



Rapport de recherche

PROGRAMME ACTIONS CONCERTÉES

Planifier la transition de l'école à la vie adulte (TÉVA) des jeunes handicapés : quelles sont les meilleures pratiques pour le Québec?

Chercheuse principale

Chantal Desmarais, Université Laval et Centre interdisciplinaire de recherche en réadaptation et intégration sociale (CIRRIIS)

Cochercheurs

Marie-Ève Lamontagne, Université Laval et CIRRIIS
Marie-Catherine St-Pierre, Université Laval et CIRRIIS
Marie Grandisson, Université Laval et CIRRIIS
Noemi Dahan Oliel, Hôpital Shriners et Université McGill
Francine Julien-Gauthier, Université Laval et CIRRIIS
Steve Jacob, Université Laval
Mathieu Ouimet, Université Laval

Collaborateurs

Pascale Dubois, Centre de services scolaire de la Seigneurie-des-Mille-Îles
André Parent, ÉquiTravail
Catherine Picard, Centre de services scolaire des Premières-Seigneuries
Luc Aucoin, CIUSSS du Centre-Ouest-de-l'Île-de-Montréal

Établissement gestionnaire de la subvention

Université Laval

Numéro du projet de recherche

2019-OHPR-264170

Titre de l'Action concertée

Jeunes handicapés au Québec : vers un modèle optimal de transition de l'école à la vie active

Partenaires de l'Action concertée

L'Office des personnes handicapées du Québec, le Secrétariat à la jeunesse du Québec et le Fonds de recherche du Québec – Société et culture (FRQSC)

Remerciements

Nos premiers remerciements vont aux participants à la recherche dont les résultats illustrent la motivation, le dynamisme et l'engagement. Les échanges avec eux furent une grande source d'inspiration.

Nous remercions également les collaborateurs des milieux de pratique, Mme Pascale Dubois, M. André Parent, Mme Catherine Picard, M. Luc Aucoin¹, et les membres du comité de suivi de l'Action concertée, soit Mme Mélanie Bussièrès et M. Patrice Cantin, ministère de l'Éducation et l'Enseignement supérieur, Mme Pascale Chanoux, Comité consultatif Personnes handicapées, Mme Catherine Côté-Giguère, ministère de la Santé et des Services sociaux, Mme Anik Labonté, ministère du Travail, de l'Emploi et de la Solidarité sociale, M. Olivier Millaire-Lafantaisie, Office des personnes handicapées du Québec, Mme Gabrielle Sabbagh, Réseau national d'expertise en trouble du spectre de l'autisme, Mme Nathalie St-Laurent, ministère du Conseil exécutif - Secrétariat à la jeunesse, M. Marc St-Onge, Association québécoise pour le loisir des personnes handicapées, M. Christian Slachetka, Fédération des comités de parents du Québec. Leurs commentaires « terrain » ont permis un transfert de connaissances intégré tout au long du projet de recherche. Merci aussi à M. Hervé Tchala Vignon Zomahoun et Mme Nathalie Rheault de l'Unité de soutien de la Stratégie de recherche axée sur le patient pour le soutien à la recherche documentaire de l'objectif 1; aux 28 répondants des centres de services scolaires et des écoles privées spécialisées de l'objectif 2; aux 10 répondants stratégiques et aux 65 répondants ayant participé aux études de cas de l'objectif 3.

¹ les coordonnées des collaborateurs des milieux de pratique se retrouvent sur la page titre

Enfin, un immense merci à Mme Sarah Martin-Roy, la professionnelle de recherche qui a collaboré étroitement à ce projet du début jusqu'à la fin et qui en a coordonné plusieurs aspects. L'expertise et le dynamisme de Sarah se sont avérés une contribution inestimable pour mener à bien ce projet. Soulignons aussi l'apport de plusieurs auxiliaires, professionnels et stagiaires de recherche sans qui ce projet n'aurait pas été possible : Sarah-Ève Poirier, Sarah Beauchesne, Léonie Proulx, Michèle Tousignant, Carrie-Ann Auger, David Gaby, Alexa Cirillo, Anisha Sivasubramaniam, Kevin Caporuscio et Noémie Lalonde.

Rapport scientifique intégral

<i>PARTIE A – Contexte de la recherche.....</i>	<i>5</i>
<i>PARTIE B – Conclusions, retombées et implications des travaux et pistes de solutions.....</i>	<i>8</i>
<i>PARTIE C – Méthodologie.....</i>	<i>14</i>
<i>PARTIE D – Résultats.....</i>	<i>15</i>
<i>Partie E - Pistes de recherche et questions à explorer</i>	<i>25</i>
<i>Partie F - Références et bibliographie</i>	<i>27</i>
<i>Annexe A : Synthèse des pratiques prometteuses de TÉVA au Québec.....</i>	<i>29</i>
<i>Annexe B : Obj. 3.2 Résumés des résultats des six études de cas et mise en évidence des pratiques prometteuses.....</i>	<i>30</i>
<i>Annexe C : Modèle logique de la TÉVA élaborée par l'équipe de recherche.....</i>	<i>37</i>
<i>Annexe D : Obj. 1 Représentation schématique (PRISMA) des articles inclus dans la recension des écrits</i>	<i>38</i>
<i>Annexe E : Obj. 1 - 25 articles analysés pour la recension des écrits</i>	<i>39</i>
<i>Annexe F : Obj. 2 - Répondants aux entrevues téléphoniques.....</i>	<i>41</i>
<i>Annexe G : Obj. 2 - Principaux résultats du scan environnemental</i>	<i>42</i>
<i>Annexe H : Obj. 3.1 Guide d'entretien - Répondants stratégiques.....</i>	<i>43</i>
<i>Annexe I : Obj. 3.1 Organisations d'appartenance des répondants stratégiques...</i>	<i>44</i>
<i>Annexe J : Obj. 3.2 Guide de discussion - Études de cas</i>	<i>45</i>
<i>Annexe K : Obj. 3.2 Participants aux études de cas.....</i>	<i>46</i>

PARTIE A – Contexte de la recherche

1. Problématique: pour tous les jeunes, le passage de l'adolescence à l'âge adulte est marqué par une croissance physique, émotionnelle et cognitive rapide. Au cours de cette période effervescente, marquée de nombreuses transitions [1-3], les adolescents planifient leur indépendance et développent leur propre vision de la vie d'adulte. Pour cheminer en ce sens, la plupart des jeunes comptent sur le soutien de leur réseau, y compris la famille, les amis, l'école et la communauté [4, 5].

Cet état de situation est d'autant plus exigeant pour les adolescents handicapés² [6] ou ayant des besoins particuliers³ (p. ex., vivant avec une incapacité, une déficience entraînant des situations de handicap tel qu'observé en contexte de trouble du développement). Pour ces jeunes, la transition de l'adolescence à la vie adulte peut être jalonnée de défis supplémentaires en raison, entre autres, de difficultés sur le plan de la mobilité, de la communication ou de l'apprentissage. Des recherches démontrent que le soutien offert à ces jeunes dans la transition vers l'âge adulte doit être planifié et bien coordonné dans le but d'offrir un soutien ajusté aux besoins de chaque jeune [1, 3, 7]. En effet, pour les jeunes ayant des besoins particuliers et qui n'ont pas ou peu d'expérience de travail, un accompagnement et un suivi s'avéreront essentiels. Ce soutien planifié et coordonné, qui débute généralement à l'école secondaire, vise notamment le développement de compétences particulières pour la transition vers le marché du travail [8]. Ainsi, dans de nombreux pays, il existe des programmes et des recommandations de bonnes pratiques pour la transition de l'école à la vie adulte ou active (TÉVA). La TÉVA

² au sens de l'article 1 de la Loi assurant l'exercice des droits des personnes handicapées en vue de leur intégration scolaire, professionnelle et sociale

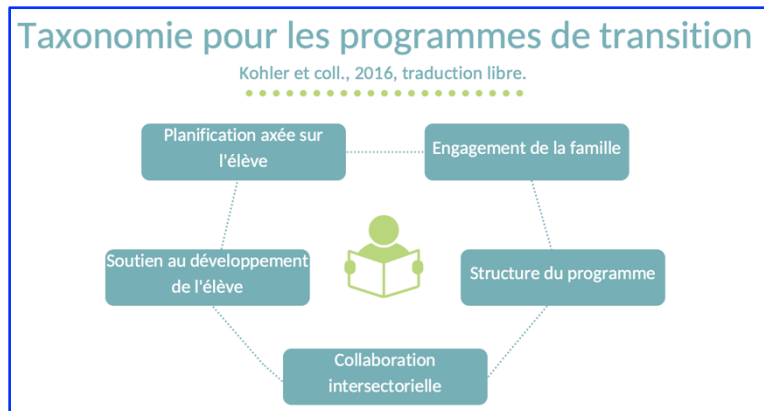
³ Comme la TÉVA vise une variété d'élèves **vivant avec des besoins particuliers**, c'est ce terme et non le terme « jeune handicapé » qui a été retenu dans la rédaction de ce rapport.

englobe les diverses pratiques visant à s'assurer que les jeunes ayant des besoins particuliers atteignent leur plein potentiel et développent leur autonomie en ce qui a trait à l'emploi, la formation postsecondaire, les loisirs, le transport, le logement, etc.

Au Québec, bien que des pratiques TÉVA soient en place depuis plus de 20 ans, l'appel de propositions de cette action concertée souligne qu'il n'y a pas eu de recension des meilleures pratiques en matière de TÉVA. Il s'avère « qu'aucun état de situation de son déploiement n'est disponible » alors que la TÉVA semble bien implantée ailleurs en Amérique du Nord, notamment dans le reste du Canada et aux États-Unis. Pourtant, des statistiques de 2010-2011 du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES) révèlent notamment que le taux de décrochage des élèves avec des besoins particuliers, incluant les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA), est plus élevé que dans la population en général [9]. Les statistiques sur l'emploi indiquent aussi que les adultes vivant avec une incapacité occupent un emploi dans une proportion plus faible que les adultes sans incapacité [10]. Dans leur trajectoire de vie, ces jeunes doivent composer avec des limitations qui ont un impact sur leur cheminement vers l'autonomie. Pour répondre à leurs besoins dans les différentes sphères de vie, la planification de la TÉVA se veut une démarche coordonnée d'activités intégrées au plan d'intervention de l'élève, et donc individualisée, visant à l'accompagner lors du passage de l'école vers la vie active [7, 11, 12].

En réponse à cet appel de propositions, notre équipe a d'abord cherché puis sélectionné un cadre de référence qui puisse s'ajuster à la TÉVA au Québec. Étant donné l'étendue des mesures de soutien requises et la nécessité de les adapter aux besoins de chaque élève, ce cadre de référence devait être rigoureux, explicite, englobant et souple. Un cadre répondait à tous nos critères de sélection, soit la

Taxonomie de Kohler pour les programmes de transition/*Kohler taxonomy for transition programming* [13]. Celle-ci est endossée par le National Technical Assistance Center on Transition (NTACT) aux États-Unis [14], un organisme de référence en matière de TÉVA. Sa pertinence a également été soulignée dans une méta-analyse récente [15]. Élaborée à partir de données probantes, cette taxonomie place l'élève au centre de la TÉVA et propose cinq catégories de pratiques interreliées et nécessaires à la réussite de la TÉVA telles que présentées dans la figure ci-contre.



