

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC EN OUTAOUAIS

ANALYSE DES OBJECTIFS, DES MOYENS ET DES INTERVENTIONS
SOUTENANT LA PARTICIPATION SOCIALE D'ÉLÈVES AYANT UN TROUBLE
DU SPECTRE DE L'AUTISME INSCRITS À LA FORMATION PRÉPARATOIRE AU
TRAVAIL

MÉLINA GALARNEAU

MÉMOIRE DE RECHERCHE PRÉSENTÉ AU DÉPARTEMENT DES
SCIENCES DE L'ÉDUCATION
COMME EXIGENCE PARTIELLE DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

FÉVRIER 2025

Résumé

Cette recherche s'intéresse à la participation sociale des jeunes adultes vivant avec un trouble du spectre de l'autisme (TSA). Selon Fougeyrollas (2020), la participation sociale est la pleine réalisation d'une ou des habitudes de vie résultant des facteurs personnels et des facteurs environnementaux. Dans cette définition, Fougeyrollas (2020) propose douze habitudes de vie: la communication, le déplacement, la nutrition, l'habitation, l'éducation, les relations interpersonnelles, les responsabilités, le travail, les loisirs, la condition physique et le bien-être psychologique, les soins personnels et de santé et la vie associative et spirituelle.

Cette recherche vise à répondre à la question suivante : comment soutient-on le développement de la participation sociale des élèves ayant un TSA dans le programme de la formation préparatoire au travail par le biais du plan d'intervention ? Pour ce faire, des plans d'intervention d'élèves ayant un TSA entre 15 et 21 ans participant au programme de la formation préparatoire au travail (FPT) du Québec ont été recueillis afin d'analyser les objectifs et les moyens qui y sont inscrits. Des entrevues semi-dirigées ont été effectuées auprès de deux enseignantes et d'une éducatrice spécialisée du milieu scolaire œuvrant dans le programme FPT sur les interventions mises en place lors de l'année scolaire. Nous avons pu, par la suite, analyser les objectifs, les moyens et les interventions en les mettant en lien avec les douze habitudes de vie proposées dans la définition de la participation sociale de Fougeyrollas (2020). Plusieurs écoles et centres de services scolaires du Québec sont impliqués dans cette étude. Elle met en lumière les interventions mises en place en matière d'éducation auprès d'élèves ayant un TSA

inscrits à l'un des programmes de fin de parcours adaptés à leurs besoins, celui de la formation préparatoire au travail. Les résultats ont permis de constater, entre autres, que l'outil du PI n'est pas utilisé à sa juste valeur et que la finalité éducative du programme FPT n'est pas toujours prise en compte lors de l'élaboration des objectifs des PI. Après plus amples analyses, les résultats ont permis d'émettre quelques recommandations pour le milieu scolaire. En effet, selon les informations recueillies dans les entrevues avec les enseignantes, il serait recommandé de procéder à l'élaboration des PI un peu plus tard dans l'année scolaire, puisque le manque de temps d'observation est revenu à plusieurs reprises. Dès le début de l'année, un outil d'observation et d'analyse pourrait être utilisé afin de mieux connaître les élèves et d'ainsi mieux cibler leurs objectifs. En outre, des formations pourraient améliorer la compréhension de l'outil du PI. Le ministère de l'Éducation devrait davantage harmoniser les contenus et les pratiques pédagogiques au sein du programme de la FPT afin d'uniformiser les chances de réussite et de favoriser davantage la participation sociale de tous les élèves du Québec. Enfin, un travail de partenariat devrait se faire avec les centres intégrés de santé et services sociaux (CISSS) et les milieux communautaires de leur région, vers la fin de la scolarité des élèves ayant un TSA, afin de faciliter leur transition vers la vie active.

Abstract

This research focuses on the social participation of young adults living with autism spectrum disorder (ASD). According to Fougeyrollas (2020), social participation is the achievement of one or more lifestyle habits resulting from personal and environmental factors. In this definition, Fougeyrollas (2020) proposes twelve lifestyle habits such as: communication, travel, nutrition, housing, education, interpersonal relationships, responsibilities, work, leisure, physical condition and psychological well-being, personal and health care, and associative and spiritual life.

This research aims to answer the following question: how do we support the achievement of social participation of students with ASD in the work preparation training program? To do this, intervention plans of students with ASD between the ages of 15 and 21 participating in the Quebec work preparation training (FPT) program were collected in order to analyze the objectives and means included therein. Semi-directed interviews were conducted with two teachers and a specialized educator from the school environment working in the FPT program on the interventions implemented during the school year. We were then able to analyze the objectives, means and interventions by linking them to the twelve lifestyle habits proposed in Fougeyrollas' definition of social participation (2020). This research involves several schools and school service centers in Quebec. It highlights the reality of the school environment in terms of education for students with ASD enrolled in one of the end-of-course programs adapted to their needs, that of work preparation training. The results showed, among other things, that the PI tool is not used to its full potential and that the educational purpose of the FPT program is not always taken into account when developing PI objectives. After further analysis, the

results made it possible to issue some recommendations for the school environment. Indeed, according to the information collected in the interviews with teachers, it would be recommended to develop the PI a little later in the school year, since the lack of observation time came up several times. From the beginning of the year, an observation and analysis tool could be used to better understand the students and thus better target their objectives. In addition, a better understanding of the PI tool could be improved through training. The Ministry of Education should further harmonize the content and teaching practices within the work preparation training program in order to standardize the chances of success and further promote the social participation of all students in Quebec. Finally, partnership work should be carried out with the CISSS and community environments in their region towards the end of the schooling of students with ASD in order to facilitate their transition to working life.

Remerciements

Je tiens d'abord à remercier ma famille qui m'a permis de réaliser ce projet. À mes deux fils qui ont su être compréhensifs lorsque maman était moins disponible. Merci pour votre compréhension, votre autonomie et votre grande débrouillardise. Merci à mon conjoint qui a pris la relève dans la maisonnée lorsque je passais des heures devant mon ordinateur. Mon chéri, je te remercie pour ton support tout au long de ce projet.

Merci à mes deux directrices de mémoire, Noémia Ruberto et Judith Beaulieu. Vous avez cru en moi dès le départ et me l'avez rappelé lors des moments de doutes. Noémia, ton côté humain et ta grande écoute m'ont permis de calmer mes angoisses et de me redonner confiance lorsque j'en avais besoin, merci pour cela. Judith, ton expérience en recherche et ta rigueur de travail m'ont permis de me pousser toujours un peu plus loin. À vous deux, vous vous complétiez merveilleusement bien. J'ai eu beaucoup de chance de travailler avec vous. À nous trois, nous formions une véritable équipe de travail. Je souhaite aussi remercier les membres du jury, Mélanie Dutemple et Andréa Lavigne, qui ont évalué ce travail.

Merci aux enseignantes et à l'éducatrice spécialisée qui ont participé à cette recherche. Vous avez été généreuses et ouvertes. Sans vous cette recherche n'aurait pas été possible. Vous êtes des passionnées de votre travail. Vous avez à cœur la réussite de vos élèves.

Merci aux parents d'élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme ayant collaboré à ce projet. Merci de m'avoir fait confiance. Votre engagement auprès de votre enfant est remarquable.

TABLES DES MATIERES

Résumé.....	2
Abstract.....	4
Remerciements.....	6
Liste des figures.....	9
Liste des tableaux.....	10
Liste des abréviations.....	11
CHAPITRE I – PROBLÉMATIQUE.....	15
1.1. La situation des adultes vivant avec un TSA.....	15
1.2. Le programme de Formation préparatoire au travail.....	17
1.3. La question et l’objectif de recherche.....	22
CHAPITRE II - CADRE CONCEPTUEL.....	24
2.1. La participation sociale.....	24
2.2. Le trouble du spectre de l’autisme.....	34
2.3. Le plan d’intervention.....	35
2.4. La synthèse du chapitre et objectifs spécifiques de recherche.....	37
CHAPITRE III-MÉTHODOLOGIE.....	39
3.1. Le choix de la méthodologie.....	39
3.2. Les participants.....	41
3.3. Le déroulement de la collecte de données.....	43
3.2. Le traitement et l’analyse.....	45
CHAPITRE IV- RÉSULTATS.....	46
4.1. La présentation des objectifs, des moyens et des interventions mis en place.....	46
4.1.1. Les responsabilités.....	47
4.1.2. La communication et les relations interpersonnelles.....	50
4.1.3. L’éducation.....	53
4.1.4. Le travail.....	55
4.1.5. La nutrition.....	57
4.2. La justification des écarts entre les plans d’interventions et les pratiques déclarées.....	58
4.3. La synthèse du chapitre des résultats.....	61

Chapitre V- DISCUSSION.....	63
5.1. Les objectifs et les moyens mis en œuvre en lien avec la participation sociale.....	63
5.2. Les habitudes de vie non représentées et leur impact sur la participation sociale ..	69
5.3. Les recommandations.....	72
5.5. Les limites de l'étude	73
CONCLUSION.....	75
RÉFÉRENCES	77
Appendice A.....	82
Appendice B.....	83
Appendice C.....	84
Appendice D.....	87
Appendice E.....	91
Appendice F	92

Liste des figures

Figure 1	Parcours de formation axée sur l'emploi, la formation préparatoire au travail.....	19
Figure 2	Modèle de développement humain et de processus de production du handicap.....	29
Figure 3	Caractéristiques de Steeve	31
Figure 4	Facteurs influençant l'apprentissage de l'élève.....	36

Liste des tableaux

Tableau 1	Habitudes de vie du MDH-PPH	25
Tableau 2	Profils des participantes.....	43

Liste des abréviations

CER : Comité d'éthique de recherche

CISSS : Centre intégré de santé et de services sociaux

DI : Déficience intellectuelle

DP: Déficience physique

DSM-V: Diagnostic and statistical manual of mental disorders fifth edition

EHDAA : Élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage

FPT : Formation préparatoire au travail

MDH-PPH : Modèle du développement humain-Processus de production du handicap

MEES : Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur

MELS : Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport.

PI : Plan d'intervention

TSA : Trouble du spectre de l'autisme

L'Organisation des Nations Unies (2006) souligne la nécessité de développer, à l'école, des compétences liées à la participation sociale d'élèves en situation de handicap, dont les élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme. Au Québec, selon la loi sur l'instruction publique, les élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme (TSA) sont scolarisés jusqu'à l'âge de 21 ans (Gouvernement du Québec, 2020). Ils ont obligatoirement un plan d'intervention (PI) personnalisé à leurs besoins (Gouvernement du Québec, 2020). Le PI est un outil qui permet aux intervenants du milieu scolaire de travailler avec un élève sur des objectifs communs tout en gardant en tête sa participation sociale comme finalité éducative (Gouvernement du Québec, 2020). Or, au Québec, malgré la mise en place d'un PI et de programmes éducatifs adaptés aux besoins des élèves, tels que la formation préparatoire au travail (FPT), il semble que la participation sociale des personnes ayant un TSA à l'âge adulte serait plutôt limitée (Office des personnes handicapées du Québec, 2018). Ce faisant, il importe de se questionner à propos du soutien qu'il est possible d'apporter aux élèves ayant un TSA pour favoriser leur participation sociale à l'aide du plan d'intervention.

Ce mémoire compte cinq chapitres. Dans le chapitre de la problématique, le contexte actuel des jeunes adultes vivant avec un TSA ainsi que le programme de la formation préparatoire au travail sont présentés. La présentation du contexte dans lequel s'inscrit ce travail permet de mettre la table pour formuler l'objectif général de recherche.

Dans le cadre conceptuel, les principaux concepts liés à la réalisation de ce mémoire sont exposés. Dans un premier temps, étant donné que la notion de participation sociale est multidimensionnelle, ce concept est circonscrit en présentant les principales définitions des différents chercheurs s'étant intéressés à la question. Ce faisant, il sera démontré que la définition de la participation sociale proposée par Fougeyrollas (2020) est le modèle théorique le plus pertinent pour mener cette recherche. Dans un deuxième temps, les

caractéristiques sous-jacentes au TSA sont présentées, suivi d'une description des recherches ayant porté sur le développement de la participation sociale des apprenants ayant reçu un diagnostic du TSA. Dans un troisième temps, une description détaillée de l'outil du plan d'intervention est effectuée. La définition de ces différents concepts constitue le socle sur lequel reposent nos objectifs spécifiques de recherche.

Le troisième chapitre est consacré à la présentation de la méthodologie privilégiée pour tenter de répondre aux objectifs spécifiques de recherche. Pour ce faire, huit plans d'intervention d'élèves ayant un TSA évoluant dans le programme de la formation préparatoire au travail sont analysés. Les différents objectifs et moyens d'intervention qui y sont inscrits ont été répertoriés. Par la suite, des entrevues menées auprès de deux enseignantes et d'une éducatrice spécialisée qui ont rédigé les plans d'intervention des élèves font l'objet d'une analyse de contenu. Les interventions mises en place afin de tendre vers la réussite des objectifs de PI ont été dégagées à partir de leur témoignage. Une analyse croisée de ces données a été effectuée et mise en lien avec les grandes catégories des habitudes de vie de la participation sociale du modèle du développement humain - processus de la production du handicap (MDH-PPH) de Fougeyrollas (2020) dans le but de dégager la façon dont est soutenue la participation sociale des élèves ayant un TSA dans le programme de fin de parcours scolaire FPT.

Le quatrième chapitre expose les résultats obtenus en fonction des objectifs spécifiques de recherche. D'une part, les objectifs et les moyens inscrits dans les plans d'intervention sont présentés à la lumière des différentes habitudes de vie telles que décrites par Fougeyrollas (2020). D'autre part, les interventions mises en place par les enseignantes pour soutenir les élèves dans l'atteinte des objectifs inscrits au PI de leurs élèves sont détaillées. Il est alors possible d'évaluer les zones de convergence et de divergence entre

ce qui est planifié pour soutenir la participation sociale des élèves ayant un TSA et les actions réellement posées par les intervenants scolaires.

Le cinquième et dernier chapitre est consacré à la discussion des résultats les plus saillants de cette recherche. Plus précisément, les objectifs et les moyens des PI ont été mis en relation avec les interventions concrètes mentionnées par les enseignantes et l'éducatrice spécialisée lors des entrevues. Des points communs et des écarts ont été observés d'une entrevue à l'autre au regard des pratiques d'enseignement et des interventions déclarées par les participantes. Par exemple, les enseignantes et l'éducatrice spécialisée ont affirmé mettre en place plus d'interventions dans leur pratique que ce qui est prévu dans les PI. La discussion des résultats de l'analyse des PI et des entrevues semi-dirigées mène à la formulation de plusieurs recommandations pour les intervenants du milieu scolaire et les chercheurs en sciences de l'éducation. Enfin, les portées et les limites de cette recherche sont abordées à la toute fin de ce travail.

CHAPITRE I – PROBLÉMATIQUE

La problématique présente la situation actuelle de la participation sociale des jeunes adultes vivant avec un TSA au Québec. Un regard est porté sur le programme de la formation préparatoire au travail. Cela permet de mieux comprendre ce qui peut causer un écart entre le milieu scolaire et la participation sociale des jeunes adultes ayant un TSA après leur parcours scolaire. À la fin de ce chapitre se trouve la question générale visée par cette recherche.

1.1. La situation des adultes vivant avec un TSA

Au Québec, nombreux sont les adolescents et les jeunes adultes ayant un TSA en fin de parcours scolaire qui ne parviennent pas à atteindre un niveau de participation sociale satisfaisant à l'âge adulte (O.P.H.Q., 2018). La fin de la scolarisation semble marquer une diminution d'activités sociales pour bon nombre de personnes ayant un TSA. En effet, Myers, Davis, Stobbe et Bjornson (2015) observent une diminution de 17 % de la participation à des activités sociales chez les élèves ayant un TSA à la fin de leurs études. L'O.P.H.Q. rapporte, en 2018, que 20 % des personnes ayant une déficience intellectuelle (D.I.) ou physique (D.P.) de 18 ans et plus ne vivent pas de façon autonome en appartement. Ce bilan passe à 33% lorsqu'ils atteignent l'âge de 35 ans. Le fait de ne pas vivre dans un logement de manière autonome réduit davantage la participation sociale des personnes ayant une D.I. ou une D.P., notamment en lien avec les habitudes de la vie quotidienne telles que faire les courses, préparer les repas ou faire l'entretien ménager (Couture et al., 2021).

Concernant plus spécifiquement les personnes ayant un TSA, Chen et al. (2015) soulignent que l'engagement à des activités sociales entraînerait de l'anxiété chez

certaines, ce qui expliquerait en partie le non-engagement social de certaines personnes ayant un TSA, car l'environnement des activités sociales ne serait pas adapté à leurs besoins (Chen et al., 2015).

Selon le DSM-V, le TSA comprend deux critères diagnostiques soit : 1) des déficits persistants de la communication et des interactions sociales et 2) le caractère restreint et répétitif des comportements, des intérêts ou des activités (American Psychiatric Association, 2013). Ajoutons à ces caractéristiques de la comorbidité associée telle qu'un trouble développemental du langage ou une déficience intellectuelle (D.I.). Selon David et al. (2016) 38% des personnes ayant un TSA ont aussi une D.I. associée. (David et al., 2016, P.526). Ainsi il apparaît donc que les personnes ayant un TSA sont particulièrement à risque de vivre de l'isolement social à l'âge adulte. Selon Anderson et al. (2007), 25% des personnes ayant un diagnostic de TSA ne développent pas une maîtrise suffisante du langage pour communiquer efficacement leurs besoins. La place importante que joue la communication au sein des habiletés sociales serait donc un obstacle potentiel à la participation sociale des personnes ayant reçu un diagnostic de TSA

Dans leur étude, Arsenault, Goupil et Poirier (2016) ont interrogé 12 participants entre 15 et 21 ans et ayant un TSA sur leurs perceptions de la transition vers la vie adulte. Tous ont affirmé vouloir occuper un emploi à l'âge adulte et 11 des 12 participants ont déclaré désirer vivre de façon autonome en appartement. Couture et al. (2021) ont mené une vaste étude auprès de 290 participants au Québec composés d'adultes ayant un TSA ou de leur parent ou d'un proche. Couture et al. (2021) rapportent, dans cette étude, que 40% des participants ayant un TSA à l'âge adulte travaillent soit à temps plein ou à temps partiel ou comme travailleurs autonomes, ou ne sont plus aux études. La grande majorité de ces participants (80%) rapportent avoir un revenu annuel en dessous du seuil de la pauvreté,

alors que cette proportion pour la population générale du Québec est de 16% (Fontaine, 2022). Un décalage est donc notable entre la volonté des personnes ayant un TSA de vivre des situations de participation sociale et la réalité observée.

Pour tendre vers la participation sociale du plus grand nombre, le Gouvernement du Québec adopte différentes politiques telles que la politique de la réussite éducative par le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur [M.E.E.S.]. Cette politique a pour mission d'instruire, de socialiser et de qualifier tous les élèves du Québec (M.E.E.S., 2017). À cet effet, plusieurs orientations et enjeux sont définis dans cette politique, comme « intervenir à tous les niveaux de gouvernance pour assurer l'égalité des chances, s'adapter à la diversité des personnes, des besoins et des trajectoires » (M.E.E.S., 2017). Une de ces trajectoires proposées par le ministère de l'Éducation du Québec est la formation préparatoire au travail (FPT). Cette formation est détaillée à la prochaine section.

