

Haute école de travail social Fribourg HETS-FR
Rte des Arsenaux 16a
1700 Fribourg

**Comment l'autodétermination des adolescents présentant
une déficience intellectuelle peut-elle être favorisée dans
l'accompagnement éducatif, en vue d'une transition vers
l'âge adulte ?**

TRAVAIL DE BACHELOR

Présenté par
Romane Moscaritolo
Laurine Parrat

En vue de l'obtention du Bachelor of Arts HES-SO en
Travail social

Fribourg – Janvier 2026

Remerciements

Tout d'abord, nous souhaitons particulièrement remercier notre directrice de Travail de Bachelor, Madame Annick Cudré-Mauroux, pour son accompagnement, sa disponibilité et la qualité de ses conseils tout au long du processus.

Nous remercions également Madame Margot Ekoli, éducatrice sociale au Carré d'As de Romont, qui a accepté d'endosser le rôle de lectrice externe et de consacrer de son temps à évaluer notre travail.

Nous tenons aussi à remercier le binôme travaillant sur la même thématique, Flavie Combret et Pauline Seydoux, pour les précieux conseils et les encouragements qu'elles nous ont apportés tout au long de cette démarche.

Enfin, nous adressons nos remerciements à nos familles et nos amis pour leur soutien constant et leur relecture de ce travail.

Avertissements

« La forme masculine est utilisée dans le présent document pour faciliter la lecture. Cette disposition ne reflète en rien une discrimination basée sur le genre, et les termes employés s'appliquent aussi bien aux personnes de sexe féminin que masculin » (Haute école de travail social Fribourg [HETS-FR], 2024).

Nous mentionnons l'utilisation de l'intelligence artificielle « ChatGPT » pour reformuler certains passages, corriger le texte et enrichir le vocabulaire utilisé, dans le but de renforcer la précision et la diversité lexicale du document.

Table des matières

1. Introduction	3
2. Problématique	4
3. Méthodologie de recherche	11
a. <i>Recherche et sélection des textes</i>	11
b. <i>Extraction et analyse des contenus</i>	12
4. Référence des textes retenus	13
5. Analyse des textes	18
5.1 <i>Les pratiques éducatives favorisant l'autodétermination des personnes présentant une déficience intellectuelle</i>	18
5.1.1 Les pratiques collaboratives	18
5.1.2 Les pratiques centrées sur les capacités individuelles	19
5.1.3 Le rôle de la pratique professionnelle au service d'un environnement soutenant l'autodétermination.....	21
5.2 <i>Les besoins des adolescents présentant une déficience intellectuelle dans le processus de transition vers l'âge adulte</i>	23
5.2.1 Besoins liés au développement personnel et identitaire.....	23
5.2.2 Besoins liés au développement des habiletés domestiques et professionnelles.....	24
5.2.3 Besoins liés à la construction de liens relationnels	25
5.2.4 Besoins de soutien parental	25
5.3 <i>Le soutien à l'autodétermination dans le déroulement de la transition vers l'âge adulte des adolescents présentant une déficience intellectuelle</i>	26
5.3.1 La temporalité de l'accompagnement dans le processus d'autodétermination	27
5.3.2 Familles et professionnels : piliers de l'autodétermination lors de la transition vers la vie adulte.....	27
5.3.3 La construction d'un projet d'avenir professionnel adapté.....	28
5.3.4 La participation à des loisirs et des activités communautaires	29
5.3.5 L'environnement comme levier d'autodétermination vers l'âge adulte.....	30
6. Discussion	36
7. Conclusion	42
8. Bibliographie	44
Annexes	48

1. Introduction

Notre Travail de Bachelor (TB) porte sur la thématique de l'accompagnement du développement de l'autodétermination chez des adolescents présentant une déficience intellectuelle, en vue de leur transition vers l'âge adulte.

Pour débiter, plusieurs motivations personnelles et professionnelles nous ont conduites à explorer ce sujet. Tout d'abord, nous avons toutes les deux effectué une formation pratique dans une école spécialisée où nous avons accompagné des enfants et des adolescents en situation de handicap, dont la plupart présentaient une déficience intellectuelle. De plus, nous avons constaté que le processus d'autodétermination n'était pas une priorité au sein de l'institution où nous avons effectué notre formation pratique.

Les recherches que nous avons effectuées nous ont permis de confirmer cette réalité présente dans les institutions et de mieux comprendre pourquoi le processus d'autodétermination est si peu valorisé et mis en œuvre dans les structures spécialisées. Nous avons identifié les enjeux suivants liés à l'autodétermination en institution. D'une part, selon Tessari-Veyre et Martin, les contraintes liées à la vie en collectivité, aux exigences des organisations et aux impératifs économiques limitent les possibilités d'exercer des choix. De plus, les compétences nécessaires pour adopter des comportements autodéterminés, telles que la compréhension de ses choix, l'analyse des options et la capacité à anticiper les conséquences, sont difficiles à mobiliser pour les personnes présentant une déficience intellectuelle (2019). Ces constats justifient notre désir de mieux saisir comment l'accompagnement des jeunes avec une déficience intellectuelle peut favoriser l'autodétermination, particulièrement durant la transition vers l'âge adulte.

Suite à nos recherches, nous avons réalisé que, notamment avec l'adoption de la Convention relative aux droits des personnes handicapées [CDPH] et les évolutions des paradigmes du handicap, la qualité de vie des personnes en situation de handicap, ainsi que leur participation et leur autodétermination, sont désormais reconnues comme des dimensions essentielles de leur accompagnement (Caouette, 2014, cité dans Tessari-Veyre et Martin, 2019).

Nous avons choisi de cibler les adolescents présentant une déficience intellectuelle et d'inclure leur transition de l'école vers une vie adulte pour plusieurs raisons. Selon Palmer, il est essentiel d'introduire l'autodétermination, afin de permettre aux jeunes de vivre des occasions favorisant l'émergence de comportements autodéterminés (2022). Notre choix de cibler les adolescents s'explique également par le fait que l'adolescence est une période sensible du développement, caractérisée par de nombreux changements et défis (Picon, 2009). De plus, nos recherches ont mis en évidence que le développement de l'autodétermination constitue une compétence clé pour les adolescents, tant dans la construction d'une vie adulte autonome que dans la capacité à orienter leur parcours selon leurs propres intérêts (Wehmeyer, 2005, cité dans Tessari-Veyre et Martin, 2019).

Selon ces perspectives, l'autodétermination est un levier pour soutenir la transition vers l'âge adulte des jeunes en situation de handicap. L'autodétermination se définit, en 1992 à l'issue du modèle fonctionnel de Wehmeyer, par des « habiletés et attitudes requises chez une personne lui permettant d'agir directement sur sa vie en effectuant librement des choix non influencés par des agents externes indus » (1996, cité dans Lachapelle et al., 2022). Cette

notion s'inscrit dans un contexte plus large où le respect de leurs droits, leur capacité à faire des choix et leur inclusion sont au cœur des préoccupations des professionnels (Tessari-Veyre et Martin, 2019). Les travailleurs sociaux interviennent dans l'accompagnement de ce public cible dans différentes structures, telles que les écoles et les établissements résidentiels mais également dans des lieux d'insertion socio-professionnelle. Ils sont amenés à favoriser le processus d'autodétermination des personnes accompagnées, tout en respectant leur dignité humaine, leur autonomie, leurs droits, ainsi que les principes d'inclusion, d'égalité et de justice sociale (Avenir Social, 2010).

Notre travail débute par la problématique en y précisant les principales définitions et défis nécessaires à une bonne compréhension du sujet. Par la suite, nous présenterons la question de recherche ainsi que les trois objectifs qui en découlent. La partie suivante sera consacrée à la démarche méthodologique, dans laquelle nous expliquerons la sélection des textes, le contenu que nous avons extrait des textes et la méthode d'analyse utilisée. Nous présenterons ensuite les cinq textes retenus, avant d'en proposer une analyse approfondie. Enfin, nous exposerons les résultats liés à nos objectifs et à notre question de recherche, puis nous conclurons ce travail par une discussion, en abordant la problématique dans une perspective plus large, suivie d'une conclusion finale.

2. Problématique

En Suisse, l'Office fédéral de la statistique (OFS) relate qu'en 2023, 1,8 million de personnes de 16 ans et plus sont considérées comme ayant un handicap au sens de la loi sur l'égalité pour les personnes handicapées (s.d.). Celui-ci révèle également le nombre d'enfants vivant avec un handicap qui s'élève à 52 000 en 2019 (OFS, s.d.). De plus, l'impact des handicaps intellectuels (16%) chez les enfants serait tout aussi important qu'un handicap physique (43%). Les personnes en situation de handicap adultes ou mineures peuvent être accompagnées par des professionnels dans le domaine socio-éducatif dans diverses institutions. Celles-ci proposent des prestations d'hébergement ainsi que d'occupation, et sont établies sous forme d'écoles spécialisées accompagnées d'internats, ou encore, par exemple, de structures engagées dans des démarches d'intégration professionnelle (OFS, s.d.).

Selon l'Organisation mondiale de la santé (OMS), le trouble du développement intellectuel (TDI), connu sous le nom de déficience intellectuelle, se définit par « la capacité sensiblement réduite de comprendre une information nouvelle ou complexe, et d'apprendre et d'appliquer de nouvelles compétences (trouble de l'intelligence). Il s'ensuit une aptitude diminuée à faire face à toute situation de manière indépendante (trouble du fonctionnement social), un phénomène qui commence avant l'âge adulte et exerce un effet durable sur le développement » (Organisation mondiale de la santé [OMS], 2018, citée dans Tessari-Veyre et Martin, 2019). En d'autres termes, cette incapacité se traduit par des limitations significatives du fonctionnement intellectuel et du comportement adaptatif, qui se manifestent avant l'âge de 22 ans (American Association on Intellectual and Developmental Disabilities [AAIDD], 2011). La prévalence est de 1 à 2% de la population. On identifie quatre différences de déficience : légère, moyenne, sévère et profonde, bien que chaque individu dispose de ses propres forces et limites. Les causes peuvent être diverses et multifactorielles. Elles peuvent être génétiques, dues à un défaut lors de la fusion des deux gamètes formant l'œuf, durant la fécondation. L'hérédité génétique est également à prendre en compte, c'est-à-dire que le risque de naître avec ou de développer une déficience intellectuelle est plus élevé lorsqu'il existe des

antécédents familiaux de ce type de trouble. De plus, des facteurs accidentels, notamment liés aux facteurs environnementaux, peuvent affecter le développement de l'embryon ou du bébé. L'exposition à un environnement toxique, tel que le plomb ou le mercure, peut entraîner des conséquences sur le développement cérébral de l'enfant, tant présent dans l'utérus par le biais de la mère que durant sa petite enfance. Durant la grossesse, le comportement et l'état de santé de la mère peuvent influencer de manière significative le développement du fœtus (Continental Hospitals, s.d.). Dans ce cadre, la consommation d'alcool et/ou de stupéfiants ainsi que certaines infections peuvent avoir des répercussions sur le fœtus et entraîner une déficience intellectuelle chez l'enfant. D'autres complications doivent être prises en compte durant la période périnatale, à savoir la naissance prématurée de l'enfant, le manque d'oxygène (hypoxie) durant l'accouchement, ou encore un faible poids à la naissance (Continental Hospitals, s.d.). Toutefois, il est possible que la cause des troubles du développement intellectuel chez certains enfants ne soit pas précisément identifiée.

Les difficultés rencontrées par les personnes présentant une déficience intellectuelle concernent divers domaines. Sur le plan conceptuel, les compétences langagières peuvent être affectées. Sur le plan social, ce sont les relations interpersonnelles, la responsabilité personnelle et l'estime de soi, qui sont touchées. Enfin, dans le domaine pratique émergent des difficultés dans la gestion des activités quotidiennes, le respect des horaires ou l'acquisition de routines. Cette diversité de domaines complique considérablement le quotidien, autant pour la personne concernée que pour son entourage. Bien que des évaluations soient faites à l'âge adulte, le diagnostic d'une déficience intellectuelle peut être posé dès l'enfance, lorsque des signes de retard de développement sont repérés chez l'enfant (Insieme, 2025). Aujourd'hui, on ne s'attarde plus sur le quotient intellectuel (Q.I.), mais bel et bien sur la hauteur des besoins spécifiques de la personne, par rapport au plan conceptuel, social et pratique.

L'adolescence constitue une phase particulièrement délicate et sensible dans le développement global du jeune (Picon, 2009). Celle-ci commence avec la puberté et s'étend jusqu'à la transition vers l'âge adulte. Cette période est mouvementée par une multitude de changements physiques, cognitifs, émotionnels, identitaires ou encore sociaux. Un adolescent vit d'importants bouleversements, parfois complexes à comprendre et à gérer. Ce dernier se trouve alors pris entre un besoin croissant d'autonomie et une vulnérabilité encore marquée. Comme le soulignent Picon (2009), l'adolescence est une période charnière où l'accompagnement des professionnels peut se compliquer. Elle nécessite de jongler entre protection, soutien et encouragement à l'autonomie, sans toujours pouvoir cerner clairement les besoins réels des jeunes. Le passage vers la vie adulte se concrétise par le biais de la réussite d'une vie active, incluant une participation sociale engagée (Martin-Roy et Julien-Gauthier, 2017). De plus, la transition est marquée par des décisions majeures ainsi que l'endossement de nouveaux statuts (Richard, 2025). Cette période se manifeste par des prises de décision importantes qui dirigeront le jeune dans sa transition à l'âge adulte. L'autodétermination apparaît alors comme une compétence essentielle pour orienter son parcours selon ses propres choix (Palmer et Wehmeyer, 2003). Compte tenu des transformations liées à cette période, l'ajout des caractéristiques d'une déficience intellectuelle semble amplifier les obstacles dans la transition vers l'âge adulte et dans le milieu professionnel, tels que la difficulté liée à l'apprentissage, la communication, ou encore à l'autonomie (Martin-Roy et Julien-Gauthier, 2017). Les contraintes perçues à cette étape du développement se manifestent notamment dans l'accès au marché de l'emploi, la création de

nouvelles relations sociales ou encore la gestion autonome d'un lieu de vie (Julien-Gauthier et al., 2022). Ces exigences, régulièrement en décalage avec les capacités réelles des jeunes ayant une déficience intellectuelle, relèvent une tension significative entre les attentes sociétales et leurs ressources individuelles, soulignant un manque d'opportunités et de possibilités de s'autodéterminer (Haelewyck, 2013). Bien que les adolescents présentant une déficience intellectuelle aient le droit de formuler leurs propres choix, notamment en ce qui concerne leur avenir, ils se heurtent donc à une réalité qui limite leur capacité à exercer ce droit dans les mêmes conditions que les autres jeunes, réduisant considérablement les possibilités concrètes qui s'offrent à eux.

L'article 7 du 13 décembre 2006 de la Convention relative aux droits des personnes handicapées [CDPH] (cité dans Hess-Klein et Tarchini, 2022), faisant référence aux droits des enfants handicapés, ne semble pas traduire un véritable respect de l'égalité, des droits fondamentaux, ni garantir un droit d'être entendu dans son application. L'article 19 de la CDPH stipulant la garantie de l'autonomie de vie et l'inclusion dans la société n'est pas encore pleinement respecté aujourd'hui. Pourtant, les notions de participation sociale et d'autodétermination sont particulièrement valorisées dans la Convention (Tessari-Veyre et Martin, 2019). Cette situation soulève une réflexion critique sur la conception de la place du handicap au sein de la société, interrogeant ainsi les inégalités vécues entre un adolescent présentant une déficience intellectuelle et un adolescent typique, lors de leur transition à l'âge adulte.

Au regard des transformations sociales, le développement de la notion de handicap peut expliquer les difficultés actuelles à faire valoir les droits des adolescents présentant une déficience intellectuelle. À la suite de la Première Guerre mondiale, le modèle médical inscrit le handicap comme un facteur résultant de la déficience de la personne ayant pour conséquence de la limiter dans sa participation sociale (Rochat, 2008). En opposition au modèle médical, le modèle social estime, en 1960, que le handicap est externe à la personne et qu'il est produit socialement. Il fait référence à l'accessibilité des services et de l'environnement pour la personne ayant des incapacités physiques et/ou psychiques (Rochat, 2008). C'est suite au développement de ce modèle social que de nombreuses modifications vont être proposées par les politiques sociales du handicap, afin de soutenir les droits fondamentaux de ces personnes. L'Organisation des Nations unies [ONU] (1993, citée dans Rochat, 2008) propose une définition du handicap, qui s'inscrira dans la CDPH en 2006, comme un résultat « de l'interaction entre des personnes présentant des incapacités et les barrières comportementales et environnementales qui font obstacle à leur pleine et effective participation à la société sur la base de l'égalité avec les autres », ce qui fait apparaître un modèle interactionniste. Le cadre de la Convention de l'Organisation des Nations Unies relative aux droits des personnes handicapées, dont la Suisse fait partie depuis 2014, reflète les objectifs et les buts que le droit suisse souhaite inscrire au sein de la société afin d'éliminer les obstacles auxquels se heurtent les personnes handicapées. Ce cadre veut également « protéger celles-ci contre toute discrimination et [...] promouvoir leur inclusion et leur égalité » (Bureau fédéral de l'égalité pour les personnes handicapées [BFEH], s.d.). Selon cette perspective interactionniste qui vise à développer le phénomène de handicap en tenant compte de l'influence de son environnement, Misès et Salbreux (2005) définissent la déficience intellectuelle de la sorte : « La déficience intellectuelle ne représente pas un état donné d'emblée ; il s'agit d'un processus qui se construit, se modifie progressivement sous l'influence de facteurs divers ».

Au-delà des défis de la période adolescente, il apparaît donc clairement que, pour un adolescent présentant une déficience intellectuelle, l'effectivité de ses droits fondamentaux ne dépend pas seulement des caractéristiques propres au trouble intellectuel. L'environnement constitue également un facteur déterminant, influençant la capacité du jeune à exercer ses droits. L'accès aux formations professionnelles et à un logement adapté, à l'accompagnement éducatif ainsi qu'à d'autres ressources favorisant le développement des compétences relationnelles, sociales, administratives ou encore juridiques, constituent des éléments essentiels à l'émancipation de l'adolescent dans sa transition vers l'âge adulte. Pourtant, aujourd'hui, force est de constater que ces conditions ne sont pas toujours réunies. Ce manque d'opportunités restreint sa capacité à faire des choix significatifs et à avoir un contrôle sur sa vie (May, 2000, cité dans Haelewyck, 2013). Les compétences d'autodétermination deviennent, à cet effet, centrales dans la vie d'un adolescent, puisqu'elles incarnent la capacité d'une personne à exprimer ses convictions et ses préférences personnelles, ainsi qu'à faire des choix en accord avec celles-ci, ou à réguler ses propres comportements, ce qui représente des étapes importantes dans la transition vers la vie adulte (Wehmeyer, 1992). Dès lors, il apparaît essentiel de s'intéresser au développement de l'autodétermination chez les adolescents, afin de soutenir une transition réussie vers la vie active (Julien-Gauthier et al., 2022).

