui soient intéressés à participer.

Il est important de préciser qu'il était espéré que tous les élèves participant à l'étude seraient en mesure de répondre aux questionnaires prévus et à un entretien semi-structuré, et ce, incluant les élèves pour qui l'accompagnement d'une personne de confiance s'avérerait nécessaire. Or, plusieurs des jeunes inscrits à une démarche TÉVA dans leur école n'avaient pas les habiletés requises pour participer à un entretien, même avec le soutien d'une personne de confiance. Ainsi, les données collectées et analysées sont celles qu'il a été possible d'obtenir, soit des données collectées directement auprès de certains élèves ou collectées indirectement auprès de leurs parents. En outre, il était espéré que, pour chaque jeune participant au projet, un parent participerait aussi. Or, malgré des invitations et des relances, cela n'a pas été possible pour tous les élèves. Le nombre précis de personnes qui ont fourni les données, que ce soient des jeunes en SH, parents, personnes professionnelles de divers milieux, est clairement indiqué à la figure 1 et réitéré à chacune des sections du rapport.

L'échantillon de convenance recruté pour l'étude est composé de 40 personnes associées aux cinq écoles secondaires où des pratiques de TÉVA structurées sont en place et s'étant portées volontaires. Parmi ces cinq écoles, on compte deux écoles publiques accueillant une clientèle du programme formation préparatoire au travail (E1, E2), une école publique spécialisée (E3), une école publique accueillant une

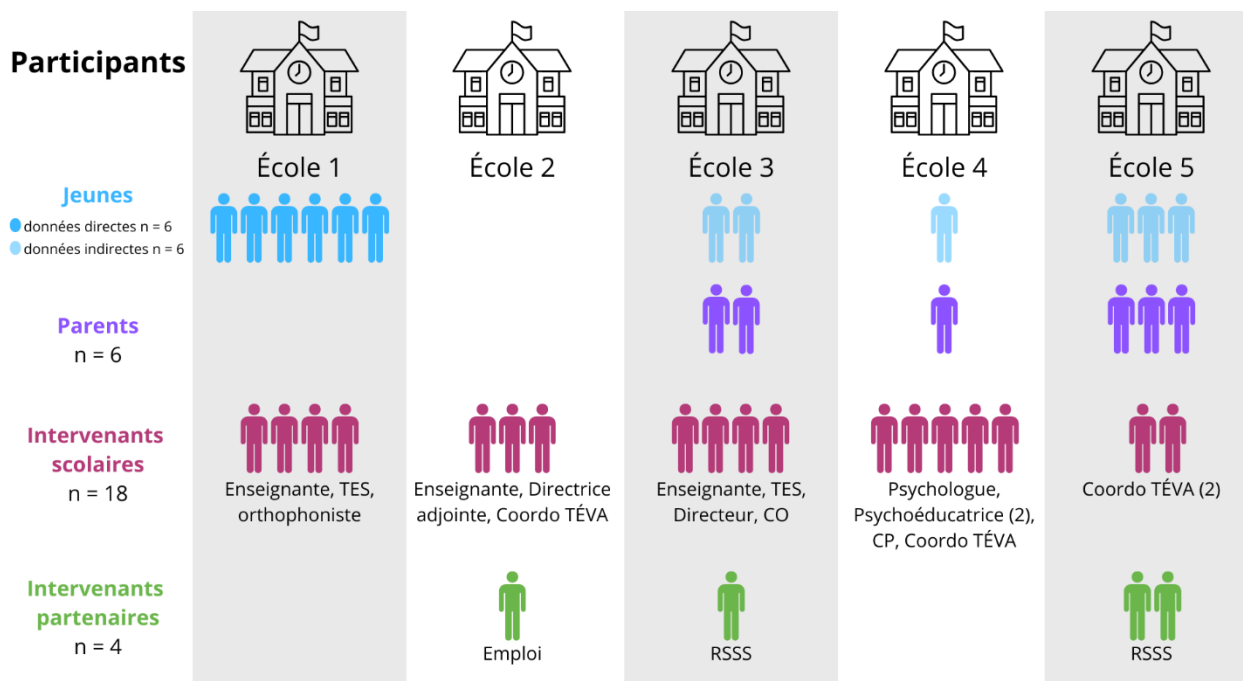
clientèle avec une déficience intellectuelle profonde (E4), et une école privée offrant le programme de formation préparatoire au travail (E5). Dans trois des écoles participantes, les pratiques de TÉVA déclarées par la direction de l'école et par le personnel scolaire sont en place depuis plusieurs années. Dans les deux autres, les services de TÉVA avaient été mis en place dans l'année précédant le projet de recherche. Le personnel de chacune de ces écoles a mis en place des pratiques de TÉVA qui sont appuyées par la direction de l'école et, le cas échéant, par le service aux élèves du centre de services scolaire. La présentation faite par le personnel scolaire des pratiques en place dans leur milieu répond à plusieurs des caractéristiques des pratiques TÉVA de qualité telles que proposées par Kohler et collaborateurs (2016).

Des données ont été collectées auprès de quatre catégories d'acteurs (voir figure 1) ³ pour un total de 40 personnes au sujet desquelles des données sont analysées dans ce rapport, soit

- i. 12 jeunes en SH dont 6 qui ont participé directement à la collecte de données en répondant à des questionnaires et en participant à une entrevue semi-structurée ainsi que 6 jeunes au sujet desquels des données ont été collectées de manière indirecte, via leurs parents;
- ii. Les parents de 6 jeunes en SH;
- iii. 18 intervenants du réseau scolaire qui sont impliqués dans la TÉVA, soit directement auprès des jeunes en SH ou en soutien à la TÉVA;
- iv. 4 intervenants partenaires des écoles issus des réseaux de la santé et des services sociaux ou du soutien à l'emploi.

³ Des informations supplémentaires au sujet des intervenants scolaires et des réseaux partenaires se trouvent à l'annexe 1

Figure 1. Description de l'échantillon



CO=Conseiller.ère d'orientation ; CP=Conseiller.ère pédagogique; TES=Technicien.ne en éducation spécialisée ; RSSS=Réseau de la santé et des services sociaux

Tableau 1 : Caractéristiques des jeunes en SH

# participant	É ^y	Âge	Code EHDAA ou diagnostic	Type de classe	Dernière année école *	Participation - plan intervention *	Stages *	Réseau SSS ou emploi*
1	E1	21	Autisme	FPT	O	O	O	N
2	E1	20	Trouble adaptation/ apprentissage	FPT	O	O	O	O
3	E1	18	Trouble adaptation/ apprentissage	FPT	N	O	O	N
4	E1	19	Trouble adaptation/ apprentissage	FPT	N	O	O	O
5	E1	19	Trouble adaptation/ apprentissage	FPT	N	O	O	O
6	E1	17	Trouble adaptation/ apprentissage	FPT	N	O	O	N
7	E3	20	Paralysie cérébrale	Classe adaptée	O	N	O	N
8	E3	19	TSA niveau 2 avec DI ^b , dyspraxie motrice et verbale	Classe adaptée	N	N	N	O
9	E4	20	DI profonde	Classe adaptée	O	N	N	O
10	E5	19	Trisomie 21	FPT	O	O	O	N
11	E5	19	DI légère	FPT	O	O	O	N
12	E5	20	Trisomie 21	FPT	O	O	O	N

^y École; *réponse Oui (O) / Non (N); ^b Déficience intellectuelle

Procédures de collecte des données. La collecte de données a eu lieu pendant l'année scolaire 2024-2025. L'objectif 1 était de décrire les caractéristiques des **jeunes en SH** qui sont engagés dans une TÉVA dans une école secondaire du Québec et, lorsque possible, documenter leur satisfaction face à leur participation à la TÉVA. Il était prévu que les jeunes participent à un entretien individuel avec leur parent ou une personne de confiance. Or, lors de la première vague de recrutement, six parents ont accepté de participer à la collecte de données et ont estimé que leur jeune ne fournirait pas d'information supplémentaire permettant d'approfondir la perception des jeunes quant à leur TÉVA. Pour ces 6 premiers jeunes en SH, leurs caractéristiques sont donc disponibles à partir des réponses et des propos de leurs parents. L'objectif de collecter des données directement auprès de jeunes en SH demeurerait important pour l'équipe de recherche et nous avons donc poursuivi les démarches pour rejoindre quelques jeunes. Cela a été possible dans une des écoles participantes où les parents n'avaient pas répondu à l'invitation à participer mais dans laquelle les personnes intervenantes estimaient que les jeunes eux-mêmes pourraient participer à un entretien individuel. Dans cette école secondaire, nous avons donc mené une entrevue individuelle semi-structurée d'environ 20 minutes auprès de six jeunes en SH qui y ont participé de manière autonome. Cette entrevue était divisée en deux parties. Dans la première partie, les jeunes ont été interrogés sur leur expérience de la TÉVA et leur appréciation de celle-ci (voir l'annexe 2 pour le guide d'entretien). Dans la deuxième partie, des questions provenant de l'outil MHAVIE (Fougeyrollas & Noreau, 2003) ont été utilisées dans le but de brosser le portrait du fonctionnement des jeunes dans diverses sphères de leur vie d'adolescent en leur posant des questions sur leurs habitudes de vie, notamment la communication, les déplacements, les relations interpersonnelles, les loisirs et la participation à des stages (voir annexe 2). Pour les jeunes des écoles 3, 4 et 5, ce sont les parents qui ont fourni les réponses aux questions tirées de la MHAVIE (annexe 2).

Pour l'objectif 2, soit documenter la satisfaction des **parents** face à la TÉVA à laquelle participent leurs jeunes, deux méthodes de collecte de données ont également été utilisées. (i) Les parents ont complété un court questionnaire socio-démographique afin de décrire les caractéristiques de leur jeune et les leurs (voir l'Annexe 2.1 pour le questionnaire). Ils ont également complété un bref questionnaire portant sur l'autonomie de leur jeune dans la réalisation des habitudes de vie (voir annexe 2 – questions sélectionnées dans la MHAVIE. (ii) Ils ont ensuite participé à un groupe de discussion ou, si l'horaire ne leur convenait pas, à un entretien individuel portant sur leur expérience de la TÉVA tant de leur point de vue que de leur perception de l'expérience vécue par leur jeune (voir l'annexe 3 pour le guide d'entretien).

En lien avec l'objectif 3, la première édition de l'outil intitulé « [Pratiques de TÉVA : outil d'analyse pour une équipe-école et ses partenaires](#) » (2022) a été expérimentée et validée. Cette démarche a permis d'identifier les forces et les limites de cet outil dans le but de l'améliorer. Pour chacune des écoles participantes, un groupe de discussion a été organisé auquel ont participé, dans plusieurs cas, des partenaires du réseau de la santé et des services sociaux. Pendant cette rencontre, l'outil d'analyse des pratiques de TÉVA proposé à la fin du projet de notre équipe en 2022 a été utilisé pour guider la discussion, permettant par le fait même de faire un bilan des pratiques de TÉVA en place dans les écoles participantes (voir l'annexe 4 pour la 2^e édition de l'outil, 2026). Ces échanges ont permis de documenter le point de vue des **intervenants scolaires et des réseaux partenaires** au sujet de la TÉVA offerte dans les écoles secondaires. Le titre d'emploi et le nombre d'années de service de chaque participant ont été notés. Soulignons également que, pour comprendre l'expérience des personnes intervenantes dans les réseaux scolaires, de la santé et des services sociaux et du soutien à l'intégration à l'emploi, les groupes de discussion ont suscité des échanges qui ont probablement contribué indirectement au développement professionnel des intervenants impliqués.

Analyses. Les analyses ont été effectuées en quatre étapes.

Étape 1 : les premières analyses visent à décrire l'échantillon. Les caractéristiques de chacun des groupes de participants, soit (i) les jeunes, (ii) les parents et (iii) les intervenants ont été colligées afin de brosser le portrait des personnes impliquées dans la TÉVA au sein des cinq écoles qui ont participé au projet.

Étape 2 : pour les *jeunes*, les données collectées via les questions sélectionnées dans l'outil MHAVIE ont été utilisées afin de brosser un portrait de leur fonctionnement dans plusieurs sphères de participation sociale. De manière plus spécifique, pour la sphère de la communication, les données disponibles ont été analysées afin de coder les habiletés de communication des participants en fonction des niveaux du Communication Function Classification System (CFCS), un outil conçu pour synthétiser les caractéristiques de la communication quotidienne d'une personne atteinte de paralysie cérébrale en cinq niveaux selon l'efficacité de la communication (Hidecker et al., 2011). Cet outil comprend cinq niveaux qui décrivent les capacités de communication quotidiennes. Ces niveaux, semblables à ceux qui sont utilisés dans d'autres outils qui visent à caractériser de manière fonctionnelle les habiletés d'une personne, vont de I à V. Le niveau I correspond à l'utilisation fonctionnelle d'habiletés de communication et le

niveau V correspond à des habiletés très limitées. La description de chacun des niveaux se trouve à l'encadré 1.

Encadré 1. Les niveaux de communication selon le Communication Function Classification System (CFCS)

Niveau I - Une personne alterne de manière indépendante et efficace entre le rôle d'émetteur et de récepteur d'informations avec la plupart des gens dans la plupart des environnements.

Niveau II - Une personne alterne de manière indépendante entre le rôle d'émetteur et de récepteur avec la plupart des gens dans la plupart des environnements, mais la conversation peut être plus lente.

Niveau III - Une personne communique généralement efficacement avec des partenaires de communication familiers, mais pas avec des partenaires inconnus, dans la plupart des environnements.

Niveau IV - La personne n'est pas toujours cohérente dans sa communication avec des partenaires de communication familiers.

Niveau V - Une personne est rarement capable de communiquer efficacement, même avec des personnes familières.

Étape 3 : nous avons ensuite effectué une analyse thématique des propos collectés par enregistrement audio auprès des trois groupes d'acteurs (Braun et Clarke, 2006). En ce qui concerne les *jeunes* en SH (6 parmi les 12 participants), leurs propos ont été écoutés, consignés dans un document Excel puis lus et discutés par trois membres de l'équipe de recherche pour dégager les concepts clés. Pour les *parents*, une analyse thématique approfondie a été menée dans le logiciel QDA Miner light et a fait ressortir les facilitateurs et les obstacles à une TÉVA satisfaisante tels que perçus par les parents d'une part, et de les concevoir dans le cadre du MDH-PPH (Fougeyrollas, 2021) d'autre part. Pour les *personnes intervenantes*, l'analyse de leurs propos a mené à une représentation des composantes de la TÉVA dans les cinq écoles participantes et a permis de valider un outil de description de la TÉVA qui avait été proposé dans la précédente étude menée par notre équipe de recherche et de proposer une version améliorée (annexe 4). Ces analyses ont été menées de manière itérative par la chercheuse responsable et les deux professionnelles de recherche qui ont également validé les résultats auprès du comité aviseur du projet et du comité aviseur de l'OPHQ et du REPAR, bailleurs de fonds du projet.