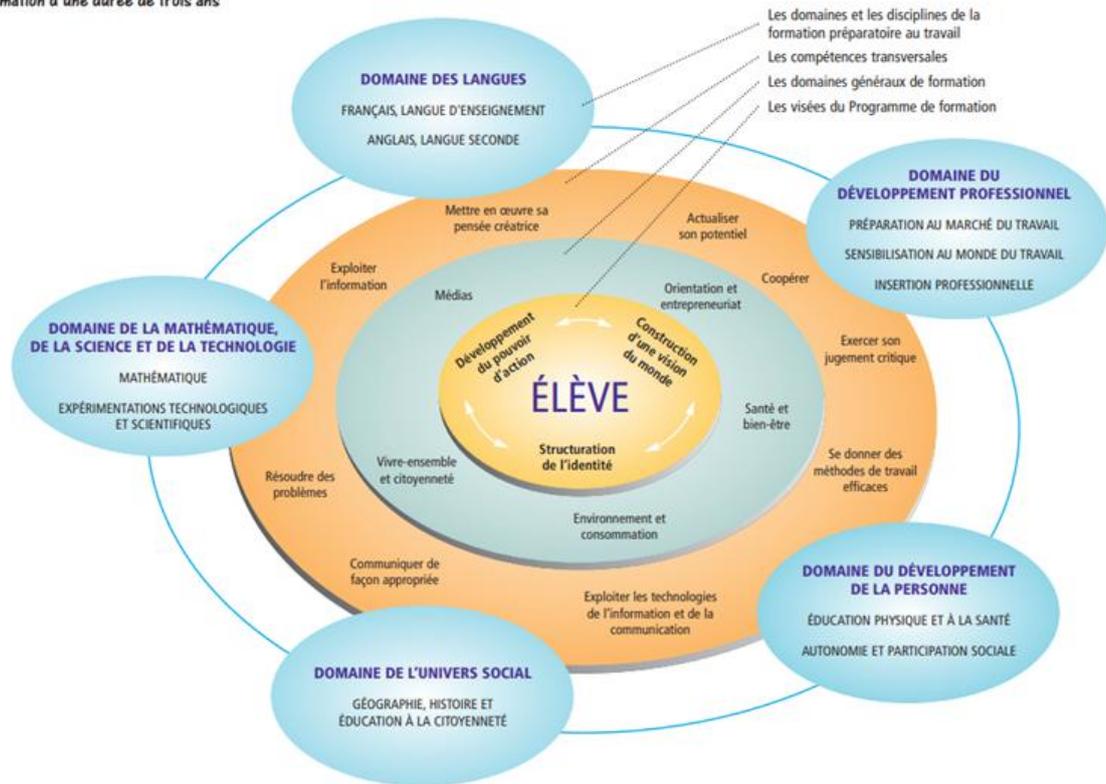
1.2. Le programme de Formation préparatoire au travail

Le programme de la formation préparatoire au travail (FPT) est une trajectoire proposée par le ministère de l'Éducation du Québec pour développer l'autonomie et la participation sociale des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA). Ce programme est une formation générale qui s'adresse aux élèves âgés d'au moins 15 ans qui n'ont pas atteint un niveau suffisant dans le développement des compétences du troisième cycle du primaire dans la langue d'enseignement et en mathématiques (ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [M.E.L.S.], 2008). Ce programme s'adresse donc aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, parmi lesquels on retrouve notamment un certain nombre d'élèves ayant un TSA (Rousseau et al., 2016). Le programme est d'une durée de trois ans durant lesquels les élèves suivent des cours (formation générale) et effectuent des stages de travail

(formation pratique). Ces stages peuvent être réalisés à l'extérieur de l'école, dans la communauté ou à l'intérieur de l'établissement scolaire. Il y a donc une volonté d'arrimage entre la théorie et la pratique. Cinq grands domaines et disciplines sont abordés dans le programme FPT, soit : 1) le domaine des langues, 2) le domaine de la mathématique de la science et de la technologie, 3) le domaine de l'univers social, 4) le domaine du développement de la personne et 5) le domaine du développement professionnel. Bien que les élèves suivent des cours de français, d'anglais et de mathématique, le contenu est orienté vers la finalité éducative du programme : la participation sociale. Par exemple, dans le cours de français, les élèves apprennent à rédiger un curriculum vitae. En mathématiques, ils apprennent à calculer un budget et, en anglais, ils pourraient apprendre à se présenter ou à offrir un service à la clientèle. Au cours des trois années où les élèves sont scolarisés au sein du programme de la FPT, ils sont évalués sur les cinq grands domaines énumérés plus haut, mais aussi sur différentes compétences transversales définies par le ministère de l'Éducation.

La figure 1 présente le programme de la FPT proposé par le ministère de l'Éducation. On y retrouve les domaines et disciplines du programme, les compétences transversales, les domaines généraux de formation ainsi que les visées du programme de formation. Plus précisément, les visées du programme sont : la construction d'une vision du monde, le développement du pouvoir d'action et la structuration de l'identité. Ces trois visées partagent la finalité de développer la participation sociale.

FORMATION PRÉPARATOIRE AU TRAVAIL
Formation d'une durée de trois ans



Programme de formation de l'école québécoise

Parcours de formation axée sur l'emploi

› 5
Chapitre 5

Figure 1. Parcours de formation axée sur l'emploi, la formation préparatoire au travail (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2008, P.18)

Parmi les compétences transversales évaluées, il y a la résolution de problèmes, c'est-à-dire apprendre à gérer un problème qui est susceptible de survenir dans la vie quotidienne. Comme vu dans la section 1.1., selon le DSM-V, la personne ayant un TSA à l'âge adulte peut avoir de la difficulté à développer son indépendance en raison d'une rigidité persistante et de difficultés à gérer des situations nouvelles (American Psychiatric Association, 2013). En raison des facteurs de nouveauté lorsque survient un problème, la résolution de problème, pour une personne ayant un TSA, peut représenter un enjeu majeur et, par le fait même, devenir un obstacle au développement de son autonomie et de sa participation sociale.

Dans le programme de la FPT, les élèves sont amenés à réfléchir à des situations problématiques qu'ils seraient susceptibles de vivre dans leur vie d'adulte et ils sont amenés à y trouver des solutions. L'enseignement porte sur le développement du jugement critique et de la pensée créatrice des élèves (voir la figure 1). Les élèves et l'enseignant peuvent dresser un inventaire de solutions possibles à mettre en place dans une situation problématique. Ainsi, au cours de leur formation en FPT, les élèves apprennent à développer des méthodes de travail efficaces et à actualiser leur potentiel. Ils apprennent également à exploiter les technologies de l'information et de la communication. Par exemple, les stagiaires peuvent faire une présentation de leur milieu de stage à leurs camarades de classe avec un diaporama à l'appui. Les élèves sont alors évalués sur leur coopération et leurs compétences à communiquer de façon appropriée. Pour les apprenants ayant un TSA, la capacité à communiquer représente un défi particulier à cause des caractéristiques propres du diagnostic (American Psychiatric Association, 2013). Il est donc d'autant plus pertinent pour ces élèves ayant un TSA de développer les habiletés à communiquer à l'école. Dans le programme de la FPT, les étudiants sont aussi amenés à explorer les outils d'informations (voir figure 1). On les amène à faire leurs propres recherches sur internet à propos de sujets qui toucheront leur vie d'adulte. Par exemple, ils sont amenés à trouver de l'information relative aux normes du travail du Québec ou à trouver l'information pour avoir l'horaire du transport en commun de leur municipalité, etc.

Le programme de la FPT arrime donc la théorie et la pratique en alternant l'enseignement théorique en salle de classe et l'enseignement pratique en milieu de travail. Les élèves explorent le marché du travail en effectuant des stages de travail dans la communauté. Ils sont accompagnés par des enseignants et par des éducateurs spécialisés à chacune des étapes de leur parcours avec un niveau d'intensité personnalisé à leurs besoins en matière

de soutien. L'enseignant et l'éducateur spécialisé pilotent des ateliers sur les différentes tâches de la vie quotidienne telles que des ateliers de cuisine, la gestion d'un budget ou l'utilisation d'un transport. Les exigences du programme sont adaptées aux capacités et aux besoins des élèves. Par exemple, un élève pourrait faire un stage de travail afin de développer des compétences liées au travail dans un commerce de sa communauté alors qu'un autre élève nécessitant plus d'accompagnement pourrait faire l'apprentissage de compétences de travail à l'intérieur de son école, comme faire la récolte des bacs de recyclage dans les classes ou faire des tâches d'entretien avec le concierge de l'école. Le Programme FPT encourage la création de projets unifiés alliant la formation générale et la formation pratique (ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [M.E.L.S.], 2008). Ainsi, chacun des élèves s'inscrit dans une démarche individualisée où l'équipe de professionnels scolaires et lui-même doivent cibler des cibles d'apprentissage.

Les enseignants, l'équipe-école, les parents et l'élève ciblent des objectifs individualisés dans le PI en fonction des capacités et des besoins de l'élève. Le PI joue donc un rôle central au sein de ce programme de formation. À cet outil, s'ajoute le plan de transition de l'école vers la vie active (TEVA) qui est un outil mis en œuvre à la fin de la scolarité des élèves pour s'assurer une continuité des services qui réponde à ses besoins et ses aspirations en fonction de son projet de vie individualisé (ministère de l'éducation, 2018). Comme le TEVA est introduit uniquement à la fin de la scolarité des élèves, le PI est l'outil qui suivra l'élève tout au long de son cheminement et guidera les interventions, c'est pourquoi il sera question du PI au sein du présent mémoire.

Selon la loi sur l'instruction publique, les élèves ayant un TSA dans les écoles québécoises ont obligatoirement un PI (Gouvernement du Québec, 2020). Les objectifs et les moyens du PI sont personnalisés selon les besoins et les capacités de l'élève. Le PI est un outil d'intervention et de concertation identifiant les forces et les besoins particuliers

de l'élève afin de l'aider à vivre des réussites. L'enseignant a la responsabilité d'élaborer et de réviser le PI de tous ses élèves au cours de l'année scolaire. Les objectifs ainsi que les moyens inscrits au PI visent le développement de l'autonomie de l'élève et ils sont orientés vers une finalité commune : la participation sociale. Dans un contexte où le gouvernement met en place des politiques éducatives telles que la loi sur l'instruction publique et qu'il met en place un programme éducatif comme la FPT pour répondre aux besoins d'élèves EHDAA, dont des élèves ayant un TSA, il est difficile de comprendre le faible taux de participation sociale d'adultes ayant un TSA après leur parcours scolaire.

Malgré l'environnement sociopolitique favorable du Québec qui met en place des politiques éducatives et des programmes favorisant la participation sociale des EHDAA, les statistiques montrent une faible participation sociale d'adultes ayant un TSA (O.P.H.Q., 2018). En effet, dans leur vaste étude menée auprès de 290 adultes ayant un TSA (ou de leurs proches), Couture et al. (2021) concluent que seulement 40 % des adultes ayant un TSA occuperaient un emploi et que la grande majorité des participants (80 %) auraient un revenu annuel inférieur au seuil de la pauvreté. Dans le même ordre d'idées, l'O.P.H.Q. publie, en 2018, que 20 % des personnes ayant une déficience intellectuelle ou physique (incluant les personnes ayant un TSA) ne vivraient pas de façon autonome, à l'âge adulte. Il y a donc matière à questionner ce qui ne fonctionne pas.

1.3. La question et l'objectif de recherche

Cette recherche s'intéresse à la participation sociale des jeunes adultes ayant un TSA et ayant été scolarisés au programme de la FPT. Puisque cette population d'élèves scolarisés au Québec a obligatoirement un PI et que le PI est le principal outil de concertation pour le développement de l'autonomie et de la participation sociale de l'élève, ce document gagnerait à être analysé. Ainsi, la question générale de recherche suivante est formulée :

comment soutient-on la participation sociale d'élèves ayant un TSA dans le programme FPT par le biais du plan d'intervention?

Afin de répondre à cette question, les concepts de la participation sociale et du TSA sont abordés plus spécifiquement dans le chapitre du cadre conceptuel et l'outil que représente le plan d'intervention est détaillé.

L'objectif principal de cette recherche est d'analyser les PI d'élèves ayant un T.S.A inscrits à la FPT ainsi que les interventions mises en place pour tendre vers la participation sociale en les mettant en relation avec les habitudes de vie du MDH-PPH de Fougeyrollas (2020).

Nous disposons de très peu de données sur la FPT Comme ce programme promeut une approche individualisée, il est plus difficile d'avoir un portrait des objectifs, des moyens et des interventions mises en œuvre pour soutenir la participation sociale des élèves ayant un TSA Ce mémoire permet d'en dégager une meilleure compréhension. Ainsi, ce mémoire contribue à la recherche de solutions pour tendre vers une meilleure participation sociale pour tous les élèves.

CHAPITRE II - CADRE CONCEPTUEL

Ce chapitre est consacré aux principaux concepts abordés dans la réalisation de ce projet. Le concept de la participation sociale y est présenté dans un premier temps. La définition de ce concept est circonscrite à partir de différents auteurs qui ont étudié le sujet. Dans un deuxième temps, les caractéristiques du diagnostic du TSA sont exposées à partir d'écrits scientifiques et dans un troisième temps, une définition de l'outil du PI est présentée. Les définitions de ces différents concepts constituent la base de nos objectifs spécifiques de recherche qui sont formulées à la fin de ce chapitre.

2.1. La participation sociale

La participation sociale est un concept qui a été défini de plusieurs façons. Ces différences viennent entre autres du fait que la participation sociale est un concept qui est difficile à mesurer ou à qualifier (Sallafranque et al. 2012). Certains auteurs, comme Chen et al. (2015) et Myers (2015), quantifient le nombre d'activités sociales accomplies au cours d'une semaine, alors que d'autres observent de façon systématique les différentes activités de la vie quotidienne d'une personne (Fougeyrollas, 2020 ; Letscher et al., 2015). D'autres auteurs s'intéressent plutôt aux facilitateurs et aux obstacles de la participation sociale d'une personne en vue de l'améliorer (Letscher et al., 2015).

Deux grandes visions se distinguent à travers les différentes définitions. D'une part, la participation sociale serait intimement liée à l'autonomie fonctionnelle de la personne, à ses capacités et à ses limitations (Fougeyrollas, 2020 ; Letscher et al., 2015).

D'autre part, la participation sociale relèverait davantage de la quantité de relations sociales (nombre d'amis ou de fréquentations), de participations à des cours ou d'autres occasions d'actions sociales (Chen et al., 2015 et Myers, 2015).

Selon Fougeyrollas (2020), la participation sociale se définit par « la pleine réalisation d'une ou plusieurs habitudes de vie, résultant de l'interaction entre les facteurs personnels et les facteurs environnementaux » (Fougeyrollas, 2020, p.56). Fougeyrollas (2020) définit douze grandes catégories d'habitudes de vie dans son modèle du développement humain -processus de production du handicap (MDH-PPH). Le tableau 1 présente les douze habitudes de vie ainsi que leur définition.

Tableau 1

Définition des habitudes de vie selon Fougeyrollas (2020)

	Habitudes de vie	Définition
Activités de la vie courante	1) la communication	L'habitude d'une personne liée à l'échange d'informations avec d'autres personnes. Il peut s'agir de communication orale ou corporelle (geste, mimique, posture) ou écrite, par exemple.
	2) le déplacement	L'habitude liée aux déplacements sur de courtes et de grandes distances, avec ou sans moyens de transport.
	3) la nutrition	L'habitude liée à la consommation de nourriture. Les habitudes liées aux choix des aliments allant jusqu'à planifier les repas et de faire les achats à l'épicerie. Cette habitude inclut aussi l'habileté à s'alimenter seul.
	4) les conditions physiques et bien-être psychologiques	L'habitude liée à la bonne forme du corps et de l'esprit. Cela inclut le sommeil, l'état

		physique de la personne et sa santé mentale.
	5) les soins personnels et de santé	L'habitude liée au bien-être corporel de la personne, incluant son hygiène, son habillement et ses soins de santé tels que la prise de médicaments et les suivis médicaux.
	6) l'habitation	L'habitude liée à la résidence de la personne, incluant la recherche, l'acquisition et l'aménagement d'un lieu de résidence, l'entretien ménager et l'adaptation du milieu.
Rôles sociaux	7) les responsabilités	L'habitude liée à la prise de responsabilités d'une personne. Cela inclut les responsabilités civiles, par exemple, le respect d'autrui, les responsabilités financières et familiales qu'une personne peut avoir.
	8) les relations interpersonnelles	L'habitude liée aux relations avec les autres. Cela inclut les relations sociales, affectives et sexuelles d'une personne.
	9) la vie associative et spirituelle	L'habitude liée aux activités dans la communauté de la personne, par exemple, la participation d'une personne à un groupe ou à une pratique religieuse.
	10) l'éducation	L'habitude liée au développement psychomoteur, intellectuel, social et culturel de la personne. Cela inclut l'éducation de la personne, sa scolarisation et sa formation professionnelle.
	11) le travail	L'habitude liée à l'occupation principale de la personne. Cela peut être rémunéré ou pas. Cela inclut la recherche d'un emploi et l'orientation professionnelle.

	12) les loisirs	L'habitude liée aux activités de loisirs de la personne dans ses temps libres, dans un contexte de plaisir et de liberté, par exemple, la pratique d'un sport ou d'une activité artistique et culturelle comme la peinture ou la musique.
--	-----------------	---

La façon dont sont réalisées ces habitudes de vie varie d'une personne à l'autre et ces habitudes sont liées à l'autonomie fonctionnelle, c'est-à-dire que, selon le niveau d'autonomie d'une personne, ses habitudes de vie seront différentes d'une autre. Par exemple, sur le plan de l'habitude liée au travail, la personne ayant un niveau d'autonomie plus grand pourrait intégrer le marché du travail et être rémunérée pour les tâches qu'elle accomplit contrairement à une autre personne ayant développé moins d'autonomie qui pourrait occuper un stage de travail dans un plateau de travail adapté à sa condition. Les plateaux de travail adaptés aux personnes handicapées sont des milieux de travail encadré par des intervenants sur place où la personne handicapée effectue des tâches de travail qui peuvent être fait de façon bénévolement ou de façon rémunérée. Ces plateaux de travail varient d'une région à l'autre. Ils peuvent, entre autres, relever du milieu communautaire ou gouvernemental par le biais des Centres intégrés de santé et services sociaux (CISSS).

Plusieurs auteurs mettent de l'avant quelques catégories des habitudes de vie dans leur définition et leur évaluation de la participation sociale d'une personne. C'est le cas de Chen et al. (2015) qui définissent la participation sociale comme étant l'action d'être engagé dans une relation avec une autre personne. Ils précisent l'importance de l'interaction entre les personnes. La participation sociale, selon eux, est le fait que des personnes participent non seulement à une activité commune, mais qu'elles aient

également des échanges entre elles (Chen et al., 2015). Dans cette optique, les habitudes de vie de la communication et des relations interpersonnelles de Fougeyrollas (2020) occuperaient une place centrale dans l'évaluation de la participation sociale d'une personne.

D'autres auteurs associent la participation sociale à l'habitude de vie d'occuper un emploi de Fougeyrollas (Proulx, 2008 ; Dériissé, 2005 ; Dumont, 2003 et Priou, 2007). Par exemple, selon Proulx, (2008), la personne est en situation de participation sociale si elle est en mesure d'occuper un travail. Le Gouvernement du Québec abonde en ce sens en investissant des millions de dollars pour offrir un meilleur accès au marché du travail pour les personnes ayant un TSA (ou une D.I.) afin d'améliorer leur participation sociale (O.P.H.Q., 2018).

De leur côté, Rocque et al. (2002) et Chen et al. (2015) s'intéressent, dans leur définition de la participation sociale, aux habitudes de vie : responsabilités et vie associative (Fougeyrollas, 2020). Ces auteurs mettent de l'avant l'idée que l'individu devrait être au centre de la prise des décisions le concernant. Letscher (2015) ajoute à sa définition de la participation sociale des facteurs intrinsèques (correspondant à la volonté ou à la capacité de la personne d'adopter un comportement) tels que la motivation et les aptitudes motrices de la personne (Lestcher, 2015; Paré, Parent, Beaulieu et Point, 2015). Cela rejoint plusieurs habitudes de vie du modèle MDH-PPH de Fougeyrollas (2020) , dont les habitudes suivantes : responsabilités, condition physique et bien-être psychologique. De plus, nous pouvons faire un lien entre les facteurs intrinsèques proposés de la personne par Letscher (2015) et les caractéristiques personnelles mises de l'avant par Fougeyrollas (2020).

