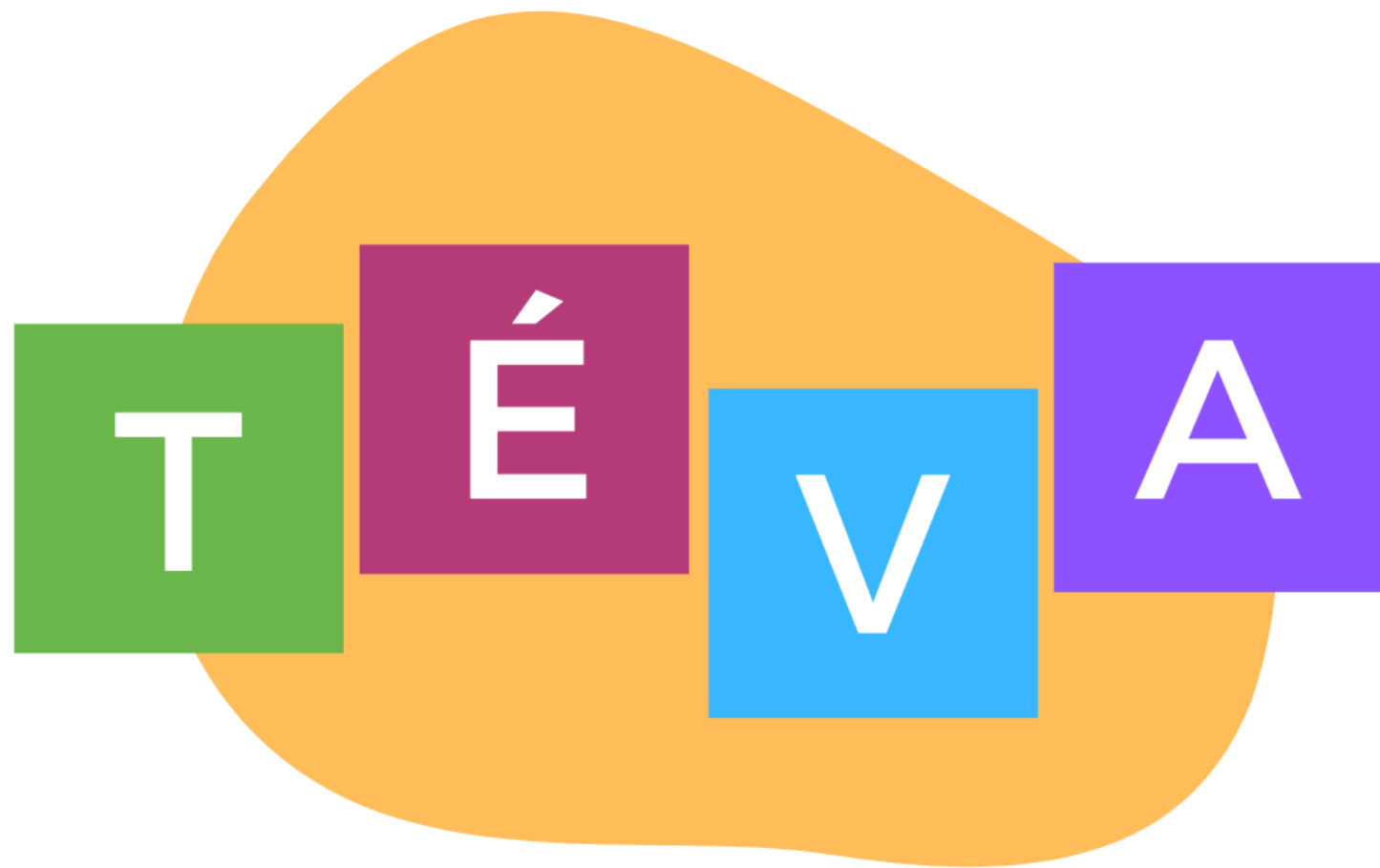


Devenir adulte : les pratiques de TÉVA en soutien aux élèves ayant des besoins particuliers



Chantal Desmarais, PhD, orthophoniste

1er décembre 2022

Conférence midi en orthophonie

Plan de la présentation: deux grands thèmes

1. Les pratiques de TÉVA – résultats d'une étude interdisciplinaire et intersectorielle
2. Réflexion sur le rôle que pourrait jouer l'orthophoniste dans les pratiques de TÉVA

Devenir adulte: qu'est-ce que ça évoque pour vous?

- Réfléchissez à des adolescents que vous connaissez.
- À votre avis, que doivent-ils apprendre à faire dans la trajectoire vers l'âge adulte?
- Merci de compléter le sondage.

Être un adulte



1

Vivre dans son logement de manière autonome.

2

Occuper un emploi ou fréquenter un établissement post-secondaire.

3

Gérer son budget.

4

Avoir des relations sociales significatives et satisfaisantes.

5

Se déplacer de manière autonome.

6

Participer à des loisirs de son choix.