Un élément de contexte important a confirmé le choix de cette Taxonomie comme cadre de référence. En effet, le démarrage de notre recherche, à l'été 2018, a coïncidé avec la publication du *Guide pour soutenir la démarche de transition de l'école vers la vie active* [12]. En étudiant ce guide, nous avons pu constater que la Taxonomie pour les programmes de transition [13] est en cohérence avec les recommandations du guide, ce qui a renforcé notre choix.

2. Questions de recherche : les questions de recherche qui sous-tendent ce projet sont complémentaires et visent (i) à répondre aux objectifs de l'appel de proposition, soit de « combler le manque de connaissances en la matière [de TÉVA] et outiller les acteurs qui accompagnent les jeunes vivant avec des besoins particuliers afin que ces derniers vivent, le plus adéquatement possible, leur transition de l'école vers la vie adulte »; et (ii) à répertorier les meilleures pratiques de TÉVA pour le Québec. Les trois questions suivantes ont guidé la recherche : (1) Quelles connaissances scientifiques en matière de pratiques prometteuses de TÉVA en Amérique du Nord

sont les plus cohérentes avec l'organisation scolaire au Québec? (2) Quel est le portrait actuel des démarches TÉVA en place dans les écoles secondaires du Québec? et (3) Quelles caractéristiques des démarches TÉVA au Québec correspondent à des pratiques prometteuses [16]?

3. Objectifs poursuivis : pour répondre aux questions de recherche, le projet s'est ensuite déployé en trois objectifs interreliés et complémentaires, de sorte que les résultats de l'objectif 1 permettent d'interpréter ceux de l'objectif 2, et les résultats combinés des deux premiers objectifs soutiennent l'interprétation des résultats de l'objectif 3. L'objectif 1 était de recenser, dans la documentation scientifique, les expériences nord-américaines liées à l'implantation de mesures de TÉVA ainsi que les évaluations faites dans le domaine en y faisant ressortir les meilleures pratiques; l'objectif 2 visait à documenter les démarches TÉVA ayant actuellement cours au Québec et l'objectif 3 était d'évaluer des démarches TÉVA ayant cours au Québec et s'avérant les plus prometteuses [16] eu égard à la recension des meilleures pratiques dans la documentation scientifique.

PARTIE B – Conclusions, retombées et implications des travaux et pistes de solutions

Les **auditoires cibles** de ce rapport incluent les élus de l'Assemblée nationale du Québec en général, les ministres, sous-ministres et sous-ministres adjoints des ministères du Conseil exécutif, de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, de la Santé et des Services sociaux, du Travail, de l'Emploi et de la Solidarité sociale, des

Transports⁴; les directions des services éducatifs des centres de services scolaires, les directions d'école, les gestionnaires des CI(U)SSS, plus particulièrement les directions des programmes « déficience intellectuelle, trouble du spectre de l'autisme, déficience physique/DI-TSA-DP », les gestionnaires des services spécialisés de main-d'œuvre pour les personnes handicapées (SSMO-PH) et les intervenants qui accompagnent directement les élèves dans les démarches TÉVA⁵, dans les réseaux de l'éducation, de la santé et des services sociaux ou de l'emploi.

Les **conclusions de l'étude** répondent à la question centrale du projet, soit « *quelles sont les meilleures pratiques [de TÉVA] pour le Québec?* ». Pour ce faire, un tableau synthèse des pratiques observées jugées prometteuses, c'est-à-dire les plus cohérentes avec les données probantes, est présenté à l'annexe A. Ce tableau ainsi que les résultats détaillés fournis à l'annexe B montrent qu'il existe déjà au Québec des pratiques prometteuses de TÉVA qui s'arriment aux données probantes. Ainsi, à l'intérieur des structures existantes dans les écoles secondaires du Québec, il est d'ores et déjà possible de soutenir, de façon individualisée via un plan d'intervention, les jeunes qui présentent des besoins particuliers dans leur transition vers la vie adulte. Toutefois, les résultats du scan environnemental suggèrent que ces pratiques de TÉVA ne sont pas en place partout. Ainsi, pour répondre de façon équitable à tous les jeunes qui ont besoin d'une TÉVA planifiée et coordonnée, le plus grand défi des décideurs et des gestionnaires sera de mettre en place les leviers, dispositifs ou structures nécessaires pour que les pratiques prometteuses relevées dans la présente étude soient rendues disponibles pour tous les jeunes en ayant besoin tout en

⁴ Le transport adapté est une des considérations de la TÉVA en général. Toutefois, dans ce projet, cet élément n'a pas été abordé. Le contenu de ce rapport pourrait néanmoins intéresser aussi le Ministère des Transports.

⁵ Enseignants, professionnels [conseillers pédagogiques, conseillers d'orientation, psychologues, psychoéducateurs, orthophonistes, orthopédagogues, etc.], éducateurs spécialisés

conservant la souplesse requise pour s'ajuster aux besoins de chaque jeune et de chaque milieu.

Deuxièmement, à l'instar du récent rapport du Vérificateur général du Québec à l'Assemblée nationale pour l'année 2020-2021 qui porte sur l'intégration et le maintien en emploi des jeunes personnes handicapées, les données collectées n'ont pas permis d'identifier un « programme » au sens de la définition du Secrétariat du Conseil du trésor⁸. En l'absence d'une telle entité, en démarrant la présente recherche, l'équipe a esquissé un modèle logique plausible de la TÉVA au Québec en s'appuyant sur le Guide interministériel (MEES, 2018) et sur la Taxonomie pour les programmes de transition (Kohler et al., 2016) (voir annexe C). Ce modèle a été présenté à des répondants stratégiques (objectif 3 – volet 1) qui ont confirmé que, globalement, il correspondait à leur représentation de la TÉVA. Le fait que des pratiques prometteuses aient été relevées en l'absence d'un programme gouvernemental suggère qu'au niveau local, les établissements scolaires et leurs partenaires de la santé et du secteur de l'employabilité ont innové pour offrir un soutien TÉVA aux élèves vivant avec des besoins particuliers. Si les conditions d'implantation sont favorables, il est raisonnable d'envisager que des pratiques prometteuses identifiées dans les six écoles ayant participé à l'étude (objectif 3 – volet 2; voir annexe B) puissent être transférées vers d'autres écoles du Québec. Ainsi, nos résultats permettent de croire que les pratiques clés à mettre en place pourraient être choisies en fonction des contextes socio-géographiques.

Troisièmement, considérant que les études de cas ont démontré que des pratiques prometteuses de TÉVA ont cours au Québec et ce, en l'absence d'une structure interministérielle clairement définie, la pertinence du cadre de référence retenu pour la présente étude est renforcée. En effet, pour élaborer une structure qui

soutiendrait le transfert et la mise en œuvre de pratiques prometteuses de TÉVA à travers la province, ce cadre de référence s'avère un dispositif vraisemblablement puissant. Analysés par le biais de cette taxonomie comprenant cinq composantes, nos résultats mettent en évidence que les pratiques prometteuses ayant cours au Québec placent l'élève au cœur des interventions et s'assurent de mettre en place (1) une planification axée sur l'élève, (2) un soutien au développement de l'élève, (3) une collaboration intersectorielle et (4) l'engagement de la famille. Nous n'avons toutefois pas trouvé d'appui à la notion de structure du programme.

La présente étude a des **retombées potentielles immédiates**. Les résultats de ce rapport pourraient en effet servir à valoriser dès maintenant les pratiques prometteuses existantes. Pour maximiser le soutien aux jeunes et le succès de leur TÉVA, il importe de maximiser les pratiques prometteuses de TÉVA existant dans plusieurs écoles du Québec. Par exemple, dans la région de Montréal, une concertation a mené à l'élaboration d'une boîte à outils pour la TÉVA qui est en cohérence avec les données probantes <https://www.autisme.qc.ca/assets/files/07-boite-outils/Intervention-education/2015/RepertoireTEVA%20WEB.pdf> (fiche 1, p. 10-11). De plus, les documents élaborés dans le contexte de cette recherche (ex. modèle logique, fiche synthèse) peuvent déjà servir de base à l'élaboration de dispositifs de formation sur la TÉVA à offrir à tous les acteurs, décideurs, gestionnaires ou intervenants concernés. Des **retombées possibles ou à prévoir** à moyen terme se dégagent également de l'étude. À partir du portrait des pratiques prometteuses fourni dans le présent rapport, il serait possible de planifier le déploiement de pratiques semblables dans l'ensemble des milieux scolaires du Québec pour assurer une équité dans l'accompagnement des élèves présentant des besoins particuliers dans leur cheminement vers la vie adulte. En s'inspirant des exemples de coordination

intersectorielle relevés dans ce rapport, il serait également possible de formaliser les processus de partenariat entre les secteurs scolaires, de la santé et de l'emploi (ou autres, selon le cas) pour clarifier les rôles et les responsabilités de chacun et d'assurer un accompagnement optimal des jeunes. Enfin, nos résultats convergent avec ceux du récent rapport du Vérificateur général du Québec qui soulignent la nécessité que les orientations en matière de TÉVA soient clarifiées au sein des ministères afin d'assurer un soutien aux instances locales. L'identification d'un « porteur de dossier » clair de la TÉVA assurerait en outre un travail de collaboration efficace. Comme l'école est le milieu de vie principal de ces jeunes durant une grande partie de la TÉVA, il apparaît que ce porteur pourrait être le Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. À terme, il serait alors possible de prévoir une évaluation de l'intervention interministérielle en s'appuyant sur le guide d'accompagnement du Secrétariat du Conseil du trésor (2019).

Les limites et le niveau de généralisation des résultats

Limites : étant donné que la recherche s'est centrée sur les écoles, le principal milieu de vie des jeunes en contexte de TÉVA, les autres milieux de vie n'ont pas reçu autant d'attention. Ainsi, les réseaux de la santé et des services sociaux, de l'emploi, des loisirs et les autres organismes communautaires en soutien aux jeunes ont été moins explorés étant donné les contraintes budgétaires et temporelles relatives à ce projet d'Action concertée. De plus, seulement sept élèves et sept parents provenant de neuf familles ont participé aux rencontres de *focus group*. Puisque le guide d'entretien de ces rencontres portait sur les pratiques TÉVA, le vécu et l'expérience des élèves et des familles ne sont probablement pas mis en exergue de façon optimale.