C'est à partir des années 1990 que la problématique liée à l'autodétermination chez les adolescents présentant une déficience intellectuelle fait surface dans le champ de l'éducation spécialisée (Lachapelle et al., 2022). Selon Shogren et al. (2017, cités dans Lachapelle et al., 2022), l'autodétermination était alors envisagée comme un levier permettant aux jeunes d'atteindre des résultats plus favorables dans leur transition de l'école à la vie d'adulte. Selon Wehmeyer, l'autodétermination dépend des caractéristiques individuelles d'une personne et prend en compte à la fois les ressources et le soutien offert par son environnement (1996, cité dans Lachapelle et al., 2022). De ce point de vue, il est essentiel de promouvoir les pratiques professionnelles en centrant l'accompagnement sur les capacités, les aspirations et les besoins des adolescents, dans cette étape de vie cruciale. Toutefois, soutenir l'autodétermination dans cette phase de vie ne revient pas uniquement à renforcer les capacités individuelles. Il est important de considérer aussi les environnements qui offriront de véritables opportunités de participation et de prises de décision.

Abery et Stancliffe (2003, cités dans Lachapelle et al., 2022), à travers le modèle écologique tripartite, viennent renforcer l'importance de l'environnement dans le développement de l'autodétermination en inscrivant la notion dans un « processus complexe dont le but ultime est d'atteindre le niveau de contrôle personnel sur la vie qu'un individu désire dans les domaines qu'il perçoit comme importants » (Lachapelle et al., 2022). L'environnement, grandement pris en compte, comprend le microsystème (famille, école, milieu de vie, lieu de travail), le mésosystème (relations entre ces milieux), l'exosystème (les environnements qui influencent la personne sans qu'elle y participe directement) et enfin le macrosystème (les valeurs, les normes et les politiques sociales) ; des systèmes qui sont tous en interaction tout au long de la vie d'une personne. En s'inspirant de Bronfenbrenner (1979, cité dans Caouette et al., 2022), les auteurs soulignent l'influence positive comme négative qu'ont les divers facteurs environnementaux sur le développement de l'autodétermination d'une personne, selon son interaction. En mobilisant cette pensée, le comportement autodéterminé relèverait donc de trois degrés : celui de contrôle personnel souhaité par l'individu, celui exercé véritablement, et enfin l'importance accordée dans ces domaines de contrôle (Lachapelle et

al., 2022). Autrement dit, si un jeune adolescent accorde peu d'importance à un certain domaine de sa vie et, par conséquent, n'y prend pas de décisions, il ne serait pas tout à fait juste d'affirmer qu'il ne manifeste pas de comportement autodéterminé, puisque le modèle prend en compte l'importance accordée par le jeune dans le domaine. En ce sens, l'accompagnement par les professionnels dans le développement de l'autodétermination soulève un point d'attention. Il ne s'agit pas simplement d'encourager les jeunes présentant une déficience intellectuelle à faire des choix et à prendre des décisions de manière autonome, en travaillant sur les compétences. Il est aussi important de tenir compte du sens que ces jeunes attribuent aux domaines qui touchent leur vie. Toutefois, il demeure parfois complexe de savoir s'ils comprennent ou non le sens de certaines décisions, en raison de leur trouble.

Selon des études menées par Wehmeyer et Metzler (1995, citées dans Charrette et al., 2021), les personnes qui présentent une déficience intellectuelle manifestent un niveau d'autodétermination inférieur à celui des personnes sans déficience. Cette différence peut notamment s'expliquer par les difficultés spécifiques que rencontrent les jeunes ayant une déficience intellectuelle en matière de socialisation puisque, contrairement aux adolescents valides qui ont la possibilité de vivre librement des interactions sociales avec leurs pairs, les personnes avec une déficience intellectuelle disposent de moins d'occasions pour développer et renforcer leur autodétermination (Emond Pelletier et Joussemet, 2014). Cette mention reprend la définition du handicap établie par l'ONU en soulignant que l'autodétermination ne relève pas uniquement de l'individu lui-même, mais dépend aussi des opportunités concrètes qui lui sont offertes par son environnement (Bastien et Haelewyck, 2017). Il va donc de soi de souligner l'importance de permettre aux jeunes de devenir acteurs de leurs choix, une démarche d'autant plus délicate lors de la présence d'un trouble intellectuel. Pourtant, cet idéal est difficile à réaliser. En effet, Insieme (2025) souligne que les personnes présentant une déficience intellectuelle sont régulièrement confrontées à des obstacles dans leurs prises de décisions. Leur entourage, y compris les professionnels, pense souvent qu'elles ne sont pas capables de décider par elles-mêmes. Par conséquent, l'entourage prend des décisions à leur place sans même les consulter. Cet accompagnement constitue ainsi un frein à l'exercice de l'autodétermination. Si le soutien de l'entourage est essentiel à l'expression de l'autodétermination de la personne, un autre enjeu réside dans le développement des compétences nécessaires pour l'exercer. En effet, certaines compétences comme la compréhension et l'analyse des choix ou encore la capacité à anticiper les conséquences sont souvent plus difficiles à mobiliser chez les personnes présentant une déficience intellectuelle (Lachapelle et al., 2005). Cette absence de compétences peut ainsi représenter un obstacle structurel à l'autodétermination, notamment lorsque le manque n'est pas reconnu ou soutenu de façon adaptée. À cet effet, la question de l'exercice d'autodétermination au sein des structures spécialisées se pose. Haelewyck constate une certaine importance d'accompagner les adolescents vivant avec une déficience intellectuelle dans des démarches actives qui soutiennent le développement de l'autodétermination et la prise de choix personnels constituant leur projet de vie (2013).

Afin de réduire les inégalités et les difficultés rencontrées par ce public, en matière d'autodétermination, les travailleurs sociaux sont amenés à accompagner les adolescents présentant une déficience intellectuelle dans différents environnements. En Suisse, les professionnels du travail social s'appuient sur le Code de déontologie du travail social. Ce cadre se fonde sur plusieurs principes juridiques et éthiques, dont la CDPH. Le Code de déontologie demande aux travailleurs sociaux de respecter le principe d'autodétermination,

tout en veillant à la dignité humaine, aux droits humains, ainsi qu'aux valeurs d'égalité, d'inclusion et de justice sociale (Avenir Social, 2010). Cela signifie donc qu'il est essentiel pour les professionnels d'aller au-delà d'une posture purement protectrice envers les adolescents présentant une déficience intellectuelle. Dans ce sens, il est pertinent de proposer un accompagnement leur permettant de faire des choix concrets, accessibles et compréhensibles, ce qui est à la base du développement de leur autodétermination. Puisque cela ne concerne pas uniquement le respect de leurs décisions, il demeure essentiel de leur offrir les moyens nécessaires qui les amèneront à un niveau supérieur d'autodétermination, en tenant compte de leurs capacités et de leurs besoins, notamment lors de la transition vers l'âge adulte.

Toutefois, selon Tessari-Veyre et Martin (2019), bien que la CDPH impose aux professionnels de baser leurs interventions sur le développement de la participation sociale et de l'autodétermination des personnes concernées, l'accompagnement offert aux jeunes ne leur permet pas toujours la possibilité de s'inscrire dans une logique où ils se sentent acteurs de leur vie (2019). En effet, les professionnels privilégient fréquemment la protection et la sécurité plutôt que l'autonomie, ce qui peut limiter leur engagement dans le processus d'autodétermination (Caouette, 2020 ; Tessari-Veyre et Martin, 2019). Ces freins à l'autodétermination peuvent se manifester par un cadre trop structuré ou institutionnalisé. De ce fait, les possibilités de l'individu de développer son autodétermination se voient restreintes. Ce cadre protecteur et sécuritaire qui ne laisse pas la place au développement de l'autodétermination peut s'expliquer par le manque de formation des professionnels, ou encore par la perception d'un manque de compétences nécessaires à l'autodétermination perçu par les professionnels accompagnant la personne présentant une déficience intellectuelle (Sarrazin, 2012 ; Tessari-Veyre et Martin, 2019). Les contraintes institutionnelles, liées au manque de temps et aux objectifs imposés pouvant alourdir la charge de travail des professionnels, ne leur permettent pas toujours de réfléchir à la question de l'autodétermination dans l'accompagnement (Andrien et Sarrazin, 2022). La culture professionnelle est encore fortement marquée par une logique protectrice, où les interventions sociales s'inscrivent en partie dans une approche de prévention des risques.

Pourtant, soutenir l'autodétermination signifie laisser à la personne accompagnée la possibilité de faire des choix elle-même, même si ceux-ci comportent parfois des risques (Caouette, 2020). Cela soulève alors la question de la répartition de la responsabilité entre les différents acteurs concernés face à la prise de risques ainsi que les conséquences qui découlent des décisions prises dans une démarche d'autodétermination. Selon Andrien et Sarrazin (2022), la responsabilité liée à la prise de risques repose officieusement surtout sur les professionnels. Leur mandat de protection, qui est renforcé par les attentes des familles et des institutions, les amène souvent à surprotéger les personnes accompagnées. Étant donné qu'ils ressentent une pression liée aux conséquences et aux éventuelles sanctions, les intervenants adoptent alors des pratiques restrictives, qui limitent les possibilités de choix et d'initiatives des personnes accompagnées. Les interventions professionnelles reposent davantage sur le faire « à la place » de la personne, alors qu'elles gagneraient à s'inscrire dans le faire « avec » (Masse, 2018). Or, Andrien et Sarrazin (2022) rappellent qu'accompagner une personne vers l'autodétermination consiste à la soutenir afin qu'elle développe progressivement des compétences lui permettant d'assurer elle-même sa sécurité, d'anticiper les risques et de reconnaître l'incertitude comme une condition d'apprentissage. Blin (2022) invite à voir l'autodétermination comme une responsabilité partagée. Ce n'est pas seulement à la personne

en situation de handicap ou aux professionnels de porter ce risque, mais aussi aux familles, aux institutions et plus largement à l'environnement qui l'entoure. Il devient alors un projet collectif, et non seulement individuel, de créer des conditions dans lesquelles une personne peut véritablement exprimer ses désirs ainsi que s'impliquer dans les décisions qui la concernent (Blin, 2022).

Ces enjeux autour de la question de la prise de risques se manifestent particulièrement lors de la période de la transition à la vie adulte, qui constitue une étape clé dans le développement de l'autodétermination chez les adolescents présentant une déficience intellectuelle (Julien-Gauthier et al., 2021). De nombreuses décisions importantes qui concernent l'avenir du jeune sont prises, à cette période de vie. Il est question de choix sur le lieu de vie, de l'orientation professionnelle, etc. Les jeunes ont besoin d'expérimenter et de participer activement à ces choix (Julien-Gauthier et al., 2021). Cependant, ils demeurent souvent surprotégés par leur entourage, ce qui limite leurs occasions d'exercer et d'apprendre à assumer progressivement les conséquences de leurs actes (Julien-Gauthier et al., 2021). Cette surprotection risque de freiner l'acquisition des compétences nécessaires à l'autodétermination. Ainsi, il est nécessaire que les éducateurs, en accompagnant ces jeunes et plus largement des personnes présentant une déficience intellectuelle dans le développement de leur autodétermination, intègrent la dignité du risque, c'est-à-dire accepter que les personnes accompagnées soient exposées à certains risques raisonnables, plutôt que de chercher à tout contrôler. La prise en compte de cette dignité du risque constitue une condition pour développer de réelles compétences liées à l'autodétermination, notamment lors de la transition vers l'âge adulte (Andrien et Sarrazin, 2022).

L'accompagnement de l'autodétermination des adolescents présentant une déficience intellectuelle ne consiste pas seulement à les encourager à faire des choix, à prendre des décisions ou à en évaluer les conséquences. C'est aussi reconnaître que ce public se heurte souvent à des limites importantes. Les possibilités réelles d'inclusion et de participation sociale restent fortement contraintes par l'organisation des services, le manque de ressources, les représentations sociales du handicap et les règles institutionnelles. De ce fait, certains projets ou désirs des jeunes ne sont pas réalisables (Lachapelle et Therrin-Bélec, 2015 ; Julien-Gauthier et al., 2021). Malgré la volonté des professionnels de promouvoir l'autodétermination, ceux-ci sont amenés à composer avec des cadres restrictifs (Caouette, 2020). Par ailleurs, plusieurs auteurs montrent que les adolescents présentant une déficience intellectuelle expriment le désir de « faire comme les autres », bien qu'ils disposent de moins d'occasions de participer à la vie sociale ordinaire (Normand et al., 2016 ; Lachapelle et Therrien-Bélec, 2015). Certains de leurs choix ou de leurs projets, tels que rejoindre un groupe de pairs, pratiquer un loisir en milieu ordinaire, accéder à un emploi ou à une formation spécifique, se trouvent confrontés à des contraintes institutionnelles, sociales ou matérielles qui les rendent difficilement réalisables, voire impossibles (Julien-Gauthier et al., 2018).

Dans ce cadre, les professionnels sont confrontés à des difficultés d'accompagnement afin de respecter les aspirations des jeunes tout en favorisant leur inclusion sociale. Cette situation renforce la tension déjà présente entre protection, prise de risques et participation. De plus, elle soulève la question de la manière dont les éducateurs sociaux accompagnent ces adolescents dans leurs choix et leurs projets de vie. Ainsi, l'autodétermination constitue une compétence à développer, mais surtout un droit à préserver et à promouvoir (Palmer et Wehmeyer, 2003).

Malgré les avancées théoriques autour de la déficience intellectuelle, de la transition vers l'âge adulte et des droits des personnes en situation de handicap, la mise en pratique de l'autodétermination par les professionnels auprès des adolescents concernés dans cette étape de vie reste encore limitée. Le développement de l'autodétermination, dans les pratiques actuelles, semble donc être nécessaire, bien qu'il peine à se concrétiser pleinement sur le terrain. En effet, il est primordial que l'adolescent soit accompagné dans sa transition vers l'âge adulte, de manière individualisée, en prenant en compte ses besoins, ses aspirations personnelles ainsi que l'environnement. Une telle approche permettrait d'offrir au jeune un accompagnement de qualité, le conduisant ainsi vers la réussite de sa transition vers l'âge adulte. C'est pourquoi, la question de recherche et les objectifs de ce travail visent à mettre en lumière les stratégies d'accompagnement mises en œuvre par les éducateurs sociaux pour favoriser le développement de l'autodétermination des adolescents présentant une déficience intellectuelle dans leur passage vers la vie adulte.

Comment l'autodétermination des adolescents présentant une déficience intellectuelle peut-elle être favorisée dans l'accompagnement éducatif, en vue d'une transition vers l'âge adulte ?

En vue de notre question de recherche énoncée ci-dessus, nous avons formulé trois objectifs permettant d'explicitier les éléments que nous souhaitons identifier dans notre travail :

1. Identifier les différentes pratiques éducatives qui permettent le développement de l'autodétermination des personnes présentant une déficience intellectuelle.
2. Identifier les besoins des adolescents présentant une déficience intellectuelle dans le processus de transition à l'âge adulte.
3. Comprendre comment le soutien à l'autodétermination peut favoriser le bon déroulement de la transition à l'âge adulte des adolescents présentant une déficience intellectuelle.

3. Méthodologie de recherche

a. Recherche et sélection des textes

Pour sélectionner les cinq textes constituant la revue de littérature, nous avons pris en considération plusieurs éléments. Tout d'abord, au fur et à mesure de nos recherches, nous avons ciblé notre problématique en lien avec le thème de l'atelier, tout en nous assurant qu'il existait suffisamment de littérature. En effet, nous avons envisagé plusieurs autres thèmes avant de nous orienter vers celui-ci, mais nos recherches n'avaient pas révélé une littérature suffisamment riche pour les retenir.

Les critères de sélection des textes concernant notre sujet ont été les suivants : les recherches portent sur les personnes présentant une déficience intellectuelle et plus précisément les adolescents. Un autre critère de sélection concerne la notion d'autodétermination en mettant en lumière les pratiques éducatives pouvant favoriser ce processus. Nous avons également porté notre attention sur des textes qui abordent la notion de transition vers l'âge adulte, qui concernent à la fois les vécus et les besoins des jeunes, ainsi que les pratiques

professionnelles qui soutiennent une transition réussie. Au fil de l'avancement et de la définition des objectifs de notre TB, nous avons affiné notre sélection de textes en fonction des trois objectifs fixés.

Afin d'identifier les cinq textes, nous avons principalement mobilisé les plateformes Swisscovery et Google Scholar, en utilisant différents mots-clés. En combinant ceux-ci de diverses façons, nous avons pu cibler nos recherches et identifier des textes pertinents en lien avec notre sujet. Nous avons décliné chaque grand thème en plusieurs mots proches dans leur signification, afin d'élargir nos recherches tout en restant fidèles au sujet initial de notre TB. Voici les principaux termes que nous avons utilisés au cours de nos recherches :

- Déficience intellectuelle : handicap, incapacité (intellectuelle), retard mental, (dys)fonctionnement intellectuel, comportement adaptatif
- Adolescent : jeune, élève, jeune adulte, étudiant
- Stratégie éducative : pratique éducative, accompagnement (socio-éducatif), soutien, programme d'intervention, éducateur, travailleur social, institution spécialisée, école spécialisée, stratégie
- Transition : préparation, vie active, insertion sociale, insertion (socio)-professionnelle, identité personnelle, passage
- Autodétermination : autonomie, empowerment, autoréalisation, autorégulation, autodéterminé, décision, affirmation, participation sociale

Les éléments nous intéressant dans les contenus des textes concernent notamment l'objet de la recherche, les publics cibles, les méthodes de recueil d'informations et d'analyse des données. Nous avons veillé à choisir des textes qui répondent aux trois objectifs, que ce soit dans les thématiques abordées ou dans les résultats présentés, afin d'obtenir des perspectives variées.

À travers ces critères, nous avons pu sélectionner des textes permettant de nourrir la réflexion autour de l'accompagnement des adolescents ayant une déficience intellectuelle pour développer leur autodétermination vers leur transition à l'âge adulte. Par ailleurs, nous avons veillé à privilégier des textes récents. Toutefois, nos recherches nous ont conduites à retenir des textes datant de quinze ans au maximum. Cela nous permet tout de même de nous appuyer sur des travaux relativement récents et de mieux comprendre les enjeux actuels liés à notre sujet. Ainsi, cette étape de sélection nous permet de constituer une base documentaire solide et ciblée, en lien avec notre Travail de Bachelor.

b. Extraction et analyse des contenus

Les contenus sélectionnés dans les textes visent à répondre à notre question de recherche : *« Comment l'autodétermination des adolescents présentant une déficience intellectuelle peut-elle être favorisée dans l'accompagnement, en vue d'une transition vers l'âge adulte ? »*

Nous avons créé, pour chaque texte, une grille d'extraction regroupant les contenus extraits des cinq textes. Cette grille nous a permis d'identifier et d'organiser les informations clés repérées dans chaque texte. La grille contient les points essentiels de chaque objectif ainsi que les différentes dimensions et sous-dimensions nécessaires pour y répondre¹.

¹ Grilles en annexe

Afin d'élaborer celles-ci dans la grille d'extraction, nous avons procédé de la manière suivante : nous avons tout d'abord lu chaque texte attentivement, en nous concentrant sur les objectifs, afin de relever les contenus pertinents. Nous avons ensuite mis en commun les informations repérées dans chaque texte, ce qui nous a permis de définir les catégories et sous-catégories. Durant ce travail, nous avons constaté que deux textes scientifiques initialement choisis n'offraient pas suffisamment de contenu et ne permettaient dès lors pas de répondre pleinement aux objectifs. C'est pourquoi, nous avons sélectionné deux autres textes plus pertinents. Ces changements ont fait évoluer certaines catégories et sous-catégories de la grille. Puis, nous avons extrait les contenus sous forme de citations directes, en mentionnant les pages de chaque extrait.