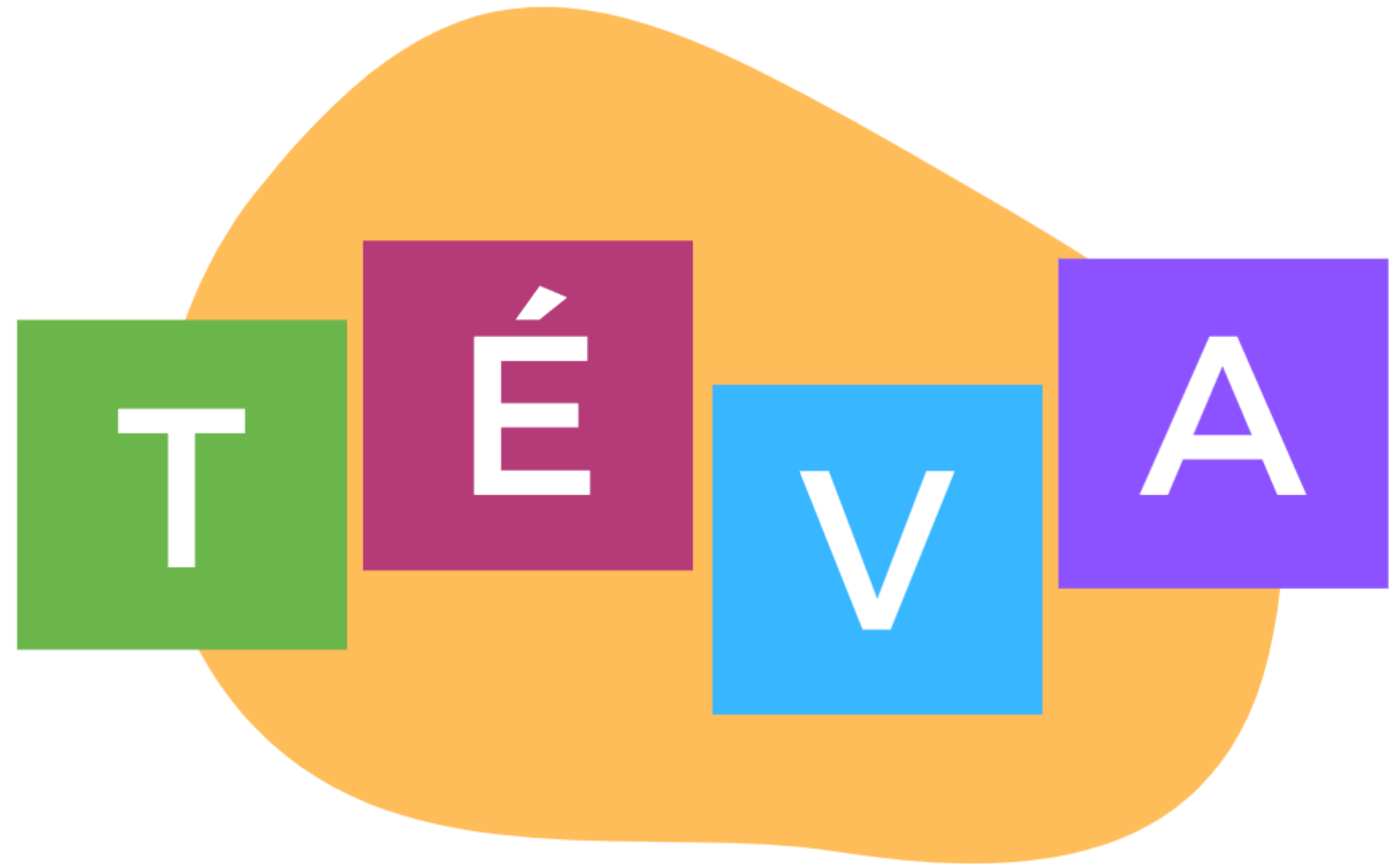
D'adolescent à adulte

- Période de la vie effervescente
 - Croissance physique
 - Augmentation du cercle social
 - Début de la vie amoureuse
 - Projet de vie
 - Faire des choix
 - Etc....

Dans le passage vers la vie d'adulte, l'adolescent a le soutien d'adultes

Pour les adolescents qui ont des besoins particuliers

- Le soutien des adultes doit être plus marqué, mieux planifié



Planifier la transition de l'école à la vie adulte: quelles sont les meilleures pratiques pour le Québec? (Desmarais et al., 2020)



Soutien financier

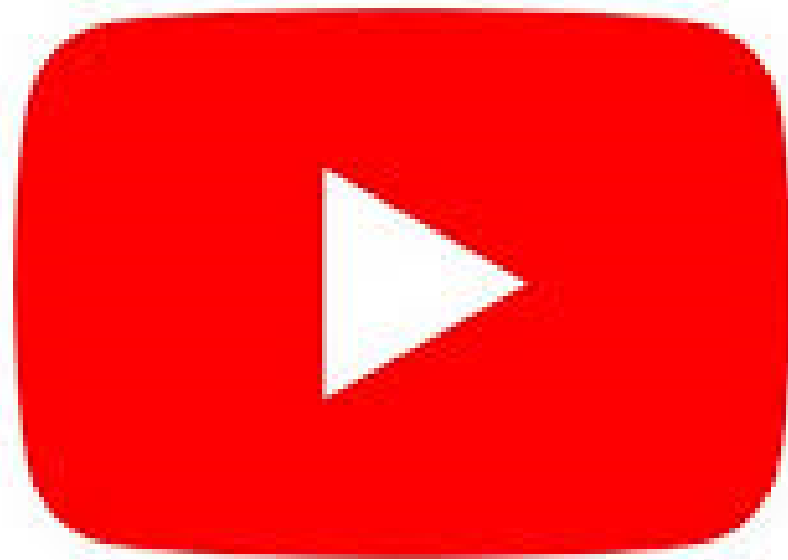
**Office des personnes
handicapées**
Québec

**Secrétariat
à la jeunesse**
Québec

**Fonds de recherche
Société et culture**
Québec

La TÉVA: c'est quoi?

- Transition de l'école à la vie active
 - Transition de l'école à la vie adulte
 - « *Transition to adulthood* »
- Un défi pour tous...
– Particulièrement marqué pour les jeunes vivant avec une incapacité

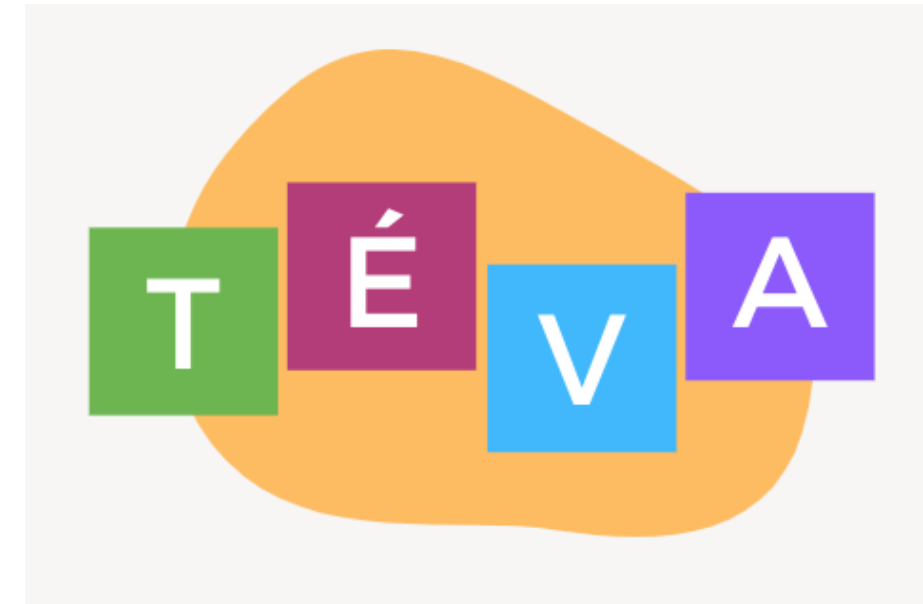


QUÉBEC

La TÉVA, c'est quoi? Transition de l'École à la Vie Active/Adulte

Pour les jeunes avec des incapacités, que serait une TÉVA idéale?

