



Les défis de la transition à la vie adulte de jeunes en situation de handicap

Challenges Associated with the Transition to Adulthood Among Young People with Disabilities

Sylvain Bourdon, David Baril, Isabel Desroches and Anne Lessard

Volume 6, Number 1, 2021

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1087097ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1087097ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Institut national de la recherche scientifique (INRS)

ISSN

2371-3054 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Bourdon, S., Baril, D., Desroches, I. & Lessard, A. (2021). Les défis de la transition à la vie adulte de jeunes en situation de handicap. *Revue Jeunes et Société*, 6(1), 3–26. <https://doi.org/10.7202/1087097ar>

Article abstract

Populational surveys show that groups considered vulnerable—including young people with disabilities—face life circumstances that greatly complicate both the transition to adulthood and the development of autonomy. Based on a secondary analysis of 32 interviews conducted with such young people during or after their participation in a program designed to facilitate the transition from school to work, this article documents key aspects of the journey towards autonomy: continuing or completing studies and transitioning from school to work; leaving the parental home and achieving residential autonomy; overcoming mobility barriers and meeting transportation needs; pursuing a romantic relationship and planning a family. The analysis highlights the important role of social and family supports during this transition and beyond, as well as the way in which the social context shapes young people's perceptions of what it means to become an adult.



Les défis de la transition à la vie adulte de jeunes en situation de handicap

Sylvain Bourdon

Université de Sherbrooke
sylvain.bourdon@usherbrook.ca

David Baril

Université de Sherbrooke
david.baril2@usherbrooke.ca

Isabel Desroches

Université de Sherbrooke
isabel.desroches@usherbrooke.ca

Anne Lessard

Université de Sherbrooke
anne.lessard@usherbrooke.ca

Résumé

Les enquêtes populationnelles montrent que les populations dites vulnérables, parmi lesquelles on retrouve les jeunes en situation de handicap, affrontent des circonstances de vie qui compliquent singulièrement la transition vers l'âge adulte et le développement de l'autonomie. Une analyse secondaire de 32 entretiens menés auprès de jeunes en situation de handicap, participant ou ayant participé à une démarche de soutien à la transition de l'école vers la vie active (TEVA)¹, documente les principales dimensions de leur cheminement vers l'autonomie – poursuite ou fin des études et insertion professionnelle; décohabitation parentale et autonomie résidentielle; mobilité et transport; vie amoureuse et projets de parentalité –, l'importance du soutien de leur environnement lors de cette transition et par la suite, ainsi que l'influence du contexte social sur leur rapport au devenir adulte.

Mots-clés : engagement, injonctions sociales, responsabilité individuelle, jeunes, parcours de vie

¹ Cette analyse a été rendue possible par un financement du Programme de soutien à la recherche et au développement en adaptation scolaire du ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport du Québec (2013-2015) et de la Chaire-réseau de recherche sur la jeunesse du Québec (FRQSC-SAJ # 2019-SJ-265147).

Challenges Associated with the Transition to Adulthood Among Young People with Disabilities**Abstract**

Populational surveys show that groups considered vulnerable—including young people with disabilities—face life circumstances that greatly complicate both the transition to adulthood and the development of autonomy. Based on a secondary analysis of 32 interviews conducted with such young people during or after their participation in a program designed to facilitate the transition from school to work, this article documents key aspects of the journey towards autonomy: continuing or completing studies and transitioning from school to work; leaving the parental home and achieving residential autonomy; overcoming mobility barriers and meeting transportation needs; pursuing a romantic relationship and planning a family. The analysis highlights the important role of social and family supports during this transition and beyond, as well as the way in which the social context shapes young people's perceptions of what it means to become an adult.

Keywords: engagement, social injunctions, individual responsibility, youth, life course

Pour citer cet article : Bourdon, S., D. Baril, I. Desroches et A. Lessard (2021). Les défis de la transition à la vie adulte de jeunes en situation de handicap. *Revue Jeunes et Société*, 6 (1), 3-26. <http://rjs.inrs.ca/index.php/rjs/article/view/247/157>

1. Introduction

1.1 Complexification de la transition à la vie adulte

La transition de l'adolescence à la vie adulte est porteuse de nombreux défis, ne serait-ce que par la multitude de décisions devant y être prises et assumées. Sources d'enjeux considérables, ces décisions entraînent inévitablement des répercussions profondes, durables et parfois même irréversibles sur le parcours, notamment dans les sphères scolaires et professionnelles (Bessin, Bidart et Grossetti, 2010; Charbonneau, 2006; Denave, 2015). L'expérimentation et le cumul de nouveaux rôles sociaux (Galland, 2011; Shanahan et Longest, 2009), tout comme l'acquisition de l'indépendance et de l'autonomie dans la vie quotidienne (Cicchelli, 2001; De Singly, 2000; Maunaye, 2016), constituent d'autres particularités incontournables de cette transition.

Au cours des dernières décennies, le modèle traditionnel de transition vers l'âge adulte, caractérisé par une relative synchronie du franchissement des principaux seuils de passage (fin des études, entrée permanente sur le marché du travail, décohabitation, fondation d'une famille), s'est progressivement effacé au profit d'un allongement et d'une complexification substantielle de ce processus (Bidart, 2005; Galland, 2011; Krahn, Howard et Galambos, 2015; Schoon et Silbereisen, 2009; Van de Velde, 2015). Les marqueurs sociologiques de ce passage de plus en plus hétérogène et individualisé se sont désynchronisés (Furstenberg, Kennedy, McCloyd, Rumbaut et Settersten, 2004; Galland, 2011). Le moment et l'ordre dans lequel ils sont franchis fluctuent considérablement pour une même cohorte de jeunes (Fussell et Furstenberg, 2005) et leur franchissement, auparavant réalisé une fois pour toutes, est maintenant caractérisé par la réversibilité et l'impermanence (Galland, 2011; Goldscheider et Goldscheider, 1999).

Pour certains, ce constat suffit pour évacuer entièrement l'usage de ces seuils dans l'étude de la transition vers l'âge adulte qu'ils conçoivent, dès lors, essentiellement sur la base du développement d'attributs individuels et psychologiques, comme le sens des responsabilités, l'autonomie, la maturité ou la capacité à faire des choix (Arnett, 2001; Côté, 2000; Pallas, 2006). Or, plusieurs études des aspects subjectifs du devenir adulte soulignent l'ascendance de ces seuils sur le rapport identitaire qu'entretiennent les jeunes vis-à-vis l'âge adulte (Benson et Furstenberg, 2006; Eliason, Mortimer et Vuolo, 2015; Hartmann et Swartz, 2006; Molgat, 2011; Shanahan, Porfeli, Mortimer et Erickson, 2005). Loin d'être stable et statique, ce rapport fluctuerait au gré des va-et-vient entre ces seuils et il varierait également en fonction des marqueurs sociologiques portés par les individus (genre, ethnicité, origine sociale, statut de personne en situation de handicap) (Aronson, 2008; Benson et Furstenberg, 2006; Shanahan *et al.*, 2005).

La position sociale d'un jeune et les institutions qu'il fréquente exerceraient ainsi une influence non négligeable sur la manière dont il se représente sa transition vers l'âge adulte et l'importance qu'il accorde aux divers seuils et rôles sociaux y étant associés (Gauthier, 2000; Longo, 2016). L'expérience de cette transition est de ce point de vue indissociable des contraintes et des potentialités générées par le contexte sociohistorique et les structures sociales dans lesquels les jeunes s'inscrivent (Schoon et Silbereisen, 2009; Mortimer, Oesterle et Krüger, 2005; Van de Velde, 2008). Le rapport

à l'âge adulte se construirait ainsi en prenant appui sur les modèles normatifs de parcours de transition vers l'âge adulte les plus communément observés et valorisés dans l'environnement immédiat (Eliason *et al.*, 2015). Dès lors, si certaines populations ont accès à une variété de modèles facilement identifiables et accessibles, d'autres, au contraire, font face à une absence de tels modèles, ou alors elles peinent à s'y identifier en raison de l'écart entre leurs caractéristiques individuelles et celles des modèles proposés. On peut penser que c'est le cas des jeunes en situation de handicap, pour qui le processus de transition à la vie adulte et le rapport au devenir adulte sont susceptibles d'être fragilisés par les contextes dans lesquels ils s'inscrivent, et notamment la manière dont la société où ils évoluent considère et soutient les personnes en situation de handicap.