La figure 2 permet d'illustrer le modèle MDH-PPH de Fougeyrollas (2020). Selon ce modèle, la personne est en participation sociale si elle réalise pleinement une habitude de vie (une parmi les 12 habitudes de vie identifiées dans le modèle) en tenant compte de ses facteurs personnels et de l'environnement où se déroule cette habitude de vie.

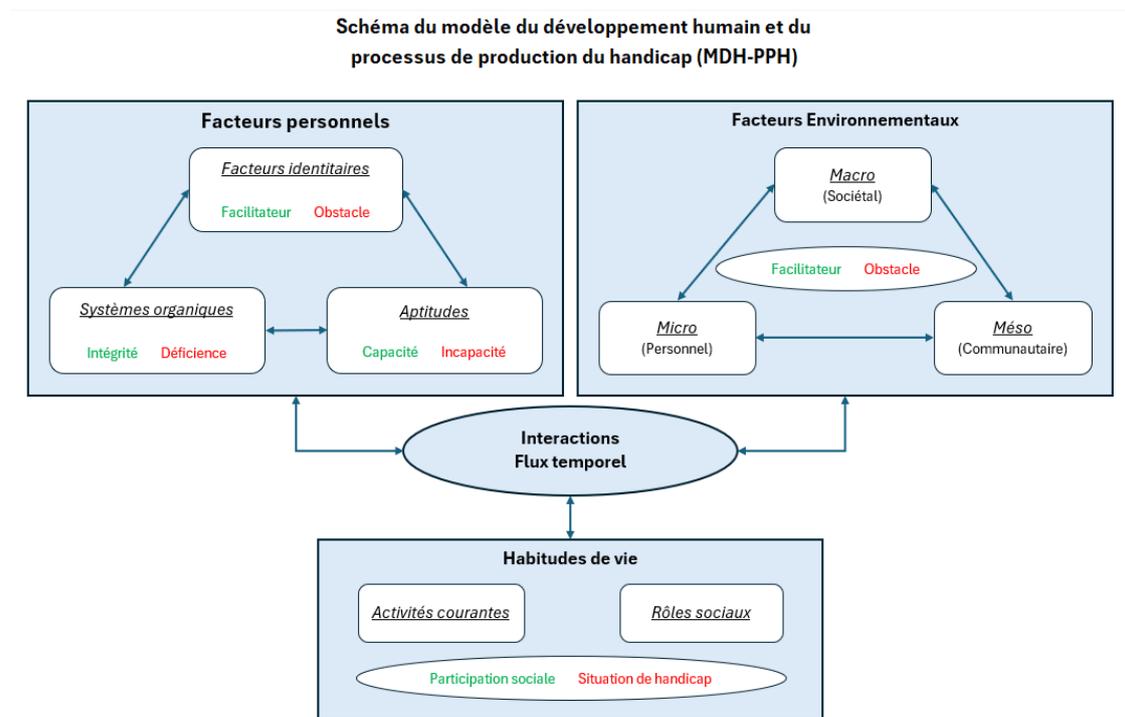


Figure 2. Modèle de développement humain et de processus de production du handicap

Les **facteurs personnels** sont des caractéristiques propres à la personne, soit les facteurs identitaires, les systèmes organiques et les aptitudes (Fougeyrollas, 2020). Les facteurs identitaires correspondent à ce qui caractérise la personne : son sexe, son âge, ses origines, sa langue, son diagnostic, ses valeurs et ses croyances, etc. Ces facteurs agissent comme facilitateurs ou comme obstacles s'ils favorisent ou s'ils entravent la réalisation des habitudes de vie lorsqu'ils entrent en interrelation avec les facteurs environnementaux. Les systèmes organiques sont des composantes corporelles visant une même fonction (Fougeyrollas, 2020), par exemple : le système nerveux, le système respiratoire, le système cardiovasculaire, le système digestif, etc. Les aptitudes sont des

caractéristiques intrinsèques de la personne liées à sa capacité ou non d'exécuter une action physique ou mentale, par exemple : les aptitudes liées au langage, les aptitudes liées aux activités intellectuelles, les aptitudes liées aux comportements, aux fonctions motrices, etc.

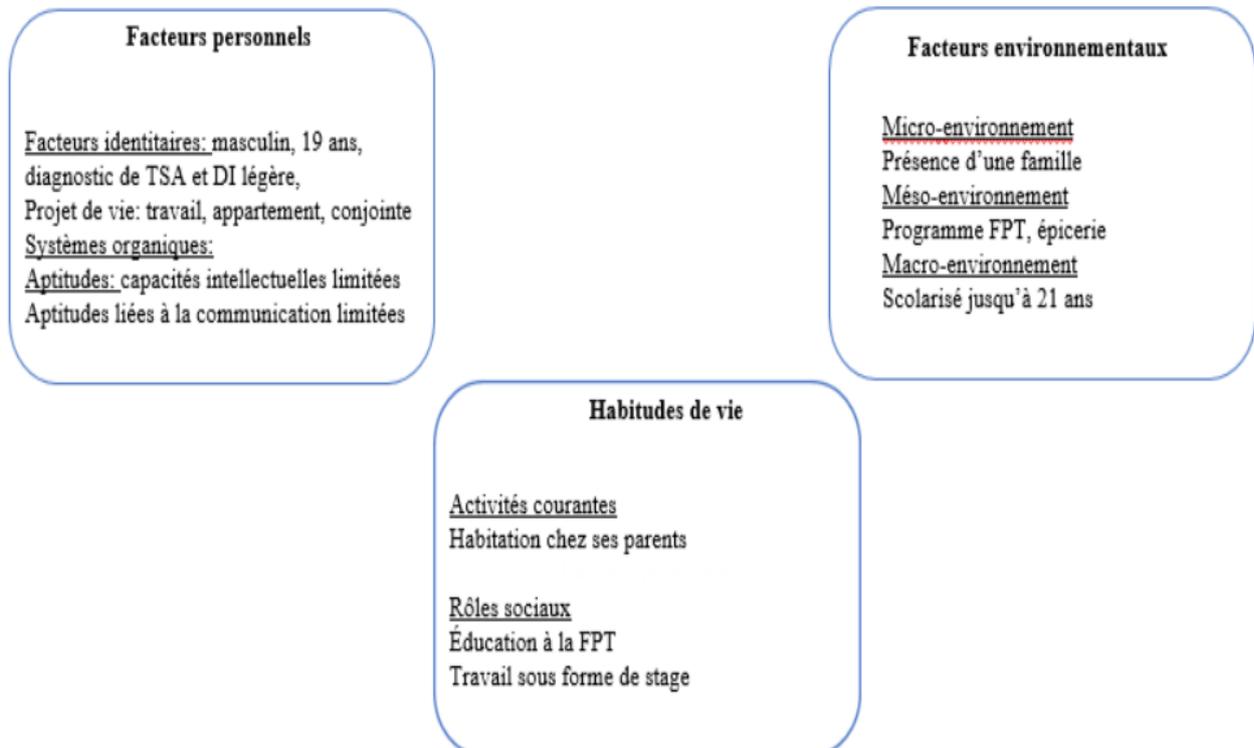
Les **facteurs environnementaux** se divisent en trois dimensions, soit le microsystème, le mésosystème et le macrosystème (Fougeyrollas 2020). Le microsystème correspond aux contextes proches de la personne tels que sa famille, ses proches, son domicile, son poste de travail ou d'étude, etc. Le mésosystème correspond plutôt aux contextes sociaux avec lesquels la personne interagit pour la réalisation d'une ou plusieurs habitudes de vie, telles que sa communauté, son école, son milieu de travail (ou de stage), etc. Le macrosystème, quant à lui, correspond aux contextes sociopolitiques dans lesquels la personne évolue, par exemple, la culture de son pays, les lois, les différentes politiques ministérielles, etc.

Les **habitudes de vie** correspondent aux actions de la vie courante qui assurent la survie et l'épanouissement d'une personne (Fougeyrollas, 2020). Le modèle MDH-PPH propose 12 grandes catégories d'habitude de vie divisée en deux sous catégories, soit les activités de la vie courante et les rôles sociaux. Chacun des facteurs personnels et des facteurs environnementaux peut représenter des facilitateurs ou des obstacles. Par exemple, le gouvernement du Québec, qui investit des millions de dollars pour rendre plus accessible le marché du travail à un plus grand nombre, agit comme un facteur macro-environnemental facilitateur auprès d'élèves ayant un TSA évoluant au Québec et voulant occuper un emploi (Fougeyrollas 2020).

Pour illustrer comment s'actualise le modèle MDH-PPH de Fougeyrollas (2020), prenons l'exemple de Steeve (nom fictif) âgé de 19 ans. Il est un élève évoluant dans le

programme de la FPT II a reçu un diagnostic de TSA à l'âge de 7 ans avec une déficience intellectuelle légère associée. Il fait actuellement un stage à l'extérieur de l'école en tant que commis d'épicerie de son quartier. Il a une faible endurance physique. Il poursuivra sa scolarisation jusqu'à l'âge de 21 ans. À l'école, son enseignante morcèle son travail en petites tâches pour favoriser sa persévérance. À la suite de ses études, il a le projet de vie de travailler et d'habiter en appartement de façon autonome. Il aimerait avoir une conjointe avec laquelle il partagerait son appartement. Il vit, avec un de ses frères, en garde partagée une semaine sur deux chez chacun de ses parents. Il est le cadet d'une fratrie de trois garçons ; son frère le plus âgé vit avec sa conjointe et leur petite fille âgée de deux ans. La figure 3 présente les caractéristiques de Steeve en les insérant dans le modèle MDH-PPH de Fougeyrollas (2020).

Figure 3. Caractéristiques de Steeve



Les principaux facteurs personnels de Steeve agissant comme obstacles à sa participation sociale sont son âge (19 ans) et ses diagnostics (TSA et déficience intellectuelle légère). Nous n'avons pas d'information sur ses systèmes organiques, mais nous savons qu'il a des capacités intellectuelles et des aptitudes liées à la communication limitées qui agissent aussi comme facteurs de risque à sa participation sociale. Pour ce qui est des facteurs environnementaux chez Steeve, ceux-ci agissent comme facilitateurs à sa participation sociale, car il a une famille présente autour de lui, il est inscrit dans un programme scolaire adapté à ses besoins, la FPT, et il évolue dans une société où il lui sera permis d'aller à l'école jusqu'à 21 ans. Le présent modèle permet de faire l'analyse de la participation sociale en portant un regard plus fin sur les différentes habitudes de vie de la personne ainsi que sur les facteurs personnels et environnementaux qui viennent agir comme facilitateurs ou obstacles à sa participation sociale.

En résumé, Fougeryollas (2020) identifie douze habitudes de vie dans sa définition de la participation sociale. Ces habitudes de vie constituent le socle sur lequel ce projet repose. Cette définition dans son MDH-PPH présente un vaste éventail de situations où une personne peut être en situation de participation sociale dans un contexte donné et en situation de handicap dans un autre contexte. Par exemple, une personne peut être en situation de participation sociale dans les habitudes de vie du travail et de l'habitation, mais en situation de handicap dans ses relations interpersonnelles, c'est-à-dire que la personne occuperait un travail et vivrait en appartement de façon autonome, mais n'aurait pas d'amis et aurait de la difficulté à s'en faire. Afin d'objectiver l'analyse des objectifs et des moyens des PI de cette recherche, l'analyse des données a été basée sur les 12

habitudes de vie du modèle MDH-PPH de Fougeyrollas (2020). Ce modèle a servi de guide de référence afin de mettre en lien les objectifs et les moyens inscrits au PI ainsi que les interventions mises en place mentionnées lors des entrevues semi-dirigées lors de l'analyse de ces données. Dans le cadre de cette recherche, les élèves dont les PI ont été analysés ont tous un facteur personnel en commun soit le diagnostic du TSA

2.2. Le trouble du spectre de l'autisme

Le trouble du spectre de l'autisme est un trouble neurodéveloppemental qui, selon le DSM-V (2013), se définit en fonction de deux critères de diagnostics : 1) des déficits sur le plan de la communication, de l'interaction sociale dans des contextes variés et 2) des comportements, des activités et des champs d'intérêt restreints et répétitifs. C'est seulement à partir du DSM-V (en 2013) que l'appellation *trouble du spectre de l'autisme* est introduite. Il est alors question d'un large spectre défini par trois niveaux de sévérité. Le diagnostic du TSA est posé par un professionnel de la santé formé à cet effet, dont les neuropsychologues (American Psychiatric Association, 2013).

Sur le plan de la communication, les trois caractéristiques suivantes doivent être observées pour qu'un diagnostic de TSA puisse être envisagé : 1) déficits de réciprocité sociale ou émotionnelle; 2) comportements déficitaires de communication non verbaux utilisés pour l'interaction sociale; 3) capacités déficitaires à établir et à entretenir des relations avec les pairs (David et al., 2016).

Sur le plan des comportements, des activités et des champs d'intérêt restreints, deux des quatre comportements suivants doivent être observés pour qu'un diagnostic de TSA puisse être envisagé : 1) caractère stéréotypé ou répétitif du langage (écholalie), de l'utilisation des objets et/ou des mouvements moteurs; 2) attachement excessif à des routines, résistance au changement; 3) intérêts restreints, anormaux quant à l'intensité ou à la concentration; 4) hyperréactivité à des stimuli sensoriels et/ou intérêts inhabituels envers des éléments sensoriels de l'environnement (David et al., 2016).

Les caractéristiques du TSA sont observables selon trois niveaux d'atteinte différents. À un troisième niveau d'atteinte, le plus sévère, la personne pourrait n'avoir

que très peu de contacts sociaux et ne pas communiquer de façon verbale. Cette personne serait en état de faible participation sociale, car elle aurait besoin d'un accompagnement soutenu pour plusieurs habitudes de vie. À un deuxième niveau d'atteinte, la personne pourrait s'exprimer de façon verbale, mais avoir une hypersensibilité à son environnement qui pourrait la placer en situation de handicap dans un milieu de travail bruyant, par exemple. Elle pourrait être en participation sociale pour les habitudes de vie de l'habitation et de la nutrition, mais éprouver de la difficulté à maintenir un emploi. Au premier niveau d'atteinte, la personne pourrait être très autonome pour la plupart des habitudes de vie, mais en raison d'un déficit de la communication et de l'interaction sociale, la personne pourrait éprouver de la difficulté à entrer en contact avec les autres et ainsi vivre peu de relations amicales ou de couple. C'est le cas d'un certain nombre d'élèves ayant un TSA qui se retrouvent dans le programme de la FPT à la fin de leur parcours scolaire. Ainsi, il apparaît que les besoins des élèves ayant un TSA qui se retrouvent dans le programme de la FPT à la fin de leur parcours scolaire peuvent grandement varier en fonction de la sévérité de leur diagnostic de TSA

En ce sens, étant donné que les besoins d'élèves ayant reçu un diagnostic de TSA varient grandement d'un élève à l'autre, l'outil du plan d'intervention personnalisé permet de bien cibler les orientations à suivre en matière d'éducation afin d'optimiser la participation sociale de ces élèves.

2.3. Le plan d'intervention

La mise en place du plan d'intervention est un processus de planification des interventions pour répondre aux besoins d'élèves H.D.A.A. (Myara, 2022). Il est un outil d'intervention, de planification et de concertation qui vise à répondre aux besoins de

l'élève H.D.A.A. pour progresser dans le développement des compétences menant à sa réussite (Gouvernement du Québec, 2020).

Le PI permet de documenter les besoins et d'orienter les interventions à mettre en place. Les objectifs qui y sont inscrits sont basés sur les besoins et capacités de l'élève en lien avec les finalités éducatives du programme. Selon la loi sur l'instruction publique (Gouvernement du Québec, 2020), le plan d'intervention est un outil personnalisé pour chacun des élèves. L'élève a le rôle principal de son plan d'intervention (Myara, 2022). Les acteurs du milieu scolaire et du milieu communautaire ainsi que les parents occupent un rôle d'intervenants proactifs pour aider l'élève à atteindre les objectifs inscrits au plan. Avoir une vision systémique de la situation de l'élève signifie de prendre en compte tous les facteurs qui seraient en mesure d'influencer ses apprentissages (Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, 2004). La figure 4 présente les différents facteurs systémiques pouvant influencer l'apprentissage de l'élève.

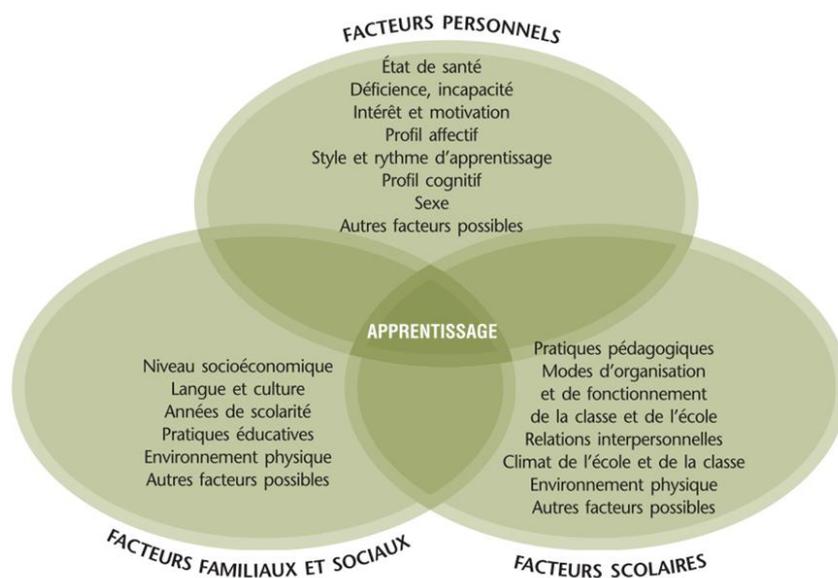


Figure 4. Facteurs influençant l'apprentissage de l'élève (Gouvernement du Québec, 2020)

Ainsi, lorsque les intervenants du milieu scolaire, les parents et les élèves se rencontrent pour cibler des objectifs à inscrire au plan d'intervention, ceux-ci doivent s'entendre sur les moyens à mettre en place pour favoriser l'atteinte de ces objectifs. Le plan d'intervention doit être révisé de manière périodique afin de s'assurer qu'il réponde toujours aux besoins des élèves, que les moyens puissent encore être mis en œuvre et que les interventions soient toujours en adéquation avec la planification (Myara, 2022). En effet, «des ajustements peuvent être apportés sans nécessiter pour autant une rencontre formelle impliquant l'ensemble des personnes concernées par la situation de l'élève. Il est inutile de poursuivre une démarche sur une voie inefficace jusqu'à la révision formelle du plan. Toutefois, lorsqu'une décision d'ajuster une intervention est prise, il est important que les principaux partenaires, notamment les parents, soient informés du changement. » (Gouvernement du Québec, 2020, p.24). Nous proposons, au sein de ce mémoire, de mettre en relation les objectifs, les moyens et les interventions avec les habitudes de vie proposées par Fougeyrollas (2020) pour observer de quelle façon ils soutiennent la participation sociale dans les différentes sphères de vie des élèves ayant un TSA inscrits au programme de la FPT

2.4. La synthèse du chapitre et objectifs spécifiques de recherche

Dans ce qui précède, il a été démontré que les personnes vivant avec un TSA sont plus à risque de vivre de l'isolement social à l'âge adulte en raison des critères de diagnostic des déficits de la communication (David et al., 2016). Puisque les élèves ayant un TSA qui sont scolarisés au Québec ont obligatoirement un PI personnalisé à leurs besoins et que le ministère de l'Éducation propose des programmes éducatifs pour tendre vers une participation sociale du plus grand nombre, telle que la FPT, la question suivante se pose : comment soutient-on le développement de la participation sociale d'élèves ayant un TSA

dans le programme de la formation préparatoire au travail par le biais du plan d'intervention ?

Afin de répondre à cette question générale, des objectifs plus spécifiques de recherche s'imposent :

1. Mettre en relation les objectifs et les moyens qui sont inscrits dans les plans d'intervention d'élèves ayant un TSA inscrit à la FPT et les habitudes de vie du MDH-PPH de Fougeyrollas (2020).
2. Décrire les interventions des acteurs du milieu scolaire, afin d'atteindre les objectifs nommés dans le PI d'élèves pour tendre vers la participation sociale.
3. Explorer les liens entre les objectifs et les moyens présents dans les plans d'intervention et les interventions déclarées par les acteurs du milieu scolaire.