- Démarche individualisée élaborée en tenant compte du jeune à qui elle s'adresse
- Démarche planifiée, coordonnée et concertée
- Vise la progression vers l'autonomie: (i) occupation, (ii) loisirs, (iii) logement, (iv) transport, etc.



Guide interministériel – juillet 2018

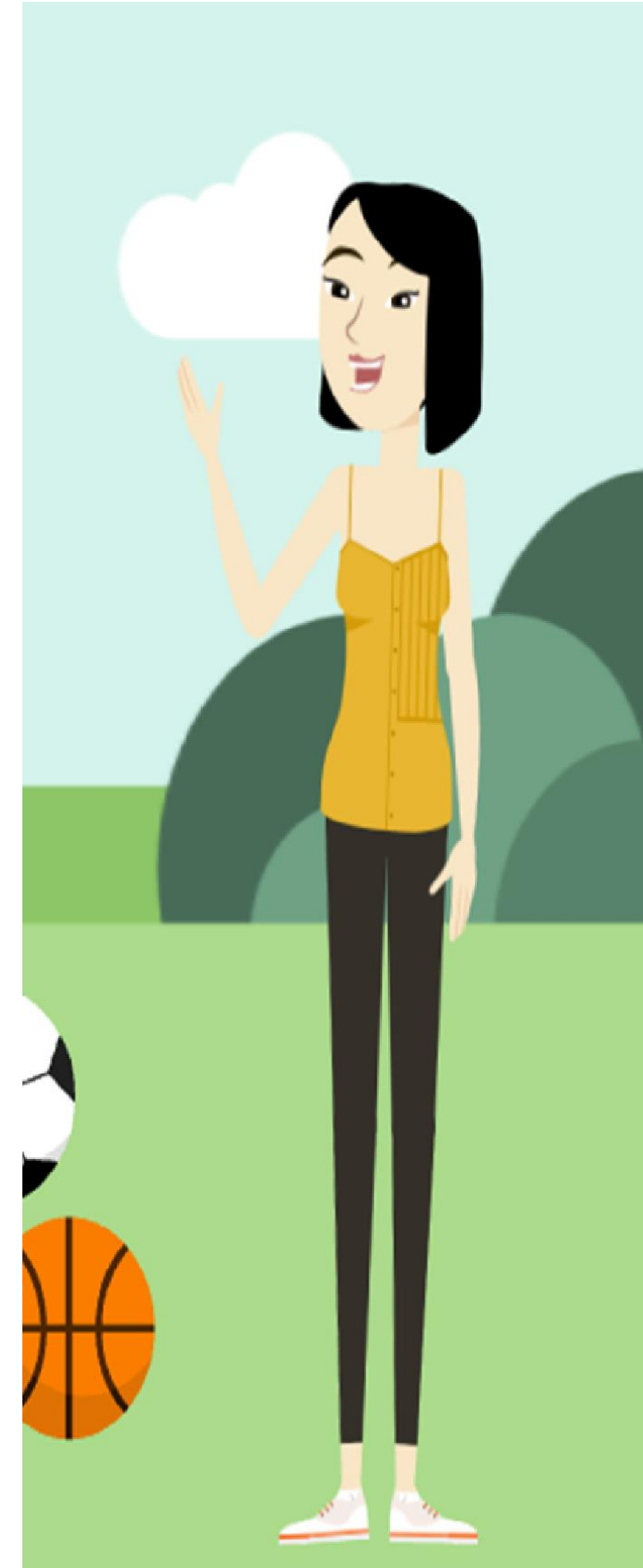


Pour QUI? → les élèves qui ont un besoin plus grand d'accompagnement

- Démarche **INDIVIDUALISÉE** élaborée avec le jeune
- Démarche **PLANIFIÉE**, coordonnée et concertée
- Vise la progression vers l'**AUTONOMIE**: (i) occupation, (ii) loisirs, (iii) logement, (iv) transport, etc.

LA TÉVA: le cas fictif de Lili

Comment se vit la TÉVA pour une personne



Lili, 18 ans, a un trouble développemental du langage (TDL)



Lili, 18 ans, a un TDL

Les facilitateurs d'une TÉVA satisfaisante

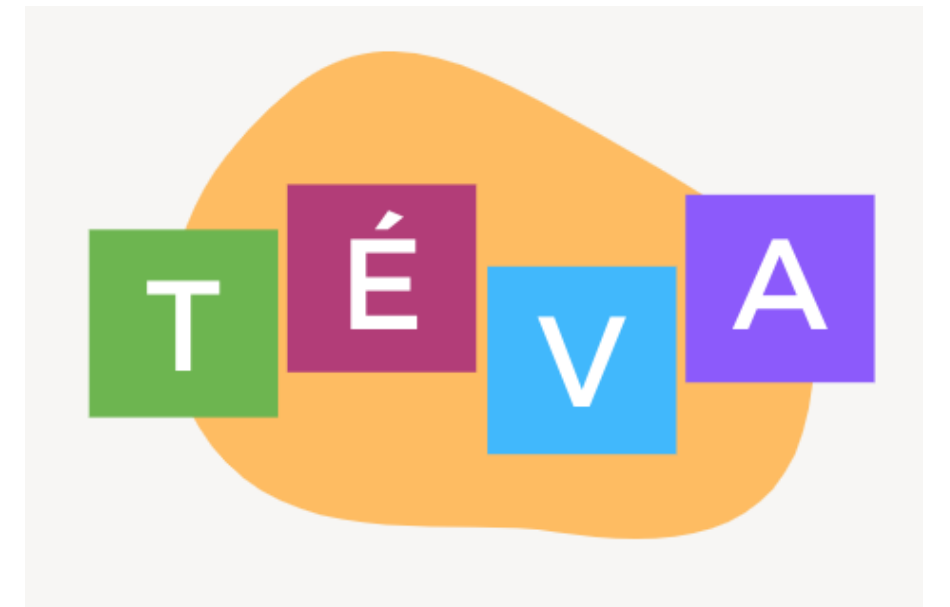
Planification axée sur l'élève	Soutien au développement de l'élève
<ul style="list-style-type: none"> • Fréquentait une classe d'adaptation scolaire en 6^e année → identification du besoin de TÉVA possible dès l'entrée au secondaire. • Inscription au programme FPT depuis qu'elle a 15 ans • Plan d'intervention: projet de vie 	<ul style="list-style-type: none"> • Au moment de prendre la décision pour l'inscription au programme FPT, Lili voulait devenir enseignante car elle aime soutenir les enfants. • Le cours « Autonomie Participation Sociale » (APS) a soutenu Lili dans une connaissance de soi <ul style="list-style-type: none"> • Ex. à partir de ses intérêts et de ses compétences, quels seraient des objectifs ajustés? • L'équipe scolaire lui a proposé de faire un stage d'été comme aide-monitrice dans un camp de jour. Ce projet a été préparé et coordonné.
Collaboration intersectorielle	Engagement de la famille
<ul style="list-style-type: none"> • Lorsque Lili avait 19 ans, à la rencontre de PI, un intervenant du Centre spécialisé de main d'œuvre s'est joint à l'équipe intersectorielle • L'éducateur spécialisé de l'école a été désigné comme porteur du dossier TÉVA pour Lili 	<ul style="list-style-type: none"> • Les parents de Lili ont été présents à toutes les rencontres de PI. • Avant le début de la TÉVA, les parents de Lili ont assisté à une rencontre préparatoire afin de mieux comprendre la démarche et nommer leurs besoins