1.2 Handicap, identité et transition à l'âge adulte

Les conceptions du handicap, comme la place et le traitement des personnes handicapées dans la société, ont évolué avec le temps. En Occident, longtemps catégorisées comme infirmes, idiots, impotentes ou incurables (Chabrol, Halbert, Milh et Mancini, 2009), ces personnes étaient mises à l'écart par la société (Tremblay et Loisel, 2016) et le plus souvent vouées à la mendicité ou à dépendre de la charité de communautés religieuses (Stikers, 2013). Avec la fin du XIX^e siècle, les termes « de reclassement, de réadaptation, de réinsertion [et] de rééducation » (Chabrol *et al.*, 2009, p. 912) qui s'ajoutent peu à peu à la liste de ces appellations péjoratives, signalent l'émergence de nouvelles représentations et une lente transformation de la place qui leur est réservée dans la société. Mais c'est avec l'émergence de l'État-providence, au milieu du XX^e siècle, que le terme handicap tel qu'il est entendu aujourd'hui connaît son essor (Winance, 2008) pour désigner les « conséquences des altérations des capacités humaines » (Hamonet, 2010, p. 15). Prévaut alors une conception médicale du handicap, selon laquelle « la personne est présentée comme porteuse du handicap » (Chabrol *et al.*, 2009, p. 913) qui, avec les années, suscitera de plus en plus de critiques de la part de groupes citoyens comme du milieu scientifique pour son manque de considération du rôle de l'environnement dans la production du handicap.

En réponse à ces critiques, et dans la mouvance des thèses de l'interactionnisme symbolique, notamment les travaux de Goffman (1975) sur la stigmatisation et de Becker (1985) sur la déviance, l'attention et les modèles conceptuels se recentrent sur les « processus sociaux en cause dans la production du handicap » (Barral, 2007, p. 235). Le handicap n'est plus conceptualisé comme « une caractéristique de la personne mais [comme] le résultat situationnel de l'interaction entre une personne différente sur le plan corporel ou fonctionnel et un environnement physique et social spécifique » (Fougeyrollas, 2002, p. 1). Dans ce modèle, les facteurs personnels, tels l'intégrité ou la déficience des systèmes organiques, ou les plus ou moins grandes capacités, sont en interaction avec les facteurs environnementaux (facilitateurs ou obstacles) pour favoriser la participation sociale ou produire la situation de handicap.

C'est sur ce modèle interactionniste que repose la typologie du handicap élaborée pour l'Enquête canadienne sur l'incapacité (ECI) de 2012 (Statistique Canada, 2014). Cette enquête reprend aussi la définition de l'incapacité adoptée par l'Organisation mondiale de la santé, soit des personnes qui non seulement ont de la « difficulté ou un trouble attribuable à une condition ou à un problème de santé à long terme, mais qui se trouvent aussi limités dans leurs activités de la vie quotidienne » (Statistique Canada, 2015, p. 6). Selon l'ECI, il y avait en 2012 au Canada 10,1 % des personnes de 15-65 ans et 4,4 % des personnes de 15-24 ans déclarant une incapacité limitant leurs activités quotidiennes (Statistique Canada, 2015). Toujours selon cette enquête, seulement 32,2 % des personnes de 15-24 ans ayant une incapacité et qui n'étaient pas aux études occupaient un emploi, alors que 11,2 % étaient au chômage et 56,5 % étaient inactives. À titre de comparaison, chez les personnes de 15-24 ans sans incapacité qui n'étaient pas aux études, 73,8 % étaient en emploi, 5,6 % étaient au chômage et 20,6 % étaient inactives. De plus, le revenu total médian des personnes de 15-24 ans déclarant une incapacité était inférieur de 31 % à celui des jeunes du même âge sans incapacité.

On sait que les populations dites vulnérables, parmi lesquelles on retrouve les jeunes en situation de handicap, affrontent des circonstances de vie qui compliquent singulièrement leur transition vers l'âge adulte et leur expérience de l'autonomie (Osgood, Foster, Flanagan et Ruth, 2005). Les attitudes et les croyances discriminatoires véhiculées au sein de la société peuvent elles aussi influencer la construction identitaire des jeunes adultes en situation de handicap (LeBlanc, Robert et Boyer, 2016). Nuss (2011) rappelle qu'« on ne naît pas handicapé, on le devient par le regard des autres » (p. 8). Appelés à évoluer au sein d'un environnement social empreint de représentations négatives, les jeunes en situation de handicap peuvent être amenés à s'y cantonner « en adoptant un comportement conforme à l'image projetée par l'environnement social » (Nau, Derbaix et Thevenot, 2016, p. 53). Les attentes sociales modestes à leur égard peuvent ainsi être intériorisées sous la forme d'aspirations professionnelles limitées (Rumrill Jr. et Koch, 2015). Leur réseau social souvent restreint peut aussi constituer une limite, quand on connaît le rôle déterminant joué par la diversité des relations sociales dans la construction, l'évolution et l'actualisation de l'identité chez les jeunes (Écotière, Pivry et Scelles, 2016). Le développement de leur autonomie est également susceptible d'être contrarié par une surprotection parentale ou d'autres traitements inappropriés à leur âge (Locke, Campbell et Kavanagh, 2012). Pourtant, plusieurs travaux indiquent que les jeunes en situation de handicap souhaitent, comme les autres jeunes, formuler leurs propres projets et cheminer vers l'autonomie (Cooney, 2002; Mannino, 2015), mais qu'ils ont besoin pour ce faire de soutien et d'un contexte où ils peuvent prendre part aux décisions qui les concernent (Agran et Hughes, 2008; Martin-Roy, 2019).

Comme d'autres jeunes vulnérables, notamment les jeunes placés par les services de protection de la jeunesse (Mann-Feder et Goyette, 2019), les jeunes en situation de handicap peuvent devoir encaisser une rupture abrupte de services de soutien et d'accompagnement, reçus tout au long de l'enfance et de l'adolescence (Bourdon, Lessard et Baril, 2015), qui vient complexifier leur transition. Par ailleurs, une fois leurs études terminées et qu'ils sont ainsi confrontés à la réalité du marché du travail, il n'est

pas rare qu'ils en viennent à renoncer à leurs projets professionnels au profit d'emplois moins valorisants et moins compétitifs (Dewson, Aston, Bates, Ritchie et Dyson, 2004).

1.3 La démarche transition de l'école vers la vie active (TEVA)

Au Québec, la *Loi sur l'instruction publique* stipule que la fréquentation scolaire est obligatoire jusqu'à l'âge de 16 ans et que l'admissibilité aux services d'enseignement régulier du secondaire se termine à la fin de l'année scolaire où l'élève atteint l'âge de 18 ans. Cela dit, cette admissibilité est prolongée jusqu'à 21 ans dans le cas d'une personne identifiée comme en situation de handicap au sens de la *Loi assurant l'exercice des droits des personnes handicapées en vue de leur intégration scolaire, professionnelle et sociale*. Malgré ce report de la transition entre la scolarisation au secondaire et la suite du parcours, cette étape peut être éprouvante pour les jeunes ayant une incapacité significative et persistante.

La démarche TEVA vise à accompagner ces jeunes dans la réalisation d'un « projet de vie » en leur donnant la possibilité d'effectuer « des actions et des occupations qui répondent à [leurs] champs d'intérêt et à [leurs] besoins » (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur [MEES], 2018, p. 5). Envisagée dans la *Politique de l'adaptation scolaire* de 1999 (Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ], 1999), la démarche TEVA s'est implantée graduellement et de manière inégale dans l'ensemble des régions du Québec (Berger, 2003; Bourdon, Lessard et Baril, 2015). Issue d'une concertation entre plusieurs ministères et organismes, la démarche telle qu'elle existe actuellement est principalement portée par le milieu scolaire. Elle repose sur l'élaboration et la mise en œuvre d'un plan d'intervention et, dans certains cas, d'un plan de services individualisé et intersectoriel, pour soutenir le jeune dans différentes dimensions, selon son besoin : autonomie personnelle; intégration socioprofessionnelle et emploi; éducation et formation; participation à la communauté; loisirs; réseau social; résidence; transport (MEES, 2018). La démarche s'amorce idéalement environ trois ans avant la fin anticipée de la fréquentation du secondaire, son intensité varie selon les besoins du jeune, et l'intervenant des services sociaux qui prendra le relais est identifié avant que le jeune ait quitté l'école pour assurer la continuité des services.

En offrant un accompagnement spécifique dans plusieurs sphères de vie des jeunes en situation de handicap, la démarche TEVA peut être conçue comme agissant sur les facteurs environnementaux produisant la situation de handicap pour lever les obstacles qui se dressent sur le chemin de leur transition à la vie adulte. Dans un contexte où les statistiques disponibles sur la participation à l'emploi et le revenu des jeunes ayant des incapacités laissent entrevoir des difficultés d'insertion importantes, cet article vise à mieux comprendre comment les jeunes ayant expérimenté la démarche TEVA vivent leur parcours vers l'autonomie et les différentes dimensions du passage à l'âge adulte.