CHAPITRE III-MÉTHODOLOGIE

Le troisième chapitre est consacré à la méthodologie. Dans ce qui suit, il est démontré que les choix méthodologiques sont pertinents et cohérents avec la problématique, le cadre conceptuel et le type de recherche retenu. Ainsi, il est démontré que la recherche qualitative exploratoire est la méthodologie la plus appropriée afin de répondre à nos objectifs spécifiques de recherche (Trudel, Simard et Vonarx, 2007). Pour ce faire, ce chapitre présente tout d'abord le choix de la méthodologie, puis il décrit les participants de la recherche, le déroulement de la recherche ainsi que le processus de traitement et d'analyse des données. Les considérations éthiques ainsi que les outils de collectes de données sont finalement présentés.

3.1. Le choix de la méthodologie

La présente recherche est de type qualitatif (Fortin et Gagnon, 2016). En effet, ce type de recherche vise à acquérir une meilleure compréhension d'un phénomène (Fortin et Gagnon, 2016). Dans le cas qui concerne cette recherche, il est souhaité d'acquérir une meilleure compréhension du développement de la participation sociale des élèves ayant un TSA évoluant au programme FPT, en tâchant de poser une interprétation basée sur les informations fournies par les participants (entrevues semi-dirigées et PI) Autrement dit, la recherche qualitative a pour caractéristique d'étudier un phénomène vu de l'intérieur (Savoie-Zajc, 2018). La présente étude est aussi exploratoire. Selon Trudel et al. (2007), la recherche qualitative exploratoire a pour visée de circonscrire un problème et de déterminer de nouvelles pistes de recherche. Ce type de recherche correspond à cette étude, car il s'agit de voir comment les objectifs et les moyens inscrits au plan d'intervention ainsi que les interventions mises en place facilitent le développement de la

participation sociale des élèves ayant un TSA du programme FPT La recherche qualitative exploratoire peut servir à mieux définir un problème et peut être un point de départ pour une recherche de plus grande envergure, ce qui permet de répondre aux objectifs spécifiques de cette recherche (Trudel et al., 2007).

Afin de répondre au premier objectif spécifique de recherche qui est : quels sont les objectifs et les moyens présents dans les PI d'élèves ayant un T.S.A au programme de la F.P.T et quels sont leurs liens avec la participation sociale une analyse d'artéfacts a été réalisée. Les artéfacts sont les huit plans d'intervention recueillis. Pour analyser les objectifs et les moyens dans ces plans d'intervention, la méthode d'analyse de contenu a été appliquée. Selon Mucchielli (2006, p. 24), l'analyse de contenu est « une méthode capable d'effectuer l'exploitation totale et objective des données informationnelles ... un traitement objectif de l'information tout en apportant une méthode rigoureuse et scientifique ». Ce type d'analyse semble le plus indiqué pour analyser les plans d'intervention, car il peut mener à une interprétation et à une compréhension approfondie des différents facteurs qui influencent la participation sociale des élèves ayant un TSA en fin de parcours scolaire. Pour répondre au deuxième objectif spécifique de recherche qui est : quelles sont les interventions mises en place par l'équipe-école au cours de l'année scolaire afin d'atteindre les objectifs inscrits au PI pour tendre vers la participation sociale, l'entrevue semi-dirigée a été la méthodologie retenue. L'entrevue est une méthode de collecte de données qualitatives qui permet de recueillir de l'information en vue de comprendre un phénomène ou la signification d'évènement vécus par les participants (Savoie-Zajc, 2009). Les entrevues semi-dirigées ont permis de recueillir l'information voulue, pour le bien de cette recherche, en lien avec les objectifs et les moyens inscrits dans les PI d'élèves. En effet, l'entrevue semi-dirigée permet aux participants de s'exprimer librement, ainsi des réponses non attendues peuvent émerger et, par le fait

même, cela permet d'assurer une cohérence entre l'entrevue et le cadre conceptuel. Les entrevues semi-dirigées ont permis d'orienter la conversation afin de recueillir les données qui ont pu être croisées lors de l'analyse avec les données recueillies par l'étude d'artéfacts (PI) (objectif spécifique 3). Des questions sur les interventions mises en place par l'équipe-école en lien avec les objectifs de PI ont été posées. Les entrevues semi-dirigées ont été réalisées sur la plateforme TEAMS avec deux enseignantes et une éducatrice spécialisée. Elles ont été d'une durée moyenne de 30 minutes.

3.2. Les participants

Pour répondre aux objectifs spécifiques de recherche, il était nécessaire de faire le recrutement dans des classes où évoluaient des élèves entre 15 et 21 ans ayant un TSA et participant au programme FPT. Pour ce faire, l'étudiante-chercheuse a communiqué par courriel avec des directions d'école offrant le programme FPT de quatre centres de services scolaires du Québec, soit deux de la région des Laurentides et deux de la région de la Montérégie. Cette sélection a été effectuée à partir du site gouvernemental Québec.ca dans la section : « Coordonnées des centres de services scolaires et des commissions scolaires ».

Des affiches de recrutement, expliquant en détail les objectifs de la recherche, destinées aux parents (appendice A) et aux enseignants (appendice B), ont été partagées dans ces courriels. Les formulaires de consentement éthique et les autorisations parentales ont aussi été envoyés. Les parents ont dû autoriser l'utilisation du PI de leur enfant à des fins d'analyse (appendice C). Les enseignantes et l'éducatrice spécialisée ont dû donner leur consentement pour participer aux entrevues (appendice D).

Pour répondre au premier objectif spécifique de recherche, il était nécessaire de recueillir les plans d'intervention d'élèves. Au total, huit plans d'intervention ont été analysés. Pour

répondre au deuxième objectif spécifique de recherche, il était nécessaire de recruter aussi les enseignantes des élèves. Les participantes aux entrevues semi-dirigées sont des femmes : il s'agit de deux enseignantes et d'une éducatrice spécialisée. L'éducatrice spécialisée et une des enseignantes se sont présentées ensemble en disant qu'elles forment une équipe de travail auprès des mêmes élèves. Une analyse de contenu a été effectuée à partir des données recueillies dans les plans d'intervention ainsi que des entrevues semi-dirigées. Ce type d'analyse consiste à traiter le contenu des données de manière à en découvrir les thèmes saillants et les tendances qui s'en dégagent (Savoie-Zajc, Karsenti, (2018). Ces données ont pu être catégorisées à partir du modèle conceptuel du MDH-PPH de Fougeryrollas avec les douze habitudes de vie de la définition de la participation sociale. Les douze habitudes de vie du modèle ont été utilisées comme thèmes lors de l'analyse. Cela a permis de faire un croisement des données recueillies lors des deux phases de collecte de données (l'analyse des PI et les entrevues semi-dirigées). Le tableau 2 présente le profil des participants au projet de recherche.

Tableau 2

Profil des participants

Entrevue 1	Enseignante en adaptation scolaire	FPT 1 (première année du programme)	Classe de 9 élèves ayant un TSA, âgés entre 15 et 17 ans.	Plan d'intervention 6 à 8
Entrevue 2	Enseignante en adaptation scolaire	FPT 1-2-3	Classe de 8 élèves ayant un TSA, âgés entre 15 et 21 ans	Plan d'intervention 1 à 5
	Éducatrice spécialisée			

3.3. Le déroulement de la collecte de données

Ce projet a reçu l'approbation éthique du comité d'éthique de recherche (CER) de l'Université du Québec en Outaouais. La collecte de données a été effectuée en deux phases, durant l'année scolaire (2022-2023). Dans un premier temps, une collecte de PI d'élèves âgés entre 15 et 21 ans ayant un TSA et inscrits au programme FPT a été effectuée afin de répertorier les objectifs et les moyens qui y sont inscrits (objectif spécifique 1). Dans un deuxième temps, afin de répondre à notre deuxième objectif de recherche portant sur les interventions mises en place des entrevues semi-dirigées ont été effectuées. Deux enseignantes et une éducatrice spécialisée œuvrant dans le programme de la FPT et à qui les parents d'élèves avaient donné leur autorisation d'utiliser le PI de leur enfant ont participé aux entrevues. Les entrevues ont duré en moyenne 30 minutes et ont été effectuées à distance sur la plateforme TEAMS. Un canevas d'entrevue avait été préparé au préalable. Des questions plutôt générales ont été posées en début d'entrevue afin d'avoir un meilleur portrait de classe des enseignantes et de l'éducatrice spécialisée interrogées dans le but de savoir, entre autres, le nombre d'élèves qu'il y a dans leur classe et le nombre d'élèves ayant un diagnostic de TSA parmi eux. Par la suite, les questions ont davantage été dirigées vers les PI des élèves ayant un diagnostic de TSA et les interventions que les participantes mettent en place dans leur pratique. Avec leur

accord, certains objectifs des PI leur ont été lus, puis nous avons tenté de savoir ce qui avait été mis en place au quotidien pour tendre vers la réussite de ces objectifs.

Finalement, nous avons donné la parole aux enseignantes en leur demandant ce qui, selon elles, pourrait expliquer les écarts observés entre ce qui est écrit dans les PI et leur réalité au quotidien (appendice E).

3.2. Le traitement et l'analyse

Tout d'abord, un travail d'anonymisation a dû être effectué pour les PI. Ils ont été numérotés afin de les différencier les uns des autres par les codes : PI 1, PI 2, PI 3, etc. Les entrevues ont été retranscrites et identifiées par un numéro : entrevue 1 et entrevue 2. Les noms des participants, de leur école et des centres de services scolaires sont restés anonymes. Les objectifs et les moyens inscrits dans les PI ont été codés à partir de catégories fixes dans une grille reprenant les 12 habitudes de vie du modèle MDH-PPH de Fougeyrollas (2020). Ainsi, il s'agissait de classer les objectifs et les moyens selon les différentes habitudes de vie de Fougeyrollas (2020). Il est possible qu'un même objectif ou qu'un même moyen puisse être classé sous différentes habitudes de vie. En effet, il se peut qu'un objectif, par exemple, touche le développement de plus d'une habitude de vie. Le classement des objectifs et des moyens inscrits au plan d'intervention a tout d'abord été réalisé par la chercheuse principale, puis vérifié par son équipe de direction de recherche.

Les verbatim des entrevues 1 et 2 ont également été codés de la même façon pour faire émerger les habitudes de vie qui sont travaillées par les interventions des enseignantes et la technicienne en éducation spécialisée. Finalement, l'analyse croisée des habitudes de vie relevées dans les PI (analyse d'artéfacts) et le développement des habitudes de vie travaillée par les enseignantes et l'éducatrice spécialisée (propos collectés lors des entrevues semi-dirigées) a permis de comparer ce qui était prévu dans les plans d'intervention avec ce qui était réellement mis en place.

CHAPITRE IV- RÉSULTATS

Ce chapitre présente les résultats de la collecte de données recueillies à partir des PI ainsi qu'à partir des entrevues semi-dirigées. Ces résultats permettent de répondre aux objectifs spécifiques de recherche, soit : (1) Mettre en relation les objectifs et les moyens qui sont inscrits dans les plans d'intervention d'élèves ayant un TSA inscrit à la FPT et les habitudes de vie du MDH-PPH de Fougeyrollas (2020) ; (2) Décrire les interventions des acteurs du milieu scolaire, afin d'atteindre les objectifs nommés dans le PI d'élèves pour tendre vers la participation sociale ; (3) Explorer les liens entre les objectifs et moyens présents dans les plans d'intervention et les interventions déclarées par les acteurs du milieu scolaire.

Ce chapitre est divisé en trois sections. D'abord, les objectifs, les moyens et les interventions mis en place sont présentés. Ensuite, la justification de l'écart entre les PI et les actions réellement mises en œuvre sont décrites. Finalement, une synthèse du chapitre des résultats est proposée.

4.1. La présentation des objectifs, des moyens et des interventions mis en place

Cette section présente les 21 objectifs et les moyens inscrits au PI des élèves ainsi que les interventions mises en place rapportées par les enseignantes et la technicienne en éducation spécialisée lors des entrevues semi-dirigées. L'annexe F présente un tableau synthèse de ces objectifs et de ces moyens. Comme mentionné plus tôt, les données ont été catégorisées à partir des 12 habitudes de vie du modèle MDH-PPH de Fougeyrollas (2020) qui a été présenté dans le cadre conceptuel (chapitre 2). Parmi les objectifs des plans d'intervention analysés, six habitudes de vie ne sont pas ressorties dans les PI

d'élèves. En effet, les catégories suivantes ne faisaient l'objet d'aucun objectif des PI recensés : les déplacements, les conditions physiques et le bien-être psychologique, les soins personnels et de santé, l'habitation, la vie associative et spirituelle et les loisirs.

Quant aux six habitudes de vie ayant été recensées dans les PI, celles portant sur les habitudes de vie de la communication et les relations interpersonnelles ont été regroupées dans la même section de ce chapitre, puisque les objectifs, les moyens ainsi que les interventions rapportées dans les entrevues pouvaient être regroupés autant dans la communication que dans les relations interpersonnelles. Étant donné le regroupement de ces deux habitudes de vie, cette section du chapitre des résultats est divisée en cinq habitudes de vie. La présentation des habitudes de vie est en ordre décroissant par rapport au nombre d'objectifs correspondants dans les PI. La majorité des objectifs recueillis dans les PI sont en lien avec l'habitude de vie des responsabilités.

4.1.1. Les responsabilités

Les responsabilités sont les habitudes de vie d'une personne qui sont liées à une prise de décision autonome afin de mettre en œuvre une ou plusieurs actions dans le but de développer sa propre participation sociale (Fougeyrollas, 2020). Au total, dix objectifs de sept PI étaient en lien avec les responsabilités. Il est possible de regrouper ces objectifs en trois sous-catégories : la réalisation de tâches, l'autorégulation des émotions et la capacité à demander de l'aide.

La première sous-catégorie en lien avec l'habitude de vie des responsabilités porte sur la capacité des élèves à poser des actions pour réaliser une tâche. Quatre objectifs ont été recueillis dans les PI (PI 1, PI 3, PI 4 et PI 7). Ces actions sont variées. Dans le PI 1, l'élève est invité à « utiliser un moyen pour augmenter sa participation lors des cours d'autonomie et participation sociale » (PI 1) et, dans le PI 3, l'élève doit « valider la

qualité de son travail auprès de son superviseur à la fin de la journée pour s'assurer que sa participation était adéquate ». Dans le PI 4, l'objectif de l'élève est de « ranger son espace de travail à la fin de sa journée de stage » et, dans le PI 7, l'élève doit faire l'action de « compléter la moitié des travaux demandés, et ce, avant la correction ».

Ainsi, les objectifs qui portent sur la capacité des élèves à poser des actions pour réaliser une tâche relèvent de la participation en classe (augmenter et valider la participation), du développement de méthodes de travail adéquates (ranger son espace de travail) ou de la réalisation des travaux demandés (valider la qualité des travaux effectués, s'assurer de compléter un minimum des travaux demandés).

La deuxième sous-catégorie en lien avec l'habitude de vie des responsabilités porte sur la capacité des élèves à s'autoréguler (processus où les élèves maîtrisent leurs pensées, leur comportement et leurs émotions pour réussir à vivre pleinement des expériences d'apprentissage (Zumbrunn, Tadlock et Roberts, 2011). Quatre objectifs portent sur la mise en œuvre d'une action visant à autoréguler ses émotions (P.I 2, PI 4, PI 7 et PI 8). L'élève doit donc se responsabiliser afin d'autoréguler ses émotions. Dans le PI 2, il est écrit que « d'ici la révision de son plan d'intervention, l'élève utilisera un moyen présenté lorsqu'il démontre des signes d'anxiété » et dans le PI 4, il est écrit que « l'élève avertira la personne responsable qu'il sort du local pour prendre une pause (deux fois par jour) ». Dans le PI 8, il est écrit que « l'élève sera capable de se contrôler en tout temps lorsqu'il vivra des contrariétés dans la classe ». Au sein de ce même PI, l'élève doit faire preuve d'autorégulation de ses émotions afin de persévérer devant une difficulté : « l'élève sera capable de poursuivre la tâche malgré une difficulté » (PI 8). Dans le même sens, il est indiqué dans le PI 7 « qu'en éducation physique, l'élève réussira les tâches données au moins 1 fois sur 3, avec peu ou sans aide et sans perdre sa motivation ». En bref, les objectifs en lien avec l'habitude de vie des responsabilités qui

portent sur la capacité des élèves à s'autoréguler relèvent essentiellement de la gestion de leurs émotions, que ce soit afin d'utiliser des moyens d'apaisement (moyens mis à disposition, pauses), de faire preuve d'autocontrôle en situation de contrariété ou de persévérer devant une difficulté.

La troisième sous-catégorie en lien avec l'habitude de vie des responsabilités porte sur la capacité des élèves à demander de l'aide. Deux objectifs ont pour visée que l'élève demande de l'aide pour poursuivre la tâche (PI 5 et PI 6). Dans le PI 5, il est indiqué que « d'ici la révision de son plan d'intervention, l'élève demandera l'aide d'un adulte une fois par période pour faire la tâche demandée afin d'augmenter sa vitesse de travail » et dans le PI 6, l'objectif de l'élève était de vérifier sa compréhension (en demandant de l'aide), et ce, à chaque travail.

Pour faciliter la mise en œuvre de ces objectifs par les élèves, des moyens sont proposés dans les plans d'intervention. De manière fréquente, il s'agit d'offrir des encouragements et du renforcement positif ou de faire des rappels aux élèves de tous les PI Il est à noter que l'intervenante, que ce soit l'enseignante ou l'éducatrice spécialisée, semble avoir une place centrale au sein des moyens recensés dans les PI En effet, l'intervenant est le principal responsable des moyens suivants : offrir du renforcement positif et des encouragements (PI 1), marcher dans l'école avec accompagnement (PI 2), offrir des rencontres sur une base régulière avec la personne responsable dans son milieu de stage (PI 3), faire des rappels verbaux ou du modelage (PI 4), utiliser le local d'apaisement (PI 4), morceler les tâches (PI 5) et fournir un support visuel à l'élève (image, verbal, écrit...) (P.I 7). C'est l'intervenant qui semble contrôler les moyens à mettre en œuvre.

C'est, en effet, un élément qui est ressorti lors des deux entrevues semi-dirigées. Dans l'entrevue 1, l'enseignante affirme que les adultes présents dans la classe (enseignante et

éducatrice spécialisée) font beaucoup de rappels verbaux et apportent beaucoup de soutien aux élèves dans le but qu'ils atteignent les objectifs de leur PI. L'enseignante et l'éducatrice spécialisée de l'entrevue 2 disent faire beaucoup de rappels verbaux et non verbaux et utiliser un système d'émulation pour accompagner les élèves dans la réalisation de leurs tâches ainsi que dans la gestion de leurs émotions. L'enseignante de l'entrevue 2 ajoute également que les PI sont vus avec tous les élèves et que les objectifs leur sont expliqués avec des mots simples et des exemples concrets pour l'élève: « C'est sûr que nous y allons avec la compréhension de l'élève ». L'enseignante et l'éducatrice spécialisée font donc du modelage des comportements attendus et invitent les élèves à se retirer lorsque leurs comportements sont inadéquats. Les propos rapportés lors des deux entrevues sont cohérents avec les objectifs et les moyens présents dans les plans d'intervention. Il s'agit de prévenir les comportements perturbateurs et d'accompagner les élèves pour qu'ils accomplissent leur tâche. Cela se fait par la guidance des adultes autour des élèves.