Étape 4 : L'étape finale des analyses a regroupé toutes les données collectées afin de (i) dégager un portrait de la participation à la TÉVA et de la satisfaction des jeunes et des familles pour ensuite (ii) proposer des pistes d'actions pour améliorer la participation sociale et la satisfaction des jeunes en SH et des autres acteurs impliqués.

Résultats

Les résultats sont présentés en fonction de chacun des trois objectifs de l'étude, soit

- (1) décrire les caractéristiques de **jeunes en SH** engagés dans une TÉVA dans une école secondaire du Québec, les actions mises en œuvre dans le cadre de leur TÉVA et, lorsque possible, documenter leur satisfaction face à leur participation à la TÉVA;
- (2) documenter la satisfaction des **parents** face à la TÉVA à laquelle participent leurs jeunes sous l'angle des facilitateurs et obstacles;
- (3) **explorer** avec des intervenants la pertinence et le potentiel d'utilisation de l'outil d'analyse des pratiques TÉVA (2021).

Objectif 1. Décrire les caractéristiques de jeunes en SH engagés dans une TÉVA dans une école secondaire du Québec, les actions mises en œuvre dans le cadre de leur TÉVA et, lorsque possible, documenter leur satisfaction face à leur participation à la TÉVA.

Pour le premier objectif de l'étude, deux types de données ont été analysées. Dans un premier temps, les réponses aux questions sélectionnées dans l'outil MHAVIE, présentées aux tableaux 2 et 3, permettent de brosser un portrait global de la participation des jeunes à diverses sphères de fonctionnement. Rappelons que, pour les jeunes de l'école 1 (J1 à J6), ce sont les jeunes eux-mêmes qui ont répondu tandis que pour les jeunes des écoles 3 à 5 (J7 à J12), ce sont les parents qui ont répondu. Le tableau 2 présente les réponses obtenues aux questions de la MHAVIE au sujet de la communication.

Tableau 2. Habiletés de communication des participants

Code de participant	Capacité à communiquer	Observations supplémentaires	Niveau de communication selon le CFCS
<i>Observations en contexte d'entrevue</i>			
1			
2			
3	Oui	Répond à des questions simples lors d'une entrevue individuelle avec une personne non-familière	Niveau I
4			
5			
6			
<i>Réponses des parents au sujet de leur jeune</i>			
7	Non	Arrive à communiquer avec les personnes familières (parents, amis, frère et ma sœur). Sinon, se sent timide et trop gêné, bloque et pense que la personne ne va pas comprendre.	Niveau III ou IV
8	Oui	Réussit généralement à se faire comprendre. C'est surtout lors de situations hors contexte que c'est plus difficile.	Niveau II ou III
9	Non	Est non-verbal, communiquant seulement avec quelques signes et des pictogrammes.	Niveau III ou IV
10	Oui	Dit seulement « correct ».	Niveau IV ou V
11	Oui	La communication est sur des éléments élémentaires : jouer, manger, hygiène, etc. N'a pas la capacité pour communiquer sur des éléments plus complexes. La prononciation est difficile, on doit demander de répéter et de mieux articuler au besoin.	Niveau III ou IV
12	Oui	Utilise langage signé ou un iPad avec un logiciel de pictogrammes avec des partenaires de communication familiers	Niveau III

Les observations des membres de l'équipe de recherche pendant les entretiens individuels d'une part ainsi que, d'autre part, les réponses des parents au sujet des habiletés de communication des jeunes illustrent de façon claire que celles-ci se déploient sur un continuum. Pour certains jeunes, (J1 à J6) les habiletés de

communication peuvent être estimées fonctionnelles. Pour d'autres, des limites importantes sont présentes.

Les réponses aux questions qui concernent les autres sphères de fonctionnement des jeunes (voir MHAVIE – annexe 2) sont présentées au tableau 3. À nouveau, elles mettent en évidence une grande variabilité parmi les personnes participantes. Ces données révèlent que les jeunes qui fréquentent une classe FPT ont davantage cheminé vers l'autonomie, p.ex. la préparation de repas ou la participation à des tâches ménagères, que les jeunes qui fréquentent une classe d'adaptation scolaire. On note également que l'activité qui semble la plus difficile pour les jeunes est le budget.

Tableau 3. Proportion des jeunes autonomes dans les autres sphères de participation à la vie quotidienne selon les réponses aux questions de la MHAVIE

Transport	Préparation repas	Activité physique	Hygiène	Tâches ménagères	Budget	Relations d'amitié	Loisirs
<i>Jeunes ayant répondu de manière autonome (n=6)</i>							
6	6	6	6	6	3	6	4
<i>Jeunes pour qui les parents ont répondu (n=6)</i>							
6	3	6	3	3	0	4	6

En ce qui concerne la dernière sphère examinée par la MHAVIE, les stages, les réponses sont en lien direct avec le type de classe fréquentée par les jeunes. Ainsi, les 9 jeunes qui fréquentent une classe FPT ont une ou des expériences de stage tandis que les 3 jeunes qui fréquentent une classe d'adaptation scolaire n'ont pas d'expérience de stage.

Pour les six jeunes ayant participé à un entretien individuel (voir les questions à l'annexe 2), leurs réponses à des questions au sujet de leur perception de leur TÉVA ont été soumises à une analyse thématique (Braun et Clarke, 2006). Celle-ci a permis dégager les cinq thèmes suivants:

1. La conception des jeunes de ce qu'est la TÉVA et leur appréciation des activités qui en font partie.

Pour décrire la TÉVA, les élèves font tous référence à l'autonomie. Ils expliquent que la TÉVA les prépare à ce qu'ils feront après l'école secondaire, que ce soit sur le marché du travail ou en poursuivant leur scolarisation dans un programme d'éducation aux adultes. Deux des six jeunes précisent que la TÉVA les amène à planifier de vivre seul à l'âge adulte.

Un participant explique que:

“La TEVA, c'est la préparation pour aller au marché du travail, pour se préparer à l'autonomie, pour vivre tout seul. Ça permet de vivre en appart, de faire nos propres choses, notre nourriture, de faire nos activités, de faire des trucs comme ça.” (J1)

2. Le point de vue des jeunes sur les personnes qui les accompagnent dans la transition vers la vie adulte et leur appréciation à leur égard.

Tous les jeunes rapportent que leur famille et le personnel scolaire qui les accompagne dans la TÉVA sont des personnes clés dans leur cheminement et leur transition vers la vie adulte. Ils donnent des exemples de l'appréciation de l'accompagnement qu'ils reçoivent de la part de ces personnes. Ils valorisent la présence des enseignants et de leurs proches dans les discussions au sujet de leur projet de vie et dans la mise en œuvre de leurs objectifs. Par exemple, un participant souligne l'aide reçue de sa famille pour comprendre les informations en lien avec les activités scolaires ou pour compléter des documents officiels de nature diverse. D'autres jeunes nomment explicitement la présence de membres de leur famille à des rencontres clés dans leur parcours de TÉVA.

“Mes parents sont présents aux rencontres avec l'organisme de soutien à l'emploi.” (J2)

“Mon frère est venu à l'école pour parler de ma TÉVA avec la classe.” (J5)

3. Les objectifs des jeunes dans leur transition vers la vie adulte.

Les objectifs nommés par les jeunes eux-mêmes sont compris dans les huit sphères faisant partie des éléments à favoriser dans un contexte de TÉVA (l'emploi, les loisirs, la participation à la communauté, l'éducation, le réseau social, l'autonomie, le logement et le transport). Les jeunes nomment explicitement des objectifs tels qu'augmenter leur autonomie, participer à des stages, planifier de vivre de manière

autonome à l'extérieur de la maison de leurs parents. Bien que les thèmes spécifiques varient (p. ex. transport, emploi, résidence), tous les objectifs nommés par les jeunes sont en lien avec le développement de l'autonomie. En fait, on peut concevoir l'autonomie comme l'atteinte d'un niveau fonctionnel dans toutes les sphères de la participation sociale des jeunes. À titre d'exemple, un jeune dit qu'il souhaite:

“Se pratiquer à cuisiner: J'aimerais ça faire la cuisine” (J2).

Quelques-uns nomment également leur objectif d'améliorer leur compétence à faire un budget. Cet objectif est lié à différentes sphères, que ce soient les loisirs ou l'autonomie dans le transport.

“Le plus important pour moi : faire un budget” (J5)

4. Les impressions des jeunes sur leurs stages et la façon dont ceux-ci contribuent à leur préparation à la vie adulte.

Les participants valorisent tous leurs stages et leurs commentaires sont positifs à cet égard. Trois des six participants décrivent les tâches qu'ils effectuent dans le cadre de leur stage:

“J'ai fait les cabines d'essayage” (J2) (contexte: préposée aux cabines d'essayage dans un commerce de détail);

“Des fois, je fais le fromage et les sandwichs aussi.” (J4) (contexte: restauration rapide);

“Je fais de l'emballage et de l'étiquetage” (J5) (contexte: supermarché);

“Je fais la caisse, la garniture, pas mal tout” (J6) (contexte: restauration rapide).

En outre, sans élaborer sur la façon dont les stages les préparent à la vie adulte, les qualificatifs qu'ils utilisent pour décrire leurs stages sont en cohérence avec une appréciation de leur part. Ils utilisent des mots comme *“très bien”* ou *“très sympa”* et certains mentionnent que leur stage a ensuite mené à une embauche par l'employeur (J1 et J5).

5. La façon dont les jeunes envisagent l'avenir et le soutien dont ils auront besoin après avoir terminé l'école secondaire.

En réponse à la question sur leur façon d'envisager l'avenir, deux des six jeunes expriment de l'inquiétude:

“S'il y a des trucs qui m'inquiètent, mes parents vont m'aider. Ils sont là pour ma sécurité.” (J1);

“C'est moins évident. Je ne peux pas trouver un emploi qui m'assure un avenir.” (J2).

En revanche, les quatre autres jeunes n'expriment pas un sentiment de cette nature.

Des exemples concrets sont fournis par les six jeunes pour décrire ce à quoi ils aspirent pour leur futur en termes d'occupation ou d'autonomie :

“J'aime faire des desserts. J'aimerais ça être pâtissière.” (J2);

“J'aimerais avoir mon permis de conduire.” (J4).

Objectif 2. Documenter la satisfaction des parents face à la TÉVA à laquelle participent leurs jeunes.

Les entrevues et groupes de discussion réalisés auprès des parents ($n = 6$) ont permis de les interroger sur leurs besoins et leur satisfaction en lien avec la démarche TÉVA à laquelle ils participent avec leur jeune. Plus précisément, ils ont répondu à des questions en lien avec leur expérience du déroulement de la TÉVA, les sphères abordées dans le plan TÉVA de leur jeune, l'actualisation de la collaboration intersectorielle et finalement leur satisfaction en lien avec leur expérience de la TÉVA.

Les données recueillies ont été analysées et réparties selon qu'il s'agisse de facilitateurs ou d'obstacles à la satisfaction des parents en lien avec leur expérience de la TÉVA. Elles ont été analysées pour quatre des composantes de la taxonomie de Kohler et al. (2016), soit les quatre composantes qui sont en place dans les démarches de TÉVA au Québec : la planification axée sur l'élève, le soutien au développement de l'élève, la collaboration intersectorielle et l'engagement de la famille (figure 2).

Figure 2. Les composantes de la TÉVA – niveau local de l'école



Composante 1 – Planification axée sur l'élève

Les éléments relatifs à la composante 1 sur lesquels les parents ont été interrogés touchent les stratégies de planification de la TÉVA, le développement du plan d'intervention et la participation de l'élève à la démarche. Un facteur facilitant nommé par les parents en lien avec la planification axée sur l'élève est le fait de débiter la démarche de la TÉVA tôt, soit plusieurs années avant la fin de la scolarisation. Pour les trois parents dont le jeune fréquente l'école 5, le fait de débiter la trajectoire de la TÉVA cinq ans avant la fin de la scolarisation est perçu positivement. Toutefois, l'un de ces parents précise que les démarches pour convenir de l'occupation du jeune après la scolarisation débutent trop tard dans le processus puisque de nombreux organismes ont une liste d'attente, allant parfois jusqu'à un délai de deux ans. Pour ce parent, les démarches d'inscription aux services envisagés devraient donc se faire avant la dernière année de scolarisation dans les régions où les listes d'attente sont longues. Deux parents font également ressortir l'importance d'avoir un calendrier indiquant clairement les étapes pour la durée complète de la démarche. Il devient alors beaucoup plus facile pour un parent d'anticiper les étapes à venir et de s'y préparer.

De plus, il ressort que le fait que chaque élève ait une personne responsable assignée à son dossier TÉVA est un facteur facilitant. Les parents savent ainsi à quoi s'attendre et peuvent se référer à cette personne au besoin. En contrepartie, lorsqu'il n'y a pas une personne clairement identifiée au dossier TÉVA, cela crée de la confusion pour les parents. L'un des parents participants indique que son jeune a une personne-

ressource à l'école attirée pour l'accompagner dans la démarche TÉVA, mais que cette personne n'avait pas encore pris contact avec la famille. Pour ce parent, la TÉVA restait une démarche abstraite pour laquelle il n'avait pas l'impression d'être accompagné. Il sentait qu'il portait seul la responsabilité de préparer la transition vers la vie adulte de son jeune.

Il y a une personne à l'école, mais on ne me l'a pas clairement dit que c'était elle. C'est moi qui ai demandé (...) j'ai parlé aux gens du CIUSSS, ils ont dit qu'il y avait peut-être quelqu'un à l'école. Ben oui, c'est telle personne à l'école. Ah je ne savais pas, tu sais, on a n'a pas eu de contact, c'est comme si la TÉVA, je pense que c'est peut-être mon cas à moi, mais c'est un programme qui existe mais je n'ai pas l'impression qu'il y a comme une diffusion sur c'est quoi le but de la TÉVA, qu'est-ce que ça va amener?