2. Méthodologie

Les résultats présentés plus loin reposent sur l'analyse secondaire de données recueillies dans le cadre d'une recherche sur le modèle de concertation et d'intervention proposé par la démarche TEVA² et sur les parcours des jeunes en ayant bénéficié (Bourdon, Lessard et Baril, 2015). L'approbation du protocole du projet par le comité d'éthique de la recherche de l'Université de Sherbrooke prévoyait la possibilité de mener des analyses secondaires avec les données recueillies, dans le respect des engagements initiaux d'anonymat et de confidentialité à l'égard des informations recueillies. Le consentement éclairé des jeunes a été obtenu lorsqu'ils étaient légalement aptes à le fournir, et dans le cas contraire ce consentement à participer a été fourni par un tuteur légal.

De l'ensemble des données recueillies dans le cadre de ce projet, on retiendra ici uniquement l'ensemble des 32 entretiens réalisés avec des jeunes, dont la moitié ($n = 17$) étudiaient toujours au secondaire et participaient à la démarche TEVA, et l'autre moitié ($n = 15$) avaient quitté leurs études et la démarche TEVA depuis 2 à 4 ans. Chez les élèves du secondaire, on retrouve 12 jeunes hommes et 5 jeunes femmes. Leur âge varie entre 17 et 20 ans, avec une moyenne de 18 ans. Du côté des élèves ayant terminé leurs études secondaires, il y a 8 jeunes hommes et 7 jeunes femmes. L'âge varie entre 18 et 26 ans, avec une moyenne de 22 ans. En ce qui concerne le type d'incapacité, l'échantillon se compose ainsi : troubles du langage (dyslexie, dysphasie, déficience langagière) ($n = 8$), déficience intellectuelle légère ou moyenne ($n = 8$), plurihandicap³ ($n = 8$), troubles neurologiques (épilepsie, trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité) ($n = 4$), trouble moteur ($n = 1$)⁴.

Avec l'ensemble des jeunes, le guide d'entretien semi-directif a porté sur l'expérience de la démarche TEVA, le parcours d'études et l'expérience en emploi pendant les études, ainsi que sur le projet de vie. En plus de ces thèmes, les entretiens avec les jeunes ayant complété la démarche ont aussi abordé l'emploi et la formation après les études secondaires, le réseau social, l'autonomie et le transport. La durée de ces entretiens a varié de 28 à 112 minutes, avec une moyenne de 61 minutes. Il est important de préciser que pour une portion de l'échantillon ($n = 12$), la majorité étant des jeunes ayant un trouble du langage ou une déficience intellectuelle, l'un des parents participait à l'entretien pour offrir un soutien affectif, mais aussi, dans certains cas, pour faciliter la communication et aider le jeune à verbaliser son expérience.

² Tel que mentionné plus avant, la démarche a été implantée de manière très inégale dans l'ensemble des régions. L'analyse présentée ici porte sur le modèle implanté en Estrie, avant la parution du Guide pour soutenir la démarche de transition de l'école vers la vie active (TEVA) (MEES, 2018) destiné à en harmoniser l'application. On notera d'ailleurs qu'en Estrie, les responsables de la mise en œuvre ont choisi de faire de TEVA une démarche de transition école-vie adulte plutôt que de retenir l'appellation originale de transition école-vie active.

³ Dans le cadre de cet article, le libellé « plurihandicap » réfère aux jeunes adultes ayant plus d'un type d'incapacité, relativement de même degré, ne permettant pas d'en désigner un plutôt qu'un autre.

⁴ Dans trois cas, le type d'incapacité est inconnu.

Les entretiens ont été transcrits sous forme de verbatim et importés dans le logiciel NVivo où ils ont fait l'objet d'une analyse thématique arrimée aux grandes dimensions du passage à l'âge adulte.

3. Résultats

Les résultats présentent tour à tour les différentes dimensions du cheminement vers l'autonomie documentées dans le cadre des entretiens : poursuite ou fin des études et insertion professionnelle; décohabitation parentale et autonomie résidentielle; mobilité et transport; vie amoureuse et projets de parentalité.

3.1 Formation et études

La plupart des jeunes adultes en situation de handicap rencontrés ont complété ou poursuivent une formation préparatoire au travail (FPT)⁵. Camille (21 ans)⁶ confie qu'au cours de cette formation, divers stages en milieu de travail sont réalisés afin de préparer les élèves au marché du travail et, par la même occasion, faciliter leur insertion professionnelle : *Le programme FPT était très, très, très essentiel pour moi, parce qu'avec les stages que j'ai faits, bien ça m'avait permis d'apprendre plusieurs choses sur le marché du travail.*

Ces stages réalisés en FPT débouchent, pour plusieurs jeunes, sur un emploi rémunéré. C'est le cas notamment pour Sarah (26 ans) qui raconte : *Puis là, j'ai fait un stage. Puis là, ils m'ont engagée tout de suite après, parce qu'ils m'ont trouvée bonne, puis ils voulaient me garder.* Sabrina (22 ans) a aussi vécu une transition similaire : *Quand j'ai fini mes stages dans le fond, puis l'école, après mon bal, bien j'ai commencé à travailler là à temps plein dans la cuisine. J'étais préposée à l'entretien ménager.*

Mais l'expérience des stages réalisés dans le cadre de la FPT ne se révèle pas positive pour tous, et certains ont le sentiment d'y avoir été utilisés comme main-d'œuvre à rabais : *Bien... c'est plus le fait que je suis pas payé, puis ils nous font faire la job que les autres ils font pas. La job poche, là* (Jeremy, 17 ans).

Si la FPT mène à l'octroi d'une « qualification », selon l'appellation ministérielle, elle ne débouche pas sur le diplôme d'études secondaires (DES), clé d'accès à plusieurs emplois et formations, ce qui en déçoit plusieurs, comme Jeremy (17 ans) : *C'est trois jours de stage, deux jours d'école. Mais on sort pas avec une équivalence de secondaire, par exemple. Fait que j'ai moins de portes ouvertes, là.* Pour tenter de sortir de ce qu'ils perçoivent comme une impasse, plusieurs vont s'inscrire en formation générale des

⁵ Dans le système scolaire québécois, le deuxième cycle du secondaire (niveau 3C de la classification internationale type de l'éducation CITE de 2011) inclut un Parcours de formation axée sur l'emploi et ses deux formations : la Formation préparatoire au travail (FPT) et la Formation menant à l'exercice d'un métier semi-spécialisé (FMSS). Ces programmes, qui s'effectuent en alternance travail-études, mènent au marché du travail, sans débouché direct sur des programmes de formation professionnelle ou sur la poursuite d'études en formation générale (MELS, 2008). Comme ce parcours « s'adresse aux élèves qui, pour toutes sortes de raisons, éprouvent des difficultés scolaires » (MELS, 2008), on y retrouve une proportion importante d'élèves en situation de handicap.

⁶ Des prénoms fictifs ont été attribués pour respecter la confidentialité.

adultes dans l'espoir de décrocher un DES et, éventuellement, poursuivre des études en formation professionnelle ou au postsecondaire. Camille (21 ans) raconte :

Parce que dans ce programme-là, oui, c'était avantageux pour réaliser plusieurs choses puis d'apprendre sur le marché du travail, mais en même temps, on avait juste deux jours d'école puis trois jours par semaine en stage. Fait qu'au niveau de l'académique, on avait beaucoup, beaucoup de retard, puis on n'avait vraiment pas le temps de focuser là-dessus, parce que le programme était vraiment axé sur l'emploi. Donc j'ai décidé d'aller en [formation aux adultes] pour poursuivre un peu plus mes études.

C'est ainsi qu'aux yeux de plusieurs, le DES s'impose en nécessité pour obtenir un emploi, ou plutôt un emploi acceptable : *Parce [que] dans la vie, tu n'as rien si tu n'as pas un secondaire cinq. Oui, tu vas à quelque part, mais tu n'as pas grand-chose* (Laurie, 17 ans). Nicolas (20 ans) est du même avis :

Bien c'est sûr que c'est important pour moi parce que si jamais je veux un bon travail, bien il faut que j'aie un DES en tant que tel. Puis c'est sûr aussi, il y a un peu la raison que j'ai besoin de ça pour entrer au cégep si jamais je trouve une technique adaptée à moi, puis une technique que j'aime aussi.

Pour d'autres, la poursuite des études est non seulement nécessaire à l'obtention d'un bon emploi, mais également pour parvenir à occuper un emploi qu'ils qualifient d'adulte, par opposition à un emploi d'étudiant ou de jeune, comme le confie Matthieu (20 ans) :

Je trouve ça important, l'école, parce que ça me tente pas de rester comme genre dans une épicerie toute ma vie. C'est pas mal ça. Tu sais, c'est une job d'étudiant. Ça me tente pas de faire une job d'étudiant toute ma vie. C'est ça. C'est ça qui me motive. Oui.

L'accès à « l'emploi d'adulte » donne aussi accès à d'autres facettes de la vie adulte, comme l'automobile et l'autonomie qu'elle procure : *C'est important d'aller à l'école pour avoir une job, pour avoir une auto, pour avoir du gaz pour mettre dans l'auto, pour se promener les vendredis soir* (Cédric, 17 ans).