4.1.2. La communication et les relations interpersonnelles

La communication est la façon dont une personne échange de l'information avec d'autres individus alors que les relations interpersonnelles sont les habitudes liées aux rôles sociaux d'une personne lorsqu'elle entre en relation avec les autres (Fougeyrollas, 2020). Lors de l'analyse des P.I, ces deux catégories ont été regroupées ensemble, car certains objectifs et moyens associés auraient pu se retrouver autant dans la catégorie de la communication que dans celle des relations interpersonnelles. En effet, pour qu'il y ait communication, il doit nécessairement y avoir un destinataire (le producteur d'un message) et un destinataire (le récepteur du message) (Jakobson, 1969). Ainsi, pour développer leurs habiletés en communication, les élèves ayant un TSA gagnent à

développer leurs relations interpersonnelles et, plus ils ont des occasions de socialisation, plus ils ont des occasions de communication. Tout se passe comme si ces deux habitudes de vie devenaient interdépendantes, et ce, particulièrement pour des élèves ayant un TSA pour qui le développement du langage et la socialisation peuvent représenter des défis particuliers selon la sévérité de leur diagnostic. Ainsi, cinq objectifs en lien avec la communication et les relations interpersonnelles ont été répertoriés parmi les PI analysés (PI 1, PI3 PI 5, PI 6, et PI 7). Dans le PI 1 et le PI 3, l'élève a pour objectif d'entrer en relation avec au moins une personne : « d'ici la révision de son plan d'intervention, l'élève saluera une personne une fois par semaine » (PI1) et « d'ici la révision de son plan d'intervention, l'élève entrera en relation avec une personne une fois par jour » (PI 3). Le PI 7 va également dans ce sens en misant sur les relations interpersonnelles pour favoriser le développement des habiletés langagières : « L'élève sera capable d'entrer en relation avec un pair tel qu'enseigné afin d'améliorer ses habiletés langagières ». En contrepartie, le PI 5 s'intéresse davantage au développement de la fluidité de la communication orale de l'élève : « d'ici la révision de son plan d'intervention, l'élève développera de meilleures fluidités lorsqu'il communique oralement ». Le PI 6 ajoute la composante écrite à la composante orale : « je suis capable de raconter ou d'écrire en utilisant le qui, quand, quoi, où ».

Pour soutenir la réalisation des objectifs liés à la communication et aux relations interpersonnelles, les moyens recensés dans les cinq plans d'intervention sont variés (PI 1, PI3 PI 5, PI 6, PI 7) : utilisation de scénarios sociaux, participation à des activités portant sur les attitudes à adopter en stage (PI 1), encouragement et renforcement positif (PI 1) Dans le PI 5, les moyens proposés en lien avec la communication et les relations interpersonnelles sont des rencontres individuelles avec une orthophoniste et l'utilisation d'outils technologiques tels que la synthèse vocale et le prédicteur de mots. Dans le PI 3,

les moyens liés à la communication et aux relations interpersonnelles sont nombreux : utilisation de scénarios sociaux, salutations à au moins deux personnes en arrivant le matin, présentation d'une liste de questions à poser à une personne, rencontres avec la TES afin de développer ses champs d'intérêts et utilisation d'outils technologiques. Dans le PI 6, l'un des moyens proposés pour atteindre l'objectif lié à la communication écrite ou orale durant les périodes de français est l'utilisation d'une feuille avec des bulles pour faciliter l'organisation des idées en utilisant les marguerites (les marguerites sont des graphiques du langage Saccade¹ conceptuel, une méthode de communication écrite conçue pour les personnes ayant un TSA, voir la définition en bas de la page). Un deuxième moyen, complémentaire, encourage l'élève à pratiquer sa communication orale à l'aide de cet organisateur d'idées durant la causerie. Dans le PI 7, les moyens sont de fournir un support visuel à l'élève, de prévenir l'élève des attentes avant qu'il ne commence son récit, d'utiliser un tableau pour classer les mots en anglais et ceux en français et d'utiliser divers matériels pédagogiques.

Les habitudes de vie liées à la communication et aux relations interpersonnelles ont aussi été abordées lors des deux entrevues. Pour les deux enseignantes, leurs interventions au quotidien sont en cohérence avec les moyens d'intervention inscrits dans les P.I de leurs élèves. Dans l'entrevue 1, l'enseignante précise que les objectifs liés à la communication sont travaillés tous les jours à travers leurs interventions et les cours du programme. Il est à noter que cela se fait machinalement, sans avoir en tête les objectifs de l'élève : « je ne me dis pas : là, je fais telles interventions pour travailler tels objectifs, cela se fait normalement ». Dans l'entrevue 2, l'enseignante précise que la communication est non seulement travaillée en classe, mais elle serait aussi travaillée à l'extérieur de la classe au

¹ Le langage SACCADE Conceptuel (LSC) a été développé comme une langue propre aux personnes autistes peu importe l'âge et l'intensité de leur structure cognitive. Il s'agit d'un code écrit composé de plusieurs signes graphiques, tel un alphabet (Centre d'expertise en autisme, 2025).

moyen, entre autres, d'ateliers de communication et d'activités sur l'heure du midi à l'école, tels que des diners-causeries, par exemple. De plus, l'enseignante et l'éducatrice spécialisée de l'entrevue 2 précisent que certains objectifs en lien avec les relations interpersonnelles, tels que « l'élève entrera en relation avec une personne une fois par jour » (PI 3), sont travaillés sur une base quotidienne à l'école. Il semble donc que les objectifs liés à ces habitudes de vie sont travaillés de manière individualisée et fréquente auprès des élèves. L'enseignante de l'entrevue 2 parle d'interventions « où la technicienne en éducation spécialisée va sortir avec un élève, par exemple, pour aller faire un atelier de discussion, avec le langage Saccade conceptuel » (PI 6). Ces objectifs sont également travaillés à l'extérieur de l'école, en milieu de stage. Dans l'entrevue 2, l'enseignante et l'éducatrice spécialisée expliquent travailler avec les superviseurs de milieux de stage en lien avec les habiletés de communication. Les superviseurs connaissent les objectifs travaillés par l'élève pour améliorer sa communication et ils sont impliqués dans leur mise en œuvre. Par exemple, pour un objectif en lien avec des habiletés de communication et de relations interpersonnelles, les moyens mis en place à l'école sont également transposés dans le milieu de stage. C'est d'ailleurs le cas des scénarios sociaux, des outils visuels et des salutations exigées à au moins deux personnes en arrivant le matin qui sont renforcés autant à l'école que dans les milieux de stage. Ainsi, amener l'élève à mettre en œuvre les moyens inscrits au PI, peu importe le milieu auquel il participe, augmente les probabilités que l'objectif visé soit atteint.

4.1.3. L'éducation

Les habitudes liées à l'éducation correspondent au développement psychomoteur, intellectuel, social et culturel de la personne (Fougeyrollas 2020). Seulement deux objectifs ont pu être regroupés dans la catégorie de l'éducation, soit : « l'élève complètera la moitié des travaux demandés, et ce, avant la correction » (PI 7) et « l'élève réussira à

identifier le bon concept mathématique en situation problème deux fois sur trois en utilisant les outils qui lui sont proposés » (PI 8). Ainsi, les deux objectifs en lien avec les habitudes liées à l'éducation du modèle de Fougeyrollas (2020) concernent surtout le développement de la dimension intellectuelle de l'éducation dans les PI analysés.

Parmi les moyens identifiés en lien avec les objectifs de l'éducation, il est proposé à l'élève, dans le PI 7, d'« imiter les pairs, écrire des mots-clés, lire les consignes et les énoncés en dyade, vérifier les travaux en cours de réalisation, lever la main pour demander de l'aide et passer des numéros ». Dans le PI 8, les moyens proposés sont : « faire des liens avec la vie courante, fractionner les tâches et demander [à l'élève] de venir se faire valider, d'utiliser la calculatrice, et de se référer au signet des stratégies ». Pour développer ses habitudes liées à l'éducation et à ses rôles sociaux en général, l'élève est également amené à développer son autonomie. Lors de l'entrevue 2, l'enseignante explique que les interventions visent le développement de l'autonomie de l'élève et la mise en œuvre d'une méthode de travail. L'enseignante précise qu'elle n'utilise pas de manuels scolaires ; l'idée est que le jeune puisse accomplir son travail, sache demander de l'aide et puisse trouver des outils pour être en réussite. À ce sujet, l'enseignante de l'entrevue 2 dit s'être un jour questionnée à savoir ce qui devait être enseigné lorsqu'on souhaite développer l'autonomie fonctionnelle d'une personne adulte :

Moi aussi un moment donné là je me suis demandé, [...], mais là je fais quoi, qu'est-ce que j'ai besoin là ? Est-ce que j'ai de besoin des math, t'sais, de la trigonométrie dans mon quotidien ? [...] Non, qu'est-ce que j'ai vraiment besoin ? Lire des étiquettes, lire des modes d'emploi, remplir des formulaires, tu sais, des cours textes, des consignes, des... bon, fait que là, on s'oriente plus vers ça pour l'enseignement.

Ainsi, il apparaît que l'enseignante de l'entrevue 2 choisit les contenus à enseigner au quotidien en fonction de ce qui sera le plus pertinent selon elle pour un élève ayant un TSA dans le développement de son autonomie fonctionnelle. D'ailleurs, elle affirme

choisir les objectifs et les moyens en fonction de ce qui sera utile pour l'élève dans sa vie de tous les jours. Lors de l'entrevue 1, la catégorie de l'éducation a été peu abordée.

Cependant, au moment de rapporter l'objectif du PI 8, l'enseignante affirme avoir retiré l'objectif en lien avec l'identification d'un concept mathématique en contexte de situation-problème, car celui-ci n'était plus travaillé de façon prioritaire cette année-là.

C'était un objectif qui était travaillé lors des années précédentes, avant que l'élève ne soit dans le programme de la FPT, explique l'enseignante de l'entrevue 1.

4.1.4. Le travail

L'habitude de vie liée au travail correspond à l'occupation principale d'une personne (Fougeyrollas 2020). Cette occupation peut être rémunérée ou non. Dans le contexte de cette recherche, les participants ont l'occupation principale d'être à l'école à temps plein. Toutefois, dans l'analyse des objectifs de PI, deux objectifs faisant référence au travail de l'élève en milieu stage ont été mis en lien avec la catégorie du travail. Dans le PI 3, l'élève est en stage à l'extérieur de l'école. Il est souhaité qu'il puisse faire évaluer la qualité de son travail : « d'ici la révision de son plan d'intervention, l'élève sera en mesure de valider la qualité de son travail auprès de son superviseur à la fin de la journée ». Dans le PI 4, on souhaite travailler l'organisation de l'élève dans un contexte de travail, soit son stage : « d'ici la révision de son plan d'intervention, l'élève rangera son espace de travail à la fin de sa journée de stage ». Ainsi, les objectifs en lien avec l'habitude de vie liée au travail concernent principalement les élèves ayant un TSA qui évoluent en milieu de stage et visent la validation de la qualité de leur travail ou leur organisation matérielle.

Les moyens inscrits au PI pour faciliter l'atteinte de ces objectifs sont : « des rencontres sur une base régulière avec la personne responsable dans son milieu de stage » (PI 3), « des rappels verbaux, l'organisation de son espace de travail pour faciliter la tâche » (PI 3).

Afin d'aider l'élève dans le rangement de son espace de travail, dans le PI 4, les moyens sont « du modelage, des rappels visuels et une confirmation visuelle à partir d'une photo ».

Même si seulement deux objectifs ont été répertoriés dans les PI en lien avec l'habitude de vie associée au travail, les enseignantes des deux entrevues ont mentionné plusieurs interventions réalisées à l'école et avec des partenaires dans la communauté en lien avec le stage.

Dans l'entrevue 1, l'enseignante précise que les élèves font des tâches sous la forme d'ateliers de travail au sein même de l'école. Par exemple, ils ont parfois un atelier de vélo : « donc, on répare, nettoie, vérifie des vélos ». Toujours dans l'entrevue 1, l'enseignante explique que, durant la période des fêtes, ils ont eu plusieurs projets qui ont été mis en place dans leur école dans le but de participer à un marché de Noël.

L'enseignante dit qu'ils ont fabriqué de la vaisselle, des bombes de bain, de la soupe en pot et des sacs magiques. Tous ces produits ont été vendus au marché de Noël d'une école primaire à proximité. Les profits de leurs ventes ont été remis à une fondation venant en aide à des adultes ayant un TSA. À l'école, les élèves font aussi la fabrication et la vente de biscuits pour chien en collaboration avec un commerce de leur région. En ce sens, les interventions privilégiées par l'enseignante de l'entrevue 1, pour développer l'habitude de vie liée au travail, dépassent le cadre des objectifs et des moyens mis en place lors des plans d'intervention : les interventions liées au développement du travail guident les contenus à enseigner et les projets éducatifs qu'elle met en œuvre.

En lien avec les tâches relevant de l'habitude de vie liée au travail, l'enseignante et l'éducatrice spécialisée de l'entrevue 2 disent vouloir : « ... rendre [les élèves] le plus possible autonomes pis qu'ils développent des stratégies de travail quand même efficaces

». Dans l'entrevue 2, l'enseignante et l'éducatrice spécialisée affirment aussi être en contact avec des entreprises qui leur fournissent du matériel pour faire du triage, de l'assemblage et de l'étiquetage. De plus, l'école travaille en partenariat avec le CISSS et l'infirmière de l'école. Par exemple, lors d'une campagne de vaccination à l'école, les élèves au programme de la FPT vont aider à préparer le matériel nécessaire. Toujours dans l'entrevue 2, l'enseignante et l'éducatrice spécialisée affirment proposer des tâches variées aux élèves pour leur offrir des occasions diversifiées de mettre en œuvre leurs compétences de travail. Parmi ces différentes explorations de tâches, elles donnent l'exemple d'une entreprise qui fait le recyclage d'appareils électroniques (cellulaires, tablettes, ordinateurs). Les élèves doivent démonter, trier et étiqueter les différentes pièces des appareils. L'école a aussi plusieurs partenariats avec des commerçants de leur région. Ces partenaires accueillent des élèves en stage à l'externe, tels que plusieurs épiceries, une entreprise d'entretien ménager, un groupe de formateurs en secourisme et un organisme communautaire qui offre quatre plateaux de travail avec des tâches différentes pour accueillir des élèves en stage dans leur milieu.

En bref, deux objectifs et quelques moyens en lien avec l'habitude de vie liée au travail sont relevés dans les PI analysés. Il s'agit de valider la qualité du travail ou d'organiser l'espace de travail. Or, lors des entrevues, il apparaît que l'habitude de vie liée au travail fait l'objet de plusieurs interventions qui dépassent le cadre des plans d'intervention pour guider les contenus à enseigner en classe et les projets mis en œuvre autant à l'école qu'en collaboration avec des partenaires communautaires externes.

4.1.5. La nutrition

L'habitude de vie liée à la nutrition correspond aux habitudes liées à la consommation de la nourriture (Fougeyrollas 2020). Cela comprend la préparation et la prise des repas ainsi que les choix des aliments. Aucun objectif et aucun moyen dans les PI d'élèves n'ont été

recensés sous la catégorie de la nutrition. Toutefois, lors de l'entrevue 1, l'enseignante explique qu'il y a des cours de cuisine à l'école. Les élèves ont, entre autres, fait un projet de sauce à spaghetti qu'ils ont cuisinée et distribuée aux élèves les plus démunis de leur école.

4.2. La justification des écarts entre les plans d'interventions et les pratiques déclarées

Lors des entrevues semi-dirigées avec les intervenantes du milieu scolaire du programme de la FPT, les participantes ont énoncé qu'il peut y avoir des écarts entre ce qui est inscrit au PI et ce qui est réellement mis en place. Dans la première entrevue, l'enseignante explique avoir laissé des objectifs à poursuivre pour deux de ses élèves et les avoir modifiés seulement à la fin de l'année pour y inscrire ce qu'il a été le plus travaillé avec l'élève durant l'année. Elle dit qu'il est parfois difficile de mettre le doigt sur un objectif précis et qu'au quotidien, les intervenantes qui gravitent autour des élèves en font beaucoup plus que ce qui est inscrit dans le PI. L'enseignante explique aussi les écarts entre les objectifs/moyens inscrits aux P.I et les interventions mises en place par le fait que les PI des élèves doivent être rédigés assez tôt au début de l'année scolaire :

C'est qu'il y a de l'ajustement, c'est au fil des jours, on évolue. Le lien avec l'élève aussi se transforme. On fait de la proximité, au fil des jours, fait que tu sais, des fois on fait nos plans d'intervention en début d'année, en octobre, mais déjà rendu en décembre, on est beaucoup plus près, le lien est plus fort, l'élève a évolué, a pris de la maturité ... Avec nos observations au fil du temps, puis on réajuste nos interventions, ça arrive qu'on dise à tel moyen, tu sais que l'élève oui ça fonctionnait l'année d'avant, mais finalement on le refait, puis, dans un autre contexte, ça ne fonctionne pas.

L'enseignante ajoute que la révision est toujours variable d'un PI à l'autre. Parfois, les moyens vont être modifiés, mais l'objectif restera le même. Parfois, c'est l'objectif qui

sera modifié et d'autres moyens y seront associés. Enfin, si les intervenantes ont observé qu'un moyen fonctionnait bien, elles peuvent le réinvestir pour un autre objectif.

Un autre écart entre les objectifs de PI et les interventions mises en place est justifié par le changement de programme des élèves d'une année à l'autre, passant d'une classe d'adaptation scolaire quelconque au programme de la F.P.T:

Celui-là (faisant référence à un objectif précis sur des concepts mathématiques) a été retiré [...] c'était en lien plus avec l'année passée. En formation préparatoire au travail, on mise plus sur les comportements attitudes là, en lien avec le marché du travail, et que des fois en début d'année, comme on n'a pas encore assez de temps d'observation, tu sais, on a mis à poursuivre.

Le manque de temps est un thème qui est revenu régulièrement au cours des deux entrevues. Les intervenantes, enseignantes et éducatrice spécialisée ont mentionné manquer de temps pour observer, pour rédiger les PI et pour se concerter avec les partenaires (parents, enseignants, élèves, éducateurs...). En ce sens, lors de la première entrevue, l'enseignante a insisté sur le manque de ressources :

Manque de ressources, manque de temps, c'est souvent, c'est ça. Les moyens sont répétitifs parce que c'est des moyens accessibles. Tu sais ?
Rétroaction immédiate, support visuel, encouragements verbaux, système d'émulation, c'est des [...] c'est accessible donc, c'est malheureux, mais c'est quelque chose qu'on peut mettre en place tous les jours facilement [...], sinon, il faudrait avoir plus de temps, plus de ressources, plus de T.E.S.

Ainsi, les moyens semblent être choisis en fonction des ressources accessibles sur le plan financier ou sur le plan du temps dont l'enseignante et l'éducatrice spécialisée disposent plutôt qu'en fonction des besoins réels de l'élève. Les écarts entre les moyens prévus aux

PI et les interventions réellement mises en place sont donc justifiés en partie par un manque de ressources et par un manque de temps.

En lien avec le manque de temps, l'enseignante et l'éducatrice spécialisée de l'entrevue 2 expliquent que, parfois, des élèves ne sont pas orientés vers le bon programme pour répondre à leurs besoins. L'enseignante donne l'exemple de certains élèves qui sont dans sa classe cette année et qui ne seraient pas nécessairement à leur place dans le programme F.P.T : « Après 15 ans, tu sais, il n'y a comme pas d'autres programmes, tant dans notre école là donc... » Il s'agirait d'un mauvais classement qui serait généré par un manque de classes/ressources diversifiées qui pourraient répondre à la variabilité des besoins présents chez les élèves ayant un TSA L'enseignant de l'entrevue 2 donne l'exemple d'un élève qui avait de la difficulté au niveau de la régulation de ses émotions et de son comportement. Cet élève était dans sa classe, mais ne suivait pas forcément le programme de la FPT puisqu'il avait besoin d'un accompagnement constant. Par exemple, elle ne pouvait pas envisager de lui offrir un stage, ce qui est une tâche importante du programme. Des exemples de comportements impulsifs, identifiés lors de l'entrevue, tels que des fugues, des bris de matériel ou des agressions physiques, qui pourraient mettre l'élève ou son environnement en danger, sont des caractéristiques qui peuvent faire dire à l'équipe-école que l'élève n'est pas à sa place au programme FPT

Enfin, l'écart entre les plans d'intervention et les actions mises en œuvre pourrait aussi s'expliquer par le fait que la pertinence du PI ne semble pas nécessairement reconnue par les intervenantes. En effet, les propos tenus dans l'entrevue 2 semblent abonder en ce sens :

« Tu sais, je trouve que le plan d'intervention, ben on n'a pas le choix, c'est comme faire les bulletins, tu sais, c'est dans la loi, puis on le fait. Des fois, on le fait plus parce que c'est une obligation ... »

L'enseignante et l'éducatrice spécialisée de l'entrevue 2 disent aussi que, puisque les PI sont faits en début d'année, elles ciblent parfois un objectif lors de la rédaction du P.I, puis, dans les semaines qui suivent, elles observent un autre comportement chez l'élève sur lequel elles jugent qu'il est prioritaire d'intervenir. En outre, il leur est déjà arrivé d'évaluer un objectif comme étant atteint et que, l'année d'après, avec une autre dynamique de groupe, les comportements de l'élève reviennent et que l'objectif soit de nouveau à retravailler même s'il avait semblé atteint l'année d'avant.