En commençant l'analyse des textes, nous avons ajouté à la grille d'extraction initiale deux nouvelles catégories. L'une portant sur les similitudes et les différences entre les auteurs et l'autre sur l'analyse. Cette étape nous a permis de réaliser l'analyse des textes, en les comparant entre eux pour mettre en évidence les visions similaires, contradictoires ou complémentaires des auteurs.

4. Référence des textes retenus

Texte n°1

<p>Julien-Gauthier, F., Ruel, J., & Jourdan-Ionescu, C. (2021). La carte routière : programme de transition vers la vie adulte. <i>Revue francophone de la déficience intellectuelle</i>, 31, 16-35. https://doi.org/10.7202/1085491ar</p> <p><i>Mots-clés : déficience intellectuelle, programme en ligne, transition, jeunes adultes, participation sociale, appropriation, communication, interactions sociales, engagement, résilience, autodétermination.</i></p>	
<p>Problématique et question de recherche</p>	<p>Problématique : Le passage de l'école à la vie adulte est une période délicate pour les jeunes présentant une déficience intellectuelle. Ces jeunes rencontrent divers obstacles, notamment liés à la surprotection des parents, au manque de ressources et aux difficultés de collaboration entre acteurs. De plus, la participation sociale et l'expression de l'autodétermination de ces jeunes restent limitées. Il existe des outils de transition, mais ils sont peu adaptés à la compréhension et n'intègrent que très peu le point de vue de ces jeunes. Ainsi, il est important que les travailleurs sociaux soutiennent la transition vers l'âge adulte, notamment en utilisant des outils concrets et adaptés aux adolescents présentant une déficience intellectuelle pour favoriser une transition réussie.</p> <p>Question de recherche : Quelle est l'appréciation du programme Carte routière selon les éducateurs spécialisés, les jeunes présentant une déficience intellectuelle (D)I et leurs parents ?</p>
<p>Objectifs</p>	<p>L'étude a pour objectif d'expliquer la manière dont le programme Carte routière est perçu par les adolescents présentant une déficience intellectuelle, leurs parents ainsi que par les éducateurs. L'étude cherche à mettre en évidence les forces et les limites de l'implémentation de ce programme dans différents contextes. Cette recherche démontre la</p>

	manière dont le programme peut participer au développement de l'autodétermination, de la résilience et de la participation sociale des jeunes.
Ancrages disciplinaires, concepts/ théories	La recherche s'appuie sur la psychoéducation, l'éducation spécialisée, la psychologie du développement et le travail social. Elle mobilise les concepts de résilience, d'autodétermination et de participation sociale.
Méthodes de recherche	L'étude est qualitative, exploratoire et participative. La recherche porte sur 17 jeunes, âgés entre 16 à 21 ans et présentant une déficience intellectuelle légère à modérée. Ils sont accompagnés par 9 éducateurs. La mise en place du programme a duré 18 mois. Tout au long de cette implémentation, les professionnels ont été suivis et soutenus par le groupe de recherche.
Résultats	Les résultats de la recherche proviennent des paroles des éducateurs, des jeunes et de leurs parents, ainsi que de documents élaborés durant l'implémentation du programme. Le programme est considéré utile et motivant par les jeunes et les éducateurs. Il favorise l'engagement des adolescents dans leur projet de vie, et dans le développement d'habiletés sociales et professionnelles. Toutefois, les éducateurs soulignent que l'adaptation et la simplification du matériel demandent du temps. La collaboration entre l'école, la réadaptation et la famille est nécessaire, mais elle reste insuffisante, à cause du manque de temps et de ressources.
Discussion	L'étude montre que ce programme est un outil structuré et flexible qui aide les jeunes à s'autodéterminer et à préparer leur passage à la vie adulte. Elle favorise la concertation entre intervenants. La poursuite de l'accompagnement après la scolarisation est difficile, en raison du manque de ressources. Les auteurs recommandent de débiter plus tôt la démarche.

Texte n°2

<p>Caouette, M., Pellerin, S., & Charrette, C. (2022). Une conception développementale et écosystémique de l'autodétermination pour l'accompagnement des personnes ayant une déficience intellectuelle. <i>La nouvelle revue – Éducation et société inclusives</i>, 94(2), 43-59. https://doi.org/10.3917/nresi.094.0043</p> <p><i>Mots-clés : Accompagnement – Autodétermination – Déficience intellectuelle – Modèles conceptuels et théoriques.</i></p>	
Problématique	Depuis une cinquantaine d'années, l'autodétermination constitue un enjeu central pour les personnes en situation de handicap. De nombreux modèles théoriques ont été élaborés venant définir et proposer différents moyens d'intervention, favorisant ainsi le développement de ce processus. Les différents modèles de l'autodétermination rendent difficile une vision commune et cohérente de ce processus, ce qui complexifie les pratiques professionnelles.

Objectifs	Les modèles de l'autodétermination permettent d'offrir une base conceptuelle et théorique aux professionnels afin de favoriser le processus d'autodétermination dans l'accompagnement de personnes ayant une déficience intellectuelle. L'article reprend les éléments clés de l'autodétermination, en soutenant une conception développementale et écosystémique de l'autodétermination.
Ancrages disciplinaires, concepts et théories	L'article s'appuie sur la psychoéducation, l'éducation spécialisée et la psychologie de la motivation. L'article concerne: <ul style="list-style-type: none"> ○ La théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan et ses mini-théories ○ La théorie fonctionnelle de l'autodétermination de Wehmeyer ○ L'approche écologique inspirée de Bronfenbrenner, adaptée par Abery et Sancliffe ○ La notion d'accompagnement qui est décrite comme une posture professionnelle soutenance Les auteurs proposent deux axes : le développement de la personne et l'écosystème dans lequel elle évolue.
Méthodes de recherche	L'article synthétise la littérature scientifique existante concernant le processus d'autodétermination et ses modèles. Il permet de soutenir les pratiques d'accompagnement dans divers milieux, notamment familial, scolaire, professionnel, résidentiel ou encore politique.
Résultats	Les résultats montrent l'importance pour la personne accompagnée d'acquérir des compétences personnelles fondamentales à l'expression de l'autodétermination (communication, affirmation de soi, expression de son point de vue...). L'article vient également mettre en évidence le rôle des environnements pouvant soutenir ou freiner l'autodétermination. Cet article combine une approche développementale, selon laquelle l'autodétermination se construit dès la petite enfance et évolue tout au long de la vie, et une perspective écosystémique, où la famille, l'école, les milieux de vie, les organisations et les politiques influencent la possibilité de s'autodéterminer. De plus, la qualité de la relation symétrique entre accompagnant et accompagné, favorisant le pouvoir d'agir de la personne, est à privilégier.
Discussion	Le modèle fournit un cadre clair et cohérent pour les professionnels. Il relie des théories dispersées et aide à penser l'accompagnement à toutes les étapes de la vie. Il est recommandé de développer des pratiques participatives impliquant la personne et son entourage et de renforcer la cohérence entre les différents systèmes (famille, école, travail, politiques publiques) pour soutenir l'autodétermination.

Texte n°3

<p><i>Haelewyck, M.-C. (2013). Comment favoriser l'autodétermination des jeunes en situation de handicap afin de développer leur identité personnelle. La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation, 63(3), 207-217. https://doi.org/10.3917/nras.063.0207</i></p> <p><i>Mots-clés : Accompagnement – Adolescence – Autodétermination – Déficience intellectuelle – Maturation/temporalité – Projet de vie – qualité de vie.</i></p>	
Problématique	<p>L'adolescence est une période clé pour la construction de l'identité personnelle.</p> <p>Les jeunes en situation de handicap rencontrent des obstacles spécifiques, tels que la dépendance affective, le manque de confiance, le peu d'opportunités sociales et les croyances limitantes de la part de l'entourage. Ainsi, il est primordial d'accompagner ces adolescents en leur permettant de développer leur autodétermination et en les aidant à construire leur projet de vie.</p>
Objectifs	<p>Deux recherches ont été menées. La première concerne l'application d'un outil pédagogique favorisant l'autodétermination chez des jeunes ayant une déficience intellectuelle. La deuxième décrit les effets bénéfiques d'une formation à l'autodétermination auprès d'adolescents présentant une déficience intellectuelle, de leurs parents et de professionnels du travail social.</p> <p>L'objectif essentiel est de réaliser des essais d'outils méthodologiques pouvant accompagner l'individu à la fois sur le développement de son identité personnelle et de son autodétermination.</p>
Ancrage disciplinaire, concepts et théories	<p>L'étude s'appuie sur les notions d'adolescence comme processus de construction identitaire et sur la définition de l'autodétermination donnée par Wehmeyer et Sands (1996). L'étude mobilise également les concepts de projet de vie, de qualité de vie, d'autorégulation, d'affirmation de soi, ainsi que l'importance du rôle de l'entourage et des opportunités d'apprentissage pour favoriser l'autodétermination.</p>
Méthodes de recherche	<p>Première recherche : « C'est la vie de qui, après tout ? » Conduire entre 2003 et 2006 en trois phases successives auprès d'adolescents et jeunes adultes de 12 à 21 ans présentant majoritairement une déficience intellectuelle, dont certains avec une trisomie 21.</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ <u>Phase 1</u> : 36 adolescents, séances collectives et individuelles. ○ <u>Phase 2</u> : 76 adolescents, séances collectives uniquement. ○ <u>Phase 3</u> : 77 adolescents, séances collectives animées par les professionnels de terrain après transfert depuis l'équipe de recherche. <p>Deuxième recherche : Formation à l'autodétermination. Une recherche-action menée auprès de 12 adultes organisés en trios : une personne avec une déficience intellectuelle, un parent et un professionnel l'accompagnant. La formation a compris trois rencontres collectives d'environ trois heures chacune, animées par un service d'accompagnement dans un groupe de parole.</p>
Résultats	<p>L'outil pédagogique a permis d'améliorer l'autodétermination, la qualité de vie, le concept de soi, la communication et l'affirmation de soi chez les adolescents en situation de handicap. De plus, ils se sentent davantage</p>

	<p>capables de faire des choix, d'agir selon leurs préférences et de jouer un rôle actif dans leur vie.</p> <p>La formation destinée aux parents, aux professionnels et aux jeunes présentant une déficience intellectuelle permet d'améliorer la perception que porte l'entourage sur les capacités des jeunes, leur estime de soi, leur sentiment de contrôle et leur participation aux décisions.</p>
Discussion	<p>Les outils testés renforcent la participation des jeunes, leur identité personnelle et leur qualité de vie. L'implication des parents et des professionnels est essentielle pour changer les croyances et créer un environnement favorable.</p> <p>Cependant, il faut expérimenter au-delà du milieu scolaire, poursuivre l'accompagnement dans différents contextes et mieux impliquer les familles. Il est recommandé de former l'entourage à l'autodétermination, de commencer tôt l'accompagnement, d'adapter les outils aux capacités des jeunes et de renforcer la collaboration entre école, familles et services sociaux.</p>

Texte n°4

<p>Julien-Gauthier, F., Jourdan-Ionescu, C., Martin-Roy, S., & Ruel, J. (2018). Pratiques éducatives reconnues pour la réussite de la transition de l'école à la vie active des élèves ayant des incapacités intellectuelles. In F. Julien-Gauthier, C. Desmarais et S. Tétreault. (Éds.). <i>Transition de l'école à la vie active pour les jeunes ayant des incapacités</i> (pp. 86-117). Québec : Livres en ligne du CRIRES.</p>	
Problématique	<p>Les jeunes présentant une déficience intellectuelle rencontrent de multiples défis dans le passage à la vie adulte. Ces défis concernent prioritairement leur sphère personnelle, familiale et environnementale. Ainsi, le travailleur social, en individualisant son accompagnement, il soutient le jeune dans les facteurs de protection favorisant une transition réussie. Il prend également un rôle primordial en termes de coordination entre l'école et la famille.</p>
Objectifs	<p>L'objectif est de décrire la participation sociale des élèves ayant une déficience intellectuelle ainsi que de mettre en évidence les principaux défis rencontrés lors de leur transition vers une vie active. Le chapitre porte également sur des stratégies éducatives visant à soutenir la transition de l'école à la vie adulte.</p>
Ancrages disciplinaires, concepts/théories	<p>Le chapitre porte sur le cadre théorique de la résilience et de la participation sociale afin de proposer des interventions permettant de soutenir l'insertion socioprofessionnelle et la participation sociale des jeunes présentant une déficience intellectuelle.</p>
Méthodes de recherche	<p>Le chapitre présente des résultats d'études récentes portant sur le parcours d'élèves ayant des incapacités intellectuelles lors de la transition de l'école à la vie active. Il s'agit d'une synthèse d'études existantes et de recherches servant à identifier les pratiques éducatives reconnues et les facteurs de protection (individuels, familiaux et environnementaux) favorisant la réussite de la transition.</p>

Résultats	<p>Les résultats mettent en évidence différents besoins spécifiques émergeant chez les jeunes présentant une déficience intellectuelle durant cette période de vie, tels que personnels, relationnels, professionnels, domestiques ou encore sociaux. Bien que ces jeunes possèdent des compétences et des aspirations, ils ont besoin d'un soutien réfléchi afin de consolider leurs apprentissages et de répondre à leurs besoins.</p> <p>La transition ne s'arrête pas à la fin de l'école, mais un accompagnement prolongé est nécessaire pour la réussite de leur insertion sociale et professionnelle.</p> <p>Des stratégies d'intervention sont proposées dans ce chapitre. Certaines concernent la participation et l'engagement des jeunes au sein de leur collectivité, notamment dans le but de favoriser leur épanouissement personnel. D'autres stratégies mettent en avant la nécessité d'encourager le développement de nouvelles habiletés et de favoriser les occasions d'apprentissage. Les pratiques centrées sur la collaboration établie avec le jeune, sa famille et les partenaires sont également à prendre en considération. De plus, les professionnels doivent adopter une posture mettant en avant le potentiel de l'élève tout en l'accompagnant dans sa démarche de développement vocationnel.</p>
Discussion	<p>Les auteurs soulignent que les pratiques proposées proviennent de recherches sur la formation des élèves en transition, mais que des études supplémentaires sont nécessaires pour identifier les éléments favorisant l'accès réel à l'emploi et aux activités valorisantes dans les milieux actuels (scolaires, réadaptation, communautaires).</p> <p>Il est nécessaire de développer des pratiques novatrices mieux adaptées aux réalités des jeunes, tout en assurant la continuité du soutien tout au long de leur scolarité obligatoire.</p>

Texte n°5

Lachapelle, Y., Lussier-Desrochers, D., & Grégoire, M. (2010). Aspects théoriques et pratiques associés à l'émergence de l'autodétermination chez les adolescents. In M.-C, Haelewyck et H. Gascon. (Éds). <i>Adolescence et retard mental</i> (pp. 111-122). De Boeck Supérieur.	
Problématique	Le développement de l'autodétermination des adolescents présentant une déficience intellectuelle constitue un aspect central lors de leur passage vers l'âge adulte. Bien que ce concept se soit développé depuis 1990, les professionnels rencontrent des difficultés à mettre en place un accompagnement favorisant concrètement l'autodétermination des personnes accompagnées. En effet, il est essentiel de traduire les modèles et théories de l'autodétermination pour appliquer les interventions sur le terrain.
Objectifs	Cet article vise à décrire les notions de base liées au concept d'autodétermination ainsi que ses applications concrètes auprès de personnes présentant une déficience intellectuelle.

Ancrages disciplinaires, concepts et théories	Disciplines : sciences sociales, éducation spécialisée, psychologie communautaire Le modèle central illustré dans ce chapitre concerne le modèle fonctionnel de Wehmeyer (mettant en avant les 5 composantes et l'influence de l'environnement).
Méthodes de recherche	Ce chapitre synthétise et analyse la littérature et les modèles concernant l'autodétermination existants. Il mobilise des écrits existants sur l'autodétermination, ses définitions, ses modèles et ses instruments de mesure. Il s'appuie sur des études menées auprès de personnes présentant une déficience intellectuelle dans différents milieux (principalement résidentiels, scolaires).
Résultats	<ul style="list-style-type: none"> ○ L'autodétermination résulte de trois facteurs : les capacités individuelles, les occasions offertes par l'environnement et les expériences de vie ainsi que les types de soutiens offerts aux personnes. ○ L'environnement joue un rôle clé dans l'expression de l'autodétermination. ○ Des méthodes pédagogiques peuvent développer les compétences d'autodétermination (enseignement direct, jeux de rôle, outils pour exprimer ses préférences). ○ Les attitudes parentales influencent l'autodétermination, puisqu'un parent sensible aux besoins de son enfant favorise son autonomie, sa liberté à faire des choix ainsi que son autorégulation. ○ Les moyens de communication simplifiée, tels que les technologies de l'information et de la communication, favorisent des environnements où ces personnes peuvent exercer leurs choix, prendre des décisions, se fixer des buts et résoudre des problèmes. ○ L'autodétermination doit être considérée comme un état conditionnel, variable selon les individus et les contextes, et non comme un absolu à atteindre.

À partir des textes retenus, nous avons pu nous concentrer sur leur analyse, tout en gardant une continuité et une réflexion sur les données dans la mise en lien de notre problématique et de nos objectifs. Les données des différents textes ont permis de croiser les regards et d'établir par la suite une réponse à notre question de recherche.

5. Analyse des textes

5.1 Les pratiques éducatives favorisant l'autodétermination des personnes présentant une déficience intellectuelle

Le développement de l'autodétermination des personnes présentant une déficience intellectuelle constitue un enjeu fondamental dans les pratiques des travailleurs sociaux, puisque ce public rencontre de plus grandes difficultés à s'autodéterminer que ses pairs (Lachapelle et al., 2010). Les difficultés développées plus haut, liées à une déficience intellectuelle mais aussi à l'accessibilité de l'environnement, limitent leurs occasions de

s'exprimer et d'agir librement, ce qui explique en partie cet écart. Cette partie invite à réfléchir aux stratégies d'accompagnement les plus adaptées, afin de permettre à la population concernée de devenir actrice de sa vie et des décisions portées sur ses choix. Des pratiques éducatives, centrées sur une collaboration étroite entre les adolescents, les familles et les professionnels, sur le développement des compétences personnelles, ainsi que sur l'aménagement et l'adaptation des environnements, se révèlent particulièrement indispensables pour promouvoir un accompagnement favorisant le développement des capacités d'autodétermination des personnes présentant une déficience intellectuelle.

5.1.1 Les pratiques collaboratives

Dans le cadre du processus d'autodétermination, l'enjeu central réside dans le fait que la personne accompagnée détienne réellement le contrôle sur ses décisions. C'est pourquoi, le développement de l'autodétermination repose avant tout sur la qualité de la relation entretenue entre la personne présentant une déficience intellectuelle et le travailleur social. La notion d'accompagnement est définie, selon Paul (2004) et Vial et Capparas-Mencacci (2007, cités dans Caouette et al., 2022) « comme une posture professionnelle spécifique qui implique une relation soutenance entre celui qui accompagne et celui qui est accompagné » (p. 47). La définition tient compte, dans un premier temps, de l'importance de la création d'une relation de qualité entre la personne accompagnée et l'accompagnant. Par ailleurs, plusieurs auteurs, dont Cudré-Mauroux et al. (2020, cités dans Caouette et al., 2022), abordent le concept de relation soutenance, comme un partenariat entre les deux parties, en soulignant que la qualité de la relation prime dans l'accompagnement. Ainsi, un lien relationnel de qualité, reposant sur une collaboration authentique entre les parties, constitue le préalable indispensable à la mise en place d'interventions et de solutions dans l'accompagnement, visant à soutenir le processus d'autodétermination (Caouette, 2014, cité dans Caouette et al., 2022).