Pour certains, la poursuite des études en formation aux adultes est difficile à envisager puisque leur parcours en FPT les a peu préparés aux études en régime régulier : *Moi, quand j'étais dans le programme FPT, on m'avait pas trop trop préparée à faire des examens du Ministère, ou des affaires comme ça. Puis, on m'avait pas montré la discipline d'étudier, puis se préparer avant un examen* (Camille, 21 ans). Laurie (17 ans), et quelques autres, se montrent peu confiants en leur capacité de réussir un retour en formation, et de réaliser leurs ambitions professionnelles : *J'ai peur que, tu sais, infirmière auxiliaire, c'est gros des cours qu'il faut que tu retournes à l'école. Faut que tu étudies pour être auxiliaire. Je pense pas que je serais pas capable de l'avoir.*

3.2 L'attrait indéniable du marché du travail

Que ce soit comme moteur de la poursuite des études, ou dans une perspective plus immédiate, les jeunes rencontrés posent l'activité de travail au centre de leurs projections dans la vie adulte et de leur démarche vers l'autonomie. Charlotte (17 ans), qui confie avoir peu d'intérêt pour la poursuite des études au-delà de la FPT, vise à intégrer le marché du travail le plus rapidement possible : *À la place de rester en cours à rien faire, j'aimais mieux être dans un milieu puis travailler. Puis ça va être bon pour mon futur, aussi.*

Le travail est opposé à l'inactivité, à l'enfermement sur soi et à la dépendance. Pour Olivier (19 ans), *faut travailler dans la vie, parce que c'est pas une vie, toujours rester dans notre chambre à écouter la télévision.* Le travail symbolise ainsi non seulement une certaine autonomie vis-à-vis des aides publiques, mais la possibilité d'intégrer pleinement la société de consommation : *Bien, dans le fond, je resterai pas sur le B.S.⁷ toute ma vie! Je veux vivre une belle vie, je veux avoir une bonne job. Comme tout le monde* (Cédric, 17 ans). À cet égard, le salaire est vu par une grande majorité comme une retombée importante de l'activité de travail : *Puis, moi je veux être payée, parce que je veux pas que ce soit le B.S. qui paye ou les personnes qui paient pour nous* (Charlotte, 17 ans).

Si, pour Kevin (19 ans), pour qui la perspective d'intégrer le marché de l'emploi est encore relativement lointaine, le type de travail importe peu : *Dans cinq ans, je vais être plus comme à me trouver un travail[...] n'importe quel travail dans une cuisine,* pour d'autres, comme Sophie (20 ans), le contenu prend plus d'importance : *Mais pour moi, je me vois plus dans une job que j'aime vraiment.*

L'association entre l'occupation d'un emploi et l'accession au statut d'adulte est aussi présente dans le discours de certains jeunes. Thomas (21 ans), à qui on demande s'il se sent adulte, répond : *Oui, vu que je travaille, qu'on est sur le marché du travail.* De sa perspective opposée, Jeremy abonde dans le même sens : *C'est ça, moi je suis pas tant prêt à devenir un adulte, parce que j'ai pas de travail, en fait. C'est plus pour ça* (Jeremy, 17 ans).

Comme le confie Thomas (21 ans), le soutien de l'organisme Trav-Action est perçu par plusieurs jeunes comme essentiel dans l'accession à une première expérience du marché du travail : *C'est grâce à Trav-Action que je travaille l'été.* Cet organisme, un service de main-d'œuvre spécialisé pour les personnes en situation de handicap, est en effet au cœur de la démarche TEVA telle qu'implantée en Estrie lors de notre étude⁸. Une agente de développement rattachée à l'organisme est dédiée à la démarche. Elle assure le suivi des élèves, agit comme point de référence au quotidien pour le personnel scolaire et pour les employeurs, particulièrement pendant les emplois d'été qui constituent une étape-clé de la démarche TEVA étudiée. Durant cette phase, l'agente

⁷ « Bien-être social », désignation populaire à connotation souvent péjorative de l'aide sociale de dernier recours.

⁸ Depuis ce temps, Trav-Action a fusionné avec un autre organisme d'employabilité pour former une entité qui n'est plus exclusivement dédiée aux personnes en situation de handicap.

de développement assure un suivi régulier par des contacts téléphoniques et des visites sur les lieux de travail pour s'assurer de la satisfaction de chacun et pour identifier des pistes d'amélioration. Ses interventions portent autant sur l'ajustement du poste de travail aux incapacités du jeune que sur la motivation de l'élève et le développement d'attitudes propices à l'emploi (Bourdon, Lessard et Baril, 2015). Le soutien de cet organisme est très apprécié, et plusieurs estiment qu'ils continueront à en avoir besoin s'ils éprouvent des difficultés à s'insérer en emploi une fois la démarche complétée : *C'est sûr Trav-Action, c'est sûr ça va être... une grosse part, si je suis capable de trouver une job, on s'entend-tu* (Laurent, 20 ans); *Si j'ai pas de travail, c'est sûr je vais avoir besoin de Trav-Action* (Jeremy, 17 ans).

Benoît (20 ans), qui a complété la démarche quelque temps avant l'entrevue, confie avoir en effet pu profiter du soutien de l'organisme pour se trouver un emploi. Un parent de Sophie (20 ans) rapporte aussi comment l'organisme a été un intermédiaire précieux dans ses démarches :

C'est une porte d'entrée, c'est un pied à terre pour entrer dans certaines entreprises qu'ils ont déjà dans leur mire. Donc, c'était pour moi un moyen très important. D'ailleurs, ça a réussi. À date, c'est ça qui [l'a aidée] à entrer sur le marché du travail puis à devenir autonome.

Certains jeunes en situation de handicap, comme Thomas (21 ans), font ainsi état d'un rapport enthousiaste à l'activité et d'une progression très satisfaisante dans leur insertion :

La pépinière, c'était mon stage [...] Après, j'ai commencé à travailler au restaurant. C'était encore des stages. Là, [depuis que j'ai quitté l'école] je travaille à l'épicerie, puis c'est... j'aime ça. [...] Puis je travaille à la résidence, aussi. [...] Je fais gros du ménage, des tâches ménagères. Je cuisine. [...] Des fois je racle des feuilles ou je peux pelleter la neige. Quand même homme à tout faire.

Mais tous les jeunes bénéficiant de ce soutien n'arrivent pas à intégrer un emploi, et pour environ le tiers des jeunes rencontrés, les seules expériences professionnelles se limitent aux stages non rémunérés réalisés au cours de la FPT.

3.3 Les désenchantements de l'insertion professionnelle

Les jeunes en situation de handicap qui arrivent à décrocher un emploi vivent parfois abruptement la réalité du quotidien dans l'expérience du monde professionnel, comme ce fut le cas pour Laurie (17 ans) :

Au début, je pensais que de pas travailler, je pensais que ... Être assis sur un banc d'école, on dirait que c'est long. Fais que je me suis dit : « Ah, peut-être aller travailler, ça va passer plus vite », mais j'ai réalisé au bout d'un temps qu'il faut que tu te lèves à tous les jours, faut que tu ailles travailler. Il y a des choses que t'aimes pas, il y a des choses que tu vas aimer faire. C'est ça.

Cette réalité peut s'avérer d'autant plus rude lorsque leur intégration est compromise en raison de leur handicap ou de leur faible productivité ou performance au travail⁹ :

J'étais pas capable de suivre, je viens de commencer, puis il faut que ça aille plus vite. Je suis pas capable de suivre, puis ça va pas bien. (Louis, 19 ans)

Il aurait fallu être deux. Mais en temps normal, une personne seule pouvait le faire. Ça fait qu'au lieu de le garder puis d'être obligé de mettre deux personnes pour cette job-là, bien ils ne l'ont pas gardé. (Parent de Carl, 24 ans)

Pour les jeunes en situation de handicap, comme pour les autres, l'absence du diplôme d'études secondaires limite grandement les possibilités d'emploi : *Bien, c'est sûr que la plupart des travaux faut que tu aies ton diplôme d'études secondaires* (Nicolas, 20 ans). Après plusieurs revers dans sa recherche d'emploi, Sabrina (22 ans) raconte comment cette limite peut l'affecter :

Bien dans le fond, quand je vais porter mon CV à une place, ils le regardent, ils ont l'air tout contents puis tout. Mais comme pas longtemps après, j'attends une semaine ou deux, quand que je vois qu'ils ne m'ont pas rappelée, je rappelle ou je retourne voir, puis là [on me dit] : « Oui, mais là, t'as pas ton vrai secondaire 5... Je sais pas trop ». Ça, ça aide pas. C'est plus dur pour moi aussi.