4.3. La synthèse du chapitre des résultats

Lors de l'analyse des résultats, les objectifs, les moyens ainsi que les interventions mises en place ont été mis en relation avec les douze habitudes de vie nommées dans la définition de la participation sociale de Fougeyrollas (2020) dans son MDH-PPH. Dans les huit PI analysés, seulement six des douze habitudes de vie ont pu être mises en lien avec les objectifs des PI d'élèves ayant un TSA participant au programme FPT Les habitudes de vie du déplacement, des conditions physiques et du bien-être psychologique, des soins personnels et de santé, de l'habitation, de la vie associative et spirituelle et des loisirs (Fougeyrollas, 2020) n'ont pas été recensées dans l'analyse des PI ni lors des entrevues semi-dirigées. L'habitude de vie liée à la nutrition a été abordée dans l'entrevue 1, où l'enseignante explique faire des cours de cuisine et avoir des projets en lien avec la nutrition, sans toutefois qu'il y ait un objectif spécifique à cette habitude de vie qui soit inscrit au PI de ses élèves ayant un TSA

Il a été démontré que la majorité des objectifs et des moyens recensés dans les PI sont en lien avec l'habitude de vie liée aux responsabilités du MDH-PPH de Fougeyrollas (2020). Trois sous-catégories ont pu être dégagées à partir des objectifs liés aux responsabilités.

La première est la capacité de l'élève à poser des actions en vue de sa réussite, la deuxième est la capacité de l'élève d'autoréguler ses émotions et la troisième sous-catégorie liée aux responsabilités est la capacité de l'élève à demander de l'aide. Les objectifs en lien avec les habitudes de vie des responsabilités étaient donc représentés en plus grand nombre dans les PI. Viennent, par la suite, au deuxième rang en termes d'importance, la communication et les relations interpersonnelles. L'éducation, le travail et la nutrition viennent au dernier rang en termes d'importance dans les PI.

De plus, les résultats ont montré que les enseignantes et l'éducatrice spécialisée notent plusieurs écarts entre ce qui est prévu dans les PI et les interventions réellement mises en place, ce qu'elles expliquent par un manque de temps et de ressources. Le manque de temps semble généralisé dans les deux écoles. Parfois, à la rédaction en début d'année, des objectifs et des moyens inscrits au PI sont mis à poursuivre d'un PI à l'autre, car les enseignantes et l'éducatrice spécialisée n'ont pas eu assez de temps d'observation, disent-elles, pour cibler les besoins de l'élève les plus prioritaires à travailler. Il a aussi été mentionné, dans les entrevues semi-dirigées, que certains moyens comme du renforcement positif et des rappels verbaux sont utilisés, car ils sont plus accessibles, donc plus faciles à mettre en place.

Chapitre V- DISCUSSION

Cette recherche a permis de mieux comprendre la situation des élèves et des jeunes adultes vivant avec un TSA dans le programme de la FPT en vue de leur participation sociale. Sachant que les élèves évoluant dans le programme FPT ont obligatoirement un PI, l'analyse de ces artefacts a permis de connaître les objectifs, les moyens et les interventions qui sont davantage prioritaires auprès de ces élèves. Dans le présent chapitre, une réflexion est faite sur les objectifs et sur les moyens recueillis ainsi que sur leur lien avec les habitudes de vie liées à la participation sociale de Fougeyrollas (2020). Un regard est aussi posé sur les habitudes de vie non représentées dans cette collecte de données. Des zones de convergence et de divergence qui ont pu être observées lors de l'analyse des données sont présentées à la fin de ce chapitre ainsi que les limites de cette étude.

5.1. Les objectifs et les moyens mis en œuvre en lien avec la participation sociale

Comme il a été vu dans le chapitre des résultats, seulement six des douze habitudes de vie de Fougeyrollas (2020) ont été relevées dans les plans d'intervention et dans les entrevues. La majorité des objectifs de PI ont été regroupés dans la catégorie de l'habitude de vie des responsabilités. Cela est cohérent avec les travaux de Myara (2022) qui place l'élève au cœur de la démarche du plan d'intervention et qui le responsabilise en vue de la mise en œuvre des objectifs et des moyens qui sont ciblés pour répondre à ses besoins. La prépondérance d'objectifs liés à l'habitude de vie des responsabilités fait également écho aux finalités du programme FPT. En effet, ce programme vise la responsabilisation des élèves en les plaçant dans des milieux de stages et d'emplois ayant pour finalité le développement de la personne et du développement professionnel (voir figure 1, P.20).

Lors de la première entrevue, l'enseignante explique que les élèves sont tous rencontrés de manière individuelle pour une présentation de leur PI. Les objectifs sont alors expliqués aux élèves, mais ces derniers ne semblent pas prendre part à leur élaboration. En cohérence, les élèves ne choisissent pas les moyens pour atteindre les objectifs mis en place dans leur PI. En effet, les moyens utilisés pour répondre aux objectifs visant une responsabilisation de l'élève sont sous la directive de l'enseignante, de l'éducatrice spécialisée ou du superviseur de stage. Les élèves ne sont donc pas responsables du processus de choix des objectifs et des moyens visant le développement de leur habitude de vie des responsabilités, ce qui peut potentiellement poser un problème lorsque les élèves ne sont plus à l'école et qu'il n'y a plus d'adultes auprès d'eux pour choisir et les aider à mettre ces moyens en œuvre. En effet, puisque le choix de ces objectifs et de ces moyens est sous l'unique responsabilité des intervenants, les élèves ne sont pas sensibilisés au processus d'identification de leurs besoins et du choix d'objectifs et de moyens préalables au développement de l'habitude de vie des responsabilités. Ce faisant, ils se retrouvent potentiellement démunis lors de la mise en œuvre de ces objectifs, une fois leur scolarité terminée, quand ils se retrouvent sur le marché du travail. En cohérence avec ce constat, le nombre d'adultes ayant un TSA occupant un emploi est faible (O.P.H.Q., 2018), mais leur volonté d'occuper un emploi et de vivre de façon autonome en appartement en est tout autre (Arsenault et al, 2016). Ainsi, il apparaît qu'il serait pertinent que les élèves ayant un TSA soient eux-mêmes impliqués à part entière en étant responsables des objectifs et des moyens inscrits à leur plan d'intervention. Cela permettrait peut-être une responsabilisation des élèves et un plus grand pas vers leur autonomisation et leur participation sociale lorsque leur scolarisation est terminée et que les intervenants scolaires ne sont plus présents. Cela rejoint les propos de Letscher (2015)

qui propose de placer le jeune au centre de la planification des interventions en priorisant sa capacité à s'autodéterminer et à mettre en œuvre une pensée critique.

La communication et les relations interpersonnelles viennent au deuxième rang en termes d'importance dans les PI et dans les entrevues. Il a été démontré que les objectifs et les moyens déployés semblent être cohérents entre le milieu scolaire et le milieu de stage. En effet, les élèves sont amenés à interagir et à développer les objectifs de leur PI dans ces deux contextes spécifiques, ce qui encourage leur participation sociale, bien que partiellement. En effet, il apparaît que les élèves ne sont pas invités à transférer les compétences développées dans ces deux contextes à d'autres milieux, comme dans leur famille, leurs loisirs, etc. En effet, Fougeyrollas (2020) mentionne que la participation sociale a tout intérêt à être vécue dans le plus de milieux possibles. Il indique de façon primordiale de tenir compte des facteurs environnementaux dans la pleine réalisation des habitudes de vie pour tendre vers la participation sociale. Il serait donc pertinent d'impliquer davantage la famille ou toute autre sphère d'activité de l'environnement systémique de l'élève dans le processus de mise en place des PI. Cela pourrait augmenter le transfert des objectifs relatifs aux relations interpersonnelles et à la communication dans différents contextes, menant ainsi potentiellement à une plus grande participation sociale de l'élève.

La catégorie liée à l'éducation vient au troisième rang en termes d'importance dans les P.I et les entrevues, ce qui est cohérent avec le fait que les PI sont mis en application au sein de l'école par des enseignantes et des éducatrices spécialisées (Myara, 2022). Toutefois, les objectifs et les moyens recueillis sous la catégorie de l'éducation sont orientés vers la réalisation de tâches scolaires, ce qui est difficilement transposable dans les milieux de stage et dans la vie active des jeunes adultes ayant un TSA. On met en place des interventions qui se font dans une salle de classe ou dans un milieu de stage de l'élève

alors qu'il est encadré par l'enseignante, l'éducatrice spécialisée et un superviseur dans son milieu de stage. Ainsi, ces objectifs et ces moyens peuvent servir la participation sociale de l'élève tant qu'il est en milieu scolaire, mais ils ne servent pas nécessairement sa participation sociale une fois sa scolarité terminée. Il serait donc pertinent que les objectifs et les moyens liés à l'éducation soient aussi liés aux tâches que l'élève aura à réaliser dans son stage et dans sa vie de tous les jours. Par exemple, dans le PI 7, l'objectif de l'élève en lien avec l'éducation était de réaliser au moins la moitié des travaux dans le temps qu'il était alloué. Cet objectif pourrait se transposer en dehors de la salle de classe, en stage et dans la vie quotidienne en mettant plutôt l'accent, par exemple, sur l'augmentation de la vitesse de travail, le maintien de sa concentration sur une tâche ou sa capacité à persévérer devant une difficulté qui serait susceptible de vivre lors de sa vie active après son parcours scolaire. Cet objectif pourrait alors être transposable dans son milieu de stage ou de travail éventuellement.

Les objectifs et les moyens liés à l'habitude de vie du travail viennent au dernier rang en termes d'importance dans les PI recensés. Malgré qu'il y ait peu d'objectifs regroupés sous cette catégorie, plusieurs interventions mises en place ont été mentionnées lors des deux entrevues en lien avec l'habitude de vie du travail. En effet, au quotidien, les deux enseignantes ont rapporté plusieurs interventions liées au travail. L'enseignante de l'entrevue 1, par exemple, explique avoir un atelier de réparation de vélo à l'intérieur de l'école, les élèves nettoient, réparent et vérifient des vélos. Toujours dans l'entrevue 1 l'enseignante dit avoir plusieurs projets dans la période des fêtes afin de participer à un marché de Noël et ajoute l'exemple des ateliers de cuisine, entre autres, où ils font la fabrication et la vente de biscuits pour chien. On comprend bien qu'à travers ces différentes interventions faites à l'école, les élèves développent des compétences liées aux habitudes de vie du travail tel que des compétences de cuisiniers et de commerçants.

Dans l'entrevue 2, par exemple, l'enseignante et l'éducatrice spécialisée ont affirmé avoir des ententes avec des entreprises de leur région qui leur fournissent du matériel pour faire des tâches de triage, d'assemblage et d'étiquetage. Elles parlent d'une entente avec le CISSS de leur région pour la campagne de vaccination à leur école et d'une entreprise qui fait le recyclage d'appareil électronique où les élèves doivent démonter, trier et étiqueter les différentes pièces des appareils. L'école a aussi plusieurs partenariats avec des commerçants de leur région. Ces partenaires accueillent des élèves en stage à l'externe où ils peuvent développer différentes compétences en lien avec le travail.

Alors que peu d'objectifs et de moyens liés à l'habitude de vie du travail ont été relevés dans les huit PI, un constat relatif à cette habitude de vie a pu être fait par rapport à l'implantation du programme FPT dans les écoles. En effet, même si les finalités du programme de la FPT sont les mêmes dans les deux écoles, il y aurait un manque d'uniformité d'une école à l'autre, ce qui est cohérent avec la structure souple du programme FPT voulant que chacun des élèves aient des objectifs qui soient personnalisés (ministère de l'éducation, 2018). Une grande liberté est laissée à l'équipe-école quant à l'application et à l'implantation du programme FPT. En ce sens, lors de l'entrevue 2, l'enseignante affirme qu'il n'y a pas de manuel à proprement parler pour enseigner le programme FPT. Chacune des enseignantes se questionne sur les objets d'apprentissage qui sont nécessaires pour développer la participation sociale des élèves ayant un TSA en milieu de travail.

Dans un autre ordre d'idées, les deux écoles font respectivement des tâches liées au travail, mais ces tâches diffèrent d'une école à l'autre et d'un centre de services scolaire à l'autre. Cette différence est observée principalement par rapport aux partenariats que les écoles entretiennent avec leur communauté. Par exemple, dans l'entrevue 2, une entente avec le CISSS de la région donne l'occasion aux élèves du programme FPT ayant un TSA

d'accomplir des tâches lors de la campagne de vaccination à leur école. Une autre entente avec une entreprise de réparation de vélos permet aux élèves d'avoir le matériel nécessaire à l'école pour réaliser des ateliers de réparation et d'entretiens de vélos. Dans l'entrevue 1, l'enseignante dit avoir un partenariat avec un commerce de sa région pour faire la vente de biscuits pour chiens qu'ils confectionnent à l'école et participer à un marché de Noël d'une école primaire du même centre de services scolaire. Cette différence au niveau de la pédagogie et des tâches de travail enseignées entraîne des résultats variés en matière de développement de compétences et d'employabilité chez les élèves ayant un TSA. Par conséquent, cela a potentiellement un impact sur leur participation sociale après leur parcours scolaire, car une école qui offre plusieurs expériences pratiques de travail favorise une meilleure préparation au marché du travail pour les élèves évoluant dans son programme FPT. Afin d'offrir l'égalité des chances à tous les élèves du Québec, il serait donc primordial d'uniformiser l'application du programme FPT dans les différents centres de services scolaires du Québec. Tel que vu dans le chapitre de la problématique, le gouvernement a comme mission d'éduquer, de socialiser et de qualifier tous les élèves du Québec. Il adopte des politiques en ce sens telles que la politique sur la réussite éducative : « Intervenir à tous les niveaux de gouvernance pour assurer l'égalité des chances, s'adapter à la diversité des personnes, des besoins et des trajectoires. » (MEES, 2017).

Aucun objectif en lien avec la catégorie de la nutrition n'a été recensé dans les PI d'élèves. Toutefois, l'enseignante de l'entrevue 1 a affirmé faire des ateliers de cuisine et faire des projets en lien avec la nutrition avec ses élèves. Bien qu'il n'y ait pas d'objectifs spécifiquement en lien avec la nutrition qui soient inscrits aux PI, ce domaine est tout de même travaillé. Ce constat est en cohérence avec ce que les deux enseignantes avaient dit

lors de leur entrevue respective : elles en font beaucoup plus dans leur pratique, au quotidien, que ce qu'on peut voir dans les PI pour développer la participation sociale des élèves ayant un TSA. Néanmoins, il est étonnant que la catégorie de la nutrition n'occupe pas une place plus importante au sein du programme de la FPT. En effet, l'enseignement d'habiletés nutritionnelles dans une perspective pratique et théorique permettrait aux élèves de développer une plus grande autonomie, de mieux connaître leurs besoins et d'améliorer leur qualité de vie à l'âge adulte. Étant donné que le besoin de se nourrir est un besoin fondamental, le fait de ne pas développer d'aptitudes en lien avec la nutrition peut avoir un impact considérable en matière de nutrition à l'âge adulte, ce qui peut mener à des problèmes de santé, à des baisses d'énergies ou à des troubles alimentaires. De plus, l'élève n'ayant pas développé d'habiletés en lien avec la nutrition sera limité par rapport à son indépendance, en ce qui a trait à préparer et à planifier des repas ou à faire les courses, par exemple. Cela aura un impact direct sur la participation sociale de cet élève, car il ne sera pas suffisamment préparé à affronter la vie quotidienne lorsqu'il ne sera plus scolarisé. Il serait donc recommandable d'ajouter des interventions en lien avec l'habitude de vie de la nutrition et aux contenus à enseigner dans le programme de la FPT.

5.2. Les habitudes de vie non représentées et leur impact sur la participation sociale

Dans l'analyse des PI, six habitudes de vie n'ont pas été représentées ni rapportées lors des entrevues semi-dirigées. Il s'agit des habitudes liées aux déplacements, à l'habitation, à la condition physique et au bien-être psychologique, à la vie associative et spirituelle, aux loisirs et aux soins personnels et de santé. Ces dernières incluent l'hygiène corporelle (se laver, se coiffer, se brosser les dents, se couper les ongles), l'habillement (choisir ses vêtements selon les saisons et les activités, faire l'achat de ses vêtements) et les soins personnels et de santé (prendre sa médication, prévenir et maintenir une bonne santé en

assurant la prise de rendez-vous ou une visite à la pharmacie). L'absence de l'habitude de vie liée aux soins personnels et de santé au sein des plans d'intervention et des entrevues est étonnante dans un programme tel que la F.P.T, où l'une des visées éducatives est le développement de la personne (MELS, 2008). Le fait de ne pas travailler les habitudes de vie en lien avec les soins personnels et de santé à l'école pourrait impacter la participation sociale de ces élèves à l'âge adulte. En effet, pour pouvoir maintenir une bonne santé et maintenir un emploi, il importe de savoir comment maintenir un état de bien-être, de santé ainsi qu'une bonne hygiène corporelle. Il importe toutefois de préciser que tous les élèves dont les PI ont été analysés habitaient chez leurs parents. En cohérence, les parents sont encore impliqués sur le plan des habitudes de vie du bien-être personnel et des soins de santé de leur enfant devenu jeune adulte. De manière authentique, la maison est le lieu idéal pour développer cette habitude de vie. Ainsi, le fait de mettre des objectifs au PI en lien avec cette habitude de vie permettrait d'impliquer la famille au sein du PI. La présence des parents au PI n'a pas été mentionnée par les enseignantes en entrevue. Pourtant, le PI, selon la loi sur l'instruction publique, est un outil qui se veut collaboratif en permettant la discussion autour des besoins de l'élève entre le milieu scolaire et le milieu familial (Gouvernement du Québec, 2020). Or, les enseignantes ne semblent pas percevoir le PI comme un outil de collaboration. En effet, lors de l'entrevue 2, l'enseignante dit que les PI sont faits obligatoirement chaque année et que cela est perçu comme une tâche supplémentaire n'impliquant pas les parents ni les élèves dès le départ lors de sa réalisation.

Dans un autre ordre d'idées, l'habitude de vie liée au déplacement n'a pas été observée parmi les données recueillies. Dans ce cas aussi, force est de constater qu'il s'agit d'une catégorie qui s'exerce à l'extérieur des murs de l'école. L'habitude de vie liée au déplacement demande de la planification et du temps de la part du personnel scolaire. En

entrevue, les deux enseignantes ont dit manquer de temps et de ressources pour mettre en œuvre toute la variété des objectifs et des moyens qu'elles voudraient déployer pour développer cette habitude de vie.