Niveau de généralisation : premièrement, les résultats s'appuient sur des études de cas réalisées dans six écoles qui constitue un échantillon de convenance. Il est possible de supposer que ces six écoles soient globalement comparables à d'autres établissements scolaires québécois. Notons cependant qu'elles ont clairement fait un choix et qu'elles ont délibérément dévolu, à l'intérieur de leur marge de manœuvre locale, des énergies et des ressources pour concevoir des pratiques de TÉVA les plus ajustées aux élèves ayant des besoins particuliers. On peut supposer qu'avec des ressources humaines et financières de même qu'un leadership local, les pratiques rapportées dans les six écoles analysées seraient transposables dans d'autres écoles du Québec. Deuxièmement, il est possible que l'existence d'un programme gouvernemental sur la TÉVA puisse éventuellement constituer un levier pour le déploiement des pratiques prometteuses de TÉVA dans toutes les écoles du Québec, particulièrement si sa mise en œuvre et son évaluation sont guidées par une approche de gestion de projets.

5. Messages clés

Deux principaux messages ressortent des résultats. (1) Des écoles du Québec ont déjà intégré des pratiques TÉVA qui correspondent aux données probantes disponibles en Amérique du Nord. Une synthèse de ces pratiques prometteuses, répertoriées dans le cadre de la présente recherche, est présentée aux annexes A et B. Il est donc possible d'offrir un accompagnement de qualité aux jeunes dans leur cheminement vers la vie adulte. (2) Toutefois, à l'heure actuelle, « les stratégies gouvernementales [en matière de TÉVA] ne s'accompagnent pas de la mise en œuvre de mesures efficaces et efficientes »[17]. Il est donc recommandé de prévoir des travaux pour combler ce vide et permettre à la démarche TÉVA telle qu'elle existe actuellement au Québec de déployer son plein potentiel.

2. Principales pistes de solution

Trois principales pistes de solution se dégagent de cette recherche. (1) À partir des pratiques prometteuses répertoriées au Québec (annexes A et B), il serait judicieux de planifier le déploiement de la TÉVA à travers le Québec afin d'assurer des services équitables à tous les jeunes ayant des besoins particuliers dans leur transition vers la vie adulte. (2) Il importe également de planifier, concevoir et rendre disponibles pour tous les acteurs concernés des dispositifs de formation au sujet des pratiques prometteuses de TÉVA. (3) Enfin, à l'instar du rapport du Vérificateur général du Québec à l'Assemblée nationale pour l'année 2020-2021 portant sur l'intégration et le maintien en emploi des jeunes personnes handicapées, il est incontournable de soutenir la TÉVA par un dispositif interministériel qui énonce des principes et actions clairement définis. Un cadre conceptuel rigoureux tel que la Taxonomie pour les programmes de transition [13] pourrait soutenir ce processus.

PARTIE C – Méthodologie

1. Description et justification de l'approche. La taxonomie [13] retenue a guidé l'élaboration de la grille d'extraction des données (objectifs 1 et 2), des guides d'entretien et de discussion (objectifs 2 et 3) et l'analyse thématique des données.

2. Description et justification des méthodes de cueillette de données.

Objectif 1 : une revue systématique des écrits à méthodes mixtes [18] a été menée (annexes D et E). Objectif 2 : un scan environnemental en deux volets a été effectué pour documenter les activités en lien avec la TÉVA en place dans les écoles du Québec (annexes F et G), soit (i) l'examen des sites Internet des établissements scolaires et (ii) des entrevues avec des répondants de ces milieux. Objectif 3 : pour évaluer les pratiques TÉVA ayant cours au Québec, deux volets ont été réalisés, soit (i) des

entretiens avec des professionnels de ministères et d'organismes québécois pour comprendre le fonctionnement de la gouvernance (voir annexes H et I) et (ii) des groupes de discussion avec un variété d'acteurs dans six écoles où les pratiques TÉVA ont été jugées prometteuses à l'objectif 2 (annexes J et K).

3. Corpus ou échantillon.

Objectif	Échantillon	Procédure de collecte de données	Annexe
1	25 articles scientifiques	Lecture et extraction de données	E
2.1	72 Centres de services scolaires et 9 écoles privées spécialisées – sites Internet et documents	Lecture et extraction de données	K
2.2	28 répondants des centres de services scolaires et des écoles privées spécialisées	Entrevues téléphoniques	F
3.1	10 répondants de ministères et organismes	Entrevues téléphoniques	I
3.2	Six études de cas regroupant 65 participants ⁶	Groupes de discussion	B

4. Stratégies et techniques d'analyse.

Une analyse thématique a dégagé les thèmes présents dans les données collectées [19, 20]. À chaque étape de l'analyse, au moins trois membres de l'équipe de recherche ont lu les données et se sont concertés pour extraire les thèmes saillants et les messages clés.

PARTIE D – Résultats

1. PRINCIPAUX RÉSULTATS

⁶ Participants : élèves, parents, intervenants des réseaux de l'éducation, de la santé et de l'emploi

1.1 Résultats de la recension des écrits (objectif 1). L'analyse des 25 articles⁷ inclus dans la revue systématique a mis en évidence que les interventions et les programmes étaient offerts dans divers milieux incluant, en ordre de fréquence : de multiples milieux (ex. école et communauté), à l'école (secondaire, collège, université), dans la communauté et à la maison. La cible de ces interventions était principalement le travail, l'éducation postsecondaire, l'autodétermination et les habiletés fonctionnelles. Les données probantes mettent en évidence les caractéristiques suivantes des démarches TÉVA prometteuses.

Caractéristiques des démarches TÉVA prometteuses - recension des écrits

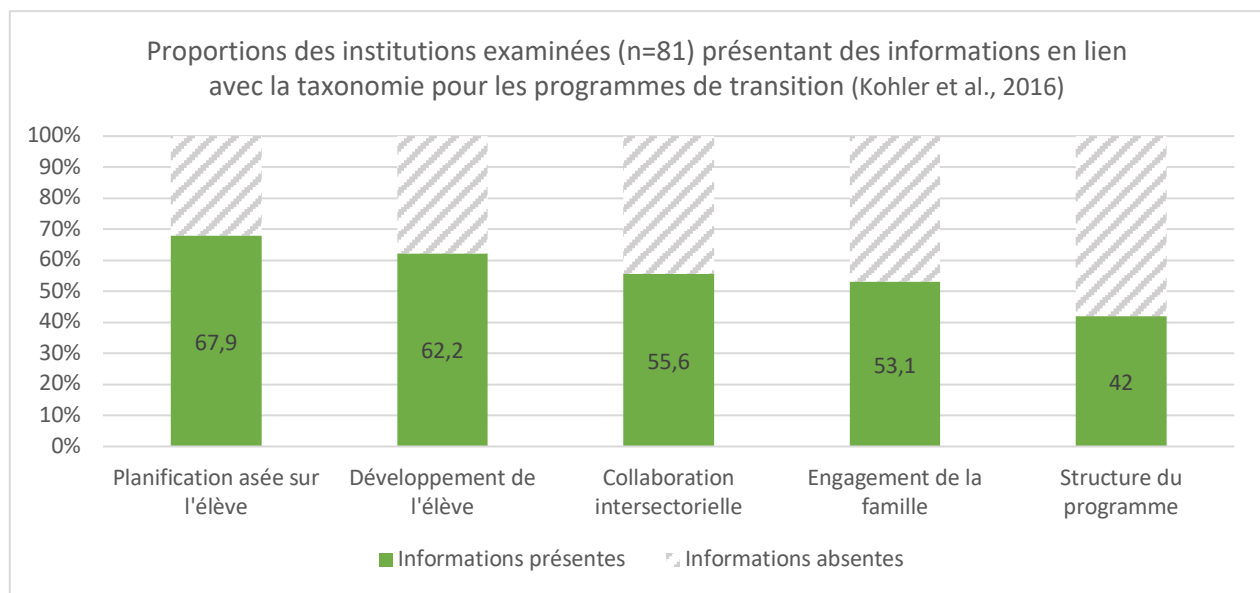
Planification axée sur l'élève	Soutien au développement de l'élève	Collaboration intersectorielle	Structure du programme	Engagement de la famille
Considérer les objectifs et les intérêts de l'élève ----- Adapter les interventions selon ses besoins et ses préférences	Développer et promouvoir les habiletés vocationnelles, <i>académiques</i> , d'autonomie et d'auto-détermination	Inclure des intervenants de milieux variés correspondant aux besoins du jeune pour planifier, réaliser, évaluer et maintenir le plan d'intervention et les services	Inclure différentes modalités d'intervention (ex., stages de travail) et des interventions en lien avec le programme scolaire	Inclure les familles pour identifier les objectifs et les besoins dans la transition ----- Repérer les ressources et partager l'information ----- Encourager la rétroaction des familles

1.2 Résultats du scan environnemental (objectif 2)

Volet 1 La consultation des sites Internet de 62 institutions scolaires a permis de dresser un portrait général de la documentation accessible au grand public au sujet de la TÉVA. Dans le graphique, les résultats obtenus sont rapportés en termes de

⁷ La qualité des articles recensés varie selon les devis de recherche, et seules trois études ont obtenu un résultat optimal pour leur robustesse méthodologique.

proportions du nombre d'institutions qui offrent des informations sur chacune des composantes de la Taxonomie sur le nombre total de sites consultés (N total = 81).



Volet 2 Pour compléter les informations accessibles via Internet, des entrevues téléphoniques semi-dirigées ont été réalisées auprès de répondants scolaires (N=28/81) connaissant bien la TÉVA (voir annexe G) et provenant de 13 des 17 régions administratives du Québec (incluant deux écoles spécialisées privées et deux centres de services scolaires anglophones). À l'exception de la structure du programme qui a été mentionnée par 85,7 % des répondants, toutes les catégories de la Taxonomie pour les programmes de transition ont été abordées par 100 % des répondants scolaires, confirmant que les pratiques qui ont cours convergent en majeure partie avec les recommandations du cadre de référence retenu.

1.3 Répondants stratégiques - études de cas dans 6 écoles (objectif 3)

Volet 1 Les propos des 10 répondants stratégiques interrogés (annexes H et I) se situent à deux niveaux, le niveau central, soit les ministères, et le niveau local, soit les établissements et les programmes qui offrent des services directs aux élèves et à leurs familles (ex. écoles, CI(U)SSS, SSMO-PH). Au **niveau local**, la démarche TÉVA

émerge des besoins des jeunes, de leur famille, de l'école et de la communauté. Au **niveau central**, le *Guide pour soutenir la démarche de transition de l'école vers la vie active* [12] est le principal outil produit pour guider la démarche. Ce guide est le fruit de la mobilisation de divers ministères québécois dans un comité interministériel dirigé par le MEES. Les répondants soulignent que le volet « scolaire » est prédominant dans le modèle logique⁸ de la TÉVA, issu du guide (annexes H et I. Une approche intersectorielle impliquant systématiquement la santé (MSSS) et l'emploi (MTESS) serait à privilégier pour mieux répondre aux différents besoins des jeunes. Les données collectées indiquent que les ministères développent leurs propres initiatives contribuant à un volet ou l'autre de la démarche TÉVA sans que ces efforts ne soient coordonnés entre les ministères. Il est également rapporté que les répondants stratégiques au niveau provincial comptent sur les acteurs terrain (local), principalement l'école, pour mettre en œuvre concrètement la démarche sans que les mécanismes de communication entre les niveaux local et provincial ne soient coordonnés, explicités et standardisés. La responsabilité de la direction d'école, incluant l'attribution des ressources, est soulignée par plusieurs répondants stratégiques.