Afin d'assurer une continuité dans l'accompagnement, le professionnel engage une collaboration étroite avec le réseau social de la personne pour lui garantir de meilleures conditions dans le développement de son autodétermination (Caouette et al., 2022 ; Haelewyck, 2013). Shogren et Turnbull (2006, cités dans Caouette et al., 2022) déclarent la famille comme le premier milieu favorisant l'émergence de l'autodétermination chez la personne. Ainsi, la collaboration entre la famille et les travailleurs sociaux constitue un pilier essentiel à ne pas négliger (Caouette et al., 2022 ; Haelewyck, 2013). Étant donné que les professionnels disposent de connaissances théoriques sur l'autodétermination plus avancées que celles des familles des personnes concernées, il leur incombe d'informer et de sensibiliser l'entourage de la personne sur des enjeux liés à son accompagnement au quotidien, tels que la protection et la surprotection, la réussite et l'échec, etc. (Wehmeyer, 2014, cité dans Caouette et al., 2022 ; Haelewyck, 2013). Pour soutenir ce raisonnement, une recherche-action fondée sur la formation au concept d'autodétermination a mis en évidence le renforcement de la connaissance des droits, la qualité de vie, l'estime de soi et l'autodétermination. Les résultats de cette recherche montrent que les participants présentant une déficience intellectuelle se sont sentis plus aptes à prendre des décisions et à gérer leur quotidien. Quant aux parents et aux professionnels, ils ont développé une vision plus confiante des compétences et potentialités des personnes ayant une déficience intellectuelle (Haelewyck, 2013). Ces résultats mettent en lumière l'intérêt d'une collaboration efficace entre le professionnel et l'entourage de la personne, tout en veillant à ce que la personne

accompagnée soit associée à cette démarche. Cette synergie a un fort impact dans son parcours de vie et dans le développement de son autodétermination.

5.1.2 Les pratiques centrées sur les capacités individuelles

Soutenir le processus d'autodétermination requiert une intervention éducative orientée sur la mobilisation et le renforcement des compétences individuelles de la personne accompagnée. Selon le modèle fonctionnel de Wehmeyer (1999), un comportement est autodéterminé lorsque la personne détient un certain degré des composantes d'autonomie, d'autorégulation, d'empowerment psychologique et d'autoréalisation (Wehmeyer, 2003, cité dans Caouette et al., 2022). L'autodétermination se manifeste d'abord par un comportement autonome, qui se traduit lorsque la personne agit individuellement en fonction de ses préférences et de ses intérêts, sans être dirigée ou influencée par des facteurs externes (Lachapelle et al., 2010). L'adoption d'un comportement d'autorégulation favorise le développement de la capacité à résoudre des conflits et à se fixer des objectifs. En développant ses capacités de gestion de conflits et sa perception de contrôle sur sa vie, l'empowerment psychologique se renforce, permettant ainsi l'atteinte d'une meilleure inclusion et participation sociale. Afin d'atteindre un certain niveau de ces comportements, il est essentiel que la personne connaisse ses forces et ses limites, notamment par le biais de la valorisation de ses actions, la reconnaissance du rôle de son environnement et les expériences vécues au cours des années précédentes. C'est le principe d'autoréalisation. Le professionnel met en place des apprentissages liés à ces quatre composantes, afin de permettre le développement des comportements autodéterminés.

Tout d'abord, l'accompagnement dans le développement de la connaissance de soi, et plus précisément des forces et des limites de la personne présentant une déficience intellectuelle, lui permet d'agir de manière réfléchie et en cohérence avec ses valeurs et ses intérêts (Haelewyck, 2013). Cette prise de conscience de ses capacités reflète la notion d'autoréalisation. De plus, Lachapelle et al. (2010) appuient ce propos en déclarant que la prise de décision éclairée devient envisageable lorsque la personne dispose d'une bonne connaissance d'elle-même. Toujours selon ces auteurs, la connaissance de soi se développe grâce aux expériences vécues, à la valorisation et aux significations portées sur ses propres comportements. Elle vise, en plus de l'impact sur l'autonomie et l'autoréalisation, la capacité à s'autoréguler. Julien-Gauthier et al. (2021) mettent en avant la nécessité pour les professionnels d'adopter une attitude de considération positive, permettant à la personne de croire en son potentiel. Cette positivité soutient ainsi le développement de son expression et de son affirmation. Plusieurs recherches confirment le lien entre connaissance de soi et autodétermination. Parmi celles-ci, l'outil pédagogique « C'est la vie de qui, après tout ? » a permis le renforcement de la connaissance de soi chez des adolescents belges âgés entre 12 et 21 ans, présentant soit une déficience intellectuelle soit une trisomie 21. L'outil a été appliqué sous forme de sessions de formation, au cours desquelles les notions d'autodétermination, de qualité de vie, de concept de soi, d'autorégulation, d'affirmation de soi et de communication ont été abordées et discutées en groupe. Les résultats obtenus, grâce à l'implantation de cet outil, démontrent que les adolescents font davantage des choix en accord avec leurs préférences et leurs intérêts. Ils se sentent acteurs de leur propre vie et résolvent plus facilement les problèmes qu'ils rencontrent. De plus, cette recherche a permis de contribuer à une qualité de vie globale supérieure à celle de départ (Haelewyck, 2013). À la suite de l'étude, les jeunes se sentent plus autodéterminés, bien que les auteurs distinguent

la nécessité de travailler cette notion dans divers milieux et de façon régulière, afin d'y percevoir une évolution significative.

Par conséquent, le travailleur social veille à ce que la personne atteigne un niveau de connaissance de soi suffisant pour orienter ses actions et guider ses préférences. Il la valorise et la soutient dans la construction de choix alignés avec ses valeurs, afin de favoriser le développement de son autodétermination.

Tout en tenant compte de leurs capacités, les professionnels du travail social accompagnent également les personnes présentant une déficience intellectuelle dans les domaines de la communication et des interactions sociales.

La mise en place de pratiques relatives à l'émergence des compétences favorisant l'autodétermination, comme les groupes de parole, contribue de manière significative au développement des compétences communicationnelles et interactionnelles. Ces rencontres en groupe, où les possibilités de discussions sont multiples, soutiennent le développement de l'expression et de l'affirmation de soi, des éléments nécessaires à l'émergence de comportements autodéterminés (Picon, 2009, cité dans Julien-Gauthier et al., 2021). Ce sont des éducateurs en milieu scolaire, dans l'implantation du programme de la Carte routière, qui ont exposé que les rencontres de groupe ont permis aux adolescents d'exprimer leurs points de vue et de discuter de divers sujets avec leurs pairs (Julien-Gauthier et al., 2021). La Carte routière est un programme de transition en ligne, élaboré pour aider et guider les adolescents présentant une déficience intellectuelle dans leur préparation à la vie adulte. L'objectif premier de l'outil vise à l'appropriation des projets de vie des adolescents, en leur permettant d'explorer diverses dimensions personnelles et professionnelles ainsi que de définir leurs intérêts futurs. Les résultats de l'étude déterminent que l'utilisation de la Carte routière au sein de rencontres groupales est bénéfique pour le développement des habiletés communicationnelles et interactionnelles des jeunes, visant ainsi l'autodétermination et l'affirmation de soi. Ainsi, ces données mettent en évidence l'intérêt pour ces jeunes d'intégrer un groupe de parole. Un premier but est de favoriser le développement de la communication et des interactions sociales, puis le second se penche également sur le soutien à l'autodétermination des participants en leur permettant de s'exprimer et de renforcer leur sentiment de compétence et d'appartenance.

Les personnes présentant une déficience intellectuelle ne disposent pas systématiquement des moyens appropriés pour exprimer et affirmer leurs choix en matière de communication. De ce fait, les travailleurs sociaux jouent un rôle de facilitateur, en donnant accès aux adolescents à l'information et à l'environnement, notamment par la mise à disposition de matériel adapté. Cette simplification de l'information est bénéfique pour l'expression du point de vue des personnes et pour la participation aux décisions qui les concernent. Pour étayer ces propos, une étude menée dans le cadre de l'implantation de la Carte routière a mis en évidence le besoin de proposer des contenus adaptés, tels que des documents accessibles ou des repères visuels, pour favoriser la compréhension des informations au quotidien (Julien-Gauthier et al., 2021). Également, Julien-Gauthier et al. (2012, cités dans Julien-Gauthier et al., 2018) déterminent l'utilisation des technologies de l'information et de la communication (TIC) comme une aide à la communication ainsi qu'au développement de l'autonomie, afin que les personnes s'expriment sur des sujets du quotidien. La mobilisation d'instructions directes et de jeux de rôles, intégrés dans les pratiques du travailleur social, favorise également l'expression des préférences de la personne accompagnée (Stine, 1999, cité dans Lachapelle et al., 2010). En somme, le travailleur social facilite quotidiennement l'accès à l'information par

le biais de moyens adaptés, afin que les personnes concernées se sentent davantage actives et développent des habiletés correspondant à l'expression de leurs préférences, à la régulation des émotions et à la capacité à faire leurs propres choix.

5.1.3 Le rôle de la pratique professionnelle au service d'un environnement soutenant l'autodétermination

Il semble nécessaire de rappeler que tout individu se construit à travers les interactions dynamiques entre plusieurs systèmes imbriqués : le microsystème, le mésosystème, l'exosystème et le macrosystème, tels que définis dans le modèle de l'écologie humaine de Bronfenbrenner (Caouette et al., 2022). À cet effet, Abery et Stancliffe (2003, cités dans Caouette et al., 2022) développent cette pensée en exprimant l'environnement comme ayant une influence sur le développement d'un comportement autodéterminé d'une personne. De ce fait, au regard des obstacles rencontrés par les personnes présentant une déficience intellectuelle dans le processus, il apparaît nécessaire de considérer la contribution de l'environnement au fonctionnement du développement de l'autodétermination. Celle-ci s'inscrit dans un processus interactionnel, où le développement de la capacité à faire des choix et à orienter sa vie dépend des relations entre la personne concernée et les différents milieux dans lesquels elle évolue (Caouette et al., 2022). Dans cette perspective interactionnelle, le développement de l'autodétermination dépend en partie de la qualité des interactions et des opportunités offertes par l'environnement (Wehmeyer et Stands, 1996, cités dans Lachappelle et al., 2010). Ainsi, dans sa pratique, le travailleur social intègre tout ce qui constitue l'environnement, permettant ainsi d'évaluer, au-delà des potentialités de la personne, les opportunités d'autodétermination que lui offre son environnement.

À cet effet, puisque l'autodétermination doit être envisagée par les professionnels comme un processus façonné par les interactions entre la personne et les contextes dans lesquels elle évolue, les soutiens apportés à celle-ci sont des ressources essentielles au développement de son autodétermination. Reposant sur les normes et les valeurs sociétales, le macrosystème est théoriquement un soutien sur lequel les personnes peuvent s'appuyer pour favoriser en partie leur autodétermination. Toutefois, le contexte actuel montre que le macrosystème ne représente pas un appui satisfaisant à l'exercice de l'autodétermination. Malgré les discours inclusifs, les occasions concrètes de développer l'autodétermination des personnes concernées sont moindres. La société semble encore trop souvent percevoir les limitations des personnes plutôt que leurs compétences. Cette vision réductrice entraînerait bien moins de possibilités de prise de décision sur leur propre vie. Face à cette insuffisance, les personnes concernées s'appuient davantage sur le soutien social, leur permettant d'être guidées adéquatement. Cependant, celui-ci peut aussi être considéré comme un frein pour la personne concernée s'il n'est pas harmonieux. En effet, Wehmeyer (2001, cité dans Lachapelle et al., 2010) souligne la nécessité pour tous les accompagnants de trouver un équilibre entre un soutien trop présent, risquant d'orienter les décisions à la place de la personne, et un soutien trop faible, ne laissant pas de repères à la prise de décision et pouvant conduire à des choix impulsifs. Hébert (2007, cité dans Lachapelle et al., 2010) détermine la nécessité de repenser la posture éducative et la perception du soutien réellement vécu par la personne accompagnée. Au regard de ces éléments, les soutiens constituent un véritable outil d'émancipation lorsqu'ils sont pensés de manière réfléchie et centrée sur la personne.

Les lieux de vie des personnes présentant une déficience intellectuelle offrent des occasions concrètes d'autodétermination. L'environnement résidentiel joue un rôle considérable dans son expression (Caouette et al., 2021 ; Lachappelle et al., 2010). Les travaux de Duvde-Vany et al. (2002), Wehmeyer et Bolding (1999), et Whemeyer (2001, cités dans Lachappelle et al., 2010) démontrent que les personnes vivant dans des logements ouverts où les libertés sont multiples, tels que des logements communautaires, autonomes intégrés ou encore des habitats inclusifs, disposent davantage d'opportunités de décisions et gagnent en autodétermination. À l'inverse, Wehmeyer (1995, cité dans Lachappelle et al., 2010) a constaté qu'un environnement restrictif, comme les structures institutionnelles, limite les possibilités de décisions et entrave l'expression de l'autodétermination. À titre d'illustration, diverses études soulignent que les personnes vivant dans des logements autonomes présentent un niveau d'autodétermination supérieur à celles résidant dans des établissements de soins (Lachappelle et al., 2010). Vivre en logement plus ouvert permet à la personne d'avoir un meilleur contrôle sur sa vie quotidienne. Compte tenu de ces données, il semble nécessaire que l'éducateur, mais aussi l'institution, conscientisent l'importance du passage vers un milieu plus ouvert et permissif, favorisant ainsi le développement de l'autodétermination des personnes accompagnées. Ainsi, il est essentiel de considérer l'environnement de la personne, non comme se limitant simplement à un cadre de vie, mais constituant un levier central dans la pratique relative au développement de l'autodétermination.

À cet égard, l'attention portée plus précisément aux adolescents présentant une déficience intellectuelle au cours de leur transition vers l'âge adulte permet de cerner leurs besoins spécifiques à cette étape déterminante. Cette seconde partie d'analyse est essentielle à la compréhension des enjeux rencontrés par ces adolescents à cette période de vie, mais aussi des compétences à développer et à mobiliser pour entrer dans la vie active.

5.2 Les besoins des adolescents présentant une déficience intellectuelle dans le processus de transition vers l'âge adulte

La transition vers l'âge adulte est rythmée par divers changements physiques, émotionnels et cognitifs, au cours desquels les jeunes adolescents font face à des défis supplémentaires en raison de leur déficience intellectuelle (Julien-Gauthier et al., 2016 ; Desmarais et al., 2020, cités dans Julien-Gauthier et al., 2021). Ils se retrouvent confrontés à des difficultés en termes de socialisation, d'accès aux structures d'emploi ainsi que de vie autonome (Foley et al., 2012, cités dans Julien-Gauthier et al., 2021). À la lumière des différents obstacles rencontrés, il semble nécessaire de relever les différents besoins personnels, relationnels, professionnels, domestiques et sociaux de ces adolescents, afin qu'ils vivent le processus de transition vers l'âge adulte plus sereinement.

5.2.1 Besoins liés au développement personnel et identitaire

Ces adolescents ont besoin de construire leur identité, de se connaître eux-mêmes et d'exprimer leurs opinions afin de pouvoir s'engager dans leur propre projet de vie. Martin-Roy

(2019, cité dans Julien-Gauthier et al., 2021) souligne que le développement de l'expression de son point de vue ainsi que de l'affirmation de soi constitue des besoins essentiels dans le processus de transition. Cloutier (1996, cité dans Haelewyck, 2013) relève quant à lui qu'il est nécessaire pour le jeune d'avoir une prise de conscience de ses forces et de ses limites. Le développement identitaire à l'adolescence comprend deux domaines d'évolution : une évolution psychologique, liée à la recherche de sa propre identité et une évolution sociale, marquée par la transformation des rapports aux autres et au monde. Ces changements font émerger des besoins de connaissance de soi, d'appartenance, de relations sociales et de soutiens, particulièrement importants chez ces jeunes concernés. Dans l'étude de la Carte routière, la dimension « Ma personne », abordant les forces, les goûts et les intérêts du jeune, de même que sa manière de prendre des décisions, a permis aux jeunes d'identifier leurs envies et leurs intérêts. À la suite de son intégration dans le quotidien, les éducateurs ont relevé que ces jeunes manifestaient davantage de volonté et de motivation dans de nombreux domaines de la vie (Julien-Gauthier et al., 2021). De ce fait, l'implantation d'un travail personnel et identitaire représente un besoin essentiel à considérer pour assurer un parcours de vie réussi chez le jeune ayant une déficience intellectuelle.

5.2.2 Besoins liés au développement des habiletés domestiques et professionnelles

À l'approche d'une transition vers la vie active, lorsque certaines compétences ont pu être développées en amont, les adolescents présentant une déficience intellectuelle se sentent davantage capables de fonctionner de manière autonome dans les actions de la vie quotidienne. Pour pouvoir vivre de façon autonome, ces jeunes assument progressivement la responsabilité de leurs actions et mobilisent les habiletés domestiques acquises au cours des années précédentes. De plus, l'entrée dans la vie active demande aux adolescents de s'impliquer sur le plan professionnel, notamment dans la recherche d'un emploi, afin de gagner sa vie convenablement, mais aussi de s'épanouir dans l'exercice d'une activité professionnelle.

Pour parvenir à vivre de façon autonome lors de leur passage à l'âge adulte, les adolescents ont besoin de développer des habiletés liées aux tâches domestiques. Celles-ci sont essentielles à la vie quotidienne et favorisent une meilleure adaptation et intégration professionnelle et sociale. Ces habiletés correspondent à l'entretien de leur chambre, à faire la vaisselle ou encore à préparer des repas (Julien-Gauthier et al., 2018). Ces actions participent à l'organisation du quotidien et à l'adoption d'une hygiène de vie favorable à la santé. Elles requièrent aux personnes une conscience des conséquences et une responsabilité accrue sur les actes engagés. C'est pourquoi, Carter et al. (2011, cités dans Julien-Gauthier et al., 2018) déclarent que l'apprentissage de responsabilités domestiques avant le départ des jeunes de leur foyer familial contribue davantage à leur réussite professionnelle, d'autant plus si cet apprentissage est précoce et répété quotidiennement. L'instauration de ces apprentissages sous forme de routines contribue dès lors à faciliter leur réussite future, tant sur le plan personnel que professionnel. La nécessité de rendre au maximum ces jeunes conscients de leurs actes et autonomes déterminera leur capacité à vivre sans leur entourage. De plus, la mobilisation de ces habiletés permettra aux jeunes de les intégrer plus facilement dans leur carrière professionnelle.