Outre les habitudes de vie des soins personnels et de santé et du déplacement, les habitudes de vie de la condition physique et du bien-être psychologique, de l'habitation, de la vie associative et spirituelle et des loisirs n'ont pas été observées dans les PI ni dans les entrevues semi-dirigées. Un lien peut être fait parmi ces catégories qui n'ont pas été recensées, soit l'implication des parents. Parmi les trois facteurs influençant l'apprentissage de l'élève à partir du PI (facteurs personnels, facteurs familiaux et sociaux et facteurs scolaires) (voir figure 4, P. 36), seuls les facteurs scolaires semblent avoir été pris en considération. Les six habitudes de vie qui n'ont pas été observées sont des catégories qui sont plutôt travaillées à l'extérieur d'un établissement scolaire. Cela pourrait expliquer la raison pour laquelle il n'y a pas d'objectifs dans les PI sous ces catégories et qu'aucune intervention n'a été dite en ce sens. Toutefois, pour être en participation sociale à la fin de la scolarité, les élèves ayant un TSA devront, entre autres, participer à des loisirs dans la communauté, tenir un appartement propre et interagir avec des gens dans l'environnement. Pour ce faire, ils devront se déplacer, se nourrir et se vêtir de façon adéquate. Ne pas développer ces habitudes de vie aura potentiellement des conséquences à l'âge adulte chez les élèves ayant un TSA scolarisés dans ce programme, notamment en matière de santé, d'autonomie et d'intégration sociale. Il est donc primordial d'enseigner et de mettre en place des interventions en lien avec ces compétences dans une formation telle que la FPT pour favoriser l'autonomie à long terme et leur participation sociale.

5.3. Les recommandations

À la lumière des éléments qui ont été dégagés en discussion, il est possible de formuler plusieurs recommandations pour les milieux éducatifs pour favoriser la participation sociale des élèves ayant un TSA et participant au programme de la FPT

Tout d'abord, il a été mentionné, lors de l'entrevue 2, que les PI sont faits trop tôt en début d'année scolaire, ce qui laisse peu de temps aux enseignantes pour observer les élèves afin de bien cibler leurs objectifs de PI. De plus, nous savons qu'il peut prendre un certain temps avant de développer un lien significatif en début d'année scolaire avec les élèves ayant un TSA dû entre autres, aux critères diagnostics du déficitaire de la communication (DSM-V). Il serait donc recommandé de faire les PI un peu plus tard dans l'année scolaire et d'utiliser, dès le début de l'année, un outil d'observation qui pourrait ressembler au modèle de développement humain de Fougeryrollas afin de faire un portrait global de la situation de l'élève et de ses besoins dans le but de mieux prioriser ses objectifs.

Ensuite, tel qu'indiqué dans l'explication de l'outil du PI, il serait aussi recommandé d'impliquer tous les acteurs des différents milieux (en lien avec les facteurs familiaux et sociaux, les facteurs personnels et les facteurs scolaires) qui participent aux apprentissages de l'élève pour la réalisation du PI. Pour ce faire, une meilleure compréhension de l'outil qu'est le PI serait primordiale pour l'ensemble des acteurs, notamment par l'équipe-école. Des formations continues pourraient être exigées pour le personnel qui doit participer à la rédaction des PI et des rencontres d'informations ou de formations devraient être offertes aux parents et autres partenaires. Cela permettrait une meilleure utilisation de l'outil du PI.

En outre, il a été relevé que le programme de la F.P.T laisse place à une variété d'interventions d'une école à l'autre ainsi que des objectifs variables, ce qui peut nuire à l'égalité des chances des élèves qui suivent ce programme. Certains reçoivent une formation qui encourage davantage leur participation sociale. Ainsi, le ministère de l'Éducation [MELS] devrait davantage harmoniser les contenus et les pratiques pédagogiques au sein du programme de la FPT. Ainsi la communauté scientifique pourrait faire davantage de recherche sur l'implantation du programme de la FPT au Québec. L'ajout de cours en lien avec la nutrition serait aussi recommandable afin de favoriser le développement à la participation sociale des élèves. Un travail de partenariat devrait se faire avec les CISSS et les milieux communautaires de leur région vers la fin de la scolarité de l'élève afin de faciliter sa transition vers la vie active.

Finalement, des besoins en matière de ressources humaines et financières sont également ressortis lors des deux entrevues. En effet, selon les participantes de cette étude, il y a un besoin important de ressources humaines telles que des éducateurs, des psychoéducateurs, des orthopédagogues, etc. Ces ressources permettraient de soutenir davantage les élèves en difficulté dans leur développement de la participation sociale et d'offrir un accompagnement plus personnalisé à leurs besoins.

5.5. Les limites de l'étude

Cette recherche comporte certaines limites. L'une d'entre elles repose sur le fait de s'appuyer sur des pratiques déclarées. Les données dépendent des réponses des participantes. Autrement dit, les propos des enseignantes et de la technicienne en éducation spécialisée ont pu être influencés par une volonté de désirabilité sociale. De plus, la participation se faisait de façon volontaire, ce qui fait en sorte que, parmi ceux qui n'ont pas souhaité participer, d'autres résultats auraient pu être recueillis auprès des enseignants ou des PI d'élèves. De plus, les tensions syndicales qui ont mené les

enseignants vers une grève étaient très présentes lors de la collecte de données de cette recherche, ce qui peut expliquer le faible taux de participation des équipes-écoles. Un directeur d'école a mentionné, lors de nos échanges de courriels, qu'il allait suggérer aux enseignants de participer à notre recherche, mais qu'il ne pourrait pas les obliger ni les influencer à le faire même s'il trouvait le sujet d'étude hautement pertinent. La taille réduite de l'échantillon est une limite importante à la représentativité des résultats.

CONCLUSION

Cette recherche s'est intéressée au développement de la participation sociale des élèves ayant un TSA évoluant dans le programme de la FPT. Elle s'est questionnée sur les interventions mises en place par l'équipe-école ainsi qu'aux objectifs et aux moyens inscrits dans leurs PI. Pour ce faire, huit plans d'intervention d'élèves ayant un TSA ont été analysés et des entrevues semi-dirigées ont été effectuées auprès de trois actrices du milieu scolaire, soit deux enseignantes et une éducatrice spécialisée.

L'analyse des données a permis, entre autres, de constater que, d'un centre de services scolaire à l'autre, le programme de la FPT est travaillé de façon similaire, mais adapté selon les milieux. Le programme peut varier selon les partenariats de l'école dans sa communauté. Il peut aussi varier en fonction de l'équipement de l'école, par exemple, selon l'accessibilité à une classe de cuisine ou selon la disponibilité de l'équipe-école pour organiser des ateliers de communication sur les heures du dîner. Des liens ont pu être faits par rapport aux habitudes de vie du MDH-PPH de Fougeyrollas (2020). Les habitudes de vie de la communication et des interactions sociales ont été recensées en plus grand nombre dans cette analyse. Les habitudes des responsabilités, de l'éducation, du travail et de la nutrition ont aussi fait l'objet d'analyse. Six des douze habitudes de vie du MDH-PPH n'ont pas été recensées lors de la collecte de données, soit les habitudes liées au déplacement, aux conditions physiques et bien-être psychologiques, aux soins personnels et de santé, à l'habitation, à la vie associative et spirituelle et aux loisirs. Cette recherche contribue à faire avancer les connaissances en matière d'interventions favorisant la participation sociale auprès d'élèves ayant un TSA. Elle permet également d'avoir une meilleure connaissance des interventions mises en œuvre. Elle met en relief

quelques recommandations pour le milieu scolaire, telles que prévoir la remise et l'élaboration des PI un peu plus tard dans l'année scolaire, par exemple, afin de permettre plus de temps d'observation en début d'année dans le but de mieux cibler les objectifs à cibler au PI d'élèves. Elle peut, telle une recherche qualitative exploratoire, contribuer à un point de départ pour une recherche de plus grande envergure. Une recherche quantitative, par exemple, pourrait être menée pour étudier le taux d'élèves ayant un TSA en situation de participation sociale selon les habitudes de vie de Fougeyrollas. Aussi, il serait pertinent de mener une étude s'intéressant aux interactions entre les caractéristiques personnelles et les caractéristiques environnementales au sein des PI Cette recherche peut aussi contribuer à élaborer des stratégies à mettre en place dans les milieux de l'éducation.

RÉFÉRENCES

- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders DSM-V* (5^e éd.). <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>
- Anderson, D. K., Lord, C., Risi, S., DiLavore, P. S., Shulman, C., Thurm, A., Welch, K., et Pickles, A. (2007). Patterns of growth in verbal abilities among children with autism spectrum disorder. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 75(4), 594–604. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.75.4.594>
- Arsenault, M., Goupil, G. et Poirier, N. (2016). Perceptions de la transition vers la vie adulte d'adolescents et de jeunes adultes ayant un trouble du spectre de l'autisme. *Revue de psychoéducation*, 45(1), 25–40. <https://doi.org/10.7202/1039156ar>
- Chen, YW., Bundy, A., Cordier, R. et al. (2015). L'expérience de la participation sociale dans des contextes quotidiens chez les personnes atteintes de troubles du spectre autistique : une étude d'échantillonnage de l'expérience. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 46, 1403-1414 <https://doi.org/10.1007/s10803-015-2682-4>
- Couture, M. (dir.). (2021). *Regards croisés sur la participation sociale des adultes ayant un trouble du spectre de l'autisme, une étude qualitative et quantitative. Rapport de recherche intégral*. Université de Sherbrooke (2016-AU-195754). https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2021/04/spectre-autisme_melanie.couture-rapport.pdf

- Barlow, D. H. et Durand, V. M. (2016). *Psychopathologie* (traduit par M. Gottschalk; 3^e éd.). De Boeck.
- Dérissé, C. (2005). *Les conditions de participation sociale des personnes adultes présentant une déficience intellectuelle légère hébergées dans des ressources non institutionnelles* [mémoire de maîtrise inédit]. Université du Québec à Montréal.
- Dumont, C. (2003). *L'identification des facteurs qui vont favoriser la participation sociale des adultes présentant des séquelles de traumatisme cranio-cérébral*, [thèse de doctorat inédite]. Université Laval.
- Fontaine, M. M. (2022). Revenu et faible revenu au Québec en 2019 : les plus récentes données et les tendances depuis 25 ans. *Zoom société*, 2. Institut de la statistique du Québec. <https://statistique.quebec.ca/fr/fichier/revenu-faible-revenu-quebec-2019-donnees-tendances-depuis-25-ans.pdf>
- Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2016) *Fondement et étapes du processus de recherche méthodes quantitatives et qualitatives* (3^e éd.). Chenelière Éducation.
- Fougeyrollas, P. (2020) *Classification internationale. Modèle de développement humain Processus de production du handicap, MDH-PPH* (2^e éd.). RIPPH
- Goupil, G. (2020). *Les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage* (5^e éd.). Chenelière Éducation.
- Gouvernement du Québec. (2020). *Loi sur l'instruction publique*. Chapitre I-13.3., article 235. <https://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/document/lc/I-13.3/>
- Jakobson, R. (1969). *Langage enfantin et aphasie* (traduit par Jean-Paul Boons et Ramila Zigouris). Les éditions de Minuit.

Letscher, S., Paré, C., Parent, G., Point, M. et Beaulieu, M.-P. (2015). Processus de résistance active de personnes présentant des incapacités intellectuelles. *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 26, 117–139.

<https://doi.org/10.7202/1037054ar>

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2008). *Parcours de formation axée sur l'emploi (chapitres 1 à 4)*. Gouvernement du Québec.

http://www.education.gouv.qc.ca/index.php?id=4351&L=5&tx_news_pi1%5Bnews%5D=759&a=a&cHash=265533e44d4d6107698964e61eb01535

Ministère de l'Éducation du Québec. (2004). *Le plan d'intervention... au service de la réussite de l'élève. Cadre de référence pour l'établissement des plans d'intervention*. Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur [MEES]. (2018). *Guide pour soutenir la démarche de transition de l'école vers la vie active (TEVA)*. Gouvernement du Québec.

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

https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_comp/19-7053.pdf

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2017). *Politique de la réussite éducative*. Gouvernement du Québec.

http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/politiques_orientations/politique_reussite_educative_10juillet_F_1.pdf

Mucchielli, R. (2006). *L'analyse de contenu : des documents et des communications* (9^e éd). ESF éditeur.

Myara, N. (2022). *Le plan d'intervention ou de transition : un processus et des ententes* (2^e éd). Éditions JFD.

Myers, E., Davis, B. E., Stobbe, G. et Bjornson, K. (2015). Community and social participation among individuals with autism spectrum disorder transitioning to adulthood. *Journal of Autism and Developmental Disorder*, 45, 2373-2381.
<https://doi.org/10.1007/s10803-015-2403-z>

Office des personnes handicapées du Québec. (2018). Un portrait des personnes ayant une déficience intellectuelle ou un trouble du spectre de l'autisme qui participent à des activités socioprofessionnelles d'intégration au travail du réseau de la santé et des services sociaux. *Passerelle*, 10(1).

Organisation des Nations Unies. (2006). *Convention relative aux droits des personnes handicapées*, <https://www.ohchr.org/fr/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-persons-disabilities>

Paré, C., Parent, G., Beaulieu M.-P., Letscher, S. et Point, S. (2015). Le modèle du développement humain et du processus de production du handicap de Fougeryrollas. Dans N. Rousseau (Dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (3^e éd., p. 257-281). Presses de l'Université du Québec.

Priou, J. (2007). *Les nouveaux enjeux des politiques d'action sociale et médico-sociale. Projet de vie et participation sociale*. Dunod.

Proulx, J. (2008). *Qualité de vie et participation sociale : Deux concepts clés dans le domaine de la déficience intellectuelle*, cahier du laboratoire de recherche sur les pratiques et politiques sociales, no 08-0. Université du Québec à Montréal.
<https://larepps.uqam.ca/wp-content/uploads/cahier10-05.pdf>

- Rocque, S., Voyer, J., Langevin, J., Dion, C. Noël, M.-J. et L.-M. Proulx, J. (2002).
Participation sociale et personnes qui présentent des incapacités intellectuelles,
Revue francophone de la déficience intellectuelle, numéro spécial, 62-67.
- Rousseau, N., Marion, C., Fournier, H., Tétreault, K. et Paquin, S. (2016). Trajectoires
d'élèves québécois inscrits au Parcours de formation axée sur l'emploi. *Nouveaux
cahiers de la recherche en éducation*, 19(1), 127–150.
<https://doi.org/10.7202/1040666ar>
- Trudel, L., Simard, C. et Vonarx, N. (2007). La recherche qualitative est-elle
nécessairement exploratoire. *Recherches qualitatives*, 5, 38-45.
- Sallafranque St-Louis, F., Normand, C. L., Ruel, J., Moreau, A. C. et Boyer, T. (2012).
Questionnement sur l'inclusion et la participation sociale des enfants ayant une
déficience intellectuelle ou un trouble envahissant du développement. *Revue
francophone de la déficience intellectuelle*, 23, 64–71.
<https://doi.org/10.7202/1012988ar>
- Savoie-Zajc, L. (2009). L'entrevue semi-dirigée. Dans I. Bourgeois. (dir.). *Recherche
sociale: de la problématique à la collecte des données* (pp. 337-360). Presses de
l'Université du Québec.
- Savoie-Zajc, L. et Karsenti, T. (2018). La méthodologie. Dans L. Savoie-Zajc et T.
Karsenti *La recherche en éducation: Étapes et approches* (4^e éd., p. 139–152).
Presses de l'Université de Montréal. <https://doi.org/10.2307/j.ctv69sv3w.8>
- Zumbrunn, S., Tadlock, J. et Roberts, E. (2011). Encourage self regulated learning in
the classroom : rapport de recherche. *Metropolitan Educational Research
Consortium*. http://scholarscompass.vcu.edu/merc_pubs/18

Appendice A



Affiche de recrutement

Nous sommes actuellement à la recherche de participants pour prendre part à un projet de recherche s'intitulant : *OBJECTIFS, MOYENS ET INTERVENTIONS MIS EN PLACE AUPRÈS D'ÉLÈVES AYANT UN TROUBLE DU SPECTRE DE L'AUTISME INSCRITS À LA FORMATION PRÉPARATOIRE AU TRAVAIL*. Les participants que nous recherchons doivent :

- Être élève au programme de la formation préparatoire au travail et avoir obtenu le diagnostic du trouble du spectre de l'autisme.

Ce projet est mené par Mélina Galarneau, étudiante à la maîtrise au département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec en Outaouais.

Le but du projet est de documenter les objectifs, les moyens et les interventions inscrits mis en place auprès d'élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme évoluant dans le programme de la formation préparatoire au travail.

Votre participation consiste à autoriser l'école de votre enfant à fournir son plan d'intervention à des fins d'analyse de recherche. L'analyse de ce plan d'intervention portera sur les objectifs et les moyens inscrits dans ce plan ainsi que leur lien avec la participation sociale.

Pour en savoir plus, veuillez nous contacter à l'adresse courriel suivante : [REDACTED]

*Ce projet a été approuvé par le comité d'éthique de la recherche de l'UQO.

Appendice B



Affiche de recrutement

Nous sommes actuellement à la recherche de participants pour prendre part à un projet de recherche s'intitulant : *OBJECTIFS, MOYENS ET INTERVENTIONS MIS EN PLACE AUPRÈS D'ÉLÈVES AYANT UN TROUBLE DU SPECTRE DE L'AUTISME INSCRITS À LA FORMATION PRÉPARATOIRE AU TRAVAIL*. Les participants que nous recherchons doivent :

- Enseigner en adaptation scolaire dans le programme de la formation préparatoire au travail

Ce projet est mené par Méлина Galarneau, étudiante à la maîtrise au département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec en Outaouais.

Le but du projet est de documenter les objectifs, les moyens et les interventions inscrits mis en place auprès d'élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme évoluant dans le programme de la formation préparatoire au travail.

Votre participation implique à participer à une entrevue d'une durée de 30 minutes par la plateforme TEAMS au printemps de l'année 2023. Cette entrevue sera enregistrée de façon audio/vidéo et sera retranscrite par la suite. L'entrevue portera sur les interventions qui ont été mises en place au cours de l'année scolaire afin de répondre au développement des objectifs inscrits au plan d'intervention.

Pour en savoir plus, veuillez nous contacter par courriel à l'adresse suivante : [REDACTED]

*Ce projet a été approuvé par le comité d'éthique de la recherche de l'UQO.

Appendice C

Page 1 sur 3



Demande d'autorisation destiné aux parents d'élèves mineurs ou d'adultes inaptes

Titre du projet : OBJECTIFS, MOYENS ET INTERVENTIONS MIS EN PLACE AUPRÈS D'ÉLÈVES AYANT UN TROUBLE DU SPECTRE DE L'AUTISME INSCRITS À LA FORMATION PRÉPARATOIRE AU TRAVAIL

Présentation du chercheur

Cette recherche est réalisée dans le cadre du projet de mémoire de maîtrise de Méлина Galarneau, dirigée par Judith Beaulieu et Noémia Ruberto, professeurs du département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec en Outaouais.

Avant de donner votre autorisation, veuillez prendre le temps de lire et de comprendre les renseignements qui suivent. Ce document vous explique le but de ce projet de recherche, ses procédures, ses avantages, ses risques et ses inconvénients. Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles à la personne qui vous présente ce document.

Coordonnées de l'équipe :
 Méлина Galarneau : [REDACTED]
 Judith Beaulieu : [REDACTED]
 Noémia Ruberto : [REDACTED]

Nature de l'étude et déroulement

La recherche a pour but de documenter les objectifs et les moyens inscrits au plan d'intervention d'élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme (TSA) évoluant dans le programme de la formation préparatoire au travail (FPT).

Votre collaboration consiste à autoriser l'accès au plan d'intervention de votre enfant à des fins d'analyse. L'analyse du plan d'intervention de votre enfant portera sur les objectifs et les moyens qui y sont inscrits. Aussi, une entrevue sera réalisée avec l'enseignant de votre enfant afin de discuter des objectifs et des moyens mis en place dans le plan d'intervention.

Avantages, risques ou inconvénients possibles liés à votre participation

Votre collaboration à cette recherche vous permettra de participer à l'avancement des connaissances en matière d'interventions auprès d'élèves ayant un TSA. En aucun temps votre nom ou celui de votre enfant sera dévoilé, dans les publications associées à ce travail de maîtrise. Cette recherche offrira un portrait sur

Projet approuvé par le Comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec en Outaouais
(N° d'approbation 2023-2611), le (27 mars 2023)

Initiales _____

les objectifs et les moyens mis en place pour les élèves ayant un TSA évoluant dans le programme FPT. Aucun risque ou inconvénient n'est identifié pour la collaboration à cette recherche.