Au-delà de l'école, les services offerts aux jeunes et à leur famille sont reliés à un financement spécifique déterminé par chaque ministère. La reddition de comptes est donc faite en silo, ce qui entraîne des obstacles liés aux difficultés de coordination interministérielle. La mise en œuvre de la démarche TÉVA semble plus concertée au niveau local et régional, puisque les intervenants sont près des jeunes, de leurs besoins et qu'ils cherchent à trouver des solutions pour surmonter les difficultés. De

⁸ Ce modèle logique, préparé par l'équipe de recherche, constitue un outil de travail et non un document officiel

plus, la coordination de la TÉVA varie grandement d'une région à l'autre du Québec, incluant le moment où le jeune amorce la démarche TÉVA et aux partenaires impliqués. Le succès de la démarche semble souvent dépendre de la coordination régionale.

Volet 2 – Les études de cas s'appuient sur les propos d'acteurs variés dans six écoles identifiées comme ayant des pratiques prometteuses de TÉVA à l'objectif 2 (voir annexe K). Les propos des participants ont été analysés et résumés en messages clés présentés en fonction des cinq composantes de la Taxonomie pour les programmes de transition (voir annexe J). Une synthèse des pratiques prometteuses est présentée à l'annexe A et une version approfondie de l'analyse des résultats est disponible à l'annexe B. Un résumé des résultats des études de cas (selon les 5 composantes) est présenté ici.

1. Planification axée sur l'élève : les participants aux groupes de discussion rapportent que la démarche TÉVA s'articule autour de l'élève, de ses intérêts et de ses préférences. Elle est particulièrement positive si elle se met en place alors que le jeune est âgé de 15 ans ou au moins 3 ans avant la fin de la scolarisation. Cela implique que l'élève soit présent, actif et qu'il exprime ses opinions aux rencontres de plan d'intervention et que ces comportements soient soutenus et encouragés. Les intérêts de l'élève sont explorés en classe et en stage⁹. Dans quatre des six écoles, la démarche TÉVA a lieu dans les trois dernières années de fréquentation de l'école secondaire. Les rencontres annuelles de plan d'intervention réunissent l'élève et son parent avec les partenaires stratégiques de l'éducation, de la santé et de l'emploi, et permettent un suivi des objectifs et du projet de vie de l'élève. Lors de ces rencontres,

⁹ L'accessibilité aux stages est toutefois un obstacle fréquemment rapporté.

les objectifs prioritaires sont élaborés et révisés selon les différentes sphères de vie de l'élève, et son projet de vie est central à la démarche TÉVA. Les écoles n'ont pas rapporté d'activités conçues pour soutenir l'élève dans la préparation et la participation active à son plan d'intervention. Les parents ont en outre rapporté l'importance de planifier la TÉVA au-delà de la fréquentation scolaire et de prendre en compte un projet de vie qui soutiendra le jeune après qu'il ait quitté l'école.

2. Soutien au développement de l'élève : dans les six études de cas, la TÉVA s'appuie sur les intérêts et les préférences de l'élève documentés dans son évaluation, laquelle permet d'offrir un suivi et de guider la suite des interventions. L'importance de promouvoir la connaissance de soi de l'élève est soulignée par les participants. Dans la plupart des écoles, des documents « maison » sont conçus pour la TÉVA et ils reflètent des sphères de vie de l'élève. Diverses habiletés professionnelles, sociales, communicationnelles, domestiques, et collaboratives sont développées en classe, en ateliers ou en plateaux de travail internes ou externes. Celles-ci sont développées de façon graduelle. Idéalement, l'élève est soutenu et suivi par le même « répondant TÉVA » tout au long de la démarche. Le travail en multidisciplinarité des professionnels du milieu scolaire offre une réponse personnalisée aux besoins de l'élève. Un peu plus de la moitié des écoles reçoivent les services d'agent de liaison TÉVA du réseau de la santé et des services sociaux (ex. Programme de trouble du spectre de l'autisme ou de déficience intellectuelle). Par ailleurs, le contexte pédagogique des écoles et les caractéristiques des élèves qui les fréquentent sont hétérogènes. Certaines écoles offrent davantage de services et activités spécialisées, tandis que d'autres offrent plutôt aux élèves ayant des besoins particuliers de s'intégrer aux activités régulières de l'école.

3. Collaboration intersectorielle : l'existence d'une collaboration intersectorielle efficace repose sur la présence d'une équipe TÉVA dédiée. Dans les six études de cas, une collaboration entre l'école et le réseau de la santé (CI(U)SS) est rapportée et, dans certains cas, un partenariat avec le réseau de l'emploi est également présent. Toutefois, la nature du partenariat (formel ou informel; standardisé ou non), peut varier. L'encadrement de la démarche TÉVA par les personnes qui interviennent autour de l'élève varie selon les écoles (ex. comité TÉVA à l'interne, tableau de suivi intersectoriel local). La communication et la collaboration avec les partenaires du milieu de la santé sont des éléments importants pour assurer le suivi des élèves. Un bottin de ressources est un outil développé par plusieurs écoles pour fournir des références aux élèves et à leur famille. Certaines écoles ont des partenariats avec des organismes communautaires pour favoriser les expériences de travail dans la communauté en fonction des besoins et des objectifs de chaque élève. Plusieurs élèves sont amenés à fréquenter l'éducation des adultes après leur parcours au secondaire, et certains élèves bénéficient du soutien d'un service externe de main d'œuvre (SEMO).

Dans les écoles interrogées, il existe un *leadership* local TÉVA exercé par la direction d'école, par un enseignant pivot ou par un comité TÉVA. La présence de cette personne responsable de coordonner la démarche TÉVA est un facilitateur jugé essentiel par les participants. En outre, les intervenants TÉVA sont qualifiés et formés pour mettre en place la démarche TÉVA.

4. Structure du programme : au terme de la recherche, il est observé que la démarche TÉVA, telle que documentée dans 6 écoles du Québec ayant mis en place des pratiques prometteuses, n'est pas structurée comme un programme, c'est-à-dire un « ensemble cohérent et structuré d'objectifs, d'activités et de ressources

(humaines, financières, matérielles et informationnelles) réunis pour offrir des biens et des services particuliers qui répondent à un ou des besoins précis d'une population ciblée » [21].

5. Engagement de la famille : dans la majorité des écoles, la famille est informée dès le début de la démarche TÉVA. Les parents sont alors sensibilisés à l'importance de la TÉVA et au développement des habiletés, telles que l'autodétermination (explications lors de rencontres, dépliants d'information). La participation des parents aux rencontres TÉVA est soutenue et encouragée dans les écoles.

6. Autres résultats : au-delà des propos qui sont en lien direct avec les composantes de la TÉVA de la Taxonomie retenue, les participants ont souligné certains obstacles et ont proposé des améliorations qu'il importe de rapporter. **Obstacles :** le roulement de personnel, la complexité des structures en santé et service sociaux et l'incompréhension des services des différents partenaires peuvent être des obstacles à la démarche. On note également un manque de ressources pour développer des stages de travail à l'extérieur de l'école. Par ailleurs, le manque d'accès aux services de transport peut constituer un frein à l'acquisition d'expériences et à l'engagement dans la démarche. **Améliorations proposées :** un système permettant le repérage en amont¹⁰ des élèves ayant des besoins particuliers et l'instauration d'une collaboration entre l'école, l'élève et la famille seraient favorables. De plus, il importe de faire connaître davantage la démarche TÉVA et de fournir plus d'informations aux parents sur les services des CI(U)SSS, des organismes de soutien à l'emploi, de la communauté et de l'éducation aux adultes. Un schéma qui illustre de façon visuelle

¹⁰ Un accès inter-ministères aux dossiers des élèves ayant des besoins particuliers a été évoqué comme étape nécessaire

les étapes de la démarche TÉVA ainsi que les rôles et des responsabilités des partenaires pourrait également être un outil facilitant pour l'implantation.

2. CONCLUSIONS ET PISTES DE SOLUTION

Cette recherche a identifié des pratiques prometteuses ayant cours au Québec, qui s'appuient sur des données probantes (annexe A). Les 5 composantes de la Taxonomie utilisée comme cadre de référence s'avèrent un excellent guide des éléments essentiels de la TÉVA. Notre recherche met en lumière des pratiques prometteuses en lien avec quatre de ces cinq composantes.

Planification axée sur l'élève: accompagner l'élève tôt, au plus tard dès l'âge de 15 ans, et miser sur le plan d'intervention dans la planification d'un projet de vie, à partir des besoins, intérêts, habiletés et préférences du jeune en s'assurant que le plan lui soit facilement accessible pour favoriser sa participation;

Soutien au développement de l'élève: offrir à l'élève une formation adaptée à ses besoins sur le développement d'habiletés visant la connaissance de soi, l'autonomie, l'autodétermination, la communication, la socialisation, l'exercice de choix, les déplacements dans la communauté, etc.;

Collaboration intersectorielle: s'assurer de la présence d'un leadership local et formel afin d'établir les liens de collaboration entre l'école et les milieux de la santé et des services sociaux, de l'emploi et les organismes communautaires afin d'accroître les possibilités de participation sociale pour les élèves;

Engagement de la famille: informer les familles, encourager leur participation et favoriser leur engagement dans la démarche de transition de l'élève.

Par ailleurs, pour la 5^e composante, soit la **structure du programme**, nos résultats convergent avec ceux du récent rapport du Vérificateur général du Québec [17]. En effet, un constat de la présente étude est l'absence d'un programme qui

expliciterait des lignes directrices de la TÉVA et permettrait ainsi d'en assurer l'imputabilité. Or, les écrits scientifiques indiquent qu'une telle structure s'avère essentielle au déploiement de pratiques prometteuses et à leur évaluation.

3. PRINCIPALES CONTRIBUTIONS

L'équipe de recherche a déjà présenté des communications scientifiques et prépare des manuscrits qui seront soumis pour publication à des périodiques scientifiques (annexe L). En outre, nous offrirons un webinaire en 2020-2021¹¹ et une invitation à y assister sera acheminée à tous les partenaires et participants au projet.