Sur le plan professionnel, la transition vers l'âge adulte implique des enjeux significatifs pour les adolescents concernés. Bien que ceux-ci doivent rechercher un emploi qui corresponde à leurs envies et à leurs capacités, plusieurs auteurs déplorent le manque d'accès aux services de soutien dans le domaine professionnel, ce qui entraîne des répercussions sur leurs choix de départ (Fraker et al., 2016 ; Gray et al., 2014 ; Picard, Morin et Mondehare, 2014, cités dans Julien-Gauthier et al., 2018). C'est pourquoi, ils ont besoin d'être soutenus et accompagnés dans leur parcours professionnel, afin d'éviter qu'ils ne se retrouvent sans emploi ou occupation après leur scolarisation (Julien-Gauthier et al., 2018). Pour cela, l'exposition et l'expérimentation des jeunes dans des contextes de profession variés est recommandée, puisqu'elle est l'un des facteurs premiers de la réussite professionnelle (Wehman et Scott, 2013, cités dans Julien-Gauthier et al., 2018). La réalisation de stages permet aux jeunes d'explorer différents environnements professionnels et de mieux identifier leurs préférences. Savoie (2013, cité dans Julien-Gauthier et al., 2018) souligne que ces expériences sont d'autant plus profitables lorsque les équipes adoptent une posture d'ouverture, d'écoute et de soutien. Pour exemplifier les bénéfices de se concentrer sur cet aspect, l'étude québécoise de Picard (2012, citée dans Julien-Gauthier et al., 2018) montre que seulement 51% des personnes âgées de 22 ans et plus présentant une déficience intellectuelle sont engagées dans une activité professionnelle, un stage ou un atelier d'occupation. Ainsi, près de la moitié de cette population ne dispose d'aucune occupation structurée à l'issue de son parcours scolaire. À la lumière de ces données, répondre au besoin d'explorer le monde du travail et d'être accompagné dans ses choix professionnels constitue une étape essentielle dans la transition vers l'âge adulte. Les expériences en milieu réel soutiennent la construction d'un projet professionnel cohérent avec les aspirations du jeune tout en le guidant dans le développement d'habiletés nécessaires au monde professionnel.

5.2.3 Besoins liés à la construction de liens relationnels

La transition de la scolarité vers la vie adulte est marquée par de nombreux changements sur le plan identitaire et social. L'amitié demeure essentielle, car elle permet aux jeunes de s'identifier, de se sentir appartenus et reconnus dans un groupe, ainsi que d'expérimenter des dimensions qui sont précieuses dans leurs apprentissages et dans leur développement global. Cette période charnière entraîne toutefois des changements susceptibles de bouleverser les réseaux relationnels que les adolescents avaient établis jusque-là. À cette étape, les repères de ces jeunes peuvent s'effacer, entraînant une désorientation, un isolement social et rendant ainsi difficile la construction d'un nouvel entourage social.

Afin de répondre à ce besoin, l'engagement des adolescents avec une déficience intellectuelle dans des loisirs ou des activités communautaires favorise leur participation sociale. Selon Tétrault et al. (2012, cités dans Julien-Gauthier et al., 2021), la participation à des loisirs permet aux jeunes de s'épanouir, de découvrir un nouvel intérêt et de s'engager dans de nouvelles activités en dehors de leur sphère familiale, tout en développant des liens d'amitié. Ces jeunes explorent leurs préférences, élargissent leur réseau de soutien et renforcent leurs habiletés sociales. Toutefois, bien que la participation ou la construction d'un réseau représente un élément central pour la réussite de la transition des jeunes, la réalité montre que les opportunités de participation sociale semblent grandement limitées pour les personnes ayant un handicap (May, 2000, cité dans Haelewyck, 2013). En effet, l'insuffisance de

structures de loisirs adaptées constitue un obstacle à la participation communautaire. De plus, certaines caractéristiques associées à la déficience intellectuelle peuvent limiter les interactions sociales entre les pairs. De ce fait, les relations amicales construites sont souvent peu nombreuses et principalement établies avec d'autres personnes en situation de handicap (Perreault, 1997, cité dans Julien-Gauthier et al., 2018). Le besoin de construire des liens relationnels est donc particulièrement marqué lors de la transition vers l'âge adulte, puisque les adolescents expriment leurs difficultés à se faire des amis (Forte, 2011, cité dans Julien-Gauthier et al., 2021).

5.2.4 Besoins de soutien parental

Durant cette période de vie, les adolescents ayant une déficience intellectuelle sont amenés à quitter le nid familial. C'est une étape cruciale qui leur permet d'explorer de nouvelles libertés et responsabilités. Toutefois, cet éloignement s'accompagne aussi d'un sentiment de vulnérabilité et de perte de repères. Une ambivalence s'installe donc dans la vie du jeune qui jongle entre l'envie de faire ses propres expériences hors du cercle familial, mais qui ressent aussi un besoin d'être soutenu par ses proches dans ses choix et ses orientations. De plus, certaines difficultés liées à la déficience intellectuelle, notamment dans les prises de décision peuvent s'avérer problématiques et nécessiter un soutien parental accru.

Une des dimensions qui influence la réussite de la transition vers la vie adulte d'un adolescent est celle du soutien de la part de sa famille. Celle-ci joue un rôle central dans la formation et la motivation de son adolescent (Test et al., 2015, cités dans Julien-Gauthier et al., 2021). Le soutien familial, lorsqu'il est équilibré, permet en effet au jeune d'explorer les différentes possibilités qui s'offrent à lui, d'exprimer ses choix et ses préférences (Héroux et al., 2011, cités dans Julien-Gauthier et al., 2021). Les parents doivent trouver un juste milieu entre protection et autonomie (St-Georges, 2017, cité dans Julien-Gauthier et al., 2018). Les adolescents sont confrontés à des défis liés à la reconnaissance de leur statut d'adulte par l'entourage et à l'adaptation des attentes parentales à leurs réelles capacités (Julien-Gauthier et al., 2018). Ces défis reflètent des besoins, notamment en ce qui concerne la reconnaissance de leur passage vers une posture plus active de leur propre transition. C'est pourquoi, ils ont besoin de redéfinir leur place au sein de leur famille, en apprenant à fonctionner avec une diminution graduelle du contrôle parental et avec moins d'intrusions dans leur quotidien (Mill et al., 2009, cités dans Julien-Gauthier et al., 2018). En vivant des expériences hors du contexte familial, ils limitent le risque de dépendance vis-à-vis de leur entourage (Haelewyck, 2013). En somme, les adolescents présentant une déficience intellectuelle ont besoin d'un soutien parental ajusté, qui privilégie la confiance et l'encouragement afin de leur permettre d'explorer leurs choix, de développer leur autonomie et de trouver progressivement leur place dans la vie adulte.

Les données recueillies s'imbriquent et permettent d'affirmer, à ce stade de l'analyse, que les besoins identifiés chez les jeunes présentant une déficience intellectuelle dans leur transition vers l'âge adulte portent principalement sur la prise de décision relative à leur avenir ainsi que sur le contrôle de leur propre vie, ce qui implique l'évaluation des conséquences de leurs actes. Ces dimensions requièrent le développement d'habiletés étroitement liées à l'autodétermination. Il apparaît désormais essentiel de comprendre comment le soutien à

l'autodétermination peut favoriser le bon déroulement de la transition vers l'âge adulte des adolescents présentant une déficience intellectuelle.

5.3 Le soutien à l'autodétermination dans le déroulement de la transition vers l'âge adulte des adolescents présentant une déficience intellectuelle

Lors de la transition vers l'âge adulte, les jeunes présentant une déficience intellectuelle se trouvent confrontés à évoluer dans un environnement nouveau et parfois instable. Ils doivent également assumer progressivement des responsabilités de manière plus autonome. Ainsi, le concept d'autodétermination prend une place particulière durant cette période, puisqu'ils sont amenés à faire des choix déterminants pour leur avenir, et par conséquent, pour leur qualité de vie future. C'est pourquoi, cette étape de transition vers l'âge adulte requiert une attention particulière de la part des professionnels, afin de soutenir l'émergence de comportements autodéterminés chez ces adolescents.

5.3.1 La temporalité de l'accompagnement dans le processus d'autodétermination

Dans un premier temps, il semble nécessaire de souligner que les apprentissages de certaines habiletés liées à l'émergence de l'autodétermination doivent être initiés chez l'adolescent avant son passage à l'âge adulte. En effet, comme le soulignent Desmarais et al. (2020, cités dans Julien-Gauthier et al., 2021), il appartient aux professionnels d'accompagner dès le plus jeune âge le bénéficiaire ou l'élève dans ce cheminement. Plus spécifiquement, de multiples données suggèrent que le processus d'autodétermination devrait débuter avant l'âge de 15 ans afin de maximiser les chances des adolescents de réussir leur transition de manière plus sereine et efficace. Les éducateurs, impliqués dans le programme d'implantation de la Carte routière, démontrent que l'apprentissage de l'autodétermination est une démarche progressive, ce qui justifie son introduction dès le début des études secondaires (Julien-Gauthier et al., 2021). Ainsi, des résultats de recherche confirment ce propos en indiquant que les adolescents présentant une déficience intellectuelle avec un haut niveau d'autodétermination à la fin de leurs études secondaires montrent une meilleure adaptation et réussissent mieux à l'âge adulte que leurs pairs présentant un niveau moindre d'autodétermination (Wehmeyer et Schwartz, 1997, cités dans Julien-Gauthier et al., 2018). Dans le prolongement de cette réflexion, il convient de dire que l'autodétermination atteint son niveau maximum à la fin de l'adolescence, voire au début de l'âge adulte (Lachapelle et al., 2010). Ainsi, à la lumière de ces résultats, l'importance d'accompagner tôt une personne présentant une déficience intellectuelle dans le développement de son autodétermination prend tout son sens.

5.3.2 Familles et professionnels : piliers de l'autodétermination lors de la transition vers la vie adulte

La famille de l'adolescent présentant une déficience intellectuelle occupe une place centrale durant cette période de vie, notamment dans le développement de l'autodétermination. Sa présence, dès le plus jeune âge, est essentielle dans la construction de la capacité à faire des choix, à s'affirmer et à agir selon ses préférences (Shogren et Turnbull, 2006 ; Wehmeyer, 2014, cités dans Caouette et al., 2022). Plusieurs études montrent que l'engagement parental favorise la réussite du passage vers la vie active, notamment lorsque les parents encouragent leur enfant à poursuivre ses études, à travailler ou à s'impliquer dans sa communauté (Julien-Gauthier et al., 2016 ; Petner-Arrey et al., 2016, cités dans Julien-Gauthier et al., 2018). Toutefois, cet engagement doit s'exprimer de manière réfléchie. En effet, il demeure essentiel que les décisions prises dans le cadre de la transition vers l'âge adulte reflètent réellement les aspirations du jeune et ne soient pas influencées par des agents externes. Dans cet ordre d'idée, Wehmeyer (2001, cité dans Lachapelle et al., 2010) exprime que les familles doivent trouver le juste milieu entre un soutien trop prononcé et un soutien insuffisant. Ainsi, les parents équilibrent leurs actions entre protection et soutien à l'autonomie, tout en s'impliquant dans la scolarité, le travail et les activités communautaires de leur enfant (Julien-Gauthier et al., 2016, cités dans Julien-Gauthier et al., 2021). Pour étayer ces propos, des recherches confirment qu'une posture parentale encourageant l'autonomie est liée à une meilleure adaptation, à la réussite scolaire et au développement personnel (Allen et al., 1994 ; Grolnick et al., 1991, cités dans Lachapelle et al., 2010). En conclusion, la famille joue un rôle central dans la transition vers la vie adulte des adolescents présentant une déficience intellectuelle. Un engagement parental harmonieux, qui soutient le développement de l'autodétermination, favorise leur réussite et leur épanouissement.

La collaboration et l'implication des différents acteurs gravitant autour du jeune présentant une déficience intellectuelle demeurent ainsi essentielles, dès le plus jeune âge, pour favoriser une transition réussie vers la vie adulte, en lui permettant de s'engager dans des activités, de faire des choix et de se fixer des buts (Ryan et al., 1994, cités dans Lachapelle et al., 2010). De plus, selon ces mêmes auteurs, les relations positives entretenues avec les parents et les professionnels favorisent l'autodétermination. Lorsque les familles, les professionnels et les adolescents accompagnés s'engagent dans une relation partenariale qui se fonde sur un rapport égalitaire et bienveillant, les jeunes peuvent exprimer leurs souhaits et être guidés par leurs proches tout au long du processus. Cette collaboration nécessite une certaine cohérence dans la vision et les objectifs à atteindre. Dans cet accompagnement, la place des parents ne doit pas être oubliée, car elle est l'essence même d'un facilitateur à l'expression de l'autodétermination de leur enfant. L'étude de Petner-Arrey et al. (2016, citée dans Julien-Gauthier et al., 2018) montre que l'accès et le maintien en emploi d'un jeune ayant une déficience intellectuelle reposent largement sur l'implication de ses parents et de leur entourage, au détriment parfois de leur propre vie sociale. Toutefois, trop souvent, les familles et les professionnels entravent l'autodétermination des jeunes en prenant des décisions en les consultant peu ou pas (Mill et al., 2009 ; Williams et Heslop, 2006, cités dans Julien-Gauthier et al., 2021). Aussi, les divergences de points de vue entre les intervenants et les familles peuvent avoir des répercussions sur l'accompagnement du jeune. C'est pourquoi, il semble important d'essayer de rendre les attentes cohérentes entre chaque partie, de tenir compte de

la diversité des expériences offertes et de soutenir la capacité de chacun à travailler en équipe, afin de réunir les conditions nécessaires à une transition favorable pour le jeune accompagné. En somme, ces constats rappellent l'importance pour les acteurs gravitant autour du jeune de partager une vision commune et de le soutenir dans la prise de décision. La construction d'un partenariat devient alors bénéfique pour rendre compréhensif le rôle de chacun et ainsi permettre au jeune d'exercer un rôle actif dans ses choix de vie. Ainsi, celui-ci développera davantage son pouvoir d'agir et s'engagera activement dans sa transition vers l'âge adulte.

5.3.3 La construction d'un projet d'avenir professionnel adapté

Un aspect central de la transition vers la vie adulte porte sur la construction d'un projet professionnel adapté aux besoins et aux aspirations du jeune ayant une déficience intellectuelle, en favorisant son insertion professionnelle tout en soutenant l'exercice de son autodétermination.

Dans cette perspective, les adolescents présentant une déficience intellectuelle apprennent en contexte, c'est-à-dire, en réalisant des tâches dans des milieux de travail où ils développent plus efficacement leurs compétences professionnelles et les aptitudes nécessaires à l'accès à l'emploi (Julien-Gauthier et al., 2016, cités dans Julien-Gauthier et al., 2021). C'est pourquoi, l'immersion dans des environnements de travail variés offre aux jeunes l'occasion de mieux cerner leurs centres d'intérêt ainsi que leurs aspirations professionnelles, tout en leur permettant de développer des compétences transférables dans leur futur environnement professionnel. Dans cette perspective, Agran et Krupp (2011, cités dans Caouette et al., 2022) soulignent que l'autodétermination constitue un cadre conceptuel essentiel pour favoriser la prise en compte et l'identification des préférences professionnelles des personnes présentant une déficience intellectuelle. Ces expériences concrètes de découverte soutiennent non seulement le développement de compétences socioprofessionnelles, mais aussi le développement de l'autodétermination, en renforçant la prise de décision et la capacité à exercer un véritable contrôle sur sa trajectoire de vie. Ainsi, cette initiative semble pertinente, d'autant que les résultats d'une recherche menée par Wehmeyer et Schwartz (1997, cités dans Lachapelle et al., 2010) indiquent que les adolescents ayant une déficience intellectuelle et disposant d'un haut niveau d'autodétermination sont deux fois plus susceptibles d'obtenir un emploi et d'obtenir un salaire plus élevé. Ces constats soulignent l'importance de l'autodétermination dans la réussite de la transition vers l'âge adulte. De plus, un accompagnement qui se prolonge après la transition de l'école à l'emploi favorise grandement l'insertion professionnelle (Julien-Gauthier et al., 2018).

Pour les éducateurs sociaux qui accompagnent les adolescents dans cette découverte des métiers et dans le développement de nouvelles compétences, la mobilisation de supports adaptés apparaît comme un outil pertinent. L'utilisation de documents accessibles, d'applications numériques et l'emploi d'un langage simplifié constituent une aide précieuse pour soutenir la compréhension et la participation sociale des adolescents présentant une déficience intellectuelle. Ainsi, ces jeunes sont plus en mesure d'exprimer leurs souhaits (Julien-Gauthier et al., 2016, cités dans Julien-Gauthier et al., 2021). Tétréau et al. (2000, cités dans Julien-Gauthier et al., 2018) ont développé un inventaire visuel d'intérêts professionnels comprenant l'accessibilité des différentes professions qui s'offrent à ces personnes lors de leur transition. Cet outil qui se présente sous forme de supports visuels permet aux jeunes concernés d'explorer leurs forces, leur potentiel et leurs intérêts, tout en les aidant à mieux

comprendre le monde du travail. Ainsi, les professionnels favorisent leur motivation et leurs réussites, au travers des propositions correspondant à leur champ d'intérêts et à leurs capacités (Savoie, 2013, cité dans Julien-Gauthier et al., 2018). Un tel accompagnement adapté offre des repères à ces jeunes et favorise l'évolution d'une plus grande autodétermination, lors de la transition vers l'âge adulte.

5.3.4 La participation à des loisirs et des activités communautaires

Le soutien des professionnels à l'autodétermination ne repose pas uniquement sur la mise en place d'apprentissages visant le développement des compétences personnelles de la personne. Il implique également une réflexion sur l'aménagement d'environnements permettant à l'adolescent accompagné d'exercer et de mobiliser ses habiletés de manière autonome. Dès lors, soutenir l'autodétermination durant cette transition de vie nécessite de considérer tous les aspects susceptibles de perturber la vie d'un adolescent présentant une déficience intellectuelle. Dans une perspective d'inclusion sociale, le soutien comporte à la fois une dimension personnelle et une dimension expérimentale. D'une part, pour augmenter progressivement la participation sociale du jeune, il semble important dans un premier temps d'envisager l'accompagnement vers une meilleure connaissance et conscience de soi, de ses choix et de sa vision de la vie. Ces éléments renforceront sa participation sociale et son inclusion au sein des pairs. D'autre part, en guidant le jeune vers de nouvelles rencontres, les expériences se multiplient et les habiletés liées à l'autodétermination se travaillent sur le terrain.

La participation des jeunes à des loisirs et à des activités communautaires constitue un espace privilégié de découverte d'intérêts, d'épanouissement et de développement des habiletés d'interaction sociale, permettant la création de nouveaux liens et l'engagement en dehors du cadre familial (Tétreault et al., 2012, cités dans Julien-Gauthier et al., 2021 ; Julien-Gauthier et al., 2018). L'engagement dans ces activités extra-scolaires est d'autant plus important à l'adolescence, puisque Julien-Gauthier et al. (2021) soulignent que les jeunes qui quittent les classes d'adaptation scolaire, après y avoir passé plusieurs années, risquent de subir l'effondrement de cet univers. Dans cette perspective, disposer d'autres réseaux sociaux apparaît essentiel. À titre d'illustration, Roker et al. (1998, cités dans Julien-Gauthier et al., 2018) se sont rendu compte que le bénévolat a permis à des jeunes présentant une déficience intellectuelle d'augmenter leur confiance en eux, leurs habiletés sociales et leur réseau social ainsi que leur sentiment de compétences.