(P7)

En ce qui concerne la participation du jeune au choix des objectifs ciblés dans sa démarche de TÉVA, un parent affirme que son jeune y a effectivement participé. Cela s'est traduit par le fait que plusieurs stages, directement liés à ses intérêts, ont été réalisés, ce qui a été jugé comme étant très formateur. À contrario, malgré une volonté à participer activement aux rencontres de TÉVA, les cinq autres parents rapportent qu'il est difficile pour leur jeune d'affirmer ses préférences et d'exprimer son opinion. Par exemple, un parent indique que son jeune semble généralement en accord avec ce qui est proposé sans toutefois l'affirmer de façon claire. Il précise qu'il manifesterait son désaccord s'il n'aime pas quelque chose qui lui est proposé, mais qu'en général il n'a pas de préférences marquées. Tel que mentionné ci-dessus, l'habileté du jeune à communiquer est clairement associée à sa capacité à s'engager de manière autonome dans des activités et influence donc sa participation sociale et son auto-détermination. Un autre parent indique que son jeune peut participer au choix des objectifs, mais avec de l'aide. Il est possible de connaître son point de vue sur la façon dont il envisage son futur, mais il doit être accompagné dans sa réflexion puisqu'il peut changer d'idée rapidement selon les contraintes évoquées pour les différentes options envisagées. Dans le même sens, un troisième parent considère que son jeune a participé au choix des objectifs ciblés, mais qu'il faut faire preuve de discernement, car son jeune est influençable :

« Ce qui est intéressant, c'est qu'on prend en compte l'autodétermination de la personne et ça, c'est la base fondamentale de la TÉVA. Par contre, on sait très bien qu'une personne qui a une déficience intellectuelle est influençable, fait que s'il n'y a pas de place en employabilité et qu'on lui dit qu'il y a

des bonnes écoles pour faire des cours d'anglais, des cours de mathématiques (...) C'est sûr que la personne est influençable, fait que c'est un couteau à double tranchant. » (P12)

Enfin, deux parents rapportent que leur jeune a des défis trop importants sur le plan de la communication pour pouvoir exprimer son point de vue :

« Ils ne peuvent pas lui poser une question, demander c'est quoi que tu aimes? Penses-tu que tu serais capable de faire ci, faire ça, elle n'est pas capable. Elle n'a pas le jugement pour répondre à ces questions-là. Elle va dire oui sans nécessairement avoir connaissance de tous les impacts » (P8).

Dans ce contexte, les intervenants impliqués dans la TÉVA prennent en considération les intérêts du jeune pour prendre les décisions selon les réactions positives qu'ils ont pu observer à l'école et à la maison lors de la participation à certaines activités.

Deux parents évoquent de façon positive le fait qu'il y ait des objectifs identifiés afin de travailler sur les défis rencontrés par leur jeune. L'un des parents souligne toutefois l'importance d'avoir des suivis sur les compétences acquises, notamment lors des stages. Ce parent a l'impression de ne pas avoir toute l'information pertinente pour accompagner son jeune dans la recherche d'un emploi après la fin de la scolarisation. Ce parent souligne l'importance que les jeunes préparent un curriculum vitae mettant en évidence leurs acquis.

[Mon jeune] n'a jamais fait de CV, puis à l'école, ben j'ai des notes sur les mathématiques, mais moi si je vois une personne qui a la trisomie 21 rentrer dans mon bureau pour travailler, ma première question, mais c'est quoi que tu sais faire? Est-ce que je peux avoir un CV qui dit [nom de la personne] est capable de compter de 1 à 10 facilement, il est capable de bien parler au public. Un vrai CV avec les connaissances, avec qu'est-ce qui fait que, en tant qu'employeur, j'ai le goût de t'avoir dans mon équipe?

(P12)

En conclusion, plusieurs facteurs en lien avec la planification axée sur l'élève favorisent la satisfaction des parents, plus particulièrement une démarche TÉVA qui débute tôt accompagnée d'un échéancier réaliste, une personne de référence pour répondre adéquatement au besoin d'information des parents en

lien avec la planification de la TÉVA, un soutien pour la participation optimale du jeune à son plan d'intervention et le suivi des compétences acquises.

Composante 2 – Soutien au développement de l'élève

Les éléments relatifs à la composante 2 sur lesquels les parents ont été interrogés touchent les différentes sphères de la TÉVA travaillées pendant la démarche et les expériences de stages réalisées. Un parent de l'école 5 exprime son appréciation quant au suivi qui est fait chaque année en lien avec les sphères de développement lors de la rencontre de TÉVA. Le fait de documenter les acquis du jeune dans les différentes sphères permet non seulement au parent de se situer, mais aussi au jeune de suivre sa propre évolution. Deux parents mentionnent l'impact positif d'avoir travaillé, dans le cadre de la TÉVA, l'autonomie de leur jeune dans plusieurs contextes, notamment dans l'utilisation du transport collectif et dans l'exécution de tâches domestiques. Un de ces parents souligne également le travail qui a été fait auprès de son jeune afin de lui enseigner les bons comportements à adopter dans un milieu de travail :

Ma fille est très timide, elle se débrouille très bien, mais elle est timide. Par exemple, quand elle finissait ses tâches dans le stage, elle n'allait pas demander ou quand elle avait besoin de n'importe quoi, elle est toujours gênée d'aller, d'aller demander de l'aide par exemple (...) on essayait toujours avec les intervenants de lui dire que c'est un défi. (...) on lui expliquait que c'était bon d'aller chercher de l'aide. Il ne faut pas être gênée du tout, c'est son droit. Là ça va beaucoup mieux. (P10)

De plus, l'élaboration d'un projet de vie est l'un des aspects travaillés. Tous les parents de l'école 5 considèrent que l'opinion de leur jeune a été prise en compte lors des discussions à ce sujet. Les pratiques peuvent toutefois varier selon les écoles. Une participante de l'école 3 indique que les thèmes discutés lors des rencontres de TÉVA ne dépassaient pas le cadre scolaire. Seule la sphère résidentielle avait été abordée sans qu'il ne soit question des autres sphères telles que l'autonomie.

En ce qui concerne les expériences de stage, deux parents rapportent que le ou les stages proposé(s) à leur jeune tenaient compte de ses intérêts alors que deux autres indiquent plutôt que les stages ne correspondaient pas aux intérêts de leurs jeunes. L'un de ces parents souligne l'importance de s'assurer que le dernier stage planifié se déroule dans un milieu où le jeune a des chances d'être embauché. Les

autres deux parents indiquent que leur jeune participe soit à des ateliers à l'école sans aller en stage ou qu'il ne participe pas à des activités préparatoires à un stage en raison de ses capacités limitées.

En ce qui concerne la préparation à l'emploi, un parent indique la difficulté à obtenir le soutien de services spécialisés en emploi en raison d'un délai d'attente de deux ans pour obtenir des services des organismes, ce qui constitue un obstacle important à l'insertion en emploi à venir de son jeune. Ce parent réclame que, pour les jeunes ayant un bon potentiel d'insertion professionnelle, une ressource des services en employabilité participe à la démarche TÉVA dès la première année afin d'apprendre à bien connaître la personne et ainsi être en mesure d'offrir un accompagnement adapté à ses besoins.

En conclusion, la satisfaction des parents est liée à la réalisation des pratiques identifiées dans l'outil d'analyse des pratiques TÉVA (voir l'Annexe 5), plus spécifiquement la prise en compte des différentes sphères de la TÉVA dans la démarche, la participation du jeune à l'élaboration de son projet de vie, une offre de stages en lien avec les intérêts du jeune et l'obtention de services d'organismes spécialisés en emploi tôt dans la démarche.

Composante 3 – Collaboration intersectorielle

Les résultats d'un projet de recherche récent mené par notre équipe (Desmarais et al., 2020; Poirier, St-Pierre, et al., 2022; Ross-Lévesque et al., 2024) ont mis en lumière les bonnes pratiques liées à la collaboration intersectorielle du point de vue des intervenants scolaires. De façon complémentaire, la présente étude permet de faire ressortir certains enjeux spécifiques du point de vue des parents. Les éléments relatifs à la composante 3 sur lesquels les parents ont été interrogés touchent l'identification d'une personne responsable de la démarche TÉVA et l'implication des acteurs en provenance des différents services reçus par le jeune. Un premier défi pour les parents est d'avoir un intervenant du réseau de la santé et des services sociaux (RSSS) associé au dossier. Certains élèves en dernière année de scolarisation n'ont pas encore d'intervenant du RSSS qui assurera un suivi une fois la scolarisation terminée. Lorsqu'il y a un intervenant associé au dossier, l'enjeu est que cet intervenant n'ait pas forcément une bonne connaissance du jeune et de son dossier. Deux parents racontent avoir reçu un soutien peu efficace de la part de professionnels du RSSS en raison de leur méconnaissance de leur jeune. Par exemple, ils rapportent avoir reçu des propositions de ressources non adaptées aux besoins de leur famille. Bien que conscients des défis liés au roulement de personnel, ils soutiennent qu'idéalement, les professionnels

impliqués devraient être présents aux rencontres de TÉVA dès la première année de la démarche afin de développer une bonne connaissance du jeune, de ses besoins et ainsi pouvoir l’orienter vers les bons services au moment venu.

La chose que je voudrais dire, c'est dès l'année 1 d'avoir tout le monde qui va être là et minimalement l'année 1 et la dernière année minimalement, mais dans les faits, c'était supposé être à chaque année que l'équipe soit là et la même. (...) Une connaissance de la personne, tu connais pas la personne sur papier, c'est pas vrai. (P12)

En résumé, du point de vue des parents, les enjeux soulevés en lien avec la collaboration intersectorielle sont d’avoir un intervenant du RSSS associé au dossier de leur jeune et que cet intervenant ait une connaissance suffisante du jeune afin de proposer des services adéquats.

Composante 4 – Engagement de la famille

Les éléments relatifs à la composante 4 sur lesquels les parents ont été interrogés touchent leur préparation en lien avec les services et la réponse à leurs attentes comme parents. La principale préoccupation exprimée par les parents en lien avec leur engagement dans la démarche de la TÉVA est leur besoin d’être informés sur le processus de planification de celle-ci et sur les services offerts. D’une part, les parents ont besoin de comprendre ce qu’est la TÉVA, connaître les personnes responsables de la planification de la TÉVA dans le milieu scolaire de leur jeune, connaître l’échéancier prévu pour la planification de la TÉVA, connaître les rôles de tous les acteurs impliqués dans la démarche (équipe-école, partenaires) ainsi que leur rôle de parent. Les parents pour lesquels ces informations n’étaient pas claires ont exprimé leur confusion et leur besoin de prévisibilité en lien avec ces informations :

« Moi, j'aurais aimé ça avoir plus un plan global au début. Programme TÉVA : qu'est-ce que ça comprend, c'est quoi les différents aspects, c'est quoi leur rôle, que ce soit peut-être plus clair là. Ça commence à quel âge? Nous donner un exemple de cheminement de TÉVA » (P7).

D’autre part, les parents souhaitent connaître les différents services offerts par le RSSS, les centres spécialisés en emploi et les organismes communautaires afin de cibler ceux pouvant convenir à leur jeune. Il s’agit d’une condition importante pour que les parents aient le sentiment de bien accompagner leur jeune

dans la démarche TÉVA. Le manque d'information, notamment en lien avec les possibilités pour l'avenir de leur jeune, est une source d'inquiétude. Un parent exprime sa stupéfaction en lien avec le manque d'informations disponibles : « *il n'y a même pas un répertoire de ressources qui existe. Moi, juste ça m'a jeté à terre. La commission scolaire était même pas capable de me dire voici c'est quoi les ressources qu'il y a dans ta région* » (P8). En réponse à ce manque d'information, l'un des parents a en quelque sorte pris le rôle d'une intervenante TÉVA en effectuant des recherches sur tous les services pouvant offrir une occupation correspondant aux besoins de son jeune. Il s'est assuré de coordonner les intervenants des différents milieux. Deux autres parents rencontrés dont le jeune en était à sa dernière année de scolarisation ont exprimé ne pas connaître les services disponibles pour les soutenir dans la recherche d'une occupation pour leur jeune. Ils étaient en attente de leur rencontre TÉVA pour obtenir ces informations. Certains parents ont souligné des initiatives des écoles qui ont contribué positivement à leur besoin d'information, notamment des bottins de ressources ou des activités de réseautage. En résumé, pour se sentir préparés à la TÉVA, les parents ont besoin d'être bien informés sur le processus de planification de la TÉVA et sur les services disponibles pour leur jeune à la fin de la scolarisation. La réponse à ce besoin d'information a un impact important sur leur satisfaction et sur la préparation de l'avenir de leur jeune.

À partir des facilitateurs et des obstacles nommés par les parents pour les quatre composantes de la TÉVA, un outil destiné aux parents a été créé afin de répondre à leurs besoins d'information (voir l'annexe 5 pour l'outil). Cet outil, hébergé sur le site Internet du partenaire du projet, [L'accompagnateur](#), est intitulé **Transition de l'école à la vie adulte : aide-mémoire pour les parents**. Il indique les informations importantes à obtenir avant le début de la démarche TÉVA ainsi que les thèmes abordés pendant celle-ci. Il est important que les parents comprennent ce qui sera mis en place ainsi que l'accompagnement qui leur sera offert. En outre, combinant les connaissances sur la TÉVA et les résultats de la présente étude, une vidéo qui explique pourquoi la mise en place d'une TÉVA favorise la trajectoire vers la vie adulte des jeunes en SH a été créée. Elle est disponible sur la chaîne [InfoTDL](#) ainsi que sur le site Internet de l'organisme partenaire, L'accompagnateur.

Objectif 3. Explorer avec des intervenants la pertinence et le potentiel d'utilisation de l'outil d'analyse des pratiques TÉVA (2021).

Une mise en contexte s'impose au sujet des résultats obtenus en lien avec l'objectif 3. En comparant les résultats de l'étude terminée en 2020 et celle qui se termine en 2025, un ajout important doit être souligné.

En effet, en débutant la présente étude en 2024, des intervenants de plusieurs centres de services scolaires nous ont rapporté que des ressources supplémentaires en lien avec la TÉVA avaient été ajoutées dans leur milieu. Parmi ces ajouts, certains intervenants scolaires avaient le mandat de renforcer la coordination des pratiques de TÉVA. Ainsi, le présent projet s'est mis en place dans un contexte de changement dans les centres de services scolaires. La pertinence de revisiter l'outil d'analyse des pratiques de TÉVA pour une équipe-école s'est donc imposée, ce que nous avons fait pendant la présente étude. Cet exercice nous a permis de vérifier la pertinence de l'outil ainsi que sa compréhensibilité pour les intervenants. L'expérimentation de l'outil d'analyse des pratiques TÉVA dans le cadre de la présente recherche a permis de confirmer qu'il s'agit d'un outil intéressant afin de faire un état des pratiques en place dans un milieu scolaire.