Les contributions de cette recherche sont d'ordre conceptuel, méthodologique et empirique. **Au plan conceptuel**, soulignons deux contributions importantes. L'analyse d'une taxonomie des pratiques de TÉVA et la mise en évidence de sa pertinence pour le Québec est un apport majeur de cette recherche. Ces travaux ont permis de bonifier les représentations explicites des pratiques de TÉVA les plus prometteuses pour le Québec et ce, en s'appuyant sur les données probantes disponibles. De plus, l'analyse de la synergie partenariale entre les instances locales (écoles et centres de services) et centrales (ministères) a permis de mettre en évidence des défis présents au Québec en lien avec la TÉVA et des pistes ont été proposées pour les surmonter afin d'offrir un accompagnement adéquat en matière de TÉVA à tous les jeunes qui en ont besoin. **Au plan empirique**, le projet contribue à établir le diagnostic des défis de synergie ou de collaboration qui expliquent, du moins en partie, pourquoi les pratiques TÉVA ne sont pas encore implantées de façon optimale. Il propose aussi un tableau synthèse des pratiques de TÉVA idéales pour le Québec qui sera diffusé dans les milieux où les interventions TÉVA prennent place,

¹¹ Ce contenu sera ensuite rendu disponible sur Internet via le site du CIRRIIS

soit les écoles, les services de santé et services sociaux ou les centres de soutien à l'employabilité. **Au plan méthodologique**, le scan environnemental, une méthode scientifique relativement peu explorée, fait une contribution novatrice pour décrire les pratiques TÉVA en place au Québec.

Partie E - Pistes de recherche et questions à explorer

Améliorer l'implantation du plan d'intervention en contexte de TÉVA? Le plan d'intervention est présentement l'outil le plus puissant dans les écoles du Québec pour assurer un suivi individualisé aux élèves qui ont des besoins particuliers. Pendant ce projet, nous avons échangé avec Nancy Gaudreau, professeure-chercheure à l'Université Laval, qui effectue des travaux de recherche qui portent sur le plan d'intervention pour les élèves présentant des difficultés de comportement <https://www.fse.ulaval.ca/recherche-ng/recherche/pi/>. Les travaux de Mme Gaudreau pourraient servir de source d'inspiration pour améliorer l'implantation du plan d'intervention en contexte de TÉVA.

Augmenter l'agilité organisationnelle dans la gestion et la coordination des pratiques TÉVA La nature intersectorielle de la TÉVA s'appuie sur une collaboration entre les acteurs des réseaux scolaire, de la santé et de services sociaux et de l'emploi. Qui plus est, elle requiert une concertation des instances locales (ex : école) avec les instances provinciales (ex. Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur) et un soutien offert aux jeunes qui est de nature individualisée. Tout ceci requiert nécessairement une agilité organisationnelle. Or, les données de cette recherche suggèrent qu'une telle agilité n'est pas présente à l'heure actuelle. Pour améliorer la TÉVA au Québec, il serait pertinent d'examiner les apports possibles

d'une approche par gestion de projets qui tiendrait compte de la réalité de chacune des écoles.

Mieux comprendre le point-de-vue des jeunes et de leurs familles pour en tenir compte dans la planification de la TÉVA. Bien que des jeunes et des parents aient participé à cette recherche, la cible principale était les pratiques TÉVA et, par le fait même, les interventions offertes. Il serait intéressant d'examiner le point de vue des jeunes et des familles de façon plus approfondie, ce qui permettrait de documenter les trajectoires diversifiées des jeunes et des familles, afin de dégager des avenues prometteuses après la scolarisation.

Documenter l'implantation du Guide pour soutenir la démarche de transition de l'école vers la vie active (TÉVA) [12]. Il serait judicieux d'approfondir la compréhension des liens interministériels mis en place pour soutenir l'implantation de la TÉVA. Cela permettrait notamment d'examiner les modalités de gestion adoptées dans les ministères afin de mettre en exergue les dispositifs les plus favorables à la réussite des pratiques TÉVA.

Partie F - Références et bibliographie

1. Carter, E.W., T.T. Azatyan, and M. Harutyunyan, *Transition to adulthood for youth with disabilities*, in *Inclusive Education Strategies: A Textbook*. 2018, University of Minnesota; Yerevan, Armenia: UNICEF Armenia & Armenian State Pedagogical University. p. 125.
2. Secrétariat à la jeunesse, *Politique québécoise de la jeunesse 2030. Ensemble pour les générations présentes et futures*. 2016.
3. Mazzotti, V.L. and A.J. Plotner, *Implementing secondary transition evidence-based practices: A multi-state survey of transition service providers*. Career Development and Transition for Exceptional Individuals, 2016. **39**(1): p. 12-22.
4. Hetherington, S.A., et al., *The lived experiences of adolescents with disabilities and their parents in transition planning*. Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 2010. **25**(3): p. 163-172.
5. Petner-Arrey, J., A. Howell-Moneta, and R. Lysaght, *Facilitating employment opportunities for adults with intellectual and developmental disability through parents and social networks*. Disability and rehabilitation, 2016. **38**(8): p. 789-795.
6. Recueil des lois et des règlements du Québec, *Loi assurant l'exercice des droits des personnes handicapées en vue de leur intégration scolaire, professionnelle et sociale*. 2020, 1er juin.
7. Test, D.W., et al., *Evidence-Based Practices in Secondary Transition*. Career Development for Exceptional Individuals, 2009. **32**(2): p. 115-128.
8. Masdonati, J. and K. Massoudi, *L'accompagnement de la transition école-travail*, in P. Curchod, P.-A. Doudin, & L. Lafortune (Eds.) *Les transitions à l'école*. 2012, Presses de l'Université du Québec. p. 150-177.
9. Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, *Bulletin statistique de l'éducation*. 2015.
10. Office des personnes handicapées du Québec, *L'activité sur le marché du travail selon l'Enquête canadienne sur l'incapacité de 2017*. Passerelle, 2019. **11**(2): p. 1-4.
11. Goupil, G., *Les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage*. 5e ed. 2020: Chenelière Éducation.
12. Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, *Guide pour soutenir la démarche de transition de l'école vers la vie active (TEVA)*. 2018.
13. Kohler, P.D., et al., *Taxonomy for transition programming 2.0: A model for planning, organizing, and evaluating transition education, services, and programs*. 2016, Western Michigan University.
14. National Technical Assistance Center on Transition (NTACT). *Improving postsecondary outcomes for all students with disabilities*. 2020; Available from: <https://www.transitionta.org/about>.
15. Haber, M.G., et al., *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, 2016. **86**(1): p. 123-162.
16. Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ), *Lexique sur le transfert de connaissances en éducation*, CTREQ. 2017.
17. Vérificateur général du Québec, *Rapport du commissaire au développement durable - Rapport du Vérificateur général du Québec à l'Assemblée nationale pour l'année 2020-2021*. 2020.

18. Pluye, P. and Q.N. Hong, *Combining the power of stories and the power of numbers: mixed methods research and mixed studies reviews*. *Annu Rev Public Health*, 2014. **35**: p. 29-45.
19. Braun, V. and V. Clarke, *Using thematic analysis in psychology*. *Qualitative Research in Psychology*, 2006. **3**(2): p. 77-101.
20. Thomas, D.R., *A general inductive approach for analyzing qualitative evaluation data*. *American Journal of Evaluation*, 2006. **27**(2): p. 237-246.
21. Secrétariat du Conseil du trésor, *Glossaire des termes usuels en mesure de performance et en évaluation. Pour une gestion saine et performante*. 2013.

Annexe A : Synthèse des pratiques prometteuses de TÉVA au Québec

Tableau 1 Les pratiques prometteuses de TÉVA au Québec

Composantes de la TÉVA	Objectifs poursuivis
Planification axée sur l'élève	Favoriser la connaissance de soi et le développement de l'autodétermination de l'élève.
	Soutenir la participation active de l'élève aux rencontres de plan d'intervention/TÉVA, la réalisation de choix personnels, l'élaboration d'un projet de vie, la prise de décision et l'autonomie.
	Connaître l'élève afin de lui proposer des outils et des expériences pour qu'il développe progressivement des habiletés essentielles à la vie adulte.
Soutien au développement de l'élève	Poursuivre le soutien au développement d'habiletés de plus en plus axées sur la vie adulte/active.
	Comme équipe-école, adopter une approche ouverte, souple et créative dans la planification et mise en œuvre de la TÉVA.
	Offrir des occasions variées d'exploration à l'élève : stages, expériences dans la communauté, visites de milieux, travail d'été, etc.
	Développer une connaissance des ressources du milieu et des partenaires (centre de réadaptation, loisirs, etc.) qui évoluent autour de l'élève.
Collaboration intersectorielle	Élaborer un bottin de ressources.
	Inclure formellement les partenaires dans l'élaboration du plan d'intervention/TÉVA.
	Planifier de façon collaborative l'accompagnement de l'élève pendant et après la scolarisation.
	Préciser les rôles et responsabilités de chacun des partenaires évoluant autour de l'élève.
	Impliquer la famille et favoriser sa participation au plan d'intervention.
Engagement de la famille	Sensibiliser les parents à la TÉVA en expliquant ses étapes et l'offre de soutien.
	Favoriser la participation des parents à l'initiation de la démarche TÉVA (fournir un document explicatif simple), puis maintenir l'implication des parents.
	Discuter de l'évolution de la démarche TÉVA avec les parents.
	Organiser des rencontres avec les parents, les élèves et les ressources du milieu (ex. salons, soirées d'informations).
Structure du programme	Encourager la présence d'un leadership local fort et dédié à la TÉVA (direction, intervenant scolaire ou comité TÉVA à l'école) qui joue un rôle de coordination et de mentorat auprès de nouveaux intervenants scolaires.
	Déployer la formation sur la TÉVA pour que les porteurs en milieu scolaire connaissent les meilleures pratiques.
	Favoriser le partage d'expériences et de connaissances des intervenants scolaires dans le déploiement des démarches TÉVA (ex. par le biais de communautés de pratique).

Annexe B : Obj. 3.2 Résumés des résultats des six études de cas et mise en évidence des pratiques prometteuses

1. Planification axée sur l'élève

Développement du plan d'intervention (PI)	Dans les 6 écoles, les rencontres de plan d'intervention (PI incluant TÉVA) sont utilisées comme dispositifs de concertation et de suivi des objectifs de l'élève. Ils sont mis en œuvre dans les 3 dernières années de la fréquentation de l'école secondaire (4/6), 2 ans avant la fin de la scolarisation (1/6) ou encore 5 ans avant (1/6). Notons qu'un milieu prévoit aussi déployer la TÉVA sur 5 ans à partir de l'automne 2020. Plusieurs pratiques déclarées apparaissent particulièrement prometteuses : • Les objectifs sont élaborés en fonction de différentes sphères de vie (ex. professionnelle, sociale, autonomie résidentielle). • Le projet de vie de l'élève est un élément clé du PI (4/6). • Des objectifs prioritaires sont identifiés (6/6) ainsi que les personnes responsables du suivi (2/6). • Un rapport de la rencontre de PI est lu et signé par les parties impliquées, dont l'élève (1/6).
Stratégies de planification	Les stratégies de planification les plus fréquemment rapportées sont : • Les élèves en adaptation scolaire ou identifiés comme ayant des besoins particuliers (ex. DI-TSA-DP, autres besoins importants) sont désignés pour le démarrage des démarches TÉVA. • Un échéancier des activités est prévu pour la durée de la démarche TÉVA. • Un suivi de l'état d'avancement des objectifs et des modifications à apporter est effectué régulièrement ou sur une base annuelle. Certaines pratiques déclarées apparaissent particulièrement prometteuses : • Élève suivi par la même coordonnatrice TÉVA tout au long de la démarche (1/6).
Participation de l'élève	Les 6 écoles situent explicitement l'élève au centre de la démarche TÉVA. Concrètement, cela signifie que : • L'élève est présent aux rencontres de PI et il y a une volonté qu'il s'exprime, prenne des décisions et fasse des choix. • Les préférences et les intérêts de l'élève sont discutés. • Les projets pour le futur sont recadrés au besoin s'ils apparaissent irréalistes. • Les objectifs sont choisis par l'élève selon ses préférences et intérêts (explorés en classe et en stage).