En somme, les loisirs et les activités communautaires représentent des espaces d'apprentissage et d'expérimentation pour ces jeunes. Ils constituent un levier essentiel à l'autodétermination, puisqu'ils leur permettent de créer et de maintenir des liens sociaux, de renforcer leurs habiletés communicatives, d'identifier et d'exprimer leurs intérêts ainsi que de participer activement à leur vie sociale.

5.3.5 L'environnement comme levier d'autodétermination vers l'âge adulte

Que ce soit un lieu, du matériel mis à disposition, des proches, ou même des représentations sociales, l'environnement constitue un ensemble de facteurs susceptibles de faciliter ou de créer des obstacles dans la vie d'un jeune présentant une déficience intellectuelle. Dans un but de soutien au développement de l'autodétermination, il est essentiel que les personnes accompagnantes réfléchissent attentivement à l'environnement dans lequel évolue l'adolescent et que ces différents milieux soient intégrés dans les interventions éducatives. Ce raisonnement est d'autant plus important à soutenir lors du passage vers l'âge adulte où les repères environnementaux s'atténuent.

L'environnement scolaire est un lieu propice pour la préparation à la vie active, à condition que des aménagements et des dispositifs spécifiques soient mis en place (Letscher, 2017, cité dans Julien-Gauthier, 2018). Il offre aux jeunes de multiples occasions de faire des choix et de contrôler leurs actions. À cet effet, en considérant l'environnement scolaire comme favorable à l'expression de l'autodétermination, il serait bénéfique pour les professionnels de prendre en compte les besoins exprimés par les jeunes, favorisant ainsi l'émergence de comportements davantage autodéterminés (Parson, 1993, cité dans Lachapelle et al., 2010). Dans cette lignée, la recherche d'Assor et al. (2002, citée dans Lachapelle et al., 2010) a révélé qu'un enseignement favorable à l'autonomie est lié à une meilleure implication de l'élève dans sa réussite scolaire. Zhang (2001, cité dans Lachapelle et al., 2010) ajoute que les comportements autodéterminés sont plus élevés dans les classes de soutien que dans les classes normales. Ainsi, le milieu scolaire, lorsqu'il est structuré autour de pratiques favorisant la participation sociale, la prise de décision et la responsabilisation, devient un espace d'apprentissage concret, contribuant ainsi à une meilleure adaptation sociale et professionnelle à l'âge adulte. Enfin, il convient de conclure sur la nécessité, pour les professionnels en milieu scolaire, de développer chez le jeune ces habiletés afin de favoriser son intégration dans des contextes ordinaires à l'âge adulte, et de faire en sorte que l'environnement proposé soit réellement propice à l'émergence de l'autodétermination.

Il convient également de s'intéresser à l'environnement de travail dans lequel le jeune évoluera après son passage des études à l'emploi. Selon Lysaght et al. (2009, cités dans Julien-Gauthier et al., 2018), le travail intégré, qu'il soit exercé en milieu ordinaire ou au sein d'organismes de la collectivité, est à privilégier, par opposition au milieu protégé. En effet, ce type d'environnement favorise une meilleure intégration sociale des personnes concernées et renforce le sentiment d'appartenance à la communauté. À titre d'illustration, l'étude menée par Cimera (2011, citée dans Julien-Gauthier et al., 2021) montre que les personnes n'ayant pas fréquenté d'ateliers ségrégués obtiennent de bons résultats en emploi, tout en bénéficiant de meilleurs salaires et d'un plus grand nombre d'heures de travail par semaine. Dans cette continuité, un environnement de travail protégé tend à offrir moins d'occasions de choix, ce qui peut limiter l'expression de l'autodétermination (Wehmeyer et Bolding, 2000, cités dans Lachapelle et al., 2010). En somme, les résultats recensés mettent en évidence que le travail en milieu ordinaire présente des effets positifs sur l'intégration socioprofessionnelle, mais aussi sur certains aspects liés à l'émergence de l'autodétermination, notamment en termes de libertés de choix pour les adolescents présentant une déficience intellectuelle.

Résultats d'analyse

L'analyse des données recueillies, dans le cadre de ce travail sur les bénéfices du développement de l'autodétermination dans le processus de la transition vers l'âge adulte des adolescents présentant une déficience intellectuelle, nous permet de répondre à la question de recherche de départ.

Premièrement, les diverses données liées à notre premier objectif de recherche ont démontré que les stratégies éducatives employées, dans le cadre du développement de l'autodétermination chez les personnes présentant une déficience intellectuelle, s'inscrivent dans une logique interactionnelle. Considérer l'écosystème de la personne accompagnée, en tant que professionnel du travail social, revient à prendre en compte l'ensemble des facteurs personnels, relationnels, environnementaux, institutionnels et légaux. De ce fait, le travailleur social intègre ces différents facteurs dans ses pratiques, visant ainsi à inclure tous les aspects de la personne.

Le développement de l'autodétermination doit être instauré sur la base d'une relation de qualité entre l'accompagnant et l'accompagné. La relation devient le pilier fondamental pour soutenir l'autodétermination des personnes concernées. Pour cela, il est crucial que le professionnel place la personne au centre de son accompagnement. Ainsi, celle-ci se sent davantage disposée à exprimer ses volontés et à s'engager de manière active dans son parcours de vie. Par ailleurs, cet accompagnement nécessite une collaboration accrue entre l'entourage de la personne concernée et le travailleur social, afin d'assurer un suivi cohérent entre ses différents cadres de vie. Le professionnel demeure disponible pour répondre aux questions des parents ou pour les informer sur l'accompagnement lié à l'autodétermination. De cette manière, l'entourage se sent davantage outillé et mieux préparé à faire face aux défis du quotidien. Ainsi, cette continuité entre les acteurs permet à la personne concernée de maintenir des repères stables, favorisant ainsi un sentiment de sécurité dans son parcours et le développement progressif de son autodétermination.

À cet effet, des pratiques éducatives centrées sur la personne permettent de renforcer les compétences individuelles en matière d'autodétermination. Pour développer les comportements autodéterminés d'une personne, celle-ci doit être capable d'identifier ses propres préférences, sans qu'aucune influence extérieure exagérée ne vienne interférer avec ses pensées. L'apprentissage de la connaissance de soi constitue donc une pratique fondamentale, puisqu'en permettant à la personne de connaître plus en détail ses caractéristiques, cela favorise des décisions cohérentes et alignées avec ses valeurs. Parallèlement à cet apprentissage, le développement de la communication et des interactions favorise l'expression et l'affirmation des choix de la personne. Toutefois, en mettant en œuvre ce type d'apprentissage, tel que les groupes de parole, les jeux de rôles ou l'application d'instructions directes, les recherches montrent que le professionnel doit simplifier et adapter les contenus proposés, afin que la personne puisse mieux comprendre les informations qui l'entourent. Ainsi, en raison de cette simplification de contenus, les éducateurs peuvent se retrouver pressés par le temps.

Concernant les enjeux environnementaux, plusieurs études montrent que le cadre résidentiel des personnes présentant une déficience intellectuelle a une influence concrète sur les opportunités d'autodétermination, ce qui demande une attention particulière des professionnels intervenant dans ces milieux. Contrairement au lieu résidentiel restrictif, un lieu permissif offre aux personnes des opportunités d'autodétermination en leur accordant plus de libertés dans la prise de décision, l'expérimentation et l'expression de leurs opinions. De plus, l'implication des soutiens (micro, méso, exo, macro) dans l'environnement des personnes joue également un rôle dans l'expression de leur autodétermination. Les droits garantis aux personnes en situation de handicap constituent des ressources sur lesquelles elles peuvent s'appuyer. Toutefois, comme des limites au niveau macro sont reconnues, les personnes prennent appui sur leur soutien social, qui constitue en partie l'entourage. Ce soutien social doit être ajusté harmonieusement, afin que les personnes puissent être orientées et éviter des décisions impulsives, tout en préservant le pouvoir d'agir de la personne accompagnée. Une meilleure compréhension de son environnement par la personne contribue à une plus grande participation sociale et facilite des interactions plus enrichissantes avec ses pairs, soutenant ainsi l'autodétermination.

L'analyse visant l'objectif sur les besoins des adolescents présentant une déficience intellectuelle dans le processus de transition vers l'âge adulte a permis de recenser leurs attentes, ainsi que les exigences observées par les professionnels dans leur pratique, afin de soutenir au mieux le cheminement vers la vie adulte.

Comme mentionné, les adolescents présentant une déficience intellectuelle ont premièrement un besoin lié au développement personnel et identitaire. En effet, étant à la recherche de leur propre identité, ces jeunes souhaitent connaître leurs caractéristiques, s'affirmer au sein d'un groupe et en faire partie en développant des relations amicales, y exprimer leur point de vue et participer aux décisions qui les concernent. Toutefois, la déficience intellectuelle limite ces possibilités. C'est pourquoi, il est donc essentiel de satisfaire ce besoin durant la transition vers l'âge adulte, afin qu'ils se sentent reconnus, intégrés et en mesure de prendre des décisions cohérentes avec leurs valeurs et leur vision du monde.

Dans cette transition, les recherches attestent qu'une routine liée au développement des habiletés domestiques, instaurée dès la petite enfance dans le milieu familial, permet de développer des compétences dans les dimensions professionnelles et sociales. Ainsi, la réalisation de ces tâches domestiques permet aux jeunes adolescents de se responsabiliser au quotidien et d'assurer à l'avenir la mobilisation de ces habiletés dans divers domaines concrets. De plus, à cette période émerge le besoin d'orienter son avenir et ses choix professionnels. Ces jeunes adolescents ont donc besoin d'expérimenter des lieux de stage variés, ce qui leur permet ainsi d'observer les contextes qui peuvent s'offrir à eux et d'identifier leurs préférences parmi ces possibilités.

La participation à des loisirs assure la possibilité de construire des liens sociaux. Toutefois, bien que ce besoin soit primordial pour l'émancipation du jeune adolescent dans la construction de son identité, la déficience intellectuelle compromet à nouveau sa capacité d'interagir avec les autres. C'est en partie à cause de cet obstacle que ces jeunes créent souvent des amitiés avec d'autres jeunes en situation de handicap. Dans cette perspective sociale, la période de l'adolescence se caractérise également par le besoin pour les jeunes de

redéfinir leur place au sein de la famille. En s'éloignant progressivement du cercle familial et en explorant les relations avec ses pairs, ils peuvent ainsi réduire la dépendance à l'égard de l'entourage.

L'analyse de notre dernier objectif indique qu'initialiser le processus d'autodétermination avant l'âge de 15 ans augmente les chances de réussite de la transition vers l'âge adulte du jeune. L'intégration précoce des concepts relatifs à l'autodétermination permet à l'individu de développer progressivement les compétences qui y sont associées. Ainsi, les situations futures liées à la transition vers l'âge adulte seront traversées plus facilement par le jeune.

Il ressort également que la famille, en tant que premier milieu de vie du jeune, s'engage à l'encourager dans toutes les démarches qu'il entreprend pour favoriser la réussite du passage vers la vie active. À cet effet, son soutien demeure primordial et s'il est équilibré, il lui permet de développer sa capacité à faire des choix et à s'engager davantage dans la communauté. De plus, il est essentiel que la famille soit intégrée à une collaboration avec les professionnels qui accompagnent leur enfant. Si les relations entretenues ne sont pas conflictuelles et reposent sur des bases positives, l'accompagnement sera d'autant meilleur pour le jeune. Par ailleurs, les acteurs pensent à garder à l'esprit que leur collaboration prend la forme de partenariat et qu'elle se construit autour du jeune. Les acteurs veillent ainsi à le placer au centre des décisions, en particulier dans une perspective d'autodétermination.

Lors du passage vers la vie adulte, les adolescents qui sont autodéterminés seront davantage favorisés dans l'obtention d'un emploi que des jeunes qui n'ont pas développé les diverses compétences rattachées. De ce fait, il est important que l'accompagnement éducatif commence au début de l'adolescence et se prolonge après la scolarité des jeunes pour favoriser leur insertion professionnelle. Ainsi, ces constats soulignent l'importance de mettre en œuvre des apprentissages qui permettent le développement d'habiletés liées à l'autodétermination, afin de favoriser la construction d'un projet professionnel en accord avec les aspirations du jeune.

Sous un autre angle, les données déterminent plus ou moins l'émergence de l'autodétermination selon le cadre de vie dans lequel le jeune adolescent se trouve, à l'aube de sa transition vers l'âge adulte. En effet, dans le milieu scolaire, les jeunes en classes de soutien développent davantage des comportements autodéterminés que ceux en classes ordinaires, en raison d'un accompagnement plus individualisé et répété, d'une relation sécurisante et de meilleures opportunités pour effectuer des choix. Le milieu professionnel, et plus particulièrement le travail intégré, est à favoriser au milieu protégé, dans la mesure du possible. L'intégration sociale et la liberté de choix sont relativement plus marquées dans les milieux de travail intégrés. Ainsi, les compétences liées à l'autodétermination sont plus facilement mobilisées dans ces milieux.

En conclusion, les résultats extraits des données des textes scientifiques nous permettent de répondre à la question suivante :

« Comment l'autodétermination des adolescents présentant une déficience intellectuelle peut-elle être favorisée dans l'accompagnement éducatif, en vue d'une transition vers l'âge adulte ? ».

Sur la base des résultats de l'analyse, l'autodétermination doit être perçue par les professionnels du travail social comme un levier essentiel à l'émancipation du jeune dans son parcours de vie personnel et professionnel ainsi que dans l'exercice de ses droits et de ses responsabilités. Elle peut être favorisée dans l'accompagnement éducatif en mettant en place des pratiques qui reconnaissent la place des jeunes présentant une déficience intellectuelle au centre de leurs projets, tout en tenant compte de leurs besoins spécifiques.

L'accompagnement, initialisé si possible avant le début de l'adolescence, offre un soutien adapté pour traverser les changements et assumer les nouvelles responsabilités liées à la période de transition. Puisque l'autodétermination se construit en partie à travers les expériences vécues, les travailleurs sociaux veillent à proposer aux jeunes de multiples occasions d'exprimer leurs envies et préférences, de faire des choix et de participer activement à la construction de leur projet de vie. Ces expériences sont reliées à des situations proches de ce qui les attend à l'âge adulte. Elles intègrent les besoins fondamentaux de ces jeunes durant la période de transition, tout particulièrement la construction de leur identité, le renforcement des liens relationnels entre pairs et familles, l'identification des préférences en matière de choix professionnels et de loisirs ainsi que le développement d'habiletés domestiques liées à la responsabilisation dans les tâches quotidiennes. Ce travail passe ainsi par la création d'environnements accessibles aux compétences de ces jeunes adolescents, notamment en misant sur l'utilisation de documents simplifiés, de supports visuels variés et d'outils numériques, tels que les technologies de l'information et de la communication (TIC).

De plus, cet accompagnement, qui vise le développement des compétences essentielles à l'autodétermination, inclut la capacité à faire des choix éclairés, à prendre des décisions, à contrôler en partie sa propre vie, à évaluer les situations et à identifier ses besoins et ses limites. Ce processus se mobilise, durant la transition vers l'âge adulte, dans les différents domaines personnels, professionnels et relationnels. Ces compétences reposent en grande partie sur une meilleure connaissance de soi ainsi que sur un apprentissage solide des habiletés communicatives permettant aux jeunes de s'affirmer, de s'exprimer et d'interagir avec les autres. Ainsi, l'ensemble des actions éducatives liées à l'autodétermination vise à préparer les adolescents au passage à l'âge adulte en leur donnant les outils pour exercer un plus grand pouvoir d'agir sur leur vie.

La pratique ne se limite pas aux apprentissages centrés sur la personne. Elle s'inscrit également dans un processus interactionnel, visant à prendre en compte l'ensemble des complexités collaboratives. Les jeunes semblent plus sereins de se projeter dans leur avenir et d'affirmer leur projet à des professionnels, grâce à une qualité relationnelle entretenue. Une relation éducative centrée sur la bienveillance, l'écoute, la valorisation, la confiance dans les actions et le partenariat révèle un climat de sécurité où ces jeunes sont plus à même de se projeter dans leur avenir et d'affirmer leurs intérêts personnels, professionnels ou sociaux auprès des éducateurs. Dans ce cadre, le professionnel ne dirige pas le jeune dans son projet. Il devient plutôt le pilier qui soutient le jeune dans l'expression de son autodétermination. De plus, en intégrant les familles et les acteurs des autres milieux de vie dans le processus par le biais du partenariat, l'accompagnement créé un suivi et une cohérence dans l'apprentissage des compétences liées à l'autodétermination des adolescents présentant une déficience intellectuelle, les préparant ainsi à s'intégrer socialement et professionnellement dans la

société. Ainsi, des relations positives entre les acteurs sont déterminantes et favorisent la mise au centre du jeune, contribuant au développement de comportements autodéterminés.

De plus, la littérature étudiée montre que le degré d'autodétermination des jeunes présentant une déficience intellectuelle est lié aux environnements dans lesquels ils évoluent. En effet, les jeunes présentant une déficience intellectuelle qui évoluent dans des environnements de vie plus permissifs bénéficient de conditions favorables à l'expression de leur autodétermination. Le règlement propre à ces contextes, plus ouvert et flexible, accorde davantage de libertés dans la prise de parole ainsi que dans les prises de décision, contrairement à des environnements plus restrictifs. Une dynamique similaire se retrouve dans le milieu professionnel, notamment dans le travail ordinaire, où les données indiquent une augmentation de certains aspects liés à l'autodétermination et de l'intégration socioprofessionnelle par rapport aux milieux de travail protégés.

Les résultats de l'analyse montrent cependant que le développement de l'autodétermination ne repose pas uniquement sur le contexte environnemental. Il demande également la mise en place d'un soutien individualisé et centré sur les besoins spécifiques du jeune. En période de transition vers l'âge adulte, les adolescents présentant une déficience intellectuelle ont particulièrement besoin de soutien dans l'élaboration de leurs projets de vie, surtout sur le plan scolaire. C'est précisément ici que se dessine un paradoxe entre le fonctionnement des classes de soutien et le travail intégré. Les classes de soutien, destinées à offrir un cadre sécurisant et adapté aux besoins des jeunes, peuvent involontairement freiner l'expression de l'autodétermination, de par leur fonctionnement. Du côté du travail intégré, le fonctionnement moins encadré et individualisé favoriserait davantage le pouvoir d'agir de ces adolescents.

Les écarts observés entre les différents contextes mettent en lumière une tension entre l'environnement ordinaire et l'environnement protégé, des milieux susceptibles d'influencer les pratiques d'accompagnement et la manière dont l'autodétermination est mise en œuvre dans le quotidien des adolescents présentant une déficience intellectuelle. Bien que l'accompagnement au développement de l'autodétermination soit pensé, il s'agit aussi de garder à l'esprit les besoins spécifiques liés au trouble intellectuel. Ainsi, cette logique mérite d'être davantage investiguée.

6. Discussion

À la lumière des résultats liés à la question de recherche, il apparaît pertinent de mettre en évidence les thématiques relevées et d'élargir la réflexion de la problématique de départ.