Lili, 18 ans, a un TDL

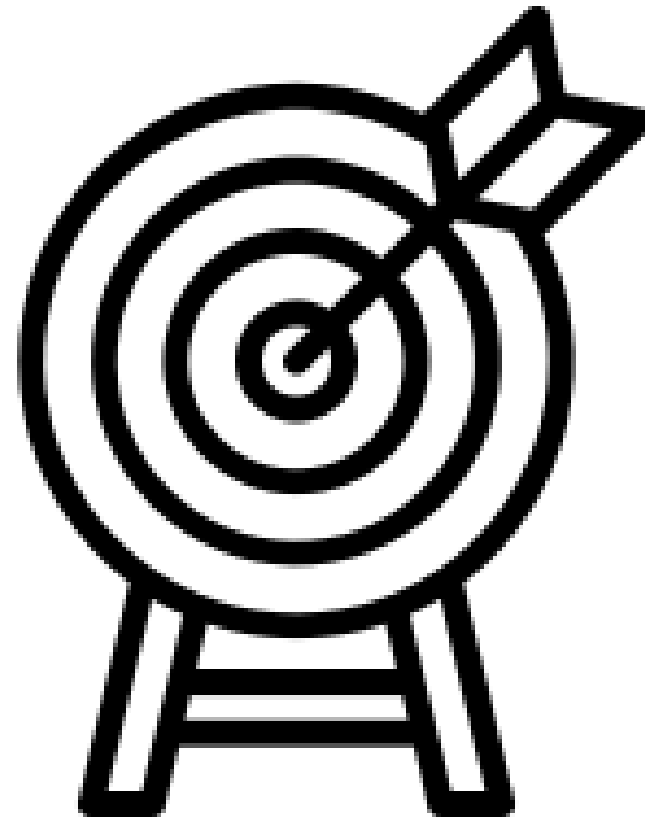
Les obstacles et défis rencontrés dans son parcours TÉVA

Planification axée sur l'élève	Soutien au développement de l'élève
<ul style="list-style-type: none">• En raison de son TDL, il peut parfois être difficile pour Lili de participer activement/ de s'exprimer lors des rencontres TÉVA	<ul style="list-style-type: none">• En plus du contenu et des activités du cours APS, l'école et les parents auraient souhaité un accompagnement individualisé pour soutenir Lili dans sa connaissance de soi. Ce service n'était pas disponible.
Collaboration intersectorielle	Engagement de la famille
<ul style="list-style-type: none">• Les tentatives de rejoindre un intervenant du centre spécialisé de main d'œuvre ont débuté quand Lili avait 16 ans.	<ul style="list-style-type: none">• Les parents ont mentionné qu'ils aimeraient avoir davantage d'informations sur les ressources disponibles dans leur communauté