Parmi les jeunes répondants qui parviennent à intégrer le marché du travail, la plupart occupent des postes à bas salaire (p. ex. : commis en épicerie, aide-cuisinier), et parfois même bien en deçà du salaire minimum. Le parent de Jonathan (19 ans), qui s'est vu offrir ce qu'il perçoit comme un emploi protégé à 100 \$ pour 80 heures par mois¹⁰ s'offusque d'une telle discrimination :

Le principe de travailler, faut que tu sois rémunéré pour le nombre d'heures que tu fais, puis au bon montant. Mon garçon, c'est pas parce qu'il a une déficience puis qu'il a un problème de santé qu'il doit être exploité. Moi, je n'accepte pas ça. Mon gars, c'est la prune de mes yeux, puis j'aime pas que le monde l'exploite. Fait que je veux pas qu'il soit exploité. [...] Quand c'est un stage, t'es pas obligé d'être rémunéré. Mais quand ils trouvent un travail en entreprise, qu'il soit rémunéré au salaire qu'il doit être rémunéré.

⁹ Cette situation semble persister malgré l'existence de programmes de soutien financiers visant à compenser le déficit de productivité pour les entreprises.

¹⁰ En fait, il ne s'agit pas d'un salaire, mais d'un montant incitatif de 100 \$ qui lui est octroyé pour participer à un programme de formation au travail et qui s'ajoute à la prestation d'aide sociale à laquelle Jonathan est éligible depuis sa majorité. Cette confusion révèle l'ambiguïté statutaire de ce type de mesure, même aux yeux des parents, et l'importance symbolique du statut de travailleur dans le cheminement vers l'autonomie.

Selon des parents, certains employeurs traiteraient les jeunes adultes en situation de handicap comme une main-d'œuvre subalterne :

Plus ça allait, plus ils ambitionnaient dessus. Puis ils lui faisaient faire toute la merde, tu sais : les toilettes pleines de merde, c'est elle tout le temps qui nettoyait tout ça. [...] C'était pas respectueux. Elle travaillait jamais, jamais dans la cuisine. Elle faisait jamais de légumes, ces choses-là. Elle faisait juste de la vaisselle puis du nettoyage. Elle faisait ce que tous les employés voulaient pas faire, dans le fond. (Parent de Kim, 26 ans)

Ainsi, même si certains jeunes adultes en situation de handicap vivent positivement leur insertion en emploi, notamment grâce au soutien offert dans le cadre de la TEVA, l'épreuve du marché du travail se révèle pour bon nombre d'entre eux particulièrement difficile. Au chômage, inactifs ou confinés à des emplois ingrats et faiblement rémunérés, leur situation est peu propice à l'atteinte de l'autonomie, notamment en matière résidentielle.

3.4 Une autonomie résidentielle qui peut attendre

La grande majorité des jeunes adultes en situation de handicap cohabite avec un de leurs parents, ou les deux, et résident parfois en famille d'accueil. Ceux qui vivent dans leur propre appartement, soit seuls ou en couple, forment l'exception. Il en va de même pour ceux qui vivent dans un logement adapté. Au fil de l'analyse des données, un leitmotiv se dégage du discours des jeunes adultes qui cohabitent toujours avec leurs parents : la vie en appartement peut attendre et, pour le moment, il n'y a pas de réels problèmes si cela ne se réalise pas. Ainsi, pour plusieurs la cohabitation actuelle convient et le projet d'avoir son propre chez-soi représente encore un projet plutôt lointain, comme nous le confie Jacob (17 ans) : *Un appartement, ça peut faire mon affaire, aussi, mais c'est tellement dans le futur. Malgré cette tendance, pour bon nombre de jeunes adultes la mi-vingtaine semble être la période de référence où il devient envisageable de quitter le domicile familial : Ça va être plus tard, tu sais, peut-être vers 25, 26 ans. Je suis pas prêt à partir, pas pantoute. Je suis bien chez nous (Matthieu, 20 ans).*

Dans quelques cas, il n'est tout simplement pas concevable de vivre un jour sans les parents. Des parents interviewés se disent prêts à cette éventualité, comme le racontent ceux de Juliette (19 ans) : *Je vais te dire que je me suis déjà faite à l'idée que... ça va être le strict minimum [rires des parents]. Je me suis faite à l'idée, parce que j'en ai deux qui sont comme ça qui vont rester à la maison. Ça va être ça la vie [rires des parents].*

3.5 Le domicile familial, ressort de la persévérance scolaire et stratégie d'attente pour contourner la précarité

La poursuite des études jusqu'à l'obtention d'un premier diplôme du secondaire ou d'une première qualification est l'une des raisons retardant la décohabitation parentale, notamment lorsqu'elle apparaît comme une source non négligeable de soutien à la

réussite scolaire. Nicolas (20 ans) l'explique ainsi : *Bien, c'est sûr que là, présentement, j'aime mieux finir mes études secondaires parce qu'il y a des trucs que je peux demander à mes parents pour m'aider.* Pour d'autres, comme Rosalie (18 ans), l'enjeu est incontestablement la question monétaire, source de stress et frein potentiel au bon déroulement des études : *Je pense je vais me sentir un peu mieux chez mes parents pour étudier puis être relax, pas tout le temps être stressée parce qu'il faut que je paye mon électricité.* Jacob (17 ans) en profite d'ailleurs pour faire des économies pendant ses études, question de faciliter son éventuelle transition hors du domicile parental : *C'est sûr que j'apprécierais plus terminer mes études ici avant de me payer un appartement en même temps d'étudier. Je préférerais mieux habiter ici, avoir un emploi en même temps. Ça me sauve de l'argent pour la maison.*

Pour une grande majorité de jeunes adultes, c'est l'aspect financier qui fait obstacle à une vie autonome à l'extérieur du domicile familial. Généralement rémunérés au salaire minimum, employés à temps partiel ou tout simplement sans emploi, plusieurs se disent incapables d'assumer à eux seuls les frais liés à un appartement : *Je fais pas assez d'heures, que j'ai pas assez de sous pour me payer un loyer, des affaires de même* (Simon, 17 ans). Et ce moment de transition doit souvent être reporté à plus tard, dans l'attente d'un travail suffisamment rémunérateur. Par exemple, Nicolas (20 ans), sans emploi, a ainsi dû faire le deuil de son projet de s'établir dans son propre logement : *Puis aussi le fait que là je ne travaille pas. Fait que je ne peux pas économiser pour un logement futur. Fait que c'est pour ça que je reste à la maison.* Pour plusieurs, comme Laurie (17 ans), la poursuite de la cohabitation avec les parents est ainsi perçue comme une situation transitoire, voire comme un moratoire stratégique en vue d'un éventuel déménagement : *En ce moment, je suis en train de ramasser de l'argent pour peut-être m'en aller en appart, avec ma meilleure amie.*

3.6 La participation aux tâches ménagères comme stratégie d'autonomisation

Les incapacités avec lesquelles certains jeunes ont à composer font en sorte que la vie en appartement est un projet difficile à envisager sans le développement préalable d'habiletés de base. Quelques-uns, comme Julia (23 ans), relatent avec lucidité leur rapport à l'autonomie résidentielle : *Apprendre les affaires principales comme : nourriture, puis autre chose de même [...] faire des affaires toute seule, c'est un petit peu plus dur pour moi. Autonome, l'autonomie, c'est quelque chose à travailler pour moi, ça.* Olivier (19 ans), en toute franchise, abonde dans ce sens et dit vouloir éviter de reproduire la situation de son père :

Puis aussi, qu'est-ce qui m'inquiète pour moi plus tard, si je vais rester en appartement : est-ce que je vais être capable de me faire à manger comme il faut? Je veux pas me ramasser comme mon père, aller manger au restaurant deux ou trois fois par semaine, puis manger des affaires pas bonnes. Ça m'intéresse pas. J'aimerais ça être capable de me faire du bon manger comme du pâté chinois, du pain de viande, des choses santé.

Le prolongement de la cohabitation avec les parents est ainsi perçu dans la perspective du développement de compétences jugées nécessaires à l'atteinte de l'autonomie résidentielle. Camille (21 ans) explique le processus entrepris avec ses parents pour préparer cette transition :

On sait pas encore quand est-ce que je vais habiter en appartement, mais c'est sûr que, effectivement, on commence tranquillement à s'enligner là-dessus. On fait chacun notre part dans la maison. Moi, par exemple, je fais la vaisselle, j'apprends à faire du lavage en ce moment, j'apprends tranquillement à cuisiner des recettes bien simples. Fait que dans le fond, on se prépare tranquillement.