Comme nous l'avons vu, la mise en place de pratiques éducatives centrées sur le développement de l'autodétermination chez les jeunes présentant une déficience intellectuelle, lors de la transition vers l'âge adulte, ne repose pas uniquement sur une réflexion approfondie concernant leurs besoins et leur environnement. Elle dépend également des possibilités concrètes dont disposent les professionnels dans leur quotidien, notamment en termes de temps, d'outils et de ressources. L'individualisation de l'accompagnement exige un investissement temporel important. En effet, les éducateurs soulignent une réduction du temps dans l'accompagnement du jeune et des familles, en raison de la préparation et de l'adaptation du matériel intégré aux apprentissages (Julien-Gauthier et al., 2022). Cela demande un temps

de réflexion considérable, afin de structurer l'intervention de manière cohérente et d'y refléter les besoins spécifiques de chaque jeune. Ainsi, construire son intervention sur la base de contenus déjà existants, comme le programme de la Carte routière par exemple, permet aux professionnels de gagner du temps, tout en garantissant des apprentissages de qualité avec des retours positifs.

Actuellement, l'autodétermination est politiquement mise en avant et semble être employée comme un terme à valoriser. À titre d'illustration, la politique relative à la personne en situation de handicap de l'État de Fribourg vise dans ses objectifs l'autodétermination comme un droit à respecter (État de Fribourg, 2025). Dans le domaine du travail social, il est attendu que les professionnels intègrent ce principe dans leurs pratiques quotidiennes. En prenant en considération les différents points du Code de déontologie du travail social, les professionnels se portent responsables du « droit des personnes de faire leurs propres choix et de prendre leurs propres décisions en rapport avec leur bien-être. [Ceci] doit être particulièrement respecté, sous réserve que cela n'enfreigne ni leurs droits, ni ceux d'autrui, ni les intérêts légitimes d'autrui » (Avenir Social, 2010, p.10). De plus, davantage de projets pédagogiques, en lien avec l'autodétermination, s'inscrivent dans les chartes des institutions spécialisées en Suisse. Toutefois, malgré la reconnaissance de l'importance de l'implantation de l'autodétermination dans les pratiques, les professionnels disposent encore de peu de ressources et de formations spécifiques sur ce concept (Andrien et Sarrazin, 2022). Caouette (2020) relève que les institutions ne donnent pas les moyens nécessaires aux professionnels pour les aider à mettre en place un accompagnement favorisant le processus d'autodétermination. Ainsi, cela nous amène à questionner l'encouragement des institutions à la mise en pratique du concept dans leur établissement par la mise à disposition de moyens.

De ce fait, les formations continues apparaissent comme une ressource précieuse, car elles permettent aux professionnels d'acquérir des notions et des outils directement applicables sur le terrain. Le cursus de la Haute école de travail social propose quelques cours aux étudiants et des formations aux professionnels consacrées à l'autodétermination. Toutefois, peu de formations spécifiquement dédiées au soutien de la transition des adolescents présentant une déficience intellectuelle existent en Suisse romande. Ce manque peut s'expliquer par le fait que peu de données récentes articulent l'autodétermination et la transition vers l'âge adulte. Plusieurs recherches sont en cours, afin de cibler les problématiques vécues par les jeunes adolescents présentant une déficience intellectuelle, dans la démarche de prise de décision, lors de la transition vers l'âge adulte. Ce sont Wehmeyer et collaborateurs (2012, cités dans Caouette, 2020) qui précisent que l'autodétermination est un construit complexe composé de multiples dimensions. Ils indiquent que les programmes les plus efficaces pour renforcer l'autodétermination sont ceux qui adoptent une approche multidimensionnelle. Des dispositifs ont d'ailleurs été élaborés pour répondre à des contextes de vie spécifiques, tels que la vie en milieu résidentiel ou encore les activités de loisirs. Il est possible de formuler l'hypothèse que ces programmes, qui permettent de développer l'autodétermination dans plusieurs aspects de la vie, sont d'autant plus profitables durant l'adolescence où de grands enjeux et changements émergent (changements de lieu de vie, de formation, d'emploi, de réseau social).

Plusieurs outils peuvent guider les professionnels lorsqu'il s'agit d'évoquer le concept d'autodétermination dans leurs pratiques auprès des adolescents. Par exemple, il demeure complexe d'estimer leur niveau d'autodétermination. En réponse à cette difficulté, l'outil de l'échelle d'autodétermination du LARIDI (Laboratoire de recherche interdépartemental en

déficience intellectuelle) développée par Lachapelle et al. (2000) est scientifiquement considéré comme bénéfique à l'évaluation des habiletés d'autodétermination (Fontana-Lana B., et al., 2022). Cet instrument d'évaluation, d'une durée de passation de 60 à 90 minutes, permet de mesurer 72 items, notamment les forces, les limites et le degré d'autodétermination des adolescents présentant une déficience intellectuelle, en ciblant les différentes dimensions du modèle fonctionnel de Wehmeyer (Fontana-Lana B., et al., 2022). Puisque Haelewyck (2013) déclare qu'un accompagnement éducatif dans la transition vers l'âge adulte consiste à connaître la personne et à analyser sa situation, l'échelle d'autodétermination permet ainsi aux professionnels de cibler les apprentissages nécessaires pour le jeune et de construire avec lui son projet, dans cette période de vie.

Comme mentionné plus tôt au cours de ce travail, une tension importante dans l'accompagnement à l'autodétermination concerne la nécessité des éducateurs de trouver un équilibre entre l'autonomie et la sécurité. Wehmeyer (2001, cité dans Lachapelle et al., 2010) souligne que les professionnels doivent continuellement ajuster leur soutien afin d'éviter de tomber dans les extrêmes du soutien trop prononcé ou trop faible. Les constatations à ce sujet représentent un enjeu central, en particulier pour les adolescents présentant une déficience intellectuelle, dans la mesure où la relation d'accompagnement doit leur permettre de gagner en indépendance, et par conséquent, doit être progressivement diminuée. Dans la continuité de cette perspective, Caouette met en évidence que les préoccupations liées à la sécurité limitent fréquemment les professionnels dans leur volonté de favoriser l'autodétermination (2020). Cette difficulté est particulièrement marquée à l'adolescence, période où les comportements impulsifs, la recherche de son identité, les comportements d'opposition ou encore la recherche de son indépendance vis-à-vis de ses parents sont particulièrement présents (Picon, 2009). À cet effet, le professionnel ne doit pas choisir d'axer son intervention uniquement sur la liberté ou sur la sécurité. Il se doit de trouver un juste milieu, c'est-à-dire un niveau de soutien permettant au jeune d'exercer ses choix, de vivre de multiples expériences, tout en bénéficiant d'un cadre protecteur. Cet équilibre doit permettre au jeune de vivre des expériences, tout en veillant à ce que les risques encourus soient conscientisés et surtout maîtrisés. Selon la Haute Autorité de Santé (HAS, 2022), l'autodétermination implique une prise de risque et une responsabilité non seulement pour la personne concernée, mais aussi pour les professionnels et les organisations. Cet organisme ajoute que la personne doit être accompagnée pour apprendre à assurer sa sécurité elle-même. Cela implique de lui expliquer les risques existants, et de l'aider à développer les compétences nécessaires (HAS, 2022). Dans ce même sens, l'erreur doit être reconnue comme un procédé pédagogique, dans la mesure où se tromper constitue une source d'apprentissage (Geurts et al., 2020). Cudré-Mauroux (2022) met aussi en évidence la tension que vivent les professionnels concernant le soutien à l'autodétermination et le devoir de protection dans leur accompagnement. Cette auteure montre que les professionnels peuvent avoir une tendance à la surprotection, renforçant le statut d'impuissance des personnes accompagnées et limitant leurs occasions de faire des choix. Néanmoins, un changement de posture professionnelle, passant d'une logique de prise en charge à une relation de confiance et symétrique, favorise la mise en place d'occasions d'autodétermination. En d'autres termes, en instaurant une relation partenariale, les professionnels transforment leurs représentations et reconnaissent davantage les compétences des personnes accompagnées, ce qui contribue à favoriser le développement de l'autodétermination. Blin et Saunier (2022) rejoignent également cette logique

d'accompagnement, fondée sur une relation symétrique entre accompagnant et accompagné, sur la négociation et le « faire avec », afin de créer un environnement permettant aux personnes accompagnées de progresser dans leur capacité à effectuer des choix et à les assumer.

Il est également pertinent de rappeler que le travail social s'inscrit dans une démarche respectueuse de l'autodétermination des usagers. Dans ce cas, les professionnels soutiennent les choix librement exprimés dans la limite de leur protection (Avenir Social, 2010). Lachapelle et al. (2010) rappellent que toute personne est freinée dans l'expression de son autodétermination par les contraintes de la vie en groupe ou par les pressions sociales, des éléments encore plus présents en milieu de travail ou institutionnel. Plusieurs travaux montrent que le travail dans un environnement ségrégué, l'habitation en institution, la fréquentation d'une classe ordinaire sans mesures de soutien sont associés à un niveau d'autodétermination plus faible (Nota et al., 2007 ; Wong et al., 2011 ; Zhang, 2001 ; Carter et al., 2009, cité dans Caouette, 2020). Ces éléments mettent en lumière une certaine ambivalence entre milieu protégé et ordinaire en ce qui concerne le développement de l'autodétermination. Parson et al. (1993, cités dans Lachapelle et al., 2010) précisent que la sensibilité des professionnels travaillant dans des milieux scolaires à la reconnaissance des besoins des élèves constitue un facteur déterminant du développement de l'autodétermination. Dès lors, dans les classes de soutien, les professionnels disposent de conditions plus favorables pour individualiser l'accompagnement et pour travailler les dimensions liées à l'autodétermination. Enfin, l'écart observé entre le milieu scolaire et de travail peut s'expliquer par leur finalité respective. Le milieu scolaire vise prioritairement à développer des compétences et le milieu de travail est orienté vers la productivité. Toutefois, comme mentionné dans l'analyse, bien que l'environnement résidentiel en établissement soit souvent moins favorable que l'environnement intégré dans l'expression de l'autodétermination des personnes, Blin et Saunier (2022) soulignent que vivre en établissement peut également être compatible avec le développement et l'expression de l'autodétermination. D'une part, la prise en compte de cette notion est en progression dans les institutions, notamment grâce aux formations qui se déploient chez les professionnels, et d'autre part, de nombreuses personnes ayant vécu dans des logements autonomes choisissent de revenir en établissements, qu'elles perçoivent comme un environnement moins stressant et leur permettant d'être plus épanouies. En somme, ces données illustrent à quel point les pratiques éducatives doivent être pensées en cohérence avec l'environnement dans lequel évolue l'adolescent, afin de soutenir sa progression dans la capacité à effectuer des choix et à les assumer, l'amenant ainsi à un exercice effectif de son autodétermination.

Bien qu'il soit nécessaire de favoriser l'accompagnement des jeunes présentant une déficience intellectuelle dans le développement de l'autodétermination, il est également important de prendre en compte les familles dans ce processus. Car en effet, celles-ci se sentent fréquemment isolées et ressentent un manque de soutien réel (Julien-Gauthier et al., 2018). Les proches expriment, surtout durant la période de transition vers l'âge adulte de leurs adolescents, des besoins spécifiques dans le partage d'informations et de services pouvant conduire l'enfant à un emploi et à une participation sociale. Cette demande d'accompagnement, plus particulièrement posée par les parents ayant un enfant handicapé, vient du fait que leur quotidien peut se retrouver bousculé, à la suite de l'apparition de la déficience intellectuelle ou du handicap de manière générale (Fontaine-Benaoum et al., 2015). La situation d'un enfant handicapé demande aux parents une prise de temps considérable

dans son accompagnement, un financement dans les soins et la mise en place d'un cadre éducatif. De plus, les caractéristiques du handicap et les besoins de l'enfant ne suffisent pas à expliquer la qualité de vie de la famille. Certains aspects psychosociaux sont également liés à une qualité de vie plus faible, notamment le niveau de soutien social (Bobet et Boucher, 2005, cités dans Fontaine-Benaoum et al., 2015). Ces données soulignent que, pour soutenir l'accompagnement des adolescents dans le passage vers leur vie adulte, dans une perspective de développement de l'autodétermination, il est essentiel d'intégrer la participation des parents aux démarches, afin de favoriser une collaboration optimale avec les professionnels.

La collaboration et l'implication des différents acteurs sont en effet un excellent moyen permettant d'outiller l'entourage, afin qu'il puisse travailler avec le jeune sur son autodétermination. Comme démontré dans l'analyse, lorsque la collaboration entre familles et milieux éducatifs s'établit dès les premières années de vie, elle va influencer positivement l'évolution du développement de l'autodétermination du jeune (Julien-Gauthier et al., 2018). Les relations entre les familles et les professionnels sont positives lorsque le respect, la confiance et la communication ouverte sont établis (Turnbull, 1990, cité dans Chatelanat et al., 2003). De ce fait, le professionnel devrait rester disponible pour les parents et être en mesure de discuter régulièrement de l'enfant. La posture du professionnel devrait être chaleureuse et son attitude montrer de l'affection pour l'enfant. Il devrait le considérer dans sa globalité, en tant qu'enfant, et non uniquement au travers de son handicap (Chatelanat et al., 2003). Ainsi, la qualité de la relation entre les parents et les professionnels serait en partie favorisée par l'atteinte de ces critères. Cependant, malgré la volonté des professionnels de collaborer, certaines situations peuvent parfois difficilement aboutir à des résultats positifs, notamment lorsque le parent reste trop distant face à la situation, ne s'implique pas ou ne perçoit pas les difficultés liées au handicap de son enfant. Ainsi, cet aspect renvoie à la complexité des représentations sociales du handicap et au sentiment de culpabilité parentale pouvant survenir à la naissance d'un enfant perçu par la société comme « différent ». Toutefois, il reste essentiel de ne pas banaliser cette réalité. L'image du handicap se déconstruit progressivement dans la société, et cela en partie grâce au rôle joué par les professionnels du travail social dans leurs pratiques éducatives.

La perception du handicap dans la société, évoquée en partie dans la problématique, évolue progressivement vers la reconnaissance des droits des personnes en situation de handicap et vers une inclusion dans notre société. Cependant, malgré la ratification tardive de la Convention des droits des personnes handicapées (CDPH) en 2014, le comité de l'ONU sur les droits des personnes handicapées a démontré dans son rapport, en 2022, la violation de plusieurs droits, en Suisse. L'ONU a recommandé l'élaboration d'une stratégie globale en Suisse pour la mise en œuvre de la CDPH, notamment en matière de scolarisation inclusive, de logements autonomes, d'accès aux formations et au marché primaire de l'emploi. Ces domaines concernent les adolescents ayant une déficience intellectuelle car ils influencent leur insertion socioprofessionnelle ainsi que leurs possibilités d'exercer leur autodétermination. Le rapport souligne que les milieux résidentiels institutionnels restent privilégiés au détriment des logements autonomes, qu'aucun cadre légal ne garantit réellement une éducation inclusive et que les personnes en situation de handicap sont largement exclues du marché du travail ordinaire, limitant fortement les occasions de choix, de participation et de prise de décision offertes par les jeunes (Inclusion Handicap, 2023). La contradiction des exigences posées dans la CDPH et les réalités vécues par les personnes concernées est constatée à la lecture

de ce rapport. Dans ce contexte, la mise en place de cadres légaux plus inclusifs, promouvant davantage l'autodétermination et l'inclusion sociale des adolescents présentant une déficience intellectuelle, apparaît indispensable. Par ailleurs, l'accompagnement éducatif doit composer avec ces limites structurelles, au sein d'un environnement légal et institutionnel encore peu favorable à l'exercice de leur autodétermination. De plus, le rapport recommande de renforcer les formations, en particulier pour les éducateurs et les décideurs politiques, afin de les sensibiliser et de les former aux droits humains des personnes en situation de handicap (Inclusion Handicap, 2023).

De ce fait, le contexte suisse ne constitue pas un cadre de soutien réellement solide pour cette population. Au niveau du macrosystème, l'autodétermination repose en partie sur les normes et les valeurs sociétales. Théoriquement, ce niveau de système devrait pouvoir offrir une structure sur laquelle les personnes peuvent compter pour développer leur autodétermination. Or, le contexte actuel ne joue pas pleinement ce rôle. Bien que les droits des personnes en situation de handicap aient progressé, ils ne garantissent pas entièrement le pouvoir d'agir ni l'exercice de l'autodétermination. Caouette (2014, cité dans Caouette 2022) souligne que, tant que les personnes présentant une déficience intellectuelle sont perçues comme vulnérables, les attentes adressées aux professionnels seront ciblées sur la protection plutôt que sur la place à l'autodétermination. Une évolution des représentations sociales, notamment par une mise en visibilité de leurs réussites, de leurs projets et de leurs capacités d'agir, apparaît nécessaire afin de légitimer des interventions orientées contre les discriminations et vers l'autodétermination, en contribuant à l'élaboration de politiques publiques plus favorables à l'exercice de leurs droits.

Dans cet ordre d'idée, à plusieurs reprises, ce travail a démontré que les modèles actuels qui définissent le handicap ne se concentrent plus uniquement sur les incapacités de la personne, mais ils envisagent plutôt le handicap comme le résultat de l'interaction entre ses limitations et les obstacles présents dans l'environnement. D'après le modèle social, le handicap est perçu comme une inadéquation de la société par rapport aux besoins de la personne (Ischer et al., 2024). Ces propos déterminent davantage l'intérêt de mobiliser le Modèle de développement du handicap humain - Processus de production du handicap (MDH-PPH), qui prend en considération à la fois les facteurs personnels et les facteurs environnementaux pour comprendre si une personne se trouve en situation de participation sociale ou en situation de handicap (Fougeyrollas, 2018). Dans cette lignée, l'autodétermination peut être considérée comme une condition essentielle de participation sociale. Plus l'environnement offre à la personne des occasions de prendre des décisions et d'exercer un pouvoir d'agir sur sa propre vie, plus il devient facilitateur, au sens du MDH-PPH. À l'inverse, un environnement limitant les possibilités de décider pour soi ou surprotégeant la personne la place en situation de handicap. Ce modèle met également en avant la nécessité de développer les compétences personnelles, d'ajuster l'environnement ainsi que de mettre en place des soutiens adaptés à la personne accompagnée (Fougeyrollas, 2018).

En conclusion, nous relevons un manque de connaissances sur l'articulation entre les pratiques éducatives et le développement de l'autodétermination chez les adolescents présentant une déficience intellectuelle, tout au long de leur parcours vers l'âge adulte. En effet, malgré la promotion politique et institutionnelle actuelle de l'autodétermination, les professionnels du travail social sont peu orientés et outillés dans la mise en œuvre de ce processus. Cet obstacle n'est pas le seul auquel les professionnels font face quotidiennement.

Dans leurs pratiques, leur rôle, défini dans le Code de déontologie du travail social, demande à la fois de porter son attention sur la sécurité et à la fois sur l'autonomie. Ainsi, la proposition d'apprentissages favorisant le développement de l'autodétermination chez ces adolescents constitue une prise de risques à laquelle les professionnels ne sont pas préparés et peu accompagnés. Enfin, la collaboration auprès des familles, relevée dans l'analyse des résultats comme étant primordiale et nécessaire au développement de l'autodétermination de l'enfant, peut aussi engager quelques complexités dans la pratique. Les difficultés traversées par les parents d'enfants en situation de handicap peuvent parfois se révéler dans l'accompagnement, ce qui demande au professionnel de s'outiller en matière de communication, de soutien vers l'enfant comme le parent, et qu'il fasse participer activement la famille dans le processus. Par conséquent, il est nécessaire d'encourager la réflexion des politiques pour permettre aux éducateurs sociaux d'employer des moyens concrets dans leur accompagnement. Le rapport de l'ONU, effectué en 2022, laisse entrevoir qu'un plan d'action national permettrait à la Suisse de s'engager concrètement dans une société inclusive.