Pour l'objectif 3, les cinq groupes de discussion réalisés auprès d'intervenants d'équipes-écoles et de partenaires ont été menés à partir d'un outil réalisé dans le cadre d'un projet de recherche précédent (Desmarais et al., 2022). Bien que le contenu de cet outil ait été validé par plusieurs partenaires, notamment les agents des services régionaux de soutien et d'expertise de centres de services scolaires, son mode d'utilisation n'avait pas fait l'objet d'une évaluation scientifique. Le choix de l'utiliser comme outil de collecte de données dans le cadre de la présente recherche a permis d'expérimenter son efficacité à faire un bilan des pratiques de TÉVA dans un milieu scolaire donné. À la suite de l'analyse des données, l'outil a été revu en entier afin d'en proposer une version améliorée, nommée 2e édition (voir l'annexe 4). Les modifications apportées avaient pour objectif de réduire le nombre d'items afin de le rendre plus facile d'utilisation, tout en maintenant sa capacité à faire un portrait complet des pratiques en place. La première édition de l'outil comportait un total de 66 items alors que la deuxième en comporte 41. Une première version modifiée de l'outil a été réalisée par la professionnelle de recherche ayant mené la collecte et l'analyse des données. Toutes les modifications proposées ont été validées par la chercheuse responsable ainsi qu'une autre professionnelle de recherche impliquée dans le projet afin d'en arriver à une proposition finale.

Le choix de retirer certains items s'est fait sur la base des critères suivants 1) éviter les redondances entre certains items; 2) retirer les items associés à des grands principes de TÉVA plutôt qu'à des pratiques concrètes. Par exemple, l'énoncé *Les services sont offerts de manière collaborative entre les partenaires* a été retiré puisqu'il s'agissait d'un principe inhérent à la composante « collaboration intersectorielle »;

3) Retirer les items correspondant à des pratiques qui ne sont pas spécifiques à la TÉVA, par exemple *Le climat scolaire favorise le sentiment de confiance, de bien-être et de justice*. De plus, d'autres types de modifications ont été effectuées. Certains items ont été reformulés pour plus de clarté. D'autres ont été déplacés de section puisqu'ils correspondaient davantage à une autre composante que celle identifiée initialement. Finalement, trois items ont été ajoutés car, à la lumière de l'analyse des données, ils ont été jugés manquants à la première édition de l'outil.

En outre, pendant la collecte de données avec les équipes-écoles, plusieurs d'entre elles ont présenté des outils locaux qu'elles avaient élaborés. Plusieurs de ces outils semblent fort intéressants mais sont restreints à une utilisation locale. Il serait intéressant d'envisager un mécanisme de partage entre les centres de services scolaires et leurs partenaires afin de maximiser les outils disponibles pour soutenir les meilleures pratiques de TÉVA à travers le Québec.

Discussion

Pour rappel, les trois objectifs poursuivis dans le cadre de la présente étude étaient de (1) décrire les caractéristiques des **jeunes en SH** qui sont engagés dans une TÉVA dans une école secondaire du Québec, incluant les actions mises en œuvre dans le cadre de leur TÉVA. Lorsque possible, il était également prévu de documenter leur satisfaction face à leur participation à la TÉVA; (2) documenter la satisfaction des **parents** face à la TÉVA à laquelle participent leurs jeunes et (3) d'expérimenter la première édition de l'outil d'analyse des pratiques TÉVA auprès des équipes-écoles enfin d'en valider la pertinence et d'en proposer une version améliorée.

Au sujet des **jeunes en SH** eux-mêmes, le premier constat est que, malgré le nombre restreint de participants à la présente étude ($n = 12$), leurs caractéristiques se déploient sur un continuum d'une grande diversité. Cette diversité est reconnue dans la littérature scientifique, indiquant que différents types de handicaps peuvent engendrer des besoins différents (Zidan et al., 2025) et des différences significatives sont aussi présentes chez les élèves partageant un même type de handicap (Buteau-Poulin et al., 2025). L'hétérogénéité des profils des participants est notée au chapitre de la capacité à prendre part à une discussion concernant les objectifs de leur TÉVA tout comme en ce qui a trait à leur autonomie de façon générale, à leur capacité à se projeter dans l'avenir de même qu'à leur potentiel en tant que futurs travailleurs. En effet, six des 12 jeunes ont été en mesure de participer à une entrevue semi-dirigée au

cours de laquelle les intervieweurs se sont ajustés à leur niveau de communication, c'est-à-dire en utilisant du langage simplifié et en leur offrant des choix. Avec ce type d'adaptation à la communication, ces six jeunes, qui fréquentent un programme FPT dans leur école secondaire, ont répondu à des questions permettant de dégager des éléments d'appréciation de leur TÉVA. Ils ont su en expliquer les objectifs et décrire les stages auxquels ils prenaient part. En revanche, pour six autres jeunes, les parents ont été les répondants, fournissant ainsi des données indirectes au sujet de leurs jeunes. Le fait que certains jeunes puissent prendre part à une entrevue de manière autonome et que ce soit estimé très ou trop difficile pour d'autres constitue une indication de la capacité de ces jeunes à participer à leur plan d'intervention. Or, le fait de participer à son plan d'intervention est reconnu comme un élément central à la mise en œuvre d'une démarche de TÉVA (Gaudreau et al., 2022; Ross-Lévesque et al., 2024) et les intervenants ayant participé au projet rapportent tous la volonté d'impliquer les élèves dans leur démarche. Il existe des pistes d'intervention pour promouvoir la connaissance de soi et l'autodétermination des jeunes en SH. En effet, les jeunes en SH peuvent vivre une situation de vulnérabilité liée à des habiletés de communication limitées (Poirier, Julien, et al., 2022). À titre d'exemple, pour les jeunes qui ont un trouble de langage, le programme "Escalade" (co-construit avec des jeunes, parents, intervenants scolaires et professionnels de la santé), implanté et évalué dans des écoles secondaires, leur permet de développer leurs habiletés de communication et leurs habiletés sociales (Desmarais et al., 2022; Desmarais & Ross-Lévesque, Sous presse). Selon les intervenants du milieu scolaire, les activités du programme, notamment celles portant sur la connaissance de soi, soutiennent la participation des élèves en SH à l'élaboration de leur plan d'intervention (Desmarais et al., 2022). En somme, la connaissance de soi du jeune en SH, élément clé de son auto-détermination (Wehmeyer et al., 2017), est un élément central à prendre en compte dans la démarche de TÉVA dans les écoles secondaires du Québec. En outre, les habiletés de communication sont en lien avec l'autodétermination (Charette et al., 2021). Ainsi, soutenir le jeune en SH pour l'amener à exprimer ses intérêts, ses limites et ses objectifs s'avère essentiel dans une démarche TÉVA appuyée sur les données de la recherche. La grande variabilité de fonctionnement observée chez les jeunes semble être associée au type de classe où ces jeunes sont inscrits. En effet, les élèves du programme FPT ont des habiletés d'autonomie plus grandes que celles des autres jeunes ayant participé à l'étude. En effet, six jeunes inscrits au programme FPT ont pu exprimer eux-mêmes leurs besoins et expliquer brièvement leur projet de vie. Pour les autres participants, ce sont leurs parents qui agissent comme porte-parole. Il importe bien sûr de préciser que la variabilité entre les jeunes en SH quant à leurs habiletés de communication est à mettre en lien avec la variabilité quant aux habiletés cognitives, sociales ou pratiques de manière plus

générale. De même, cette diversité de niveaux d'habiletés de communication et d'habiletés cognitives est en lien avec l'auto-détermination (Charette et al., 2021).

Le deuxième constat est que, à la lumière des réponses des six jeunes qui ont participé à une entrevue, l'accompagnement en contexte de TÉVA est très apprécié par ces jeunes. Ils valorisent l'appui reçu par les membres de l'équipe-école et par les membres de leur famille. Ils sont également capables de nommer les objectifs de leur TÉVA ainsi que les moyens mis en place pour les atteindre. Une telle démarche de transition favorise des résultats significatifs et durables, permettant à ces jeunes de s'épanouir dans l'éducation, l'emploi et l'intégration communautaire (Zidan et al., 2025).

Au sujet des **parents des jeunes en SH**, les six parents rencontrés rapportent un besoin d'information en lien avec le processus de planification de la démarche TÉVA et les services disponibles. La mise en place de la TÉVA étant variable selon les milieux, il est difficile d'avoir une représentation uniforme de la démarche. Les parents doivent se baser sur l'information reçue dans chaque milieu et rapportent des lacunes dans l'information qui leur est communiquée. Celles-ci peuvent concerner à la fois la compréhension de base de ce qu'est la TÉVA, la façon dont la démarche est structurée de même que les personnes responsables de sa mise en place. Pour accompagner et soutenir leur jeune dans cette étape charnière de son éducation, il est essentiel que les parents aient accès aux informations leur permettant de bien comprendre le déroulement de la démarche TÉVA ainsi que les attentes quant à leur rôle dans cette démarche. Or, bien que l'importance d'informer les parents soit reconnue, tout particulièrement pendant la TÉVA (Julien-Gauthier et al., 2018; Zidan et al., 2025), les données de notre étude montrent que tous les parents ont exprimé un besoin d'information au sujet de la TÉVA. Il importe donc que les équipes-écoles identifient la meilleure façon de communiquer ces informations aux parents. Plus les pratiques seront uniformisées au sein des écoles et des centres de services scolaires, plus il sera facile pour tous de comprendre la démarche, de la mettre en place et d'y participer. Pour ce faire, il est important de poursuivre le travail afin de structurer les services de TÉVA à l'échelle de la province et de former les intervenants qui y participent. Dans une revue réaliste des écrits scientifique effectuée dans le cadre de l'Action concertée menées par notre équipe, Zidan et al (2025) soulignent le rôle crucial d'une formation complète pour le personnel et les administrateurs responsables de la TÉVA, les préparant à prendre pleinement en compte les aménagements, le potentiel et les attentes des jeunes en situation de handicap.

Les parents ont exprimé plusieurs obstacles liés aux expériences de stage du jeune et à la préparation à l'emploi. Pour les jeunes en SH, des expériences concrètes et pertinentes dans des environnements inclusifs les aident à faire le lien entre les apprentissages théoriques et leur application pratique, favorisant la confiance en soi et la transférabilité des compétences (Athamanah et al., 2020). Les parents ont également souligné le besoin que les milieux de stage correspondent aux intérêts des jeunes. Pour aider le personnel du milieu scolaire à explorer avec les jeunes leurs intérêts, du matériel a été développé, dont l'Inventaire visuel des intérêts professionnels (Dupont et al., 2000). Récemment, une équipe du Québec a d'ailleurs développé des vidéos pédagogiques portant sur le travail en épicerie, afin d'aider les jeunes à cibler leurs intérêts pour 21 tâches qui peuvent être réalisées dans ce milieu de travail et susciter la discussion au sujet du choix de stages de formation au travail avec les jeunes et leur famille (Bertrand-Ouellet et al., 2025). De même les stages d'un jour peuvent contribuer à cibler des milieux de travail correspondant aux intérêts des jeunes en SH, par une expérience concrète de stage (p. ex. l'initiative [J'y vais c'est tout](#), de l'organisme Jeunes Explos qui soutient des stages pour les adolescents qui ont un trouble développemental du langage).

Les parents ont souligné l'impact positif des stages de travail dans le cadre de la TÉVA, qui ont permis de développer l'autonomie de leur jeune dans plusieurs contextes, de même que l'apprentissage de bons comportements à adopter dans un milieu de travail. Les habiletés sociales en milieu de travail sont spécifiques et les jeunes en SH les apprennent en contexte, notamment la capacité à demander des précisions sur des consignes peu claires, à arriver à l'heure au travail, à exécuter les tâches nécessitant une attention immédiate, à informer un supérieur hiérarchique en cas de besoin d'assistance, à réagir de manière appropriée aux critiques ou à interagir efficacement avec les clients (Agran et al., 2016). En raison de leur importance, les résultats de notre étude encouragent les milieux scolaires à développer leurs pratiques afin de surmonter les obstacles liés à la disponibilité ou à l'accès à des stages de travail pour les jeunes en SH. Sur ce plan, le déploiement d'interventions communautaires offrant des expériences concrètes est exigeant en termes de ressources pour les milieux scolaires et peut être facilité par des partenariats efficaces entre les écoles, les établissements d'enseignement et les organismes pour l'emploi, favorisant un engagement commun (Zidan et al., 2025).

D'autres parents ont indiqué que leur jeune ne participait pas à des activités préparatoires à un stage en raison de ses capacités limitées ou participait à des ateliers à l'école sans aller en stage. Pour ces jeunes,

des alternatives professionnelles comme le bénévolat peuvent les aider à développer une stabilité et des liens sociaux pérennes (Butcher & Wilton, 2008). Les professionnels du milieu scolaire ou de la santé et des services sociaux peuvent aider les jeunes en SH pour lesquels l'emploi compétitif semble trop difficile, à trouver une autre forme de travail valorisant et soutenir les démarches parentales. Ils peuvent également leur apporter un soutien direct au besoin, afin de prévenir l'épuisement parental et de permettre aux parents de continuer à s'investir dans le travail ou les activités de leurs jeunes (Petner-Arrey et al., 2016).