Toutefois, les écoles ne rapportent pas nécessairement que des activités sont en place pour soutenir la préparation du jeune afin qu'il puisse devenir plus actif dans le développement de son PI.

2. Soutien au développement de l'élève

Évaluation	• Dans les 6 écoles, les intérêts et les préférences de l'élève sont documentés dans l'évaluation afin de fournir un guide pour la suite de l'intervention TÉVA, ce qui apparaît prometteur. • La majorité des écoles (5/6) consignent les informations dans des documents spécifiquement conçus pour la TÉVA (en fonction des sphères de vie nommées précédemment).
Habiletés académiques, sociales et professionnelles	• Les élèves prennent part à des expériences en classe, en ateliers ou en plateaux de travail à l'école et dans des stages de travail pour développer diverses habiletés (professionnelles, sociales, autodétermination, communication, domestiques, collaboration/travail d'équipe, développement du réseau social) (6/6). • Quatre écoles mentionnent favoriser le développement graduel des compétences par l'entremise d'expériences de travail de plus en plus complexes et de stages.
Soutien à l'élève	• Travail en multidisciplinarité : dans les 6 écoles, des intervenants et des personnes-ressources de plusieurs disciplines collaborent pour offrir une aide personnalisée à l'élève (pédagogie, orthopédagogie, psychologue, psychoéducation, éducation spécialisée, travail social, conseiller d'orientation, etc.). • Dans 3/6 écoles, la démarche TÉVA est planifiée et mise en œuvre en collaboration formalisée entre l'école et le réseau de la santé. En effet, dans ces 3 écoles, un agent de liaison TÉVA du CISSS ou du CIUSSS, soit un professionnel de la direction DI-TSA-DP, participe activement à la démarche TÉVA. • Une école offre les services de coordonnatrice TÉVA (2 personnes qui coordonnent aussi les PI de tous les élèves).
Contexte pédagogique	Le contexte pédagogique apparaît hétérogène entre les différentes écoles. • Certaines écoles offrent un contexte pédagogique spécialisé à la clientèle présentant une DIL et des troubles associés. • Certains milieux offrent plus de ressources et d'activités spécialisées. • Un milieu offre des activités de vie étudiante (p. ex. conseil étudiant). • Certaines écoles offrent aux élèves présentant des incapacités de participer aux activités parascolaires régulières de leur école, s'ils en sont capables. Une école offre des activités parascolaires adaptées.

3. Collaboration intersectorielle

Cadre et contexte	Les 6 écoles collaborent avec le réseau de la santé (CISSS ou CIUSSS/CRDI), un partenaire incontournable. • La nature formelle du partenariat entre le réseau de l'éducation et le réseau de la santé varie selon les écoles. ◦ Lien étroit et formalisé dans 5 des 6 écoles. ◦ Lien découlant du comité MELS/MSSS dans la 6^e école. • Trois milieux sur 6 ont des documents d'encadrement formels qui rendent explicites les orientations, rôles et responsabilités de chacun des partenaires. • Présence d'un comité TÉVA à l'école (2/6) : permet de connaître les différentes ressources. • Un tableau de suivi intersectoriel local, c'est-à-dire entre les partenaires de l'éducation, de la santé, les organismes communautaires, l'éducation des adultes et le SEMO¹² est utilisé dans une région. • Deux écoles ont des ententes de collaboration avec des organismes communautaires pour fournir des expériences de travail dans la communauté
Services offerts en collaboration	• En ce qui concerne le partenariat éducation/santé, il y a partage d'information entre les partenaires pour assurer un suivi des élèves (5/6). • La plupart des milieux (4/6) rapportent avoir développé un bottin de ressources local pour informer les élèves et les parents de l'accompagnement disponible à l'extérieur de l'école et lorsque l'élève aura atteint l'âge de 21 ans. • Le partenariat avec les organismes communautaires et avec le SEMO est établi selon les besoins identifiés au PI/TÉVA et est donc variable selon la situation et les besoins de chaque élève. • La formation générale des adultes offre des services à plusieurs jeunes après l'école secondaire (4/6). • Une école offre des services d'interprètes pour les familles (pas exclusif à la TÉVA).

¹² L'expression « SEMO » désigne les Services externes de main-d'œuvre et les Services spécialisés de main-d'œuvre pour les personnes handicapées.

4. Structure du programme

Caractéristiques du programme	• Il n'existe pas de programme TÉVA à proprement parler. Les intervenants se réfèrent majoritairement au programme scolaire pour y intégrer des éléments relatifs à la TÉVA : ○ Programme de FPT (Formation préparatoire au travail); ○ Programme DÉFIS pour les 16-21 ans; ○ Services de formation à l'intégration sociale (éducation des adultes) : 2/6 mentionnent que la TÉVA se poursuit à l'éducation des adultes. ○ Programme du CÉFER • Les programmes sont flexibles pour répondre aux besoins individuels des élèves (6/6).
Évaluation du programme	• Dans une école, une évaluation informelle des TÉVA effectuée au cours de l'année est produite. L'agente de développement du Centre de services scolaires questionne les écoles pour faire un bilan et s'ajuster en fonction des besoins. • Dans les 5 autres écoles, il n'y a pas d'évaluation de la TÉVA. Toutefois, une école mentionne un intérêt à implanter un suivi/évaluation de la démarche.
Planification stratégique	• Des activités s'apparentant à une planification stratégique sont observées au niveau régional (3/6). • Il ne semble cependant pas nécessairement y avoir d'objectifs mesurables ni de résultats tangibles associés.
Politiques et procédures	• Malgré l'utilisation d'une méthodologie de scan environnemental, la présente recherche n'a pas identifié de politiques ou procédures formelles pour la TÉVA. • Il est mentionné dans plusieurs milieux que la TÉVA est en implantation en s'appuyant sur le <i>Guide pour soutenir la démarche de TÉVA</i> (2018), un guide interministériel¹³. • Dans un milieu, une trousse pour la TÉVA a été développée; il s'agit d'un outil simple avec des fiches-résumé qui détaillent les étapes à suivre selon les clientèles. Cette trousse a été produite par une agente de développement du Centre de services scolaire).
Développement et allocation de ressources	• Cinq écoles sur 6 désignent un enseignant qui joue le rôle de « porteur de dossier TÉVA ». À ce titre, cet enseignant fournit un accompagnement et un suivi TÉVA. • Différentes personnes ont pour tâche d'établir un suivi/liaison entre les membres du comité TÉVA (coordonnatrice TÉVA, responsable de suivis, agent de liaison). • Les personnes qui interviennent dans la TÉVA détiennent un titre professionnel (ex. psychologues, orthophoniste, psychopédagogue, etc.) (6/6)

¹³ http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/adaptation-scolaire-services-comp/TEVA-guide-2018.pdf

	• Trois écoles offrent une formation spécifique à leur personnel au sujet de la TÉVA (soutien des conseillers pédagogiques et agents de développement, entre autres).
Climat scolaire	• Le climat scolaire semble favoriser le sentiment de confiance; environnements sûrs et stimulants, respect de la diversité (6/6). • Les attentes sont clairement définies envers les élèves à l'école (6/6).

5. Engagement de la famille

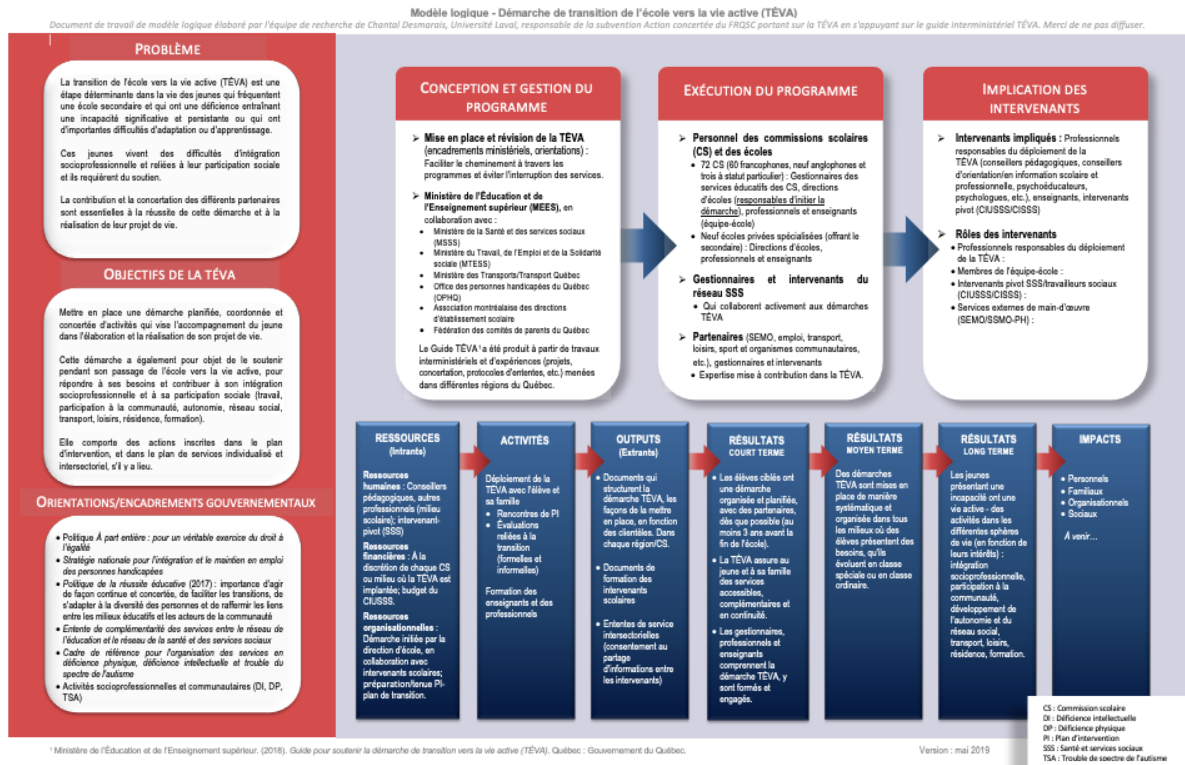
Préparation de la famille	L'école commence la démarche TÉVA en contactant la famille de l'élève lors du PI ou d'une autre rencontre (5/6). Un document local d'information expliquant la TÉVA est acheminé à la famille (3/6). Pour 2 de ces 3 milieux, ce document inclut un formulaire de consentement à la participation à la démarche TÉVA. Des moyens de sensibilisation de la famille à l'importance de la TÉVA (5/6) et au développement de l'autodétermination sont mis de l'avant (3/6)
Participation de la famille	Une collecte de données auprès des parents est effectuée et vise à documenter le point de vue de la famille sur les caractéristiques de l'élève telles que ses habiletés et ses intérêts. Les outils/moyens utilisés pour cette collecte de données varient : • Questionnaires (4/6) : intérêts, capacités, rêves de l'élève, perception de l'autonomie, loisirs, transport en commun, services auxquels l'élève a accès, évaluations récentes, responsabilités à la maison, etc. • Entrevue avec l'orthopédagogue (1/6) • Portfolio de l'élève complété par le parent (1/6) Soutien aux parents pour participer aux rencontres de PI/TÉVA) rapporté par deux écoles.