3.7 Une perception positive des appartements supervisés

Pour quelques jeunes adultes dont l'accès à l'autonomie est fortement limité par leur incapacité, les appartements supervisés se révèlent être une option intéressante en appui au développement de leur autonomie. Sarah (26 ans) raconte ainsi son expérience jusqu'à maintenant : *C'est un milieu supervisé, attachant. C'est pour nous rendre autonomes, aller loin dans la vie. Faut toujours avoir une petite présence.* Julia (23 ans), consciente de sa fragile autonomie, y voit un lieu de vie lui assurant une sécurité et une certaine paix d'esprit : *Bien, au cas où j'ai besoin de savoir quelque chose, pour de l'aide dans quelque chose que je sais pas, puis pour pas que toujours... pour pas que je panique pour rien, mettons, il y aurait eux autres qui pourraient m'aider.*

3.8 L'automobile pour s'insérer et socialiser

Pour une grande majorité des jeunes rencontrés, les déplacements se font en transport en commun, en transport adapté ou avec l'aide de la famille : *Là, présentement, c'est le transport adapté, ou mon père quand il ne travaille pas* (Nicolas, 20 ans). Or, l'accès à une voiture se révèle souvent crucial pour les jeunes adultes qui résident dans des territoires mal desservis par le transport en commun, et il peut même devenir une condition essentielle à l'insertion professionnelle : *Mettons, si j'ai un travail puis c'est loin, mettons à Magog tout d'un coup, ce serait utile* (Julia, 23 ans). Et à Sabrina (22 ans) de surenchérir : *Mais pour porter des CV ou pour une job par exemple : « Man! J'ai besoin du char! ».* Camille (21 ans) n'aurait pu effectuer son précédent stage rémunéré sans son permis de conduire : *Pour le dernier emploi d'été que j'ai eu, oui, j'ai eu à me servir de l'auto, parce que j'avais pas trop le choix. [...] avoir eu l'auto ça été bien efficace, parce que si on me l'avait proposé, mais que j'avais pas de permis, on aurait pas eu le choix de refuser.*

L'accès à une automobile ne contribue pas seulement à l'insertion professionnelle, il est aussi vu par certains comme un vecteur de socialisation permettant de briser l'isolement. Laurie (17 ans) explique : *Il y a des côtés que tu as vraiment besoin d'une auto, si tu veux t'en aller, je sais pas moi, voir quelqu'un qui habite loin.* L'enjeu de la distance géographique dans la vie amoureuse est également évoqué : *[Ma blonde] habite à [l'extérieur de la ville] puis il n'y a pas de bus qui se rend là* (Jeremy, 17 ans).

3.9 Le permis de conduire : une route pavée d'obstacles

Si les jeunes rencontrés s'entendent sur la désirabilité de l'automobile pour favoriser l'insertion et la socialisation, ce médiateur de leur autonomie n'apparaît pas aussi accessible pour tous. Conscients de leurs limitations, certains, comme Olivier (19 ans), émettent de sérieux doutes quant à leur capacité à pouvoir éventuellement conduire : *Je pense que je pourrai jamais être capable de conduire*. La mère de Kevin (19 ans) se questionne également sur la pertinence d'entreprendre les démarches pour l'obtention du permis de conduire : *Pas sûre. Au niveau du jugement, je suis pas certaine qu'il pourrait. Fait qu'investir 1 000 \$ sans savoir s'il va être apte à conduire une auto, c'est pas évident*. Chez les jeunes adultes présentant une déficience intellectuelle légère ou des troubles d'apprentissage, la nécessité de réussir un examen écrit avant d'avoir l'autorisation de débiter la formation pratique est un obstacle important. Sophie (20 ans) prend ainsi soin de souligner ses difficultés en littérature : *Honnêtement, c'est des mots que je comprends pas. Ils utilisent un autre mot puis je fais comme : « C'est quoi ce mot-là ? » Exemple, je vais donner un exemple, c'est vraiment vrai, rez-de-chaussée, je savais pas c'est quoi que ça veut dire*. Dans ces cas de figure, l'accompagnement individualisé lors de la passation de l'examen s'avère essentiel, comme ne manque pas de le rappeler le père de Sophie : *La quatrième fois, j'ai demandé à ce qu'une personne de la SAAQ vienne avec elle l'aider à comprendre les questions et puis là, elle a réussi l'examen*.

Par-delà l'obtention du permis, la possession d'une automobile reste, pour la plupart, un projet lointain, plutôt abstrait : *Ce serait plus tard. Là, comme c'est là, ça va* (Thomas, 21 ans). Après l'examen écrit, c'est l'aspect monétaire qui est perçu comme la principale entrave à sa réalisation. Il y a d'abord les frais à déboursier pour l'obtention du permis de conduire, évoqués par la mère de Carl (24 ans) : *Les cours d'auto, c'est rendu quand même pas loin de 1 000 \$*. Puis ceux associés à la possession et à l'entretien du véhicule : *Ça me tente pas trop trop de gaspiller mon argent dans de l'essence. Puis payer mes plaques, puis ces affaires-là* (Charlotte, 17 ans). Ainsi, alors que l'emploi s'impose en condition préalable pour réaliser ce projet de mobilité, l'automobile peut devenir une source de motivation pour s'insérer professionnellement : *J'aimerais ça avoir une job de fin de semaine pour avoir des sous, puis en éventualité, avoir mon permis* (Simon, 17 ans).

3.10 Vie amoureuse et projets de parentalité

Pour ce qui est de la vie amoureuse, une grande majorité des jeunes adultes spécifie ne pas être en couple. Leur discours laisse entrevoir une conception très abstraite et peu accessible à court terme de la vie amoureuse. Laurent (20 ans) demeure vague lorsque ce thème est abordé par l'intervieweuse : *C'est un peu dans mes projets d'avoir une blonde, mais pas à ce point-là, d'être rendus à se marier ou à être fiancés puis avoir un enfant*. Et pour quelques-uns, une association semble être faite entre la vie de couple et l'autonomie résidentielle, comme si la première transition précédait nécessairement et rapidement la deuxième. C'est le cas de Matthieu (20 ans), qui rêve d'avoir un jour sa propre maison : *Peut-être pas en appartement, si mettons je me trouve... parce que là, j'ai pas de blonde. Une blonde, puis elle voudrait s'en aller, acheter une maison puis toute, bien je m'achèterais une maison*.

En fait, le projet de parentalité est essentiellement absent du discours de presque tous jeunes adultes rencontrés. Jacob (17 ans) est l'un des rares jeunes adultes à aborder ce projet : *Moi, je préfère mieux habiter dans une famille, avoir une famille, me marier, avoir des enfants.*

4. Discussion et conclusion

Cette contribution visait à mieux comprendre comment les jeunes ayant expérimenté la démarche TEVA vivent leur parcours vers l'autonomie et les différentes dimensions du passage à l'âge adulte. Notons d'abord qu'une limite de notre analyse consiste à amalgamer des jeunes aux caractéristiques (genre, origine sociale, âge, types et intensités des incapacités) relativement diversifiées, pour mettre l'accent sur leur expérience commune au risque de gommer les variations observées. Malgré cette limite, les résultats ont permis de confirmer la fonction identitaire et normative des principaux seuils du passage à l'âge adulte chez les jeunes en situation de handicap, démontrant ainsi la pertinence de mobiliser un cadre conceptuel objectiviste pour l'étude de cette transition. Mais ces résultats permettent aussi de nuancer et de préciser, à travers la focale de la subjectivité, l'importance accordée à chacun de ces seuils par les jeunes en situation de handicap. Les propos recueillis révèlent la centralité et l'ascendance de l'activité productive, et plus précisément de l'emploi rémunéré, dans le processus d'autonomisation identitaire propre au passage à la vie adulte. L'accès au rôle de travailleur, essentiellement conçu par ces jeunes dans le cadre d'un emploi stable, reconnu socialement et décentement rémunéré, constitue d'abord et avant tout le seuil à franchir pour que ces jeunes s'autorisent à se représenter en tant qu'adultes. Pour la grande majorité d'entre eux, les autres seuils sont soit maintenus dans un état de latence relative (décohabitation et formation d'un couple ou d'une famille), ou ils lui sont subordonnés et relégués à de simples moyens pour soutenir l'insertion professionnelle (fin des études et acquisition du permis de conduire ou d'une automobile). Or, la fragilité de l'insertion professionnelle, caractérisée par des emplois précaires et peu rémunérateurs, tend malencontreusement à complexifier ce passage à l'âge adulte. Ils sont ainsi plusieurs à avoir expérimenté des emplois où leur étaient confiées des tâches subalternes, abrutissantes ou répétitives, bien en deçà de leurs aspirations. On sait par ailleurs que les difficultés rencontrées dans l'accès au marché du travail et la précarité des emplois occupés figurent parmi les principales barrières au développement de l'autonomie des jeunes en situation de handicap (Julien-Gauthier, Martin-Roy, Moreau, Ruel et Rouillard-Rivard, 2016). Dans un contexte où le Canada a ratifié en 2010 la Convention relative aux droits des personnes handicapées de l'Organisation des Nations Unies (2006), laquelle met d'ailleurs l'accent sur le droit au travail et « à la possibilité de gagner [sa] vie en accomplissant un travail librement choisi » (p. 20), ce constat est un rappel nécessaire du chemin qu'il reste à parcourir en matière de politiques publiques et de mesures destinées à favoriser l'éducation et l'insertion professionnelle des jeunes en situation de handicap.