Action concertée/ projet de recherche– juillet 2018

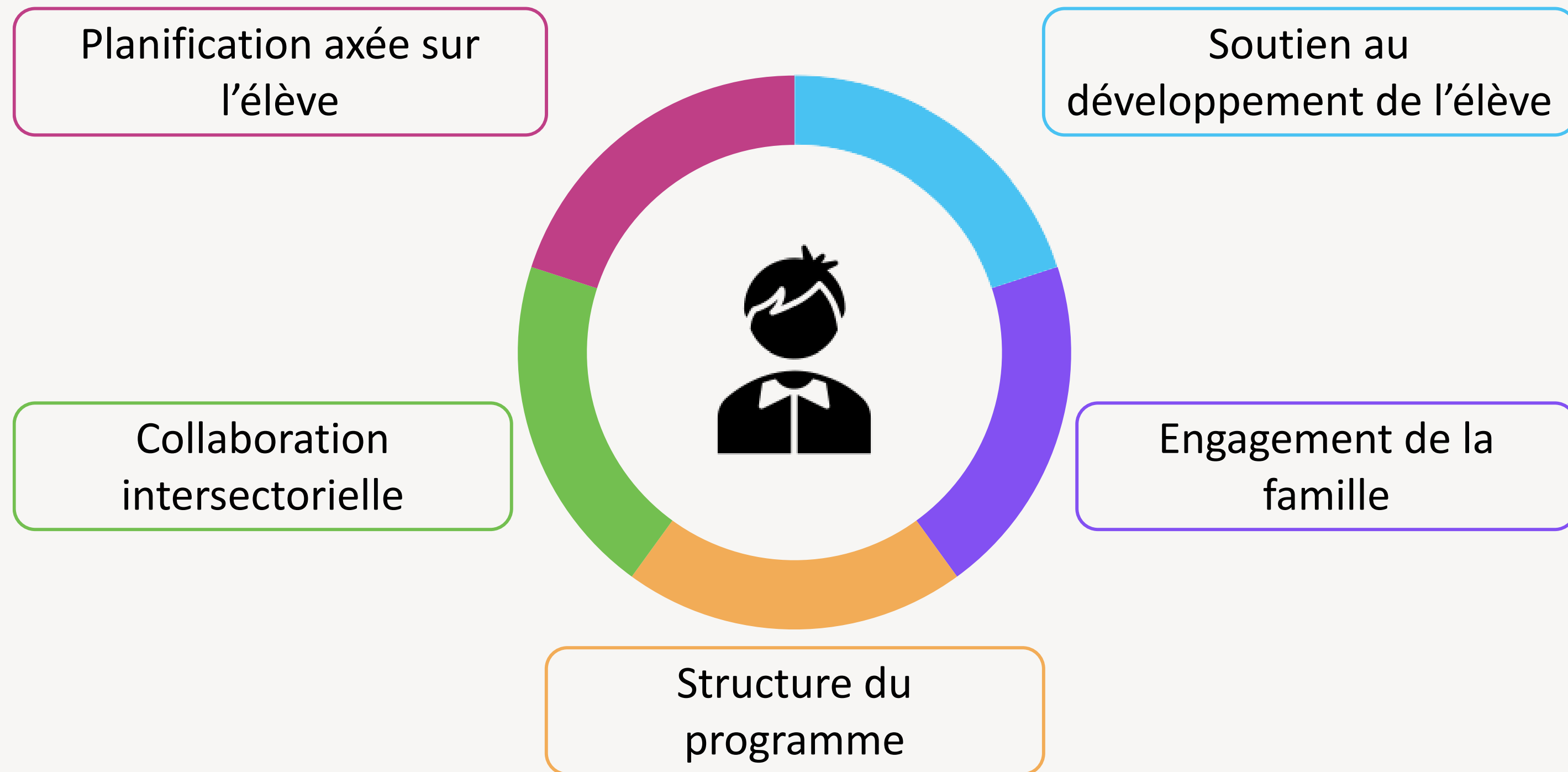


QUESTION DE
RECHERCHE



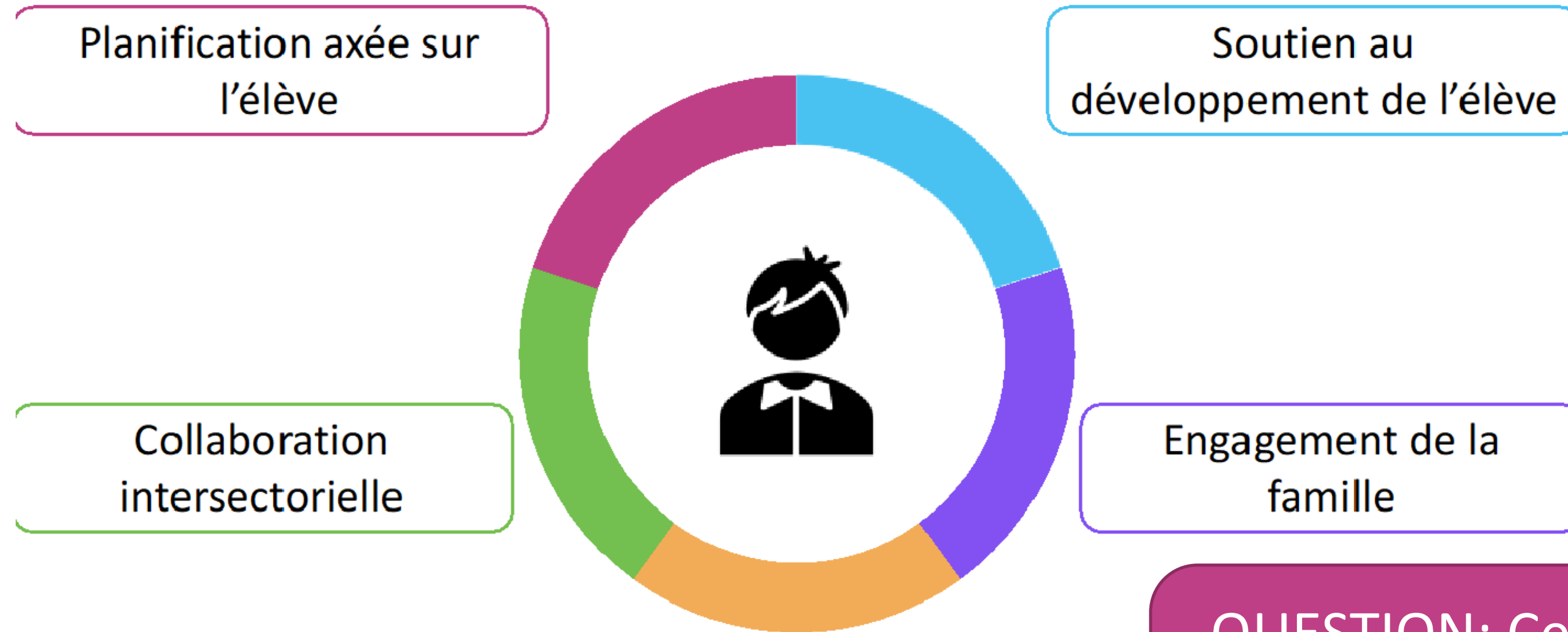
**Pratiques prometteuses:
à quel point le Québec atteint-il la cible?**

Étape 1: un cadre de reference appuyé sur les données de la recherche



Kohler et coll., 2016, traduction libre.

Quatre catégories de pratiques s'appliquent directement à l'école



QUESTION: Ces pratiques sont-elles présentes dans les écoles du Québec?

Étape 2: comment se passe la TÉVA dans des écoles secondaires du Québec? Étude de 6 cas

	École 1	École 2	École 3	École 4	École 5	École 6
Région	Montréal	Bas St-Laurent	Saguenay-Lac-St-Jean	Chaudière-Appalaches	Montréal	Montréal
Élèves	2	1	-	2	-	2
Parents	1	1	1	2	-	2
Intervenants (scolaires, santé, emploi, éducation des adultes)	8	8	11	8	11	5

Collecte, traitement et analyse des données

- Trois sources d'information
 1. Site internet: analyse et extraction des documents en lien avec la TÉVA
 2. Répondant TÉVA: entrevue téléphonique
 3. Focus group dans 6 écoles = 6 cas
- Analyse thématique pour identifier les pratiques de TÉVA déclarées pour chaque cas
- Comparaison aux « pratiques prometteuses »: cartographie des pratiques en cours

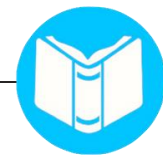
Taxonomie pour les programmes de transition

Kohler et coll., 2016, traduction libre.