Groupes de discussion – Autres informations

Besoins des parents	• Obtenir plus de soutien et être davantage accompagné dans la démarche TÉVA. Besoin d'être rassuré (6/6) • Obtenir plus d'informations sur la démarche TÉVA et sur les différents rôles des intervenants (5/6) • Stabilité des intervenants (4/6) • Arrimer les besoins du parent (et ceux de l'élève) aux intérêts, valeurs et culture (3/6) • Échanger avec d'autres parents vivant la même situation (2/6) • Besoin d'avoir des attentes et un portrait de leur enfant réalistes (2/6) • Besoin de répit (2/6)
Besoins des élèves	• Apprendre à se connaître (6/6) ◦ Reconnaître leurs intérêts, leurs forces, ce qu'ils n'aiment pas, leurs difficultés et leurs besoins. • Apprendre à nommer leurs intérêts, forces, difficultés, etc. (2/6) • Être accompagné et soutenu dans la démarche TÉVA par des intervenants (5/6) • Encadrement dans l'atteinte d'objectifs réalistes et soutenus et deuil de certains objectifs irréalistes. (3/6) • Besoin de vivre des expériences (différents stages, activités pour identifier ses intérêts par l'expérimentation) (2/6) • Besoin d'avoir des objectifs clairs et précis (1/6) • Besoin de stabilité au sein des intervenants (1/6) • Besoin de liberté (1/6) et de défis (1/6)
Obstacles (TÉVA)	• Fragilité de la démarche si tous les acteurs ne sont pas présents ou peu actifs dans la démarche (élève, parents, école, partenaires, intervenants, etc.) (4/6) • Listes d'attente, roulement de personnel et manque de stabilité des intervenants (6/6) • Absence de partenaire, ou s'il y en a, certains sont peu impliqués ou implication tardive (4/6) • Compréhension des services, des rôles de chacun et de la démarche parfois plus ou moins claire (3/6), différences langue/culture? • Lorsque le travailleur social du CLSC/CIUSSS est peu ou pas impliqué dans la démarche (3/6) • Transport adapté peu disponible et influencé par l'offre et la demande (2/6)
Facilitateurs (TÉVA)	• Présence d'une personne qui fait les suivis (agent de liaison, coordonnateur TÉVA, porteur de dossiers TÉVA) (4/6) • Cohésion et travail d'équipe à l'école (4/6) • Ouverture aux différents points de vue (5/6) • Souplesse et créativité de la démarche TÉVA permettant à l'élève d'explorer les différentes sphères (2/6) • Démarrer la TÉVA tôt (minimum 3 ans avant la fin des études) (2/6) • Collaboration et communication entre différents milieux, intervenants et partenaires (personne pivot qui assure les suivis) (4/6)

Améliorations proposées	• Préparer la TÉVA plusieurs années à l'avance. Repérer tôt les élèves susceptibles de bénéficier de la démarche TÉVA. Installer une collaboration école-élève-parent assez tôt, ex. horizon de 5 ans (5/6). • Donner plus d'infos aux parents sur les services du CI(U)SSS et sur la démarche TÉVA (3/6). • Clarifier la démarche TÉVA (étapes, rôles et responsabilités) (4/6) et mieux la faire connaître (3/6). • Développer des projets connexes : développer les liens (connaissance et collaboration) avec les services communautaires, intégrer les loisirs, favoriser l'établissement d'un lien postscolaire de l'élève avec une personne-ressource du milieu scolaire, poursuivre la tenue d'événements avec les partenaires.
------------------------------------	--

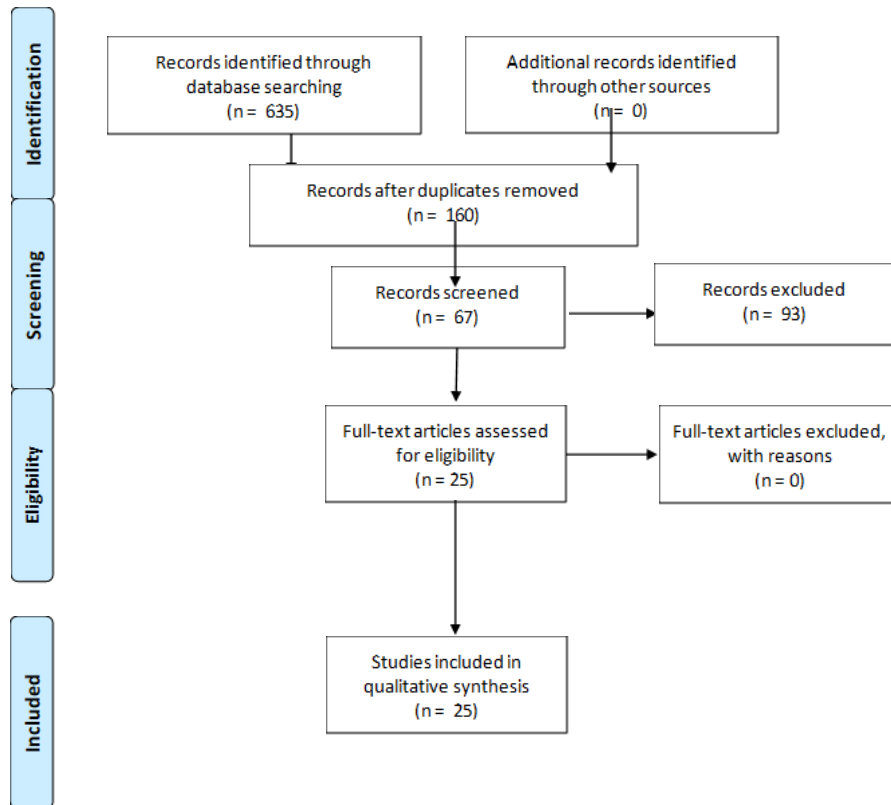
Annexe C : Modèle logique de la TÉVA élaborée par l'équipe de recherche



Annexe D : Obj. 1 Représentation schématique (PRISMA) des articles inclus dans la recension des écrits



PRISMA 2009 Flow Diagram



Annexe E : Obj. 1 - 25 articles analysés pour la recension des écrits

- Bouck, E. C. (2012). Secondary students with moderate/severe intellectual disability: Considerations of curriculum and post-school outcomes from the National Longitudinal Transition Study-2. *Journal of Intellectual Disability Research*, 56(12), 1175-1186.
- Brewer, D., Erickson, W., Karpur, A., Unger, D., Sukyeong, P., et Malzer, V. (2011). Evaluation of a multi-site transition to adulthood program for youth with disabilities. *Journal of Rehabilitation*, 77(3), 3-13 11p.
- Burgstahler, S. (2001). A collaborative model to promote career success for students with disabilities. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 16(3), 209-215.
- Christensen, J. J., Hetherington, S., Daston, M., et Riehle, E. (2015). Longitudinal outcomes of Project SEARCH in Upstate New York. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 42(3), 247-255.
- Dougherty, S. M., Grindal, T., et Hehir, T. (2018). The impact of career and technical education on students with disabilities. *Journal of Disability Policy Studies*, 29(2), 108-118.
- Folk, E. D. R., Yamamoto, K. K., et Stodden, R. A. (2012). Implementing Inclusion and collaborative teaming in a model program of postsecondary education for young adults with intellectual disabilities. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 9(4), 257-269.
- Gardner, J., Mulry, C. M., et Chalik, S. (2012). Considering College?: Adolescents with autism and learning disorders participate in an on-campus service-learning program. *Occupational therapy in Health Care*, 26(4), 257-269.
- *Gold, P. B., Fabian, E. S., et Luecking, R. G. (2013). Job acquisition by urban youth with disabilities transitioning from school to work. *Rehabilitation Counseling Bulletin*, 57(1), 31-45.
- Hagner, D., May, J., Kurtz, A., et Cloutier, H. (2014). Person-centered planning for transition-aged youth with autism spectrum disorders. *Journal of Rehabilitation*, 80(1), 4-10.
- Honeycutt, T., Bardos, M., et McLeod, S. (2015). Bridging the gap: A comparative assessment of vocational rehabilitation agency practices with transition-age youth. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 43(3), 229-247.
- *Hutchinson, N. L., Versnel, J., Poth, C., Berg, D., deLugt, J., Dalton, C. J., ... Munby, H. (2011). "They want to come to school": Work-based education programs to prevent the social exclusion of vulnerable youth. *Work: Journal of Prevention, Assessment and Rehabilitation*, 40(2), 195-209.
- Karpur, A., Brewer, D., & Golden, T. (2013). Critical program elements in transition to adulthood: comparative analysis of New York State and the NLTS2. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals*, 37(2), 119-130. <https://doi.org/10.1177/2165143413476880>
- Luecking, R. G., et Certo, N. J. (2003). Integrating service systems at the point of transition for youth with significant support needs: A model that works. *American Rehabilitation*, 27(1), 2-9.
- Molfenter, N. F., Hartman, E., Neugart, J., et Web, S. (2017). Let's Get to Work Wisconsin: Launching youth with intellectual and developmental disabilities into the workforce. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 47(3), 379-390.