En résumé, les messages clés des résultats de cette étude sont les suivants. Pour **les jeunes**, lorsque la TÉVA mise en œuvre dans leur école correspond aux pratiques appuyées sur les données probantes (voir figure 2 et annexe 4), elle est appréciée et ces jeunes ont l'impression de développer leur autonomie tout en poursuivant un projet de vie. Pour **les parents**, l'information en lien avec les services offerts est une préoccupation majeure. Lorsque le milieu scolaire n'offre pas suffisamment d'information en lien avec les services offerts après la scolarisation, les parents doivent compter sur leurs propres ressources pour s'informer, ce qui crée beaucoup d'inquiétudes et de disparités entre les familles. De plus, les parents ont besoin d'être accompagnés d'intervenants qui connaissent bien leur jeune afin d'avoir accès à des services répondant le mieux à ses besoins. Les parents insistent sur le fait que le travail de collaboration entre l'école et les réseaux de la santé et des services sociaux ainsi que de l'emploi est primordial afin d'offrir des services qui couvrent tous les besoins des élèves. Cette complémentarité doit être travaillée en amont avant la fin de la scolarisation afin d'assurer une continuité. Par ailleurs, les services en provenance des réseaux partenaires varient beaucoup d'une région à l'autre, ce qui contribue au manque d'uniformité dans la façon d'orchestrer les services de TÉVA et rend la transmission d'informations plus difficile. L'organisation de la TÉVA dans les écoles varie également beaucoup d'un milieu scolaire à l'autre. Il s'agit toutefois d'une responsabilité qui doit être partagée par tous les membres de l'équipe-école qui travaillent avec la clientèle ciblée pour la TÉVA. Lorsque portée par seulement quelques individus, la TÉVA constitue une charge importante pour les personnes impliquées et il est difficile de l'implanter de façon pérenne. Ces propos des parents confirment d'ailleurs ceux qui avaient été rapportés par les participants, majoritairement des intervenants scolaires, de la précédente étude sur la TÉVA menée par notre équipe (Ross-Lévesque et al., 2024). Finalement, pour **les intervenants**, la précédente étude avait permis la construction d'un outil d'analyse des pratiques TÉVA (Desmarais et al., 2021). La présente étude a permis d'expérimenter l'efficacité de cet outil pour établir un bilan des pratiques de TÉVA dans un milieu scolaire. L'outil a été revu en entier afin d'en proposer une version améliorée nommée "Pratiques de

TÉVA : Outil d'analyse pour une équipe-école et ses partenaires (2e édition). Cette version apparaît à l'annexe 4.

Forces et limites de l'étude

Une des forces de l'étude est de placer les propos des jeunes en SH au cœur de l'analyse de la TÉVA et d'y ajouter les points de vue de plusieurs catégories d'acteurs. Cette méthodologie permet de dégager des éléments particulièrement positifs des mesures de TÉVA en place, notamment leur lien avec l'objectif de développement de l'autonomie et du projet de vie des jeunes. Elle met aussi en lumière des aspects de la TÉVA qui gagneraient à être améliorés en mettant l'accent sur le point de vue des personnes qui la vivent, soit le jeune lui-même et ses parents. Soulignons aussi que cette étude est, à notre connaissance, la première au Québec à rapporter les propos de jeunes en SH directement collectés auprès d'eux (pour six des 12 jeunes ayant participé à l'étude), ce qui constitue une contribution intéressante sur laquelle de futures études pourraient s'appuyer pour poursuivre la réflexion.

Il importe toutefois de préciser que l'une des limites de l'étude est le faible nombre de participants, ce qui en réduit la validité externe. Malgré des efforts soutenus pour recruter des participants, seuls six jeunes en SH provenant d'une même école et impliqués activement dans leur TÉVA ont été recrutés afin de participer à des entretiens semi-dirigés. Considérant le nombre de participants limité, il n'est pas possible d'émettre des généralisations à partir des données de l'étude. Néanmoins, certains messages réitérés à travers les différents groupes d'acteurs se dégagent de l'analyse et pourraient guider des travaux futurs. Ils sont formulés sous forme de pistes d'action à la prochaine section de ce rapport.

Pistes d'actions pour améliorer la participation sociale et la satisfaction des jeunes en SH et des autres acteurs impliqués.

Nos résultats ont permis de mettre en évidence les perspectives des jeunes ainsi que celles de leurs parents et de leurs intervenants face à la TÈVA. À partir de celles-ci, il est possible de dégager cinq pistes d'action pour améliorer la participation sociale et la satisfaction des jeunes en SH et des autres acteurs impliqués.

Pour les jeunes



Les jeunes

Favoriser la participation active du jeune tant à son plan d'intervention qu'aux diverses activités mise en place pour atteindre les objectifs ciblés dans le plan.

Cette piste est centrale à la TÈVA. Toutefois, l'analyse des divers points de vue collectés dans le cadre de cette étude confirme que la mise en œuvre du plan d'intervention dans lequel sont intégrés des objectifs en lien avec la TÈVA demeure variable à travers les différents types d'école et de classe que fréquentent les élèves en situation de handicap à l'école secondaire. Les résultats de l'étude de Desmarais et al. (2020, page 9) montrent que dans les écoles québécoises, il est possible de soutenir via un plan d'intervention, les jeunes en SH dans leur transition vers la vie adulte.

Recommandation : poursuivre le soutien aux centres de services scolaires et aux écoles pour améliorer la mise en œuvre d'un plan d'intervention dans le cadre duquel le jeune puisse jouer un rôle à la mesure de son potentiel. Une source d'inspiration intéressante se trouve dans les travaux de Nancy Gaudreau, professeure à l'Université Laval, notamment dans le projet [J'ai mon plan](#).

Pour les familles et les proches



Les parents

Prévoir de l'information pour tous les parents des élèves qui sont candidats à une démarche TÉVA à l'école et s'assurer que cette information leur soit accessible.

Les parents qui ont participé à la présente étude ont rapporté le besoin d'anticiper le déroulement de la démarche TÉVA et de connaître les services disponibles pour soutenir leur jeune pendant cette période de transition et après la scolarisation.

Recommandation : prévoir des outils de transfert de connaissances conçus spécifiquement pour les parents afin de leur fournir toute l'information nécessaire à un engagement de leur part comme allié dans la TÉVA de leur jeune. À titre d'exemple, l'organisme [L'accompagnateur](#), partenaire de la présente étude, propose sur son site Internet un éventail de ressources destinées aux parents, incluant des informations au sujet de la TÉVA.

Pour les membres de l'équipe-école



L'équipe-école

Désigner une personne responsable de l'accompagnement, pour tout élève engagé dans une démarche TEVA.

Planifier le partage et l'accès à des outils concrets pour planifier la TÉVA à travers les différents centres de services scolaires du Québec.

Dans un précédent rapport de notre équipe de recherche intitulé « [Planifier la transition de l'école à la vie adulte \(TÉVA\) des jeunes handicapés : quelles sont les meilleures pratiques pour le Québec?](#) », nous avons insisté sur l'importance qu'une personne ou un comité soit spécifiquement désigné comme responsable d'accompagner chaque jeune dans sa TÉVA. Les écoles qui ont participé au présent projet réitèrent ce principe clé.

Recommandation : désigner une personne responsable d’accompagner l’élève en SH et sa famille dans sa démarche de TÉVA, dans le processus de plan d’intervention.

Dans le cadre de ce projet de recherche, plusieurs intervenants nous ont décrit des outils qui ont été conçus pour utilisation locale. D’une école à une autre et d’une région à une autre, ces outils se ressemblent. Ces propos donnent l’impression que des énergies sont déployées de part et d’autre sans mise en commun structurée. Un moyen de consolider et partager l’information pourrait être le mécanisme de table de concertation régionale qui existe dans certaines régions du Québec. À partir d’une telle structure, il serait possible de proposer des façons d’harmoniser les pratiques TÉVA et de valoriser des outils qui faciliteraient leur mise en œuvre. À titre d’exemple, dans une telle structure, l’outil d’analyse des pratiques TÉVA (annexe 4) conçu par notre équipe pourrait être valorisé.

Recommandation : mettre en œuvre une structure qui permettrait la diffusion et le partage de ces outils ainsi que leur amélioration continue. Une source d’inspiration pourrait être le mécanisme de table régionale qui semble se déployer dans certaines régions.

Pour les personnes intervenantes dans les organismes partenaires



Les partenaires

Interpeller les organismes partenaires dès que possible, tel que recommandé au sujet des meilleures pratiques en matière de TÉVA. Par exemple, si un parcours d’emploi est envisagé, il est essentiel d’inviter l’organisme de soutien à l’emploi à collaborer à la TÉVA d’un jeune avant qu’il ne termine sa scolarisation.

Dans le précédent projet mené par notre équipe ainsi que dans la présente étude, la collaboration intersectorielle a été identifiée comme un élément clé d’une TÉVA qui répond aux besoins des jeunes et de leurs familles (p. ex. organismes d’aide à l’emploi, centres de formation des adultes, centres communautaires et de loisirs, etc.).

Recommandation : renforcer la collaboration intersectorielle. À titre d’exemple, dans certaines municipalités ou régions, cette collaboration a déjà été formalisée. Ces collaborations pourraient inspirer une démarche semblable dans d’autres régions du Québec. Il est donc recommandé de favoriser la mise

en place de collaborations formelles entre les écoles secondaires et les organismes de soutien, de formation et d'intégration en emploi pour les personnes en SH.

Conclusion

Cette étude avait pour but d'explorer l'expérience des jeunes en situation de handicap et des parents en lien avec la démarche de transition de l'école à la vie adulte (TÉVA) afin de comprendre en quoi les actions mises en œuvre dans le cadre de la TÉVA répondent à leurs besoins. La TÉVA étant sous la responsabilité du milieu scolaire, cette étude visait également à expérimenter l'outil d'analyse des pratiques TÉVA (2022) afin de valider sa pertinence pour documenter la TÉVA dans les écoles et proposer une version améliorée qui rende davantage compte de la réalité du terrain.

Une des constats de cette étude réitère les résultats de la précédente étude de notre équipe : si les ressources sont en place et que la TÉVA se structure en fonction des données de la recherche (voir figure 2), l'accompagnement offert comporte plusieurs éléments positifs qui renforcent l'autonomie des jeunes en SH dans leur trajectoire vers la vie adulte. En revanche, les résultats ont également mis en lumière des obstacles auxquels sont confrontés des jeunes en SH et leur famille lors de cette période charnière, ainsi que des actions à mettre en place pour améliorer leur engagement et la réussite de la transition vers la vie adulte. Ces actions visent à améliorer la participation sociale et la satisfaction des jeunes en SH et des autres acteurs impliqués. Elles concernent (1) la participation active du jeune tant à son plan d'intervention qu'aux diverses activités mises en place pour les atteindre; (2) la transmission d'une information accessible à tous les parents pour les aider à planifier la transition avec leur jeune et les intervenants; (3) la désignation dans les écoles, d'une personne responsable de l'accompagnement pour tout élève engagé dans une démarche de TÉVA; (4) la sollicitation des organismes partenaires du réseau de la santé et des services sociaux ou du domaine de l'emploi en fonction des besoins des jeunes; (5) la mise en place d'un espace d'information et de partage accessible par Internet, comprenant l'information sur la TÉVA et facilitant le partage et l'accès à des outils concrets pour planifier la TÉVA à travers les différents centres de services scolaires du Québec

Retombées du projet et transfert de connaissances

Pour planifier l'élaboration d'outils de transfert de connaissances découlant de ce projet, nous nous sommes centrés sur les propos des parents qui souhaitent avoir davantage d'informations en lien avec les démarches de TÉVA pour ainsi mieux soutenir leur jeune pendant cette période. Afin de répondre à ce

besoin, un plan de transfert de connaissances a été réfléchi et élaboré avec l'organisme partenaire au projet, L'accompagnateur. Il est important de mentionner que L'accompagnateur a pour mission de redonner le pouvoir d'agir aux parents des personnes handicapées de tout le Québec, en rendant accessible l'information nécessaire à l'amélioration de leur qualité de vie. Il était donc naturel de mettre leur expertise et leur expérience de l'avant afin d'assurer un plan de transfert des connaissances utile et pertinent. Plusieurs rencontres ont eu lieu entre la responsable de l'organisme et des membres de l'équipe de recherche afin de cibler les besoins de l'organisme, réfléchir aux activités et aux outils à proposer aux parents et réviser les outils qui seront mis à leur disposition. La diffusion des activités et des outils se fait d'ailleurs majoritairement sur leur plateforme.

- (1) Une activité d'échange avec un public élargi (p. ex. jeunes en SH, familles, intervenants, communauté scientifique), est prévue. Grâce à L'accompagnateur, une activité virtuelle gratuite sera diffusée en février 2026. L'accompagnateur organise déjà des activités virtuelles d'une heure, via le Zoom de l'organisme, et dépose ces conférences sur son site web pour accès en différé. Le format habituel est une présentation de 30-45 minutes de contenu, pour 15-30 minutes de période d'échanges avec les participants. Un webinaire intitulé « *Comprendre la TÉVA pour mieux accompagner son jeune* » sera ainsi disponible de manière pérenne sur le site internet de L'accompagnateur dès février 2026.
- (2) Afin de soutenir les parents de jeunes en situation de handicap dans leur besoin d'information, une vidéo de transfert de connaissances leur étant destinée a été créée : [La TÉVA : Pourquoi?](#). Cette vidéo explique aux parents que la TÉVA va au-delà des apprentissages scolaires et permet de travailler des objectifs liés à différentes sphères de développement comme l'autonomie, le transport, les loisirs, etc. Elle sera diffusée sur la liste de lecture YouTube TÉVA de la chaîne *InfoTDL* et sur la chaîne Youtube de L'accompagnateur. Elle sera aussi partagée dans les médias sociaux (p.ex. *Facebook*) via différents organismes (p.ex. : L'accompagnateur, *Raising awareness of developmental disorder (RaDLD)*).
- (3) Toujours dans le but de soutenir les parents et de répondre à leurs besoins, l'équipe de recherche en collaboration avec L'accompagnateur a créé un outil : [TÉVA: Aide-mémoire pour les parents](#). Cet outil vise à guider les parents sur les questions à poser à l'école et les informations à connaître avant de débiter une démarche de TÉVA avec leur jeune. L'outil est disponible sur le site internet de L'accompagnateur et diffusé sur leur page facebook.