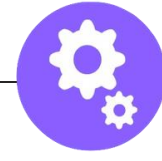
Planification axée sur l'élève

- Développement du plan d'intervention.
- Stratégies de planification
- Participation de l'élève



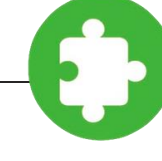
Soutien au développement de l'élève

- Évaluation
- Habiletés académiques, sociales et professionnelles
- Soutien à l'élève
- Contexte pédagogique



Collaboration intersectorielle

- Cadre et contexte
- Services offerts en collaboration



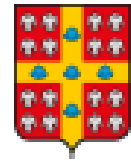
Structure du programme

- Caractéristiques du programme
- Évaluation du programme
- Planification stratégique
- Politiques et procédures
- Développement et allocation des ressources
- Climat scolaire



Engagement de la famille

- Préparation de la famille
- Participation de la famille



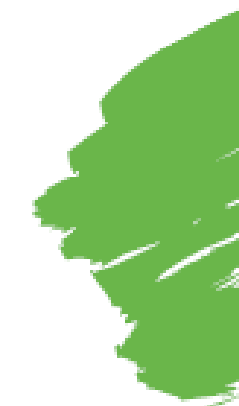
UNIVERSITÉ
LAVAL

Cirris

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



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



T É V A



1. Planification axée sur l'élève

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

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

Développement du plan d'intervention (PI)

	O	+/-	N
1. Les besoins, intérêts et préférences de l'élève sont documentés et révisés selon leur évolution.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. La TÉVA est intégrée au plan d'intervention de l'élève.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Les objectifs professionnels, de loisirs et de participation communautaire et résidentielle sont identifiés.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Les objectifs spécifiques sont mesurables et les moyens pour les atteindre sont identifiés.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Les objectifs spécifiques sont reliés aux choix de l'élève.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Les responsabilités des participants et des organisations sont clairement indiquées.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Stratégies de planification

	O	+/-	N
7. Les élèves pour qui une TÉVA sera vraisemblablement indiquée sont identifiés tôt, idéalement dès l'entrée au secondaire.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Le début de la planification de la TÉVA se fait suffisamment tôt ¹ pour permettre une durée de la TÉVA en cohérence avec les objectifs poursuivis.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Une personne responsable de la planification de la transition est identifiée.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Un échéancier dynamique est proposé et précisé au début de la démarche TÉVA.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Le temps de préparation des rencontres est suffisant pour engager toutes les parties prenantes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. La planification de la TÉVA est centrée sur l'élève et soutient son engagement et celui de sa famille.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Les évaluations de transition sont adaptées à l'âge des élèves (capacités intellectuelles, aptitudes, carrière, préférences, etc.).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Participation de l'élève

	O	+/-	N
14. L'élève est préparé à participer activement au processus de transition et au plan d'intervention.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. L'élève est convié à exprimer ses intérêts, ses préférences et ses limites.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Les décisions relatives à la planification sont guidées par l'élève et sa famille.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Les adaptations sont prévues pour faciliter la communication.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2. Soutien au développement de l'élève

Le soutien au développement de l'élève correspond à ce qui doit être prévu, au jour le jour, pour la préparation de la transition. On y retrouve les modalités d'évaluation, les apprentissages scolaires, les habiletés sociales, émotionnelles et de la vie quotidienne, l'emploi et les compétences professionnelles, le soutien aux élèves et le contexte pédagogique et scolaire.

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

Évaluation

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

Apprentissages scolaires

	O	+/-	N
5. Le cheminement scolaire proposé prépare l'élève à la vie adulte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Le développement d'habiletés et de stratégies d'apprentissage est favorisé.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Un soutien individualisé est mis en place pour promouvoir :

	O	+/-	N
7. la connaissance de soi;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. l'autodétermination et l'élaboration d'un projet de vie;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. les habiletés interpersonnelles/sociales;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. les loisirs;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. les habiletés relatives au transport;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. les habiletés relatives au travail;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. l'autonomie;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. les aspirations et rêves.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3. Collaboration intersectorielle

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

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

Cadre et contexte de collaboration

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

Services offerts en collaboration

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

4. Engagement de la famille

L'engagement de la famille correspond à l'implication de celle-ci dans la planification et dans la mise en place de la TÉVA. Il s'agit de la préparation, de la participation et de l'empowerment de la famille.

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

Préparation de la famille

Les apprentissages et la préparation de la famille portent, entre autres, sur :

	O	+/-	N
1. le processus de planification de la transition;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. les stratégies d'empowerment;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. l'importance d'avoir des attentes élevées envers l'élève et de promouvoir son autodétermination;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. la défense des droits de l'élève;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. la mise en valeur du soutien de l'entourage;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. les organisations et les services;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. les façons de faciliter l'acquisition d'expériences de l'élève dans la communauté (p.ex. : sécurité, transport, habilités sociales, mobilités).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