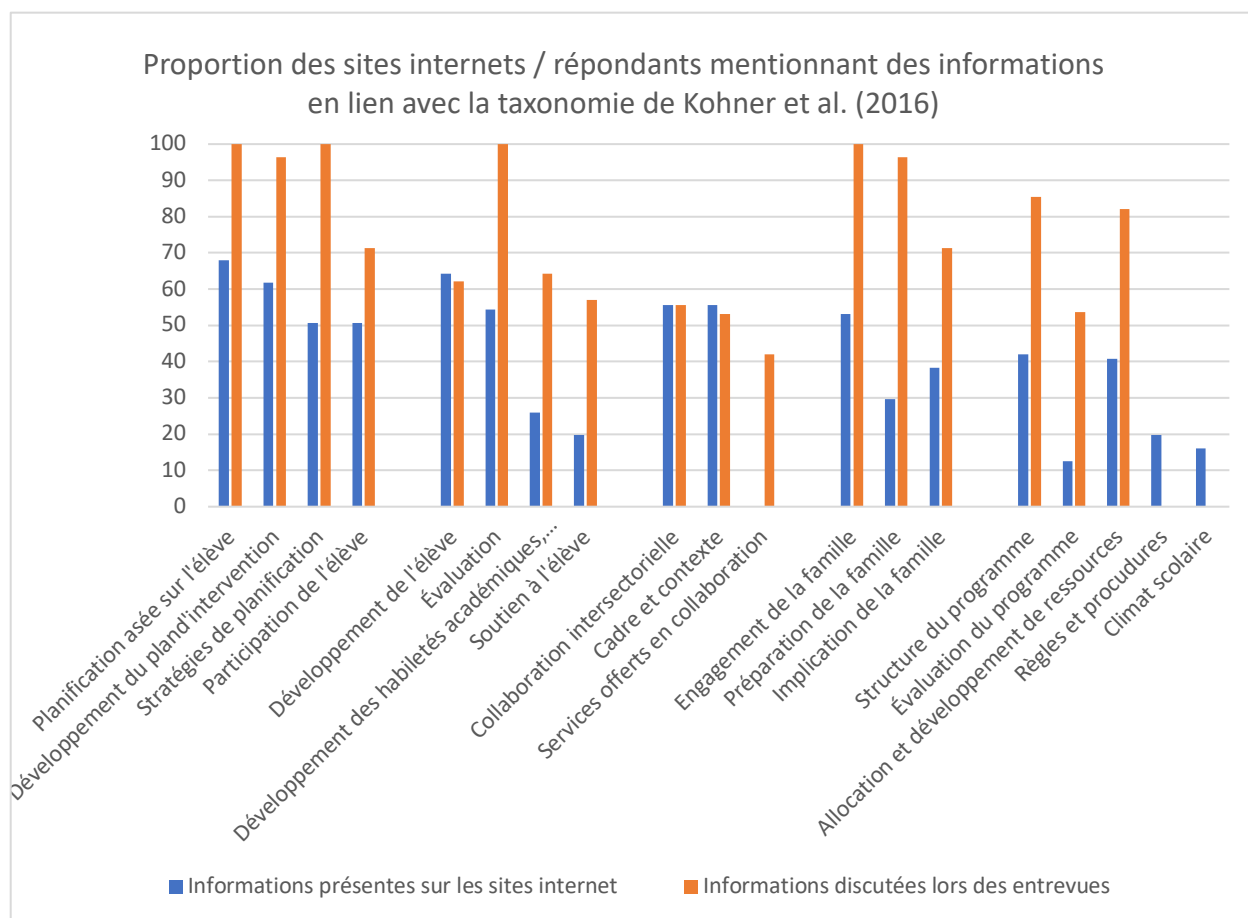
- Muthumbi, J. W. (2008). Enhancing transition outcomes for youth with disabilities: The Partnerships for Youth Initiative. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 29(2), 93-103.
- Nochajski, S. M., et Schweitzer, J. A. (2014). Promoting school to work transition for students with emotional/behavioral disorders. *Work: Journal of Prevention, Assessment and Rehabilitation*, 48(3), 413-422.
- *Povenmire-Kirk, T., Diegelmann, K., Crump, K., Schnorr, C., Test, D., Flowers, C., et Aspel, N. (2015). Implementing CIRCLES: A new model for interagency collaboration in transition planning. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 42(1), 51-65.
- Retherford, K. S., et Schreiber, L. R. (2015). Camp Campus: College preparation for adolescents and young adults with high-functioning autism, Asperger Syndrome, and other social communication disorders. *Topics in Language Disorders*, 35(4), 362-385.
- Sheppard-Jones, K., Garrett, B., et Huff, M. B. (2007). Community-based work experiences for students with significant disabilities: Real-world work equals real-world success. *International Journal on Disability and Human Development*, 6(1), 47-52.
- Shogren, K. A., Burke, K. M., Anderson, M. H., Antosh, A. A., Wehmeyer, M. L., LaPlante, T., et Shaw, L. A. (2018). Evaluating the differential impact of interventions to promote self-determination and goal attainment for transition-age youth with intellectual disability. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 43(3), 165-180.
- Skaff, L. F., Kemp, J. N., McGovern, L. A. S., et Fantacone, J. M. (2016). Educator and parent views of the effectiveness of individualized learning plans for students with disabilities. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals*, 39(2), 68-78.
- Wagner, M. M., Newman, L. A., et Javitz, H. S. (2016). The benefits of high school career and technical education (CTE) for youth with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 49(6), 658-670.
- Wehman, P., Schall, C., McDonough, J., Molinelli, A., Riehle, E., Ham, W., et Thiss, W. R. (2013). Project SEARCH for youth with autism spectrum disorders: Increasing competitive employment on transition from high school. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 15(3), 144-155.
- Wehman, P., Schall, C. M., McDonough, J., Graham, C., Brooke, V., Riehle, J. E., ... Avellone, L. (2017). Effects of an employer-based intervention on employment outcomes for youth with significant support needs due to autism. *Autism*, 21(3), 276-290.
- Wolffe, K., et Kelly, S. M. (2011). Instruction in areas of the expanded core curriculum linked to transition outcomes for students with visual impairments. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 105(6), 340-349.

*Études qui ont obtenu un résultat de qualité méthodologique optimal en utilisant l'outil *Mixed Methods Appraisal Tool (MMAT)*.

Annexe F : Obj. 2 - Répondants aux entrevues téléphoniques

RÉGIONS	NOMBRE DE RÉPONDANTS
Bas-Saint-Laurent	1
Saguenay–Lac-Saint-Jean	2
Capitale-Nationale	3
Mauricie et Centre-du-Québec	0
Estrie	2
Montréal	5
Outaouais	1
Abitibi-Témiscamingue	2
Côte-Nord	2
Nord du Québec	0
Gaspésie–Îles-de-la-Madeleine	0
Chaudière-Appalaches	2
Laval/Laurentides/Lanaudière	4
Montréal	4

Annexe G : Obj. 2 - Principaux résultats du scan environnemental



Annexe H : Obj. 3.1 Guide d'entretien - Répondants stratégiques

Brève présentation du projet

1. Pourriez-vous nous faire un bref historique du « dossier TÉVA » dans votre organisation?
2. À quel besoin la TÉVA répond-elle par rapport aux missions de votre organisation?
 - a. Est-ce que vous partagez les objectifs présentés dans le modèle logique?
3. Quels sont les moyens ou les actions entreprises par votre organisation et qui contribuent à la mise en œuvre la TÉVA?
 - a. Comment concrètement?
 - b. Qui est la cible de vos actions (ex. le jeune, le jeune et sa famille ou les deux de façon distincte)?
4. Avec qui et comment collaborez-vous (avec quels autres ministères et/ou organismes-employeurs, services d'aide à l'emploi, centres de réadaptation, organismes communautaires ou de loisirs)?
 - a. Sur quoi porte la collaboration
 - b. Comment se passe la collaboration?
 - c. Qu'est-ce qui facilite ou entrave la collaboration?
5. Existe-t-il des organismes avec lesquels vous aimeriez collaborer (lesquels et pourquoi)?
6. Avez-vous des contacts / collaborations avec la clientèle de la TÉVA (jeunes, parents ou organisations de parents)?
 - a. Quelle place les parents ou les organisations de parents occupent-ils dans votre travail?
7. Dans la structure de gouvernance de la TÉVA telle que vous la connaissez, faut-il envisager des aménagements ou des améliorations?
8. Comment est fait le suivi/reddition de compte des activités en lien avec la TÉVA dans votre organisation?
9. Avez-vous des commentaires ou des remarques en lien avec le modèle logique?

Annexe I : Obj. 3.1 Organisations d'appartenance des répondants stratégiques

1. Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES)
2. Ministère de la Santé et des Services sociaux (MSSS)
3. Ministère du Travail, de l'Emploi et de la Solidarité sociale (MTESS)
4. Ministère des Transports
5. Ministère de la Famille (MFA)
6. Office des personnes handicapées du Québec (OPHQ)
7. Gestionnaire du réseau de la santé et des services sociaux
8. Regroupement des organismes spécialisés pour l'emploi des personnes handicapées (ROSEPH)
9. Fédération québécoise des directions d'établissement d'enseignement
10. Ressource régionale TÉVA et Centre de services scolaires (retraîtée)

Annexe J : Obj. 3.2 Guide de discussion - Études de cas

1. Mécanismes et procédures concrètes d'implantation des démarches de TÉVA

- Concrètement, comment fonctionne la TÉVA dans votre école?
 - Stratégie de planification (personne responsable, échéancier, élèves identifiés); préparation du plan de transition et suivi, objectifs, moyens; ressources allouées, partenaires du réseau de la santé, communautaires et du milieu de l'emploi.
- Quelle est la trajectoire de transition des élèves EHDAA?

2. Perception des participants par rapport à la TÉVA (mécanismes et procédures)

- Quelles sont vos impressions par rapport à la TÉVA, comme elle est vécue dans votre école?
 - Planification axée sur l'élève
 - Soutien au développement de l'élève
 - Collaboration intersectorielle
 - Structure du programme (de la démarche)
 - Engagement de la famille

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

- Quels sont les besoins des élèves présentant une incapacité dans le cadre de la TÉVA?
 - Est-ce que les pratiques de TÉVA répondent à leurs besoins?
- Quelles sont les attentes des parents par rapport à la TÉVA
 - Est-ce les attentes des parents sont « rencontrées »?
- Que pensent les intervenants de l'adéquation entre la démarche de TÉVA et les besoins des élèves?

4. 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?

5. Suggestions d'amélioration

Considérant le portrait de la TÉVA dans votre école que nous venons de faire, êtes-vous à l'aise avec le stade de développement actuel de la démarche? (oui, partiellement, non). Si partiellement ou non :

- Quel serait le niveau « idéal » que vous souhaiteriez atteindre?
- 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?

6. Au-delà des intervenants présents au groupe de discussion, y a-t-il d'autres éléments/personnes/organisations à considérer?

Annexe K : Obj. 3.2 Participants aux études de cas

École	Région	Élèves	Parents	Intervenants scolaires ¹	Intervenants santé	Intervenants emploi	Intervenants éducation des adultes	Total
1	Montréal	2	1	6	2	-	-	11
2	Bas-St-Laurent	1	1	7	1	-	-	10
3	Saguenay-Lac-Saint-Jean	-	1	5	5		1	12
4	Chaudière-Appalaches	2	2	4	2	1	1	12
5	Montréal	-	-	9	2	-	-	11
6	Montréal	2	2	3	1	1	-	9
								75

¹ Enseignants, techniciens en éducation spécialisés, professionnels (école et Centres de services scolaires), direction.