Annexes

Liste des annexes

Annexe 1 : Caractéristiques des participants – données détaillées

Annexe 2 : Questionnaires

2.1 Questions posées aux six jeunes qui ont participé à des entretiens semi-dirigés

2.2 Questions tirées de la MHAVIE

Annexe 3 : Guide d’entretien destiné des parents

Annexe 4 : Pratiques de TÉVA : Outil d’analyse pour une équipe-école et ses partenaires (2^e édition)

Annexe 5 : Aide-mémoire pour les parents au sujet de la TÉVA (site Internet de L’accompagnateur, partenaire du projet)

Annexe 1 : Caractéristiques des participants – données supplémentaires

Caractéristiques des intervenants scolaires (IS) qui accompagnent les jeunes dans la TÉVA

# du participant	Titre d'emploi	Lieu de travail
IS13	Enseignante	E1
IS14	TES	E1
IS15	Orthophoniste	E1
IS16	TES Ressource	CSS E1
IS17	Enseignante	E2
IS18	Directeur adjoint	E2
IS19	CO	CSS E2
IS20	TES	E3
IS21	Enseignante	E3
IS22	Directeur	E3
IS23	CO	E3
IS24	Psychologue scolaire	E4
IS25	Psychoéducatrice	E4
IS26	Psychoéducatrice	École autre
IS27	CP	École autre
IS28	CP responsable TÉVA	CSS E4
IS29	Coordonnatrice TÉVA	E5
IS30	Coordonnatrice TÉVA	E5

TES=Technicien.ne en éducation spécialisée; CO=Conseiller ou conseillère d'orientation;
 CP=Conseiller ou conseillère pédagogique; TS=Travailleur ou travailleuse sociale; École Autre=Centre
 d'éducation des adultes qui reçoit la clientèle de l'E4

Caractéristiques des intervenants partenaires (IP) de la TÉVA autres qu'à l'école

# du participant	Titre d'emploi	Réseau partenaire (SSS, emploi)	École associée
IP31	Conseillère en accompagnement TÉVA	Emploi	E2
IP32	CO	RSSS	E3
IP33	Agent de liaison TEVA	RSSS	E5
IP34	TS	RSSS	E5

RSSS=Réseau de la santé et des services sociaux

Annexe 2 : Questionnaires

2.1 Questions posées aux six jeunes qui ont participé à des entretiens semi-dirigés - *Guide d'entrevue-*

- Est-ce que tu peux m'expliquer dans tes mots c'est quoi la TÉVA?
- Qu'est-ce qui a été mis en place à ton école pour t'accompagner dans ta TÉVA? (plan TÉVA avec objectifs, stage, implications dans la communauté)
- Qui sont les personnes qui t'accompagnent dans ta TÉVA?
- Est-ce que tes parents ont été impliqués dans ta TÉVA? Si oui, de quelle façon?
- Est-ce qu'il y a d'autres personnes que tes parents et le personnel de l'école qui ont été impliqués dans ta TÉVA? Si oui, qui sont-elles et de quelle façon ont-elles été impliquées?
- Est-ce que tu participes aux rencontres en lien avec ta TÉVA? Si oui, est-ce que tu sens que tu es bien préparé pour participer à ces rencontres?
- Quels sont les objectifs que tu as travaillés dans le cadre de la TÉVA?
- De quelle façon participes-tu au choix des objectifs?
- Est-ce que les objectifs choisis tiennent compte de tes besoins?
- Est-ce que la démarche TÉVA t'a aidé à mieux te connaître? Si oui, de quelle façon la démarche de TÉVA t'a aidé à mieux te connaître?

Appréciation

- Qu'est-ce que tu as apprécié des démarches mises en place pour ta TÉVA?
- Qu'est-ce que tu as le moins aimé des démarches mises en place pour ta TÉVA?
- Comment vois-tu ta vie dans 5 ans? (travail, habitation, transport, loisirs)
- Quelles sont tes préoccupations pour la vie adulte?
- Est-ce que ces préoccupations ont été abordées dans le cadre de la TÉVA?
- De quelle façon la démarche TÉVA que tu as fait à l'école va t'aider à réaliser tes projets?
- Quand tu vas quitter l'école, est-ce qu'il y a encore des gens avec qui tu vas pouvoir communiquer si tu as besoin d'aide (par exemple pour ton intégration en emploi, en lien avec ta santé)?

2.2 Questions tirées de la MHAVIE

- **Sous forme d’entretien semi-structuré pour les jeunes J1 à J6**
- **Sous forme de questionnaire à compléter en ligne pour les parents des jeunes J7 à J12**

Ces questions visent à recueillir des informations au sujet des habitudes de vie du jeune en situation de handicap afin de mieux comprendre sa participation sociale. Les questions porteront sur les habitudes de vie en lien avec les 10 thèmes suivants: communication, déplacements, nutrition, condition physique, soins personnels et de santé, habitation, responsabilités, relations interpersonnelles, travail et loisirs. Les sous-questions permettront de préciser le niveau d'autonomie et de satisfaction en lien ces habitudes de vie. Les données collectées seront traitées de façon confidentielle. N’hésitez pas à contacter l’équipe de recherche pour toute question en lien avec votre participation.

Ce questionnaire reprend des questions en lien avec 10 habitudes de vie proposées dans l'outil suivant: Fougeryrollas, P., Noreau, L. et collaborateurs, (2003), MHAVIE version (4.0) adolescents, adultes, aînés, révisé en 2014, Québec RIPPH.

1.Communication

Est-ce possible pour toi de communiquer avec une autre personne (faire connaître tes besoins, exprimer tes idées)?

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

Oui - Non

Oui: La communication fait partie de la réalité actuelle de la personne et ce, même si elle est réalisée par un proche significatif ou un intervenant en raison de 1) trop grandes incapacités 2) d'obstacles trop importants

Non: La communication ne fait pas partie de la réalité actuelle de la personne en raison de 1) de trop grandes incapacités 2) d'obstacles trop importants 3) d'un manque d'aide

Commentaires

2.Déplacements

Est-ce possible pour toi de te déplacer dans les principaux endroits que tu fréquentes?

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

· Oui - Non

Oui: Les déplacements font partie de la réalité actuelle de la personne et ce, même s'ils sont réalisés par un proche significatif ou un intervenant en raison de 1) trop grandes incapacités 2) d'obstacles trop importants

Non: Les déplacements ne font pas partie de la réalité actuelle de la personne en raison de 1) de trop grandes incapacités 2) d'obstacles trop importants 3) d'un manque d'aide

Commentaires

3.Nutrition

Est-ce possible pour toi de préparer des repas simples (sandwich, salade, collation...)?

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

· Oui - Non

Oui: La préparation de repas simples fait partie de la réalité actuelle de la personne et ce, même si elle est réalisée par un proche significatif ou un intervenant en raison de 1) trop grandes incapacités 2) d'obstacles trop importants

Non: La préparation de repas simples ne fait pas partie de la réalité actuelle de la personne en raison de 1) de trop grandes incapacités 2) d'obstacles trop importants 3) d'un manque d'aide

Commentaires

4.Condition physique

Est-ce possible pour toi de pratiquer des activités physiques (marche, exercices individuels ou en groupe)?

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

· Oui - Non

Oui: La pratique d'activités physiques fait partie de la réalité actuelle de la personne et ce, même si elle est réalisée par un proche significatif ou un intervenant en raison de 1) trop grandes incapacités 2) d'obstacles trop importants

Non: La pratique d'activités physiques ne fait pas partie de la réalité actuelle de la personne en raison de 1) de trop grandes incapacités 2) d'obstacles trop importants 3) d'un manque d'aide

Commentaires

5.Soins personnels et de santé

Est-ce possible pour toi de t'occuper de ton hygiène corporelle (te laver les mains, te laver les dents, prendre un bain ou une douche...)?

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

· Oui - Non

Oui: S'occuper de son hygiène personnelle fait partie de la réalité actuelle de la personne et ce, même si elle est réalisée par un proche significatif ou un intervenant en raison de 1) trop grandes incapacités 2) d'obstacles trop importants

Non: S'occuper de son hygiène personnelle ne fait pas partie de la réalité actuelle de la personne en raison de 1) de trop grandes incapacités 2) d'obstacles trop importants 3) d'un manque d'aide

Commentaires

6.Habitation

Est-ce possible pour toi de faire des tâches ménagères dans la maison?

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

· Oui - Non

Oui: Faire des tâches ménagères fait partie de la réalité actuelle de la personne et ce, même si elles sont réalisées par un proche significatif ou un intervenant en raison de 1) trop grandes incapacités 2) d'obstacles trop importants

Non: Faire des tâches ménagères ne fait pas partie de la réalité actuelle de la personne en raison de 1) de trop grandes incapacités 2) d'obstacles trop importants 3) d'un manque d'aide

Commentaires

7.Responsabilités

Est-ce possible pour toi de planifier ton budget (gérer tes dépenses et tes économies, payer tes comptes)?

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

· Oui - Non

Oui: Planifier son budget fait partie de la réalité actuelle de la personne et ce, même si elle est réalisée par un proche significatif ou un intervenant en raison de 1) trop grandes incapacités 2) d'obstacles trop importants

Non: Planifier son budget ne fait pas partie de la réalité actuelle de la personne en raison de 1) de trop grandes incapacités 2) d'obstacles trop importants 3) d'un manque d'aide

Commentaires

8.Relations interpersonnelles

Est-ce possible pour toi de maintenir des liens avec des ami.es?

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

· Oui - Non

Oui: Maintenir des liens d'amitié fait partie de la réalité actuelle de la personne et ce, même si le maintien des liens est réalisé par un proche significatif ou un intervenant en raison de 1) trop grandes incapacités 2) d'obstacles trop importants

Non: Maintenir des liens d'amitié ne fait pas partie de la réalité actuelle de la personne en raison de 1) de trop grandes incapacités 2) d'obstacles trop importants 3) d'un manque d'aide

Commentaires

9.Travail

Est-ce que tu réalises un stage?

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

· Oui - Non

Oui: Réaliser un stage fait partie de la réalité actuelle de la personne et ce, même si le stage est réalisé avec l'aide d'un proche significatif ou un intervenant en raison de 1) trop grandes incapacités 2) d'obstacles trop importants

Non: Réaliser un stage ne fait pas partie de la réalité actuelle de la personne en raison de 1) de trop grandes incapacités 2) d'obstacles trop importants 3) d'un manque d'aide

Commentaires

10.Loisirs

Est-ce que tu participes à des activités de loisirs (sportives, artistiques, plein air)?

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

· Oui - Non

Oui: Participer à des activités de loisirs fait partie de la réalité actuelle de la personne et ce, même si ces activités sont réalisées par un proche significatif ou un intervenant en raison de 1) trop grandes incapacités 2) d'obstacles trop importants

Non: Participer à des activités de loisirs ne fait pas partie de la réalité actuelle de la personne en raison de 1) de trop grandes incapacités 2) d'obstacles trop importants 3) d'un manque d'aide

Commentaires

Annexe 3 : Guide d'entretien destiné des parents

Thèmes abordés : la démarche TÉVA, leur satisfaction quant aux pratiques en place et les facteurs qui influencent ces pratiques.

- 1) Quels sont les besoins de votre jeune en matière de TÉVA?
- 2) Perception des participants par rapport à la TÉVA

Planification axée sur l'élève

- De quelle façon se déroule la planification de la TÉVA pour votre jeune à son école?
- Est-ce que les besoins et les intérêts de votre jeune sont documentés?
- Est-ce que vous avez été préparés comme parent à participer à la démarche de TÉVA de votre jeune?
- Est-ce que vous sentez que vous participez activement à la planification de la TÉVA de votre jeune?
- Est-ce que votre jeune participe au choix des objectifs ciblés dans sa démarche de TÉVA?

Soutien au développement de l'élève

- Est-ce que la démarche de TÉVA mise en place pour votre jeune aborde les aspects suivants :
 - Connaissance de soi
 - Autodétermination/élaboration d'un projet de vie
 - Habiletés sociales
 - Loisirs
 - Habiletés relatives au transport
 - Habiletés relatives au travail
 - Autonomie

Collaboration intersectorielle

- Est-ce qu'il y a un porteur de dossier TÉVA identifié pour votre jeune?
- Quels sont les acteurs impliqués dans la démarche de TÉVA de votre jeune (intervenants des réseaux scolaires, de la santé et des services sociaux, des services de main-d'œuvre et des organismes communautaires)?
- Est-ce qu'il y a des acteurs qui ne sont pas impliqués et que vous aimeriez qui le soient?

3) Adéquation entre ce qui est mis en place pour la TÉVA et les besoins

- Quelles sont vos attentes par rapport à la TÉVA ?
- Est-ce les pratiques de TÉVA répondent à vos attentes?
- Est-ce que les pratiques de TÉVA répondent à ses besoins?

4) Satisfaction par rapport aux pratiques TÉVA en place

- De façon générale, êtes-vous satisfait des mesures mises en place pour votre jeune en lien avec la TÉVA ? (oui, partiellement, non). Si partiellement ou non
- Pourquoi ?
- De quels aspects êtes-vous le plus satisfait? le moins satisfait?

5) Facteurs contextuels relatifs au déploiement de la TÉVA

- Quels sont les éléments qui favorisent la mise en place de la TÉVA dans votre école?
- Quels sont les éléments qui font obstacle à la mise en place de la TÉVA?

6) Suggestions d'amélioration

- Considérant le portrait de la TÉVA pour votre jeune que nous venons de faire, êtes-vous à l'aise avec la démarche? (oui, partiellement, non). Si partiellement ou non :
- Quelles seraient les actions à mettre en œuvre pour que l'accompagnement en lien avec la TÉVA offert à votre jeune soit optimal?
- Quel est selon vous l'écart entre le stade actuel de développement de la TÉVA dans votre école et le niveau « idéal » que vous souhaiteriez atteindre?


Annexe 4 : Pratiques de TÉVA : Outil d'analyse pour une équipe-école et ses partenaires (2^e édition)



UNIVERSITÉ
LAVAL

Cirris

Centre intégré
universitaire de santé
et de services sociaux
de la Capitale-Nationale

Québec 

Pratiques de TÉVA: Outil d'analyse pour une équipe-école et ses partenaires

2e édition, 2026



Les auteures

Chantal Desmarais

Élody Ross-Lévesque

Sarah-Martin Roy

Maude Garant

Université Laval et Cirris

Au sujet de la 2^e édition¹ de cet outil

La première édition de cet outil a été proposée en 2021 à la fin du projet intitulé « **Planifier la transition de l'école à la vie adulte (TÈVA) des jeunes handicapés : quelles sont les meilleures pratiques pour le Québec?** ». Elle est disponible sur le site internet des Fonds de recherche du Québec [ici](#). En plus des auteures de l'outil, les personnes suivantes étaient membres de l'équipe de recherche qui a proposé la première édition de l'outil: Noemi Dahan-Oliel, Hôpital Shriners et U McGill, Pascale Dubois, U de Montréal, Marie Grandisson, U Laval, Steve Jacob, U Laval, Francine Julien-Gauthier, U Laval, Marie-Ève Lamontagne, U Laval, Léonie Proulx, U Laval, Marie-Catherine St-Pierre, U Laval.

Pour cette 2^e édition, les membres de l'équipe de recherche sont : Camille Gauthier-Boudreault, UQTR, Marie-Catherine St-Pierre, U Laval, Édith Jolicoeur, UQAR et Francine Julien-Gauthier, U Laval.

Pour citer cette 2^e édition

Desmarais, C., Ross-Lévesque, É., Martin-Roy, S. et Garant, M. (2026). Pratiques de TÈVA : outil d'analyse pour une équipe-école et ses partenaires (2^e éd.) Université Laval et Cirris, Québec. Annexe au rapport de recherche scientifique intitulé « Démarche entourant la transition de l'école à la vie adulte Participation sociale du jeune en situation de handicap et satisfaction du jeune, de sa famille et des acteurs impliqués. » disponible sur le site de l'Office des personnes handicapées du Québec.