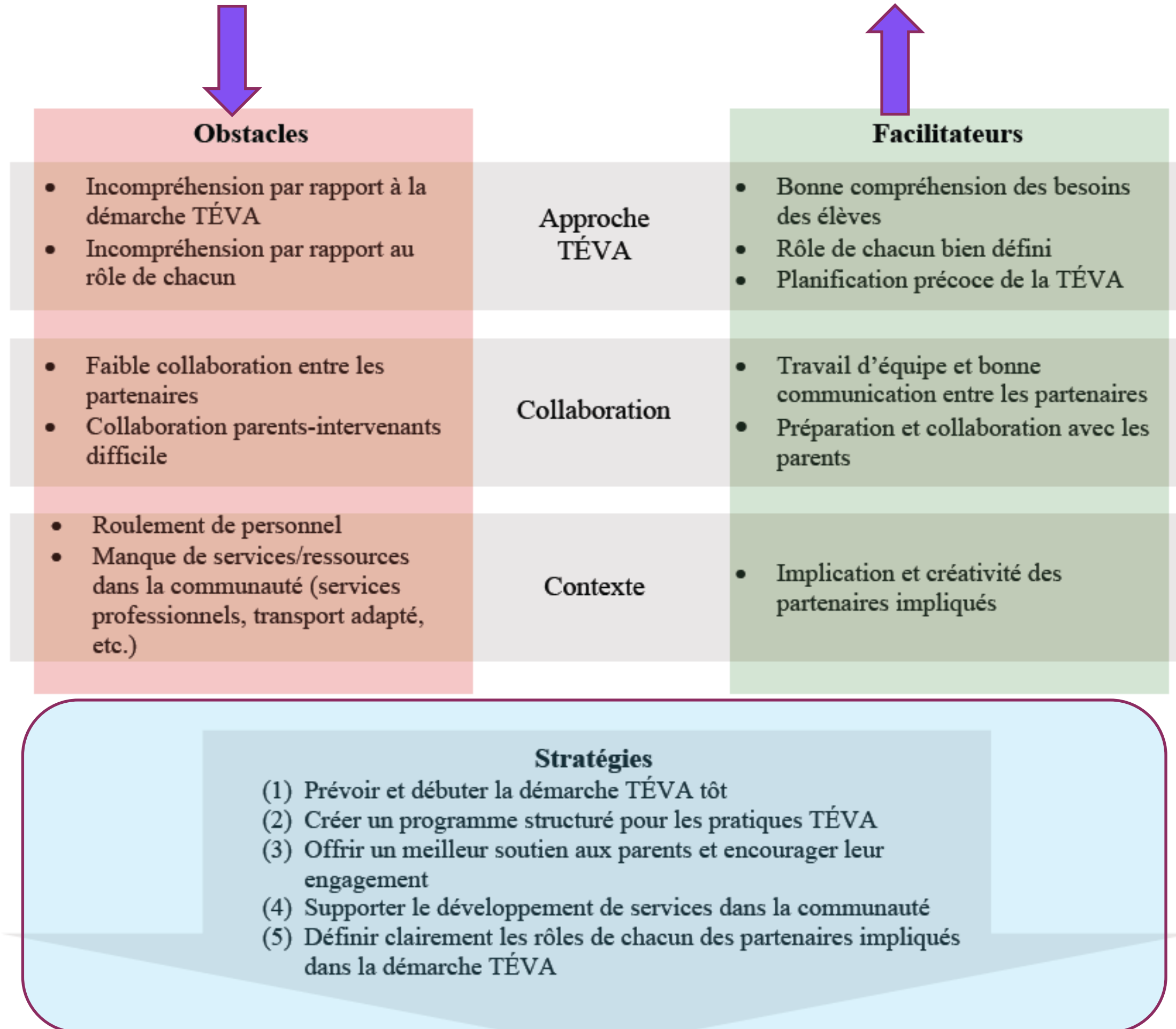
Participation de la famille

	O	+/-	N
8. Les informations fournies sur l'élève par la famille sont colligées.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Les valeurs familiales et culturelles sont prises en compte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Le degré de connaissance de l'élève par la famille est pris en compte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. La famille participe à l'ensemble de la planification du processus de transition.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. La famille participe à la prestation de services et contribue au réseau de soutien naturel en tant que formateur, mentor, défenseur de droits ou agent de liaison avec la communauté.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

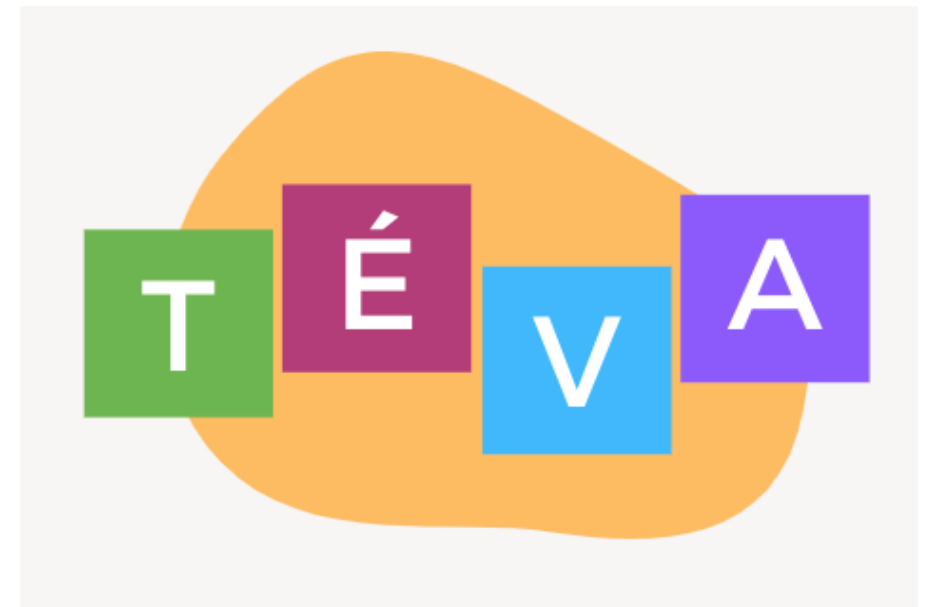
Empowerment de la famille

	O	+/-	N
13. Les informations sur la transition sont offertes à la famille avant le début de la planification de la TÉVA.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. L'information est donnée dans un langage accessible et de manière respectueuse.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Les méthodes sont structur��es pour identifier les besoins des familles.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Les activités de planification préparatoires aux rencontres de plan d'intervention/de transition sont mises en place et l'élève est invité à y participer avec sa famille.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Que faire pour favoriser une TÉVA la plus satisfaisante possible?



Pratiques idéales: à quel point le Québec atteint-il la cible?



RÉPONSE:

Dans les écoles où un leadership local TÉVA est présent, il y a de nombreux exemples de pratiques de TÉVA jugées prometteuses!

Messages clés

Question: Des pratiques de TÉVA prometteuses pour les jeunes ayant des incapacités au Québec?

Réponse: Oui, c'est possible! Si un intervenant ou un comité responsable de la TÉVA est clairement désigné dans une école.

1. Un guide gouvernemental qui décrit la TÉVA et des pratiques présentes ou en cours d'implantation dans des écoles secondaires

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

2. Le plan d'intervention (PI): un incontournable pour la TÉVA. Son moteur est le projet de vie du jeune.

<https://www.fse.ulaval.ca/recherche-ng/formation-personnel/jaimonplan/>

3. La coordination intersectorielle et la participation de la famille: à prévoir et à indiquer au PI.



DÉFI !

4. Le « timing »

- (i) Dès l'entrée au secondaire, prévoir un itinéraire TÉVA même si les actions concrètes se mettront en place plus tard.
- (ii) Prévoir la fin de la scolarité et ce, au moins 3 ans à l'avance.

Réflexion

QUEL RÔLE POURRAIT JOUER L'ORTHOPHONISTE DANS LES PRATIQUES DE TÉVA?

Un élément clé de la TÉVA: l'auto- détermination

Dubois, 2021; Wehmeyer et al., 2017



Auto-détermination: 13 concepts

1. Capacité à faire des choix
2. Prise de décision
3. Résolution de problèmes
4. Établissement d'objectifs et réalisation
5. Indépendance, prise de risque, sécurité
6. Auto-observation, évaluation, renforcement
7. Auto-apprentissage
8. Auto-représentation, leadership
9. Efficacité positive, attentes
10. Connaissance de soi, prise de conscience
11. Comprendre son handicap, pouvoir parler du handicap
12. Divulcation du handicap, possibilité de demander des aménagements
13. Obtenir et utiliser une technologie d'assistance efficace, le cas échéant

Sondage: à votre avis?


Merci de compléter le sondage ou d'écrire dans la conversation

QUESTION: Comment le langage et les fonctions exécutives contribuent aux 13 grands concepts de l'auto-détermination présentés à la diapo précédente?

- SVP sélectionnez un des 13 concepts. Inscrivez le # du concept et votre commentaire quant au lien avec le langage et les fonctions exécutives.
- ... et poursuivez avec un 2^e concept et ainsi de suite.
- Merci à l'avance de partager votre point-de-vue si vous en avez envie.