Limites de la recherche

Pour répondre à la question de recherche, les cinq textes sélectionnés se sont révélés généralement complémentaires. Toutefois, plusieurs limites sont à relever.

Tout d'abord, le nombre restreint d'articles représente une première limite, puisqu'il ne permet pas d'avoir une vision exhaustive des recherches menées sur ce sujet. Également, dans cette même perspective, bien que les données aient permis d'argumenter et de développer nos idées de départ, peu d'éléments se contredisent. À cet égard, il peut apparaître, lors de la lecture, que l'argumentaire manque de nuances, en raison de l'absence de contradictions entre les auteurs. Par conséquent, le risque de généralisation à partir des résultats trouvés n'est pas à exclure.

Une autre limite concerne la provenance des textes, puisque quatre d'entre eux ont été réalisés au Québec. Cela reflète, d'une part, un champ de recherches plus développé au Canada qu'en Europe dans ce domaine, mais cela met également en évidence des différences de réalités professionnelles. En effet, les rôles des intervenants ne sont pas identiques à ceux en Suisse. Par exemple, dans plusieurs établissements spécialisés du Québec, les enseignants spécialisés accompagnent les adolescents en dehors du cadre scolaire, ce qui n'est généralement pas le cas en Suisse. Par ailleurs, aucune recherche de Suisse romande directement liée à notre thématique n'a été trouvée, bien qu'une étude soit en cours.

De plus, les résultats d'analyse n'ont pas différencié les interventions selon les profils spécifiques et l'étendue des besoins des adolescents présentant une déficience intellectuelle. Nos recherches ne permettent donc pas de proposer un plan d'intervention éducatif précis pour chaque adolescent, dans la mesure où la compréhension actuelle de la déficience intellectuelle privilégie l'analyse des besoins spécifiques afin d'adapter au mieux l'accompagnement.

En ce qui concerne la diversité des définitions et des modèles de l'autodétermination, la notion est mobilisée et interprétée différemment selon les auteurs, ce qui influence nécessairement les résultats et leur analyse. Certains textes s'appuient sur le modèle écologique de

l'autodétermination et d'autres sur le modèle fonctionnel de l'autodétermination de Wehmeyer. Cette variété crée une forme de confusion conceptuelle et oriente la façon dont chaque étude traite l'autodétermination.

Enfin, nous avons été confrontées à un manque de clarté et de précisions dans certains textes. Pour exemplifier, certaines pratiques éducatives ou certains besoins des jeunes étaient mentionnés sans être explicités en détail. De même, des termes tels que « professionnels » étaient parfois employés sans que l'on puisse identifier clairement à quelle profession les auteurs faisaient référence.

7. Conclusion

Pour conclure, ce travail démontre que l'accompagnement dans le développement de l'autodétermination des adolescents présentant une déficience intellectuelle se démarque et se priorise davantage lors de leur transition vers l'âge adulte, en vue des besoins spécifiques dans les dimensions personnelles, sociales, professionnelles et relationnelles évoquées. Pour parvenir à faire évoluer le jeune dans les compétences liées à la prise de décision, aux conséquences liées à ses choix de vie, ou encore à la communication favorisant les interactions sociales, les éducateurs sociaux inscrivent leurs interventions dans l'environnement de l'adolescent accompagné. Les perspectives sont multiples puisque l'accompagnement se base non seulement sur les capacités de la personne, mais aussi sur la relation entretenue entre le jeune et le professionnel, sur le contexte familial et sur le soutien déployé, ainsi que sur la collaboration entre les acteurs qui gravitent autour de la situation. Ainsi, ces professionnels jonglent entre diverses postures et ont besoin d'être outillés et formés afin d'assurer un suivi adapté aux besoins des adolescents présentant une déficience intellectuelle. Néanmoins, bien que l'autodétermination occupe aujourd'hui une place visible dans les contextes politiques et institutionnels, force est de constater que peu de ressources sont réellement mises à disposition des professionnels pour intervenir dans ce processus à la fois complexe et pourtant primordial à cette période de vie. En d'autres termes, les éducateurs se retrouvent démunis de mettre en place un accompagnement traversé par de multiples enjeux, et ce, en l'absence d'un réel soutien au niveau méso et macrosocial. Par conséquent, il semble nécessaire de toujours garder en tête que l'environnement, au sens large, est facilitateur à l'expression de l'autodétermination. De ce fait, œuvrer pour une égalité et une inclusion sociale des jeunes adolescents présentant une déficience intellectuelle s'inscrit pleinement dans les principes de la Convention relative aux droits des personnes handicapées, malgré son insuffisance d'application. C'est pourquoi, la problématique initiale s'étend véritablement vers une réflexion sur la manière dont les professionnels peuvent garantir un accompagnement favorisant l'autodétermination, malgré l'absence de ressources nécessaires.

8. Bibliographie

- American Association on intellectual and Developmental Disabilities. (2011). Making the Definition of Intellectual Disability Accessible Around the World. https://www.aaid.org/docs/default-source/intellectualdisability/aaid_internationalin_poster.pdf?sfvrsn=11383721_0
- Andrien, L. & Sarrazin, C. (2022). *Handicap, pour une révolution participative*. Erès. <https://doi.org/10.3917/eres.andri.2022.01>
- Avenir Social. (2010). *Code de déontologie du travail social en Suisse : Un argumentaire pour la pratique des professionnel-le-s*.
- Bastien, R. & Haelewyck, M., C. (2017). Accompagner les personnes avec déficience intellectuelle vers la promotion de leur santé et leur autodétermination. *Laennec*, 71(2), 34-44. <https://doi.org/10.3917/lae.172.0034>
- Bureau fédéral de l'égalité pour les personnes handicapées. (s.d.). *Convention de l'ONU relative aux droits des personnes handicapées*. Confédération suisse. Consulté le 1 juin 2025, à l'adresse <https://www.ebgb.admin.ch/fr/convention-de-lonu-relative-aux-droits-des-personnes-handicapees>
- Blin, M. (2022). L'autodétermination : une responsabilité collective et partagée. *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, 94(2), 5-9. <https://doi.org/10.3917/nresi.094.0005>
- Caouette, M., Plichon, R., & Lussier-Desrochers, D. (2014). Autodétermination et création du « chez-soi » : un nouvel enjeu pour les technologies de soutien aux personnes en situation de handicap, *Terminal*, 116. <https://doi.org/10.4000/terminal.639>
- Caouette, M. (2020). Adopter des pratiques professionnelles qui favorisent l'autodétermination. Quels défis pour les organisations et les praticien-ne-s ? In M. Masse, G., Piérart, F., Julien-Gauthier, & D., Wolf (Eds.), *Accessibilité et participation sociale. Vers une mise en œuvre de la Convention relative aux droits des personnes handicapées* (pp. 93–114). Éditions ies. <https://doi.org/10.4000/books.ies.3859>
- Caouette, M., Pellerin, S., & Charrette, C. (2022). Une conception développementale et écosystémique de l'autodétermination pour l'accompagnement des personnes ayant une déficience intellectuelle. *La nouvelle revue – Éducation et société inclusives*, 94(2), 43-59. <https://doi.org/10.3917/nresi.094.0043>
- Charrette, C., Chatenoud, C., Caouette, M., & Souissi, F. (2021). L'autodétermination des élèves ayant une déficience intellectuelle moyenne à sévère : connaissances, croyances et pratiques déclarées d'enseignantes. *Phronesis*, 10(2-3), 216-238. <https://doi.org/10.7202/1081793ar>
- Chatelanat, G., Panchaud Mingrone, I., & Niggl Domenjoz, G. (2003). Partenariat entre professionnels et parents d'enfants avec une déficience intellectuelle : expériences et attentes des parents. *Éducation et francophonie*, 31(1), 40–55. <https://doi.org/10.7202/1079515ar>

- Comité des droits des personnes handicapées. (2022). Observations finales concernant le rapport initial de la Suisse (CRPD/C/CHE/CO/1). https://www.artiset.ch/files/ANGAZLY/rapport_national_comite_cdpd_2022.pdf
- Continental Hospitals. (2025). *Trouble du Développement Intellectuel*. <https://continentalhospitals.com/fr/diseases/intellectual-development-disorder/>
- Convention relative des droits des personnes handicapées, 13 décembre 2006, <https://www.fedlex.admin.ch/eli/cc/2014/245/fr>
- Cudré-Mauroux, A. (2022). L'accompagnement sociopédagogique de l'autodétermination des personnes présentant une déficience intellectuelle : L'analyse symbolique d'un dilemme éthique. In A. Gonin, M. Guissard, A. Antoniadis, & F. Plante (Éds), *Éthique et travail social : Nouvelles voies pour la pensée et pour l'action* (pp. 97-113). Presses de l'Université du Québec. <https://arodes.hes-so.ch/record/11500?ln=fr#files>
- Emond Pelletier, J. & Joussemet, M. (2014). Le soutien à l'autodétermination des personnes ayant une déficience intellectuelle. *Revue de Psychoéducation*, 43(1), 37-55. <https://doi.org/10.7202/1061199ar>
- État de Fribourg. (2025, 5 décembre). *Politique relative à la personne en situation de handicap*.
- Fontaine-Benaoum, É., Zaouche-Gaudron, C., & Paul, O. (2015). La parentalité à l'épreuve du handicap de l'enfant. *Enfance*, 3(3), 333-350. <https://doi.org/10.3917/enf1.153.0333>
- Fontana-Lana, B., Petitpierre, G., Uhlig, A., Geurts, H., Haelewyck, M.-C. & Lachapelle, Y. (2022). Comment bien choisir ses instruments d'évaluation et de formation à l'autodétermination ? *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, 94(2), 61-80. <https://doi.org/10.3917/nresi.094.0061>.
- Fougeyrollas, P. (2018). Classification internationale : Modèle de développement humain - Processus de production du handicap (MDH-PPH). Québec, Réseau international sur le Processus de production du handicap. <https://ripph.qc.ca/modele-mdh-pph/le-modele/>
- Geurts, H., Rinaldi, R., Franquet, A. & Haelewyck, M.-C. (2020). Autodétermination et déficience intellectuelle : quels enjeux et quels défis pour les pratiques de soutien ? *Contraste*, 51(1), 119-138. <https://doi.org/10.3917/cont.051.0119>.
- Hadad, N., & Lassoie, C. (2024). Repenser l'institution et la désinstitutionnalisation ?. In I. Hachez & N. Marquis (éds.), *Repenser l'institution et la désinstitutionnalisation à partir du handicap*. Bruxelles : Presses universitaires Saint-Louis Bruxelles. <https://doi.org/10.4000/books.puosl.29121>
- Haelewyck, M.-C. (2013). Comment favoriser l'autodétermination des jeunes en situation de handicap afin de développer leur identité personnelle ? *La nouvelle revue*, 63(3), 207-217. <https://doi.org/10.3917/nras.063.0207>
- Haute Autorité de Santé (2022, 5 juillet). *L'accompagnement de la personne présentant un trouble du développement intellectuel (TDI) - Volet 1*. https://www.has-sante.fr/upload/docs/application/pdf/2022-09/tdi_synthese_rbpp_volet1.pdf

Haute école de travail social Fribourg. *Guide rédactionnel : Document de référence pour la formation de Bachelor en travail Social.*

Haute école de travail social Fribourg, Givisiez, Suisse.

Hess-Klein, C., & Tarchini, J. (2022, 12 mai). La Suisse viole les droits des personnes en situation de handicap. *Human Rights*. <https://www.humanrights.ch/fr/nouvelles/suisse-viole-droits-situation-handicap>

Inclusion Handicap. (2023, 27 avril). Egalité, autodétermination et participation pour les personnes handicapées, maintenant ! <https://www.inclusion-handicap.ch/fr/medias/communiqués-de-presse/communiqué-de-presse-2023/egalite-autodetermination-et-participation-pour-les-personnes-handicapees-maintenant!-740.html>

Insieme. (2025). *Codétermination et autoreprésentation*. <https://insieme.ch/fr/theme/inclusion/codetermination-et-autorepresentation/>

Insieme. (2025). *Diagnostic*. <https://insieme.ch/fr/theme/handicap-mental/diagnostic/>

Ischer, M., Guerdat, O., Hugentobler, V., & Veyre, A. (2024). Perspective historique du handicap et contradictions actuelles autour de la personne vieillissante en institutions socio-éducatives. *Revue suisse de travail social*, 32.

Julien-Gauthier, F., Jourdan-Ionescu, C., Martin-Roy, S., & Ruel, J. (2018). Pratiques éducatives reconnues pour la réussite de la transition de l'école à la vie active des élèves ayant des incapacités intellectuelles. In F. Julien-Gauthier, C. Desmarais et S. Tétreault. (Éds.). *Transition de l'école à la vie active pour les jeunes ayant des incapacités* (pp. 86-117). Québec : Livres en ligne du CRIRES.

Julien-Gauthier, F., Ruel, J., & Jourdan-Ionescu, C. (2022). La carte routière : programme de transition vers la vie adulte. *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 31, 16-35. <https://doi.org/10.7202/1085491ar>

Lachapelle, Y., Lussier-Desrochers, D., & Grégoire, M. (2010). Aspects théoriques et pratiques associés à l'émergence de l'autodétermination chez les adolescents. In M.-C. Haelewyck et H. Gascon. (Éds). *Adolescence et retard mental* (pp. 111-122). De Boeck Supérieur.

Lachapelle, Y., Fontana-Lana, B., Petitpierre, G., Geurts, H., & Haelewyck, M., C. (2022). Autodétermination : historique, définitions et modèles conceptuels. *La nouvelle revue*, 94(2), 25-42. <https://doi.org/10.3917/nresi.094.0025>

Lachapelle, Y., & Therrien-Belec, M. (2015). Technologies de soutien à l'autodétermination et participation sociale : de la théorie à la pratique ! *Développement Humain, Handicap et Changement Social / Human Development, Disability, and Social Change*, 21(1), 7–15. <https://doi.org/10.7202/1086489ar>

Martin-Roy, S., & Julien-Gauthier, F. (2017). Accompagner les élèves ayant des incapacités intellectuelles lors de la transition de l'école à la vie active. *INITIO*, 6(1), 31-51.

- Masse, M. (2018). Autodétermination : enjeux et limites pour le travail social. *Actualité sociale*, 75, 18-19. <https://arodes.hes-so.ch/record/3912?ln=fr&v=pdf>
- Mengue-Topio, H., Letalle, L., & Courbois, Y. (2020). Autonomie des déplacements et déficience intellectuelle. *Alter*, 14(2), 99-113. <https://doi.org/10.1016/j.alter.2020.03.003>
- Misès, R., & Salbreux, R. (2005). La notion de déficience intellectuelle et ses applications pratiques. *Revue Contraste*, 22-23. p. 23-47
- Normand, C. L., Rodier, S., Lussier-Desrochers, D., & Giguère, L. (2016). Peut-on favoriser l'inclusion sociale des jeunes par l'utilisation des médias sociaux? *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 27, 101–115. <https://doi.org/10.7202/1043127ar>
- Office fédéral de la statistique. (s.d.). *Personnes handicapées*. Confédération suisse. Consulté le 27 mai 2025, à l'adresse <https://www.bfs.admin.ch/bfs/fr/home/statistiques/situation-economique-sociale-population/egalite-personnes-handicapees/handicapees.html>
- Palmer, S. (2022). Une approche de l'autodétermination tout au long de la vie commence dès la petite enfance avec le soutien des parents et des enseignants. *La nouvelle revue*, 94(2), 95-108. <https://doi.org/10.3917/nresi.094.0095>
- Palmer, S., & Wehmeyer, M. (2003). Promoting self-determination in early elementary school : Teaching self-regulated problem-solving and goal-setting skills. *Remedial and Special Education*, 24(2), 115-126. <https://doi.org/10.1177/07419325030240020601>
- Picon, I. (2009). Adolescence et déficience intellectuelle. Approche clinique de jeunes accueillis en Institut médicoprofessionnel (IMPro) ou en unité pédagogique d'intégration (UPI). *Alter*, 3(4), 303-319. <https://doi.org/10.1016/j.alter.2009.06.003>
- Richard, É. (2025). Quelles sont les difficultés rencontrées par les populations étudiantes plus âgées au collégial? *Relais. La revue de vulgarisation scientifique sur la réussite en enseignement supérieur*, 11. <https://oresquebec.ca/relais/quelles-sont-les-difficultes-rencontrees-par-les-populations-etudiantes-plus-agees-au-collegial/>
- Rochat, L. (2008). *Les conceptions et modèles principaux concernant le handicap*. Confédération suisse.
- Sarrazin, C. (2012). À propos de l'autodétermination des personnes présentant une déficience intellectuelle. *Développement Humain, Handicap et Changement Social / Human Development Disability and Social Change*, 20(3), 93-101. <https://doi.org/10.7202/1086603ar>
- Tessari-Veyre, A., & Martin, M. (2019). Respecter les droits des personnes présentant une déficience intellectuelle : Quels défis pour les équipes professionnelles? *Nouvelles pratiques sociales*, 30(2), 121-136. <https://doi.org/10.7202/1066104ar>
- Wehmeyer, M. (1992). Self-Determination and the Education of Students with Mental Retardation. *Education and Training in Mental Retardation*, 27(4), 302-314. <https://www.jstor.org/stable/23878861>

Annexes

Grille d'extraction de contenus vierge

Objectifs	Dimension	Sous-dimensions	Sous-sous-dimensions	Contenus
N°1 <i>Identifier les différentes pratiques éducatives qui permettent le développement de l'autodétermination des personnes présentant une déficience intellectuelle.</i>	Pratiques collaboratives	Relation et partenariat avec la personne accompagnée		
		Collaboration avec le réseau social		
	Pratiques centrées sur la personne	Apprentissages des habiletés et attitudes favorisant l'autodétermination		
		Projet de vie		
		Groupe de parole & rencontres individuelles		
	Pratiques centrées sur l'environnement	Environnement, occasions et interactions		
		Apprentissages simplifiés (Utilisation de la technologie)		
N°2 <i>Identifier les besoins des adolescents avec une déficience intellectuelle dans le processus de transition à l'âge adulte.</i>	Besoins	Besoins liés au développement personnel et identitaire		
		Besoins en compétences de vie quotidienne		
		Besoins professionnels		
		Besoins relationnels / sociaux	Participation à la vie collective	
			Relations familiales	
		Relations sociales		
N°3	Soutien aux habiletés	Compétences sociales		
		Habiletés socio-professionnelles		

<i>Comprendre comment le soutien à l'autodétermination peut favoriser le bon déroulement de la transition à l'âge adulte des adolescents présentant une déficience intellectuelle.</i>		Habiletés vie quotidienne			
		Habiletés décisionnelles			
		Liées à la connaissance de soi			
		Affirmation de soi			
	Implication de l'entourage				
			Famille & pairs		
			Professionnels		
	Environnements favorables à l'autodétermination et à la transition				