Confidentialité et gestion des données

Les chercheurs sont tenus d'assurer la confidentialité de leurs collaborateurs. À cet égard, voici les mesures qui seront appliquées dans le cadre de la présente recherche :

- les noms des élèves ne paraîtront pas dans le mémoire de recherche;
- les divers documents de la recherche seront codifiés et seule l'étudiante-chercheuse aura accès à la liste des noms et des codes;
- les matériaux de la recherche, incluant les données des plans d'intervention, seront conservés dans un classeur sous clé ou sur un ordinateur protégé par un mot de passe, dans le bureau personnel de l'étudiante-chercheuse pour une durée maximum de 5 ans ;
- la recherche fera l'objet de publications dans des revues scientifiques, et aucun collaborateur ne pourra y être identifié ;
- les enseignants qui participeront à la collecte de données seront tenus d'assurer cette confidentialité, ils devront signer une entente de confidentialité.

Remerciements

Votre collaboration est précieuse pour nous permettre de réaliser cette étude et nous vous remercions d'y participer.

Signatures

Je soussigné(e) _____ consens librement à autoriser l'école de mon enfant à fournir son plan d'intervention à des fins d'analyse pour le projet intitulé : Objectifs, moyens et interventions mis en place auprès d'élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme inscrits à la formation préparatoire au travail. J'autorise l'enseignant de mon enfant à discuter de son plan d'intervention. J'ai pris connaissance du formulaire et j'ai compris le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients du projet de recherche. Je suis satisfait(e) des explications, précisions et réponses que l'étudiante-chercheuse m'a fournies, le cas échéant, quant à ma participation à ce projet.

Signature du parent

Date

Nom de l'enfant

École de l'enfant

J'ai expliqué le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients du projet de recherche au parent collaborateur. J'ai répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées et j'ai vérifié la compréhension du parent collaborateur.

Signature de l'étudiante-chercheuse

Date

Projet approuvé par le Comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec en Outaouais
(N° d'approbation 2023-2611), le (27 mars 2023)

Initiales _____

Renseignements supplémentaires

Si vous avez des questions sur la recherche, sur les implications de votre collaboration ou si vous souhaitez vous retirer de la recherche, veuillez communiquer avec Méлина Galarneau, étudiante à la maîtrise, à l'adresse courriel suivante : [REDACTED]

Plaintes ou critiques

Toute plainte ou critique sur ce projet de recherche pourra être adressée au Bureau de l'Ombudsman de l'Université du Québec en Outaouais:

Université du Québec en Outaouais
Campus Saint-Jérôme
5 rue Saint-Joseph (Québec) Canada
J7Z 0B7

Coordonnées du président du comité éthique : [REDACTED]

Projet approuvé par le Comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec en Outaouais
(N° d'approbation 2023-2611), le (27 mars 2023)

Initiales _____

Appendice D



Formulaire de consentement Enseignants

Titre du projet : OBJECTIFS, MOYENS ET INTERVENTIONS MIS EN PLACE AUPRÈS D'ÉLÈVES AYANT UN TROUBLE DU SPECTRE DE L'AUTISME INSCRITS À LA FORMATION PRÉPARATOIRE AU TRAVAIL

Présentation du chercheur

Cette recherche est réalisée dans le cadre du projet de mémoire de maîtrise de Mélina Galarneau, dirigée par Judith Beaulieu et Noémia Ruberto, professeures au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec en Outaouais.

Coordonnées de l'équipe :

Mélina Galarneau : [REDACTED]

Noémia Ruberto: [REDACTED]

Judith Beaulieu : [REDACTED]

Avant d'accepter de participer à ce projet de recherche, veuillez prendre le temps de lire et de comprendre les renseignements qui suivent. Ce document vous explique le but de ce projet de recherche, ses procédures, ses avantages, ses risques et ses inconvénients. Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles à la personne qui vous présente ce document.

Nature de l'étude

La recherche a pour but de documenter les objectifs, les moyens et les interventions inscrits mis en place auprès d'élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme évoluant dans le programme de la formation préparatoire au travail.

Déroulement de la participation

Votre participation à cette recherche consiste à participer à une entrevue d'une durée de 30 à 45 minutes par la plateforme TEAMS en avril de l'année 2023. Cette entrevue sera enregistrée de façon audio/vidéo et sera retranscrite par la suite. L'entrevue portera sur les interventions qui ont été mises en place au cours de l'année scolaire afin d'atteindre les objectifs inscrits au plan d'intervention des élèves dont les parents auront signé le formulaire d'autorisation.

Projet approuvé par le Comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec en Outaouais
(N° d'approbation 2023-2611), le (27 mars 2023)

Initiales _____

Avantages, risques ou inconvénients possibles liés à votre participation

Le fait de participer à cette recherche vous permettra de participer à l'avancement des connaissances en matière d'interventions auprès des élèves ayant un TSA. En aucun temps votre nom sera dévoilé ni le centre de service scolaire dans lequel vous travaillez sera cité. La participation à cette recherche pourrait vous amener à réfléchir sur vos propres pratiques et à celles de vos collègues. Cette recherche offrira un portrait sur les interventions mises en place pour les élèves ayant un TSA évoluant dans le programme de Formation préparatoire au travail (FPT). ***Cette recherche est indépendante des centres de service scolaire et des tiers en position d'autorité, par conséquent, les participant(e)s ne bénéficieront d'aucun avantage et ne subiront aucun inconvénient à la suite de leur décision de participer ou non à cette recherche. Les directions d'école dont les enseignants relèvent ou les intermédiaires, ne seront informés de la décision des personnes d'accepter ou non de participer à l'étude.***

Participation volontaire et droit de retrait

Vous êtes libre de participer à ce projet de recherche. Vous pouvez aussi mettre fin à votre participation sans conséquence négative ou préjudice et sans avoir à justifier votre décision. Si vous décidez de mettre fin à votre participation, il est important d'en prévenir l'étudiante-chercheuse dont les coordonnées sont incluses dans ce document. Tous les renseignements personnels vous concernant seront alors détruits à moins que vous autorisiez l'étudiante-chercheuse à les conserver, ceux-ci se verront conservés selon les mesures décrites ci-après.

Confidentialité et gestion des données

Les chercheurs sont tenus d'assurer la confidentialité aux participants. À cet égard, voici les mesures qui seront appliquées dans le cadre de la présente recherche :

- les noms des participants ne paraîtront pas dans le mémoire de recherche ;
- les divers documents de la recherche seront codifiés et seule l'étudiante-chercheuse aura accès à la liste des noms et des codes ;
- les résultats individuels des participants ne seront jamais communiqués ;
- les matériaux de la recherche, incluant les données et les enregistrements, seront conservés dans un classeur sous clé ou sur un ordinateur protégé par un mot de passe, dans le bureau personnel de l'étudiante-chercheuse pour une durée maximum de 5 ans ;
- les enregistrements des entrevues seront détruits dès que la retranscription sera effectuée ;
- la recherche fera l'objet de publications dans des revues scientifiques et aucun participant ne pourra y être identifié.

Compensation

Aucune compensation financière ne vous sera fournie pour la participation à cette recherche.

Remerciements

Votre collaboration est précieuse pour nous permettre de réaliser cette étude et nous vous remercions d'y participer.

Signatures

Je soussigné(e) _____ consens librement à participer à la recherche intitulée : Objectifs, moyens et interventions mis en place auprès d'élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme inscrits à la formation préparatoire au travail. J'ai pris connaissance du formulaire et j'ai compris le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients du projet de recherche. Je suis satisfait(e) des explications, précisions et réponses que l'étudiante-chercheuse m'a fournies, le cas échéant, quant à ma participation à ce projet. **Je consens par ma signature de respecter la confidentialité des élèves collaborateurs et des données secondaires les concernant.**

Signature du participant, de la participante

Date

Un résumé des résultats de la recherche sera expédié aux participants qui en feront la demande en indiquant l'adresse électronique où ils aimeraient recevoir le document. **Les résultats ne seront pas disponibles avant l'hiver 2024. Si cette adresse changeait d'ici cette date, vous êtes invité(e) à informer l'étudiante-chercheuse de la nouvelle adresse électronique où vous souhaitez recevoir ce document.**

L'adresse électronique à laquelle je souhaite recevoir un résumé des résultats de la recherche est la suivante :

J'ai expliqué le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients du projet de recherche au participant. J'ai répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées et j'ai vérifié la compréhension du participant.

Signature de l'étudiante-chercheuse

Date

Renseignements supplémentaires

Si vous avez des questions sur la recherche, sur les implications de votre participation ou si vous souhaitez vous retirer de la recherche, veuillez communiquer avec Méлина Galarneau, étudiante à la maîtrise, à l'adresse courriel suivante : 

Plaintes ou critiques

Toute plainte ou critique sur ce projet de recherche pourra être adressée au Bureau de l'Ombudsman de l'Université du Québec en Outaouais:

Projet approuvé par le Comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec en Outaouais
(N° d'approbation 2023-2611), le (27 mars 2023)

Initiales _____

Université du Québec en Outaouais (Saint-Jérôme)
Campus Saint-Jérôme
5 rue Saint-Joseph (Québec) Canada
J7Z 0B7
Coordonnées du président du comité éthique : [REDACTED]

Copie du participant

Projet approuvé par le Comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec en Outaouais
(N° d'approbation 2023-2611), le (27 mars 2023)

Initiales _____

Appendice E

Canevas d'entrevue semi-dirigé auprès des enseignants du programme de la formation préparatoire au travail

Tout d'abord, rappelons que vous êtes libre de participer à cette recherche. Votre collaboration consiste à participer à une entrevue d'une durée de 30 à 45 minutes sur la plateforme TEAMS. Cette entrevue sera retranscrite par la suite.

Vous êtes libre d'y participer et en aucun temps, votre nom celui de l'école ni du centre de service scolaire ne seront diffusés.

Questions :

1- Combien avez-vous d'élèves dans votre classe ?

2-Combien avez-vous d'élèves ayant un TSA dans votre classe ?

3-Vous enseignez en quelle année de la formation ? (FPT 1, FPT 2, FPT 3)

4-De façon générale, dans votre classe, quels sont les activités, ateliers ou interventions qui ont été mis en place au cours de l'année scolaire en lien avec les objectifs inscrits au PI ?

Si vous êtes d'accord, je vais vous nommer quelques objectifs de PI que j'ai recueillis et j'aimerais que vous nous disiez les interventions mises en place pour travailler ces objectifs.

5-Comment expliquez-vous l'écart entre ce qui avait été planifié dans le PI et les interventions qui ont réellement été mises en place ?

Appendice F

Le tableau suivant présente les objectifs et les moyens recueillis dans les PI d'élèves. Ils ont été mis en lien avec les douze grandes catégories des habitudes de vie de la participation sociale du MDH-PPH de Fougeyrollas (2020).

Plan d'intervention	Objectifs	Moyens	Habitudes de vie Lien avec les douze habitudes de vie de Fougeyrollas (voir tableau ci-dessous)
PI 1			
	D'ici la révision de son plan d'intervention, l'élève saluera une personne une fois par semaine.	<ul style="list-style-type: none"> • Activités portant sur les attitudes à adopter en stage. • Utilisation des scénarios sociaux et pratiques régulières • Encouragement et renforcement positif 	1. Communication 10. Éducation 8. Relations interpersonnelles
	D'ici la révision de son plan d'intervention, l'élève utilisera un moyen pour augmenter sa participation lors des cours d'autonomie et participation sociale.	<ul style="list-style-type: none"> • Présentation de questions ouvertes • Utilisation de ses bouts d'efface pour ne pas quitter la classe. • Renforcement positif et encouragement 	11. Travail 4. Condition physique et bien-être psychologique
PI 2	Objectifs	Moyens	Habitudes de vie
	D'ici la révision de son plan d'intervention, l'élève sera capable d'attendre que l'intervenant soit disponible pour répondre à sa demande 1 fois par jour.	<ul style="list-style-type: none"> • Utilisation de la minuterie • Compréhension des signes gestuels • Renforcement positif et encouragements 	8. Relations interpersonnelles 1. Communication 10. Éducation 7. Responsabilités

	D'ici la révision de son plan d'intervention, l'élève utilisera un moyen présenté lorsqu'il démontre des signes d'anxiété.	<ul style="list-style-type: none"> • Utilisation d'objets sensoriels. • Utilisation de pressions profondes. • Pause dans la salle d'apaisement • Marche dans l'école avec accompagnement 	4. Condition physique et bien-être psychologique Éducation 7. Responsabilités
PI 3	Objectifs	Moyens	Habitudes de vie
	D'ici la révision de son plan d'intervention, l'élève entrera en relation avec une personne une fois par jour.	<ul style="list-style-type: none"> • Utilisation de scénarios sociaux • Salutation à au moins deux personnes en arrivant le matin • Présentation d'une liste de questions à poser à une personne lors des moments libres • Rencontre avec la TES afin de développer ses champs d'intérêts. • Utilisation d'outils technologiques 	1. Communication 8. Relations interpersonnelles 10. Éducation
	D'ici la révision de son plan d'intervention, l'élève sera en mesure de valider la qualité de son travail auprès de son superviseur à la fin de la journée.	<ul style="list-style-type: none"> • Rencontre sur une base régulière avec la personne responsable dans son milieu de stage • Rappel verbal le jeudi pendant son transport • Organisation de son espace de travail pour faciliter la tâche. 	11. Travail 7. Responsabilités
PI 4	Objectifs	Moyens	Habitudes de vie

	D'ici la révision de son plan d'intervention, l'élève rangera son espace de travail à la fin de sa journée de stage.	<ul style="list-style-type: none"> • Modelage • Rappel visuel • Confirmation visuelle à partir d'une photo 	7. Responsabilités 11. Travail
	D'ici la révision de son plan d'intervention, l'élève avertira la personne responsable qu'il sort du local pour prendre une pause (2 fois par jour)	<ul style="list-style-type: none"> • Présentation d'un horaire de pause • Support visuel • Renforcement positif 	7. Responsabilités 8. Relations interpersonnelles
	D'ici la révision de son plan d'intervention, l'élève diminuera de moitié l'imitation d'élèves ou de personnages de film.	<ul style="list-style-type: none"> • Rappels verbaux • Renforcement positif • Local d'apaisement 	8. Relations interpersonnelles 7. Responsabilités
PI 5	Objectifs	Moyens	Habitudes de vie
	D'ici la révision de son plan d'intervention, l'élève demandera l'aide d'un adulte une fois par période pour faire la tâche demandée afin d'augmenter sa vitesse de travail.	<ul style="list-style-type: none"> • Utilisation d'un picto « demande d'aide » • Tâches morcelées • Encouragement et renforcement positif 	10. Éducation 7. Responsabilités 1. Communication

	D'ici la révision de son plan d'intervention, l'élève développera de meilleures fluidités lorsqu'il communique oralement.	<ul style="list-style-type: none"> • Lecture individuelle à voix haute avec un adulte • Rencontre individuelle avec l'orthophoniste • Utilisation de la synthèse vocale et du prédicateur de mots. 	1. Communication 10. Éducation
PI 6	Objectifs	Moyens	Habitudes de vie
	Je suis capable de raconter ou d'écrire en utilisant le qui, quand, quoi, où.	<ul style="list-style-type: none"> • Durant les périodes de français, en utilisant les marguerites de choix. • Mise en pratique durant la causerie • Utilisation de la feuille avec les bulles pour faciliter l'organisation de ses idées. 	1. Communication 10. Éducation
	L'élève sera capable de vérifier sa compréhension, et ce, à chaque travail.	<ul style="list-style-type: none"> • Je lève la main pour demander de l'aide • Je me réfère à l'outil visuel • Échanges verbaux (questions, reformulation) 	8. Relations interpersonnelles 7. Responsabilités 1. Communication
PI 7	Objectifs	Moyens	Habitudes de vie
	L'élève sera capable de compléter la moitié des travaux demandés, et ce, avant la correction.	<ul style="list-style-type: none"> • Imiter les pairs • Écrire des mots-clés • Lire les consignes et les énoncés en dyades • Vérifier les travaux en cours de réalisation 	10. Éducation 7. Responsabilités

		<ul style="list-style-type: none"> • Lever la main pour demander de l'aide • Passer des numéros 	
	L'élève sera capable d'entrer en relation avec un pair tel qu'enseigné afin d'améliorer ses habiletés langagières.	<ul style="list-style-type: none"> • Participer à un atelier de communication, et ce, une fois par semaine • Prendre part au plateau d'activité du midi « conversation » 	<p>1. Communication 8. Relations interpersonnelles 10. Éducation 7. Responsabilités</p>
	Je participe à deux activités par jour pour m'aider à améliorer l'organisation de mon discours et mon accès lexical.	<ul style="list-style-type: none"> • Fournir un support (image, verbal, écrit...) à l'élève lorsqu'il doit organiser sa pensée. • Prévenir l'élève des attentes avant qu'il débute son récit (ex : « Tu devras me dire où, quand, avec qui, pourquoi, etc... ») • Utiliser un tableau pour classer les mots anglais et ceux français. Ne pas permettre l'utilisation du « franglais » • Utiliser le matériel « Le récit en 3D » et « Histoire de raconter » (Les Éd. de la Chenelière), « Voyage autour du monde de Pénélope » (Les Éd. Septembre), « Toute une histoire » (Les Éd. Passe-Temps). 	<p>1. Communication 7. Responsabilités 10. Éducation</p>

	Éducation physique Réussir les tâches données au moins 1 fois sur 3, avec peu ou sans aide et sans perdre sa motivation.	<ul style="list-style-type: none"> Après 2 échecs où s'il ne comprend pas, l'élève devra demander de l'aide à l'éducatrice ou à l'enseignante pour qu'elles puissent l'aider à réussir la tâche. Fournir du matériel supplémentaire pour rendre la réussite plus accessible. 	7. Responsabilités 10. Éducation
	À chaque période libre, je choisis une activité pour m'occuper	<ul style="list-style-type: none"> Inciter et accompagner l'élève à se joindre à un groupe et prendre contact avec ses pairs dans le cadre d'un jeu de société. Préparer une banque d'activités à faire lorsque le travail est terminé. Illustrer ces activités sur un tableau de choix. 	7. Responsabilités 10. Éducation
PI 8	Objectifs	Moyens	Habitudes de vie
	L'élève sera capable de poursuivre la tâche malgré une difficulté	<ul style="list-style-type: none"> Commencer par les questions qu'il (l'élève) se sent capable de faire. Demander une pause Travailler au bureau de l'intervenant. 	7. Responsabilités
	L'élève sera capable de se	<ul style="list-style-type: none"> Aviser l'enseignant quand 	7. Responsabilités

	<p>contrôler en tout temps lorsqu'il vivra des contrariétés dans la classe.</p>	<p>le bruit commence à me déranger ou le dire avec un ton neutre à la personne concernée.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Utiliser des écouteurs dans une situation bruyante. • Sortir de la classe 5 minutes pour me calmer, lorsque je sens que je vais éclater. • Permettre des moments pour travailler à l'extérieur de la classe lorsqu'il ressent le besoin (corridor, bureau de l'éducatrice). 	<p>4. Condition physique et bien-être psychologique</p>
	<p>L'élève réussira à identifier le bon concept mathématique en situation problème deux fois sur trois en utilisant les outils qui lui sont proposés.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Faire des liens avec la vie courante • Fractionner les tâches et lui demander de venir se faire valider • Utiliser la calculatrice • Référer au signet des stratégies 	<p>10. Éducation 7. Responsabilités</p>
	<p>L'élève sera capable d'entrer au local de cuisine et de réaliser au moins une étape d'une tâche et ce, à chaque semaine.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Utiliser mes coquilles ou écouteurs • Modéliser la tâche • Système d'émulation : argent scolaire lorsque c'est réussi • Accorder un délai 	<p>7. Responsabilités 10. Éducation 4. Condition physique et bien-être psychologique</p>