[https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdmJd8JVp-kvRYuI_2wTeBf3hwvc6Aq4rZtDfQGgHVw-3QIsA/viewform?usp=sf link](https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdmJd8JVp-kvRYuI_2wTeBf3hwvc6Aq4rZtDfQGgHVw-3QIsA/viewform?usp=sf_link)





Réflexion sur les liens entre les habiletés langagières et l'auto- détermination

- Résolution de problèmes
- Établissement d'objectifs et réalisation
- Auto-observation, évaluation, renforcement
- Connaissance de soi, prise de conscience
- Comprendre son handicap, pouvoir parler du handicap
- Divulgence du handicap, possibilité de demander des aménagements

Mémoire de maîtrise d'Anabel Buteau-Poulin: TDL à l'adolescence et sentiment d'efficacité personnelle.

Messages clés

1. Les pratiques de TÉVA se déploient dans les écoles secondaires du Québec.
2. Les pratiques prometteuses en matière de TÉVA misent sur le soutien au développement de l'auto-détermination de l'élève avec des besoins particuliers, incluant les élèves qui ont un trouble de langage.
3. Pour soutenir le développement de l'auto-détermination, les habiletés langagières sont essentielles.
4. Une réflexion sur le rôle que l'orthophoniste peut jouer dans les pratiques de TÉVA est donc pertinente.

Merci!

chantal.desmarais@rea.ulaval.ca

Références

- Carter, E. W., Azatyan, T. T., & Harutyunyan, M. (2018). Transition to adulthood for youth with disabilities. In *Inclusive Education Strategies: A Textbook* (pp. 125). University of Minnesota; Yerevan, Armenia: UNICEF Armenia & Armenian State Pedagogical University. <https://ici-s.umn.edu/files/qTxnhxmNxT/inclusive-education-strategies-textbook>
- Chambless, C. E., McCormick, S., Ipsen, C., Kurth, N., & Hall, J. (2019). Teaching self-determination to youth with disabilities: The ASPIRE model. *Journal of Vocational Rehabilitation, 51*(2), 199-210.
- Collins, G., & Wolter, J. A. (2018). Facilitating Postsecondary Transition and Promoting Academic Success through Language/Literacy-Based Self-Determination Strategies. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 49*(2), 176–188.
- Desmarais, C., Lamontagne, M.-E., St-Pierre, C., Grandisson, M., D'ahan Oliel, N., Julien-Gauthier, F., Jacob, S., & Ouimet, M. (2020). *Planifier la transition de l'école à la vie adulte (TÉVA) des jeunes handicaps: quelles sont les meilleures pratiques*. <https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2021/04/chantal.desmarais-teva-jeunes-handicapes-rapport.pdf>
- Dubois, P. (2021) Thèse de doctorat intitulée "La transition école-emploi de jeunes adultes présentant un trouble développemental du langage - Les rôles de la motivation autonome et du soutien à l'autonomie offert par l'entourage de l'élève" repérée le 14 novembre 2022 à <https://corpus.ulaval.ca/entities/publication/39c9d26f-43d9-4bd6-a6e4-61412798d982>
- Gauthier-Boudreault, C., Couture, M., & Gallagher, F. (2021). Obstacles to the transition to adulthood of people with severe to profound intellectual disability and potential solutions: Perspectives of professionals in one region of Quebec. *Journal of Intellectual & Developmental Disability, 46*(3), 239-249. <https://doi.org/10.3109/13668250.2021.1873753>
- Goupil, G., Tassé, M. J., Garcin, N., & Doré, C. (2002). Focus on practice: Parent and teacher perceptions of individualised transition planning. *British Journal of Special Education, 29*(3), 127-135. <https://doi.org/10.1111/1467-8527.00255>
- Jacob, S., Desmarais, C., Julien-Gauthier, F., & Martin-Roy, S. (2022). Évaluer la gouvernance des interventions interministérielles, une nouvelle exigence de l'évaluation. Enseignements de l'évaluation de la démarche de transition de l'école à la vie adulte (TÉVA) des jeunes en situation de handicap. *Revue Canadienne d'évaluation de programme*.

Kohler, P. D., Gothberg, J. E., Fowler, C., & Coyle, J. (2016). *Taxonomy for transition programming 2.0: A model for planning, organizing, and evaluating transition education, services, and programs*. Western Michigan University.

https://www.transitionta.org/system/files/resourcetrees/Taxonomy_for_Transition_Programming_v2_508_.pdf?file=1&type=node&id=1727&force=

Lamontagne, M.-E., Martin-Roy, S., Déry, J., Beauchesne, S., Jacob, S., Julien-Gauthier, F., Tousignant, M., Dahan-Oliel, N., Ouimet, M., Ross-Lévesque, E., & Desmarais, C. (Submitted). In-school practices for the transition to adulthood of youth with disabilities: An environmental scan study in Québec (Canada). *International Journal of Disability, Development and Education*.

Mazzotti, V. L., & Plotner, A. J. (2016). Implementing secondary transition evidence-based practices: A multi-state survey of transition service providers. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals*, 39(1), 12-22. <https://doi.org/10.1177/2165143414544360>

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2018). Guide pour soutenir la démarche de transition de l'école vers la vie active (TEVA). http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/adaptation-scolaire-services-comp/TEVA-guide-2018.pdf

National Technical Assistance Center on Transition (2020). *Improving postsecondary outcomes for all students with disabilities*.

<https://www.transitionta.org/about>

Poirier, S.-È., St-Pierre, M.-C., Julien-Gauthier, F., Flamand, V., Martin-Roy, S., & Desmarais, C. (2020). Inter-Agency Collaboration in the Transition from School to Adulthood of Students with Disabilities: A Narrative Review of the Literature. *International Journal of Disability, Development and Education*, 1-8. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2020.1779915>

Secrétariat du Conseil du trésor. (2019). Évaluation des interventions interministérielles : Guide d'accompagnement.

https://www.tresor.gouv.qc.ca/fileadmin/PDF/cadre_gestion/guide_evaluation_interventions_interministerielles.pdf

Test, D. W., Fowler, C. H., Richter, S. M., White, J., Mazzotti, V., Walker, A. R., Kohler, P., & Kortering, L. (2009). Evidence-Based Practices in Secondary Transition. *Career Development for Exceptional Individuals*, 32(2), 115-128. <https://doi.org/10.1177/0885728809336859>

Wehmeyer, M. L., Shogren, K. A., Little, T. D., & Lopez, S. J. (2017). *Development of Self-Determination Through the Life-Course* (1st ed.). Springer Netherlands : Imprint: Springer,

<https://doi.org/10.1007/978-94-024-1042-6>