D'ailleurs, les droits reconnus par cette convention méritent d'être mis en perspective à l'aune de l'approche par les capacités de Sen (2000), qui distingue les droits formels des droits réels, qui donnent aux individus un accès effectif aux possibilités (aux

« capacités » dans le jargon de Sen) promises par les droits formels, et le rôle central que jouent les « facteurs de conversion » (Bonvin et Farvaque, 2007) dans le passage de l'un à l'autre. Pour ce faire, il importe de revenir sur la distinction fondamentale entre incapacité et handicap au regard des témoignages recueillis. Tous les jeunes rencontrés dans le cadre de l'enquête ont des incapacités, même si celles-ci diffèrent en nature et en intensité. On note toutefois que le soutien offert dans le cadre de la TEVA et le soutien offert par les parents contribuent dans plusieurs cas à pallier l'effet handicapant de ces incapacités sur la quête d'autonomie caractéristique du passage à l'âge adulte, notamment lors des premières étapes de l'insertion professionnelle. Les activités préparatoires à l'emploi d'été, et l'accompagnement offert par Trav-Action dans la recherche, l'ajustement et le maintien dans cet emploi, jouent ainsi un rôle clé dans l'expérience de transition des jeunes rencontrés. À l'instar de Wehman *et al.* (2015) et Martin-Roy (2019), nos résultats montrent que cette expérience de travail peut contribuer à l'exploration professionnelle, ainsi qu'à la confirmation de leurs intérêts et capacités. Ils rejoignent aussi les conclusions de Lysaght, Ouellette-Kuntz et Morrison (2009) selon lesquelles la participation des jeunes en situation de handicap à une activité qu'ils estiment productive peut renforcer leur sentiment d'appartenance et leur intégration sociale. L'organisme semble d'autant plus important que les expériences de travail sont l'un des deux principaux facteurs pouvant assurer un travail dans la collectivité après la scolarisation (Wehman *et al.*, 2015).

Selon l'approche par les capacités, ce soutien offert par Trav-Action dans le cadre de la TEVA joue ainsi le rôle de facteur de conversion qui permet de transformer un droit de principe au travail décent en une réalité pour ces jeunes. Et les difficultés éprouvées lorsque tarit ce soutien, une fois passées les premières expériences de travail, de même que l'intangibilité de l'atteinte de l'autonomie résidentielle pour la plupart des jeunes reflètent, en creux, l'importance du maintien de ces facteurs de conversion bien au-delà de la primo-insertion pour favoriser un réel accès à l'autonomie des jeunes en situation de handicap.

L'analyse révèle aussi des difficultés, parfois importantes chez les jeunes rencontrés, à se projeter dans l'avenir, notamment, mais pas exclusivement chez ceux ayant des incapacités de nature cognitive. Cette difficulté est d'ailleurs plus marquée quand on aborde des domaines de vie moins couverts dans le cadre de la démarche TEVA, comme la vie de couple ou la parentalité. Dans ces cas de figure, la projection de soi dans le statut d'adulte semble dériver de représentations collectives de sens commun de ce que constitue un passage idéal vers l'âge adulte, défini notamment par cette idée de relative synchronie des seuils à atteindre. Cette idéalisation pourrait être expliquée par un besoin d'être reconnus en tant que jeunes adultes en soi, c'est-à-dire désassortis de leurs incapacités, lesquelles justement altèrent leur expérience du passage à l'âge adulte et leur rappellent qu'ils sont une fois de plus différents des autres, précisément à un moment charnière de l'existence. En ce sens, il ne serait pas surprenant que ces jeunes adultes en situation de handicap fassent l'expérience de la liminalité, ici définie comme un moment d'indistinction qui « recouvre toutes les situations dans lesquelles les personnes ne sont ni ici ni là, mais dans une sorte d'entre-deux » (Blanc, 2017, p. 65) et qui concerne particulièrement les périodes de transition où les individus en viennent

à se situer, généralement temporairement, entre deux rôles ou statuts valorisés socialement (Turner, 1990). Si le passage à l'âge adulte constitue une période propice à la liminalité, les incapacités des jeunes adultes, si elles ne sont pas suffisamment médiées par l'environnement social, risquent d'en accentuer l'expérience et la durée (Willett et Deegan, 2001). Sous l'angle de la liminalité, on comprend d'autant mieux l'importance que les jeunes en situation de handicap accordent à l'accès au statut de travailleur, ainsi qu'à leur inclination à se désintéresser et à éviter les périodes d'inactivité, lesquelles s'accompagnent bien souvent du stigmate de l'ineptie (Beldame, Lantz et Marcellini, 2016; Desjardins, 2002).

Dans un contexte de généralisation de la norme d'autonomie comme fondement des sociétés individualistes contemporaines, les individus se retrouvent de plus en plus fragilisés dans une société aux repères fragmentés (Ehrenberg, 1995). Soumis à l'injonction qui leur est faite de prendre en main leur épanouissement personnel, les jeunes en situation de handicap, comme les autres jeunes de leur âge, s'approprient ainsi progressivement, dans leur quête d'autonomie, cette condition sociale qui est aujourd'hui devenue la condition même du lien social (Ehrenberg, 1991). Condamnés à être les auteurs de leur propre vie (Dubet, 1994), les défis qu'ils rencontrent dans cette délicate transition sont complexes, et les résultats présentés ici, à l'instar de ceux d'autres travaux menés auprès de ces populations, soulignent l'importance d'ajuster les facteurs permettant une conversion effective des potentialités individuelles en libertés réelles. C'est seulement sous ces conditions différentes, qui n'enlèvent rien à la valeur de leur autonomie, que ces jeunes différents pourront avoir une emprise sur leur condition.

Bibliographie

- Agran, M. et C. Hughes (2008). Students' Opinions Regarding Their Individualized Education Program Involvement, *Career Development for Exceptional Individuals*, 31 (2), 69-76.
- Arnett, J. J. (2001). *Adolescence and emerging adulthood: A cultural approach*. Upper Saddle River : Prentice Hall.
- Aronson, P. (2008). The markers and meanings of growing up : Contemporary young women's transition from adolescence to adulthood, *Gender & Society*, 22 (1), 56-82.
- Barral, C. (2007). La Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé : un nouveau regard pour les praticiens, *Contraste*, 27 (2), 231-246.
- Becker, H. S. (1985). *Outsiders: Études de sociologie de la déviance*. Paris : Éditions Métailié.
- Beldame, Y., E. Lantz et A. Marcellini (2016). Expériences et effets biographiques du sport adapté de haut niveau. Étude de trajectoires sportives et professionnelles d'athlètes catégorisés comme ayant une déficience intellectuelle, *ALTER, European Journal of Disability Research*, 10 (3), 248-262.
- Blanc, A. (2017). Handicap est liminalité. In S. Korff-Sausse et M. Araneda (dir.), *Handicap : une identité entre-deux* (p. 61-76). Toulouse : Éditions ÉRÈS.

- Bourdon, S., A. Lessard et D. Baril (2015). *Modélisation d'une démarche partenariale de soutien à la transition école-vie adulte pour les élèves avec handicap*. Centre d'études et de recherches sur les transitions et l'apprentissage (CERTA).
- Benson, J. E. et F. F. Furstenberg. (2006). Entry into adulthood : are adult role transitions meaningful markers of adult identity? *Advances in life course research*, 11, 199-224.
- Berger, P. (2003). *La transition de l'école à la vie active. Rapport du comité de travail sur l'implantation d'une pratique de la planification de la transition au Québec*. Office des personnes handicapées du Québec.
- Bessin, M., C. Bidart et M. Grossetti (2010). *Bifurcations. Les sciences sociales face aux ruptures et à l'événement*. Paris : La Découverte.
- Bidart, C. (2005). Les temps de la vie et les cheminements vers l'âge adulte, *Lien social et Politiques*, 54, 51-63.
- Bonvin, J.-M. et N. Farvaque (2007). L'accès à l'emploi au prisme des capacités, enjeux théoriques et méthodologiques, *Formation emploi*, 98, 9-22.
- Chabrol, B., C. Halbert, M. Milh et J. Mancini (2009). Handicap: définitions et classifications. *Archives de pédiatrie : organe officiel de la Société française de pédiatrie*, 16 (6), 912-914.
- Charbonneau, J. (2006). Réversibilités et parcours scolaires au Québec, *Cahiers internationaux de sociologie*, 120 (1), 111-131.
- Cicchelli, V. (2001). *La construction de l'autonomie. Parents et jeunes adultes face aux études*. Paris : Presses universitaires de France.
- Cooney B. F. (2002). Exploring perspectives on transition of youth with disabilities: voices of young adults, parents, and professionals, *Mental retardation*, 40 (6), 425-435.
- Côté, J. E. (2000). *Arrested adulthood: The changing nature of maturity and identity*. New York : New York University Press.
- Denave, S. (2015). *Reconstruire sa vie professionnelle. Sociologie des bifurcations biographiques*. Paris : Presses universitaires de France.
- De Singly, F. (2000). Penser autrement la jeunesse, *Lien social et politiques*, 43, 9-21.
- Desjardins, M. (2002). *Le jardin d'ombres. La poétique et la politique de la rééducation sociale*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Dewson, S., J. Aston, P. Bates, H. Ritchie et A. Dyson (2004). *Post-16 transitions: A longitudinal study of young people with special educational needs: Wave two*. Nottingham : Department for Education and Skills.
- Dubet, F. (1994). *Sociologie de l'expérience*. Paris : Éditions du Seuil.
- Écotière, M., S. Pivry et R. Scelles (2016). Grandir avec un handicap: la transition adolescente, *Contraste*, 2 (44), 229-251.
- Ehrenberg, A. (1991). *Le Culte de la performance*. Paris : Calmann-Lévy.