¹ Si vous souhaitez obtenir une version modifiable de cet outil, n'hésitez pas à contacter les auteures.

Pratiques de TÉVA: outil d'analyse pour une équipe-école et ses partenaires

La première édition de cet outil a été préparée dans le cadre du projet « *Planifier la transition de l'école à la vie adulte (TÉVA) des jeunes handicapés : quelles sont les meilleures pratiques pour le Québec* » soutenu par l'Action concertée intitulée « **Jeune handicapés au Québec : vers un modèle optimal de transition de l'école à la vie active** » appuyée par les Fonds de Recherche du Québec - Société et Culture en partenariat avec l'Office des personnes handicapées du Québec (OPHQ) et le Secrétariat à la jeunesse du Québec. Le rapport complet de recherche est disponible sur le site du [Fonds de recherche du Québec](#), et un [webinaire](#) résumant les résultats du projet est également diffusé par le Fonds de recherche du Québec.



Cet outil s'appuie sur les pratiques prometteuses ayant cours dans des écoles secondaires du Québec qui ont été documentées dans le cadre de l'Action concertée. **Il vise une analyse des pratiques TÉVA en place dans votre école en collaboration avec des partenaires tels que les intervenants de la santé et des services sociaux, des services spécialisés en emploi ou des organismes communautaires. Les objectifs de l'outil sont de permettre à votre équipe et à ses partenaires (1) d'identifier les bonnes pratiques TÉVA en place dans votre milieu et de (2) favoriser une réflexion sur les points à améliorer ou les mesures/interventions que vous pourriez implanter dans votre milieu.**

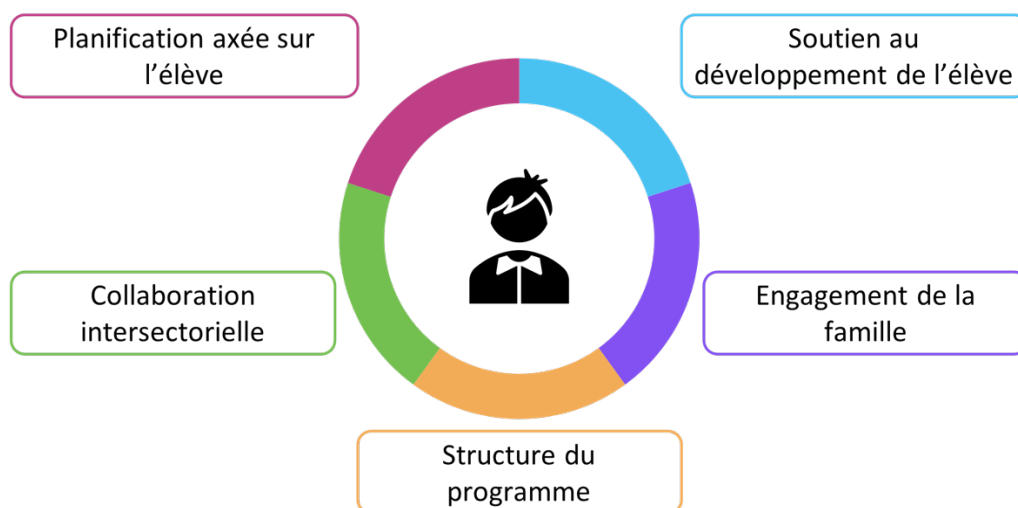
Pendant l'année scolaire 2024-2025 et dans le cadre du projet intitulé « Démarche entourant la transition de l'école à la vie adulte Participation sociale du jeune en situation de handicap et satisfaction du jeune, de sa famille et des acteurs impliqués. », l'outil a été utilisé pour une collecte de données. Les commentaires et observations ont permis de proposer cette 2^e édition de l'outil. Nous tenons à remercier les participants à la recherche dont les expériences illustrent la motivation, le dynamisme et l'engagement dans la promotion d'une TÉVA optimale pour chaque jeune ayant des besoins particuliers. Les échanges avec eux ont été une grande source d'inspiration et sont valorisés dans le présent outil.

Un cadre de référence appuyé sur des données probantes

La transition de l'école à la vie adulte/active (TÉVA) est une étape déterminante dans la vie des jeunes qui fréquentent une école secondaire et qui présentent une déficience entraînant une incapacité significative et persistante ou qui ont d'importantes difficultés d'adaptation ou d'apprentissage ([Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement, 2018](#); [Ministère de l'éducation, 2023](#)).

L'**objectif de la TÉVA** est de mettre en place une démarche planifiée, coordonnée et concertée d'activités qui vise l'accompagnement du jeune dans l'élaboration et la réalisation de son projet de vie. Cette démarche vise également à soutenir l'adolescent pendant son passage de l'école à la vie adulte en répondant à ses besoins et en contribuant à sa participation sociale, notamment en ce qui concerne le travail ou les études, les loisirs et activités dans la communauté, l'autonomie, le transport. Pour ce faire, ces jeunes ont besoin du soutien de différents partenaires qui se concertent entre eux afin que cette démarche soit réussie. Ces partenaires incluent nécessairement les parents ainsi que des intervenants des réseaux scolaire, de la santé et des services sociaux, des services spécialisés en emploi et des organismes communautaires. Ainsi, la TÉVA comporte des actions inscrites dans le plan d'intervention ou de transition de l'élève et dans le plan de services individualisé et intersectoriel, s'il y a lieu.

La planification optimale de la TÉVA se concentre autour de cinq principales composantes de la taxonomie de planification de la transition: 1) la planification axée sur l'élève, 2) le soutien au développement de l'élève, 3) la collaboration intersectorielle, 4) l'engagement de la famille, et 5) la structure du programme ([Kohler et al., 2016](#); [National Technical Assistance Center on Transition](#)).





Dans cet outil, l'accent est mis sur les quatre composantes de la taxonomie qui sont davantage orchestrées par l'équipe-école elle-même, soit la **planification axée sur l'élève**, le **soutien au développement de l'élève**, la **collaboration intersectorielle** et l'**engagement de la famille**.

Selon Kohler et al. (2016), la **structure du programme** devrait proposer un ensemble cohérent et structuré d'objectifs, d'activités et de ressources (humaines, financières, matérielles et informationnelles) pour offrir des biens et des services particuliers qui répondent à des besoins précis d'une population ciblée. Cette composante inclut des aspects qui relèvent de l'administration des programmes tels que l'évaluation du programme, la planification stratégique, les politiques et procédures, le développement et l'allocation de ressources. Elle dépend ainsi davantage de décisions ministérielles et n'est pas incluse dans le présent outil destiné aux équipes-écoles.

Proposition pour l'utilisation de l'outil

Les items inclus dans cet outil correspondent à des pratiques prometteuses de TÉVA rapportées par des enseignants, des intervenants, des parents et des élèves d'écoles du Québec et de leurs partenaires. En 2022 (1^{ère} édition), l'équipe de recherche a discuté de cet outil avec des partenaires, notamment les agents des services régionaux de soutien et d'expertise de centres de services scolaires afin de proposer une utilisation qui pourrait soutenir l'amélioration des pratiques TÉVA dans votre école. En 2025, cette utilisation a été validée auprès de cinq équipes-écoles permettant de confirmer sa pertinence et de proposer une 2e édition simplifiée.

Comment utiliser cet outil?

Cet outil est conçu sous forme d'aide-mémoire et fait ressortir les pratiques prometteuses identifiées dans le cadre du projet de recherche. Elles sont regroupées en fonction des quatre composantes de la TÉVA qui touchent particulièrement le travail terrain des équipes-écoles et de leurs partenaires.

QUI SONT LES UTILISATEURS? : Nous vous proposons d'utiliser cet outil dans un contexte de discussion entre membres de l'équipe-école responsables de la TÉVA et avec vos partenaires. L'équipe TÉVA varie selon les caractéristiques de chaque école. Ces caractéristiques doivent donc être prises en compte pour regrouper les « intervenants TÉVA » qui utiliseront cet outil pour réfléchir aux pratiques en place dans une école donnée et avec le réseau de partenaires. À titre d'exemple, cette équipe pourrait inclure la direction d'école, un.e ou des enseignant.e.s ou conseiller.e.s pédagogiques, un.e ou des éducateurs.trices spécialisé.e.s, un ou des parents, etc. Dans un contexte idéal, cet outil serait complété en collaboration avec les intervenants des réseaux de la santé et des services sociaux, des services spécialisés en emploi et des organismes communautaires.

COMMENT L'UTILISER? : Pour chaque item, indiquez dans quelle mesure la TÉVA, telle que déployée dans votre milieu, correspond aux pratiques prometteuses.

Les éléments correspondant aux pratiques prometteuses de TÉVA sont-ils en place dans votre école?

O : Oui

+/- : Plus ou moins

N : NON

Si une pratique n'est pas en place ou plus ou moins en place, réfléchissez aux éléments qui ne correspondent pas aux meilleures pratiques dans votre milieu, aux raisons pour lesquelles ces pratiques ne sont pas mises en place et aux solutions possibles afin d'y remédier. Fixez-vous ensuite des objectifs définis et mesurables afin d'améliorer les pratiques de TÉVA dans votre milieu.

À QUEL MOMENT L'UTILISER? : Il est conseillé de réaliser l'auto-analyse une fois par année afin de faire un bilan annuel et de fixer des objectifs pour l'année à venir. La rencontre pourrait avoir lieu, par exemple, lors d'une journée pédagogique ou à la fin d'année scolaire afin de permettre à tous les partenaires impliqués dans les pratiques TÉVA de l'école d'être présents. Les objectifs fixés en équipe pourraient alors être repris lors de la mise en place des démarches TÉVA au début de l'année scolaire suivante.

1. Planification axée sur l'élève

La planification axée sur l'élève englobe ce qui doit être fait pour préparer l'élève à la transition. Le développement du plan d'intervention, en collaboration avec l'élève, s'inscrit au cœur de cette démarche.

Les éléments correspondant aux pratiques prometteuses de TÉVA sont-ils en place dans votre école?

Stratégies de planification

Avant le début de la démarche

	O	+/-	N
1. Les élèves pour qui une TÉVA sera indiquée sont identifiés tôt, idéalement dès l'entrée au secondaire.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Le début de la planification de la TÉVA se fait suffisamment tôt ² pour permettre une durée de la TÉVA en cohérence avec les objectifs poursuivis.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Une personne responsable de la planification de la transition est identifiée.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Un échéancier est proposé pour l'ensemble de la démarche TÉVA.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Pendant la démarche TÉVA

5. Un suivi de l'état d'avancement des objectifs et des modifications à apporter est effectué régulièrement ou sur une base annuelle.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Les adaptations sont prévues pour faciliter la communication.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Intégration de la TÉVA au plan d'intégration

	O	+/-	N
7. Les besoins, intérêts et préférences de l'élève sont documentés en concertation avec l'élève et révisés selon leur évolution.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. L'élève est préparé à participer activement au processus de transition et au plan d'intervention.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Un outil évolutif est utilisé pour documenter la démarche TÉVA. L'outil contient :			
– Des objectifs en lien avec la connaissance de soi			
– Des objectifs en lien avec les huit sphères de développement de la TÉVA			
– Une indication des objectifs à prioriser pour l'élève et son parent	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
– Des moyens pour atteindre les objectifs incluant des stratégies			
– Une échelle pour documenter la progression des objectifs			
– Des personnes responsables de l'atteinte des objectifs			

Notes :

² Selon les données scientifiques, le début de la planification de la TÉVA devrait se faire à l'entrée au secondaire. Toutefois, selon les écoles qui ont participé au projet, le début de la planification de la TÉVA se faisait généralement 3 ans et parfois 5 ans avant la fin de la scolarité.

2. Soutien au développement de l'élève

Le soutien au développement de l'élève correspond à ce qui doit être prévu, au jour le jour, pour la préparation de la transition. On y retrouve les modalités d'évaluation, le soutien aux élèves et les compétences professionnelles

Les éléments correspondant aux pratiques prometteuses de TÉVA sont-ils en place dans votre école?

Évaluation

	O	+/-	N
1. Les intérêts et aptitudes de l'élève en lien avec son projet de vie sont documentés.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Les outils utilisés pour évaluer l'élève sont adaptés à ses caractéristiques.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Les résultats des évaluations sont partagés avec l'élève et sa famille.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Les résultats des évaluations sont utilisés pour proposer des stratégies visant à surmonter des difficultés et maximiser les forces.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Un soutien individualisé est mis en place pour promouvoir les habiletés de l'élève en lien avec:

	O	+/-	N
5. la connaissance de soi et l'autodétermination;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. la réussite éducative;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. l'intégration socioprofessionnelle et l'emploi;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. le réseau social;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. les loisirs;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. le transport;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. la résidence;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. l'autonomie personnelle;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. la participation à la communauté.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Emploi et compétences professionnelles

	O	+/-	N
14. Le développement des compétences spécifiques à l'emploi en contexte réel est évalué et soutenu.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Des expériences de travail (stages ou autres) significatives et adaptées aux besoins de l'élève sont organisées pendant la scolarisation et soutenues par l'école et ses partenaires (ex. activités socioprofessionnelles et communautaires du RSSS).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Un service spécialisé d'aide à l'emploi, aussi connu comme service externe de main-d'œuvre pour personnes handicapées, est contacté avant la fin de l'école.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Un outil évolutif est préparé afin de faire un bilan des compétences de l'élève (p.ex. curriculum vitae ou portfolio).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Notes :

3. Collaboration intersectorielle

La collaboration intersectorielle regroupe les pratiques qui facilitent l'implication des partenaires dans la transition pour préparer le futur du jeune adulte. Le cadre et contexte de collaboration ainsi que les services offerts en collaboration s'insèrent dans cette composante.

Les éléments correspondant aux pratiques prometteuses de TÉVA sont-ils en place dans votre école?

Cadre et contexte de collaboration

	O	+/-	N
1. La coordination intersectorielle inclut toutes les parties prenantes concernées : les élèves, les parents, l'équipe-école et les partenaires ³ .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Les personnes-ressources dans chaque organisation sont désignées.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Les rôles et les responsabilités de chacune des parties prenantes sont clairement identifiés.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Les méthodes de communication entre les parties prenantes sont établies au début de la démarche TÉVA.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Des ententes officielles entre les organisations sont conclues.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Services offerts en collaboration

	O	+/-	N
6. Tous les partenaires participent aux rencontres de plan d'intervention avec l'élève et sa famille.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Les intervenants consacrés aux services de transition sont adéquatement formés.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Selon les besoins, l'élève et sa famille sont mis en contact avec un professionnel du réseau de la santé pour les services à l'adulte (planification financière, navigation dans le système de santé, services d'invalidité, transport, etc.).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Notes :

³ Ces partenaires incluent les intervenants des réseaux scolaires, de la santé et des services sociaux, des services spécialisés en emploi et des organismes communautaires.

PLAN D'ACTION POUR L'ÉQUIPE-ÉCOLE ET SES PARTENAIRES



DATE :
COMPLÉTÉ PAR :

FORCES

DÉFIS

OBJECTIFS

Annexe 5 : Aide-mémoire pour les parents au sujet de la TÉVA (site Internet de L'accompagnateur, partenaire du projet)

À valider avec la direction de l'école AVANT de débiter la démarche TÉVA

- Qui** est la personne responsable de planifier la TÉVA pour mon jeune à son école secondaire?
- Quand** commence la démarche TÉVA (en général, au moins 3 ans avant la fin de la scolarité)?
- À quelle **fréquence** se feront les rencontres de plan d'intervention?
- Quel **outil** sera utilisé pour documenter la démarche?
- Quelles sont mes **responsabilités**? Celles de mon jeune? Celles du responsable TÉVA?
- Comment se déroulent les **stages**?
 - Comment sont choisis les stages?
 - Quel accompagnement est offert à mon jeune?
 - Comment mon jeune est-il évalué?
 - Comment me sont transmis les résultats des évaluations?
 - Si mon jeune ne fait pas de stage, quelles autres activités de développement pourra-t-il faire?



Le jeune est au coeur de la démarche TÉVA



La TÉVA est planifiée lors des rencontres de plan d'intervention. Lors de ces rencontres :

- ! Mon jeune est invité à exprimer ses besoins, intérêts et préférences.
- Les personnes intervenantes de l'école, de la santé, des services sociaux et des organismes qui offrent des services à mon jeune sont présentes.

On parle

- des **forces**, des **défis**,
- du **projet de vie**,
- des **préoccupations**,
- des **priorités** de mon jeune et de nous comme parents.

On planifie les **objectifs** de la TÉVA.
Les **sphères** travaillées peuvent être :

- Emploi
- Loisirs
- Éducation
- Participation
- Résidence
- Autonomie
- Réseau social
- Transport

On définit

- les **moyens** et
 - les **rôles** de chacun
- pour atteindre les objectifs.

En plus des services à l'école, les **partenaires** de la TÉVA sont :

- Réseau de la santé et des services sociaux
- Services spécialisés en emploi
- Organismes communautaires



À valider auprès de ces partenaires

- Quels sont les services pour mon jeune et moi?
- Comment obtenir ces services?
- Quels sont les délais d'attente?
- À quelle fréquence sont-ils disponibles?
- Quels services sont offerts après la scolarisation?

Références

- Agran, M., Hughes, C., Thoma, C. A., & Scott, L. A. (2016). Employment social skills: What skills are really valued? *Career Development and Transition for Exceptional Individuals*, 39(2), 111-120.
- Anderson, V., Brown, S., Newitt, H., & Hoile, H. (2009). Educational, vocational, psychosocial, and quality-of-life outcomes for adult survivors of childhood traumatic brain injury. *The Journal of head trauma rehabilitation*, 24(5), 303-312.
- Athamanah, L. S., H., F. M., C., S., & E., H. J. (2020). The experiences and perceptions of college peer mentors interacting with students with intellectual and developmental disabilities. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 45(4), 271-287. <https://doi.org/https://doi-org.acces.bibl.ulaval.ca/10.1177/1540796920953826>
- Bergeron, L., & Rousseau, N. (2021). *La recherche-développement en contextes éducatifs: Une méthodologie alliant le développement de produits et la production de connaissances scientifiques*. . PUQ.
- Bertrand-Ouellet, J., Vincent, C., Julien-Gauthier, F., Dumont, F., Desmarais, C., Lecours, A., Poulin, V., Kiss, J., Hu, T., & Blouin, L. (2025). Instructional Videos to Familiarize Young Autistic Adults With Grocery Tasks With a View to Vocational Integration: From Design to Practicability. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 62(3), 218-233. <https://doi.org/https://doi.org/10.1177/10522263251326017>
- Bryan, T., Stiles, N., Burstein, K., Ergul, C., & Chao, P.-C. (2007). " Am I supposed to understand this stuff?" Youth with special health care needs readiness for transition. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 42(3), 330-338.
- Butcher, S., & Wilton, R. (2008). Stuck in transition? Exploring the spaces of employment training for youth with intellectual disability. *Geoforum*, 39(2), 1079–1092. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.geoforum.2007.11.002>
- Buteau-Poulin, A., Gaudreau, N., & Desmarais, C. (2025). Developmental Language Disorder at Adolescence: Links Between Communication Skills and Self-Efficacy Ratings. *Disabilities*, 5(1).
- Carter, E. W., Azatyan, T., & Harutyunyan, M. (2018). Transition to Adulthood for Youth with Disabilities. In R. Tichá, Abery, B., Johnstone, C., Poghosyan, A., & Hunt, P. (Ed.), *Inclusive Education Strategies: A Textbook*. Minneapolis, MN, USA: University of Minnesota; Yerevan, Armenia: UNICEF Armenia & Armenian State Pedagogical University.

- Charette, C., Chatenoud, C., Caouette, M., & Souissi, F. (2021). L'autodétermination des élèves ayant une déficience intellectuelle moyenne à sévère: connaissances, croyances et pratiques déclarées d'enseignantes. *Phronesis*, 10(2), 216-238.
- Conti-Ramsden, G., Botting, N., & Durkin, K. (2008). Parental perspectives during the transition to adulthood of adolescents with a history of specific language impairment (SLI). *J Speech Lang Hear Res*, 51(1), 84-96.
http://www.ncbi.nlm.nih.gov/entrez/query.fcgi?cmd=Retrieve&db=PubMed&dopt=Citation&list_uids=18230857
- Desmarais, C., Caron, V., & Garant, M. (2022). *Le programme ESCALADE : de la co-construction à la mise en oeuvre dans votre école : Guide d'animation*. Université Laval et Cirris, Québec. Cirris.
www.cirris.ulaval.ca/type_produits/outils-devaluation-clinique/
- Desmarais, C., Lamontagne, M. E., St-Pierre, M. C., Grandisson, M., Dahan-Oliel, N., Julien-Gauthier, F., Jacob, S., & Ouimet, M. (2020). *Planifier la transition de l'école à la vie adulte (TÉVA) des jeunes handicapés : quelles sont les meilleures pratiques pour le Québec?*
<https://frq.gouv.qc.ca/histoire-et-rapport/planifier-la-transition-de-lecole-a-la-vie-adulte-teva-des-jeunes-handicapes-quelles-sont-les-meilleures-pratiques-pour-le-quebec/>
- Desmarais, C., & Ross-Lévesque, É. (Sous presse). Améliorer la connaissance de soi, la communication et la socialisation à l'adolescence. In C. Desmarais, C. Maillart, & M.-A. Schelstraete (Eds.), *Le trouble développemental du langage, intervenir de la petite enfance à l'âge adulte* PUQ.
- Dubois, P., St-Pierre, M.-C., Desmarais, C., & Guay, F. (2020). Young Adults with Developmental Language Disorder: A Systematic Review of Education, Employment, and Independent Living Outcomes. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research.*, 63(11), 3786-3800.
- Dupont, P., Gingras, M., & Tétreau, B. (2000). *Inventaire visuel d'intérêts professionnels : outil d'exploration de soi et du monde du travail*. Éditions GGC.
- Eyssen, I. C., Steultjens, M. P., Dekker, J., & Terwee, C. B. (2011). A systematic review of instruments assessing participation: challenges in defining participation. *Arch Phys Med Rehabil*, 92(6), 983-997. <https://doi.org/10.1016/j.apmr.2011.01.006>
- Fougeyrollas, P. (2021). Classification internationale 'Modèle de développement humain-Processus de production du handicap'(MDH-PPH, 2018). *Kinésithérapie, La Revue*, 21, 15-19.
- Fougeyrollas, P., & Noreau, L. (2003). MHAVIE version (4.0) adolescents, adultes, aînés, révisé en 2014. In S.-A. D. avec la collaboration de Monique Beaulieu, Céline Lepage, Marc Sévigny,

Ginette St Michel, Julie Tremblay, Yves Boisvert, Yves Lachapelle, & Normand Boucher (Ed.).
Québec: RIPPH.

- Gaudreau, N., Bernier, V., Massé, L., Bégin, J. Y., Nadeau, M. F., & Verret, C. (2022). Le soutien à l'autodétermination: un appui à la participation des élèves présentant des difficultés comportementales dans l'établissement de leur plan d'intervention. *Revue internationale du CRIRES*, 6(1), 73-91.
- Haber, M. G., Mazzotti, V. L., Mustian, A. L., Rowe, D. A., Bartholomew, A. L., Test, D. W., & Fowler, C. H. (2016). What works, when, for whom, and with whom: A meta-analytic review of predictors of postsecondary success for students with disabilities. *Review of Educational Research*, 86(1), 123-162.
- Hidecker, M. J. C., Paneth, N., Rosenbaum, P. L., Kent, R. D., Lillie, J., Eulenberg, J. B., Chester, K., Johnson, B., Michalsen, L., Evatt, M., & Taylor, K. (2011). Developing and validating the Communication Function Classification System (CFCS) for individuals with cerebral palsy. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 53(8), 704-710. <https://doi.org/doi:10.1111/j.1469-8749.2011.03996.x>, PMC3130799.
- Jacob, S., Desmarais, C., Julien-Gauthier, F., & Martin-Roy, S. (2022). Évaluer la gouvernance des interventions interministérielles, une nouvelle exigence de l'évaluation. Enseignements de l'évaluation de la démarche de transition de l'école à la vie adulte (TÉVA) des jeunes en situation de handicap.: Enseignements de l'évaluation de la démarche de transition de l'école à la vie adulte (TÉVA) des jeunes en situation de handicap. *Canadian Journal of Program Evaluation*, 37(1), 64-82. <https://doi.org/https://doi.org/10.3138/cjpe.72398>
- Julien-Gauthier, F., Desmarais, C., & Tétreault, S. (2018). *Transition de l'école à la vie active pour les jeunes ayant des incapacités*. Livres en ligne du CRIRES. https://lel.crires.ulaval.ca/works/julien-gauthier_desmarais_tetreault_2018_0.pdf
- Kato, K., Mikami, K., Akama, F., Yamada, K., Maehara, M., Kimoto, K., Kimoto, K., Sato, R., Takahashi, Y., Fukushima, R., Ichimura, A., & Matsumoto, H. (2013). Clinical features of suicide attempts in adults with autism spectrum disorders. *Gen Hosp Psychiatry*, 35(1), 50-53. <https://doi.org/10.1016/j.genhosppsy.2012.09.006>
- Khayatzadeh-Mahani, A., Wittevrongel, K., Nicholas, D. B., & Zwicker, J. D. (2020). Prioritizing barriers and solutions to improve employment for persons with developmental disabilities.

- Disability and Rehabilitation*, 42(19), 2696–2706.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1080/09638288.2019.1570356>
- Kohler, P. D., Gothberg, J. E., Fowler, C., and Coyle, J. . (2016). *Taxonomy for transition programming 2.0: A model for planning, organizing, and evaluating transition education, services, and programs*. Western Michigan University: Office of Special Education and Rehabilitative Services (OSERS) Retrieved from www.transitionta.org.
- Mazzotti, V. L., & Plotner, A. J. (2016). Implementing secondary transition evidence-based practices: A multi-state survey of transition service providers. *Career Developmental and Transition for Exceptional Individuals*, 39(1), 12-22.
- McGrath, P. J., Lingley-Pottie, P., Emberly, D. J., Thurston, C., & McLean, C. (2009). Integrated knowledge translation in mental health: family help as an example. *Journal of the Canadian Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 18(1), 30.
- Ministère de l'éducation du Québec. (2025). *Transition de l'école vers la vie active (TEVA)*.
- Osgood, D. W., Foster, E. M., Flanagan, C., & Ruth, G. R. (2005). *On your own without a net: The transition to adulthood for vulnerable populations*. University of Chicago Press. .
- Petner-Arrey, J., Howell-Moneta, A., & Lysaght, R. (2016). Facilitating employment opportunities for adults with intellectual and developmental disability through parents and social networks. *Disability and Rehabilitation*, 38(8), 789-795. <https://doi.org/https://doi.org/10.3109/09638288.2015.1061605>
- Poirier, S. È., Julien, C., & Desmarais, C. (2022). Vulnérabilité et trouble développemental du langage à l'adolescence : Regard sur l'intervention. In J. Kiss, G. Edwards, & T. Belleguic (Eds.), *Penser la vulnérabilité, penser la situation de handicap*. L'Harmattan.
- Poirier, S. È., St-Pierre, M. C., Julien-Gauthier, F., Flamand, V., Martin-Roy, S., & Desmarais, C. (2022). Interagency Collaboration in the Transition from School to Adulthood of Students with Disabilities: a Narrative Review of the literature. *International Journal of Disability, Development and Education*, 69(4), 1249-1256.
- Ross-Lévesque, È., Martin-Roy, S., Julien-Gauthier, F., Jacob, S., Grandisson, M., St-Pierre, M. C., & Desmarais, C. (2024). Transition to adulthood of youth with disabilities: Mapping declared practices to recommended practices. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 24(3), 542-554.

- Schiefloe, P. M. (2021). The Corona crisis: a wicked problem. *Scandinavian Journal of Public Health*, 49(1), 5-8. <https://doi.org/https://doi.org/10.1177/1403494820970767>
- Test, D. W., Mazzotti, V. L., Mustian, A. L., Fowler, C. H., Kortering, L., & Kohler, P. (2009). Evidence-based secondary transition predictors for improving postschool outcomes for students with disabilities. *Career Development for Exceptional Individuals*, 32(3), 160-181.
- Wehmeyer, M. L., Shogren, K. A., Little, T. D., & Lopez, S. J. (2017). *Development of self-determination through the life-course*. <https://link.springer.com/book/10.1007/978-94-024-1042-6>
- Zidan, A., Gabay, D., Poirier, S. E., Grandisson, M., Jacob, S., Ouimet, M., Julien-Gauthier, F., Martin-Roy, S., Lamontagne, M. È., Desmarais, C., & Dahan-Oliel, N. (2025). In What Contexts, How, and Why Do Transition to Adulthood Interventions Work for Adolescents Living with Disabilities: A Realist Review. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 63(2), 225-241.