- Ehrenberg, A. (1995). *L'individu incertain*. Paris : Calmann-Lévy.
- Eliason, S. R., J. T. Mortimer et M. Vuolo (2015). The transition to adulthood: Life course structures and subjective perceptions, *Social psychology quarterly*, 78 (3), 205-227.
- Fougeyrollas, P. (2002). L'évolution conceptuelle internationale dans le champ du handicap : enjeux socio-politiques et contributions québécoises, *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé*, 4 (2), 1-28.
- Furstenberg, F., S. Kennedy, V. McCloyd, R. Rumbaut et R. Settersten (2004). Becoming and adult: The changing nature of early adulthood, *Contexts*, 3 (3), 33-41.
- Fussell, E. et F. F. Furstenberg (2005). The transition to adulthood during the twentieth century: Race, nativity, and gender. In R. A. Settersten, Jr., F. F. Furstenberg, Jr., et R. G. Rumbaut (dir.), *On the frontier of adulthood: Theory, research, and public policy* (p. 29-75). Chicago : University of Chicago Press.
- Galland, O. (2011). *Sociologie de la jeunesse* (5^e éd.). Paris : Armand Colin.
- Gauthier, M. (2000). L'âge des jeunes : « un fait social instable », *Lien social et Politiques*, 43, 23-32.
- Goffman, E. (1975). *Stigmate*. Paris: Éditions de Minuit.
- Goldscheider, F. et C. Goldscheider (1999). *The changing transition to adulthood: Leaving and returning home*. Thousand Oaks : Sage Publications.
- Hamonet, C. (2010). *Les personnes en situation de handicap*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Hartmann, D. et T. T. Swartz (2006). The new adulthood? The transition to adulthood from the perspective of transitioning young adults, *Advances in Life Course Research*, 11, 253-286.
- Julien-Gauthier, F., S. Martin-Roy, A. Moreau, J. Ruel et D. Rouillard-Rivard (2016). La participation sociale de jeunes adultes ayant des incapacités intellectuelles, un an après la fin de la scolarisation, *Revue internationale de communication et socialisation*, 3 (2), 155-179.
- Krahn, H. J., A. L. Howard et N. L. Galambos (2015). Exploring or floundering? The meaning of employment and educational fluctuations in emerging adulthood, *Youth & Society*, 47 (2), 245-266.
- LeBlanc, L., M. Robert et T. Boyer (2016). L'expérience de la stigmatisation du point de vue des personnes présentant une déficience intellectuelle ou un trouble de l'autisme : comprendre la présence ou non de l'autostigmatisation, *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 27, 75-87.
- Locke, J., M. Campbell et D. Kavanagh (2012). Can a parent do too much for their child? An examination by parenting professionals of the concept of overparenting, *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 22 (2), 249-265.

- Longo, M. E. (2016). L'âge éphémère. La définition de la jeunesse à la lumière du temps, *Revue Jeunes et Société*, 1 (1), 5-24.
- Lysaght, R., H. Ouellette-Kuntz, et C. Morrison (2009). Meaning and value of productivity to adults with intellectual disabilities, *Intellectual and developmental disabilities*, 47 (6), 413-424.
- Mannino J. E. (2015). Resilience and Transitioning to Adulthood among Emerging Adults with Disabilities, *Journal of pediatric nursing*, 30 (5), e131–e145.
- Mann-Feder, V. R. et M. Goyette (2019). *Leaving care and the transition to adulthood: International contributions to theory, research and practice*. New York : Oxford University Press.
- Martin-Roy, S. (2019). *Étude de la participation des élèves ayant une déficience intellectuelle à leur processus de transition de l'école à la vie active*. Thèse de doctorat, Université Laval.
- Maunaye, E. (2016). L'accès au logement autonome pour les jeunes, un chemin semé d'embûches, *Informations sociales*, 4 (195), 39-47.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES). (2018). *Guide pour soutenir la démarche de transition de l'école vers la vie active (TEVA)*. Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/adaptation-scolaire-services-comp/TEVA-guide-2018.pdf
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (1999). *Une école adaptée à tous ses élèves. Prendre le virage du succès. Politique de l'adaptation scolaire*. Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/politi00F_2.pdf
- Ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport (MELS). (2008). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire de deuxième cycle. Parcours de formation axée sur l'emploi*. Gouvernement du Québec. <https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/1787890?docref=00WYndzntPNOz3ZyRsQlgA>
- Molgat, M. (2011). « De l'âge adulte émergent » aux transitions : comment comprendre la jeunesse d'aujourd'hui? Quelques enseignements à partir de figures de jeunes en difficulté. In M. Goyette, C. Bellot et A. Pontbriand (dir.), *Les transitions à la vie adulte des jeunes en difficulté. Concepts, figures et pratiques* (p. 33-55). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Mortimer, J. T., S. Oesterle, S. et H. Krüger (2005). Age norms, institutional structures, and the timing of markers of transition to adulthood, *Advances in life course research*, 9, 175-203.
- Nau, J., C. Derbaix et G. Thevenot (2016). Place de l'offre dans la construction d'une identité stigmatisée : le cas des personnes en situation de handicap moteur, *Recherche et applications en marketing*, 31 (4), 50-69.
- Nuss, M. (2011). *L'identité de la personne « handicapée »*. Paris : Dunod.

- Organisation des Nations Unies (ONU) (2006). *Convention relative aux droits des personnes handicapées*. New York : ONU. <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvf.pdf>
- Osgood, D. W., E. M. Foster, C. Flanagan et G. R. Ruth (2005). *On your own without a net: The transition to adulthood for vulnerable populations*. Chicago : University of Chicago Press.
- Pallas, A. M. (2006). A subjective approach to schooling and the transition to adulthood. *Advances in Life Course Research*, 11, 173-197.
- Rumrill Jr., P. D. et L. C. Koch (2015). Vocational rehabilitation counseling. In P. J. Hartung, M. L. Savickas et W. B. Walsh (dir.), *APA handbook of career intervention, volume 2 : Applications* (p. 139-155). Washington : American Psychological Association.
- Schoon, I. et R. K. Silbereisen (2009). Conceptualising school-to-work transitions in context. In I. Schoon et R. K. Silbereisen (dir.), *Transitions from School to Work: Globalization, Individualization, and Patterns of Diversity* (p. 3-29). Dordrecht : Springer Netherlands.
- Sen, A. (2000). *Repenser l'égalité* (P. Chemla, Trad.). Paris : Seuil. (Ouvrage original publié en 1992 en anglais sous le titre *Inequality Reexamined*, Cambridge : Harvard University Press).
- Shanahan, M. J. et K. C. Longest (2009). Thinking about transition to adulthood: From grand narratives to useful theories. In I. Schoon et R. K. Silbereisen (dir.), *Transitions from School to Work: Globalization, Individualization, and Patterns of Diversity* (p. 30-44). Dordrecht : Springer Netherlands.
- Shanahan, M., E. Porfeli, J. Mortimer et L. D. Erickson (2005). Subjective age identity and the transition to adulthood: When does one become an adult? In R. A. Settersten, Jr., F. F. Furstenberg, Jr. et R. G. Rumbaut (dir.), *On the frontier of adulthood : Theory, research, and public policy* (p. 225-255). Chicago : University of Chicago Press.
- Statistique Canada (2014). *Enquête canadienne sur l'incapacité, 2012 : Guide des concepts et méthodes*. Statistique Canada
- Statistique Canada (2015). *Un profil de l'incapacité chez les Canadiens âgés de 15 ans ou plus, 2012* (publication no 89-654-X au catalogue). Statistique Canada.
- Stiker, H.-J. (2013). *Corps infirmes et sociétés. Essais d'anthropologie historique* (3^e éd.). Paris : Dunod.
- Tremblay, S. et C. Loisel (2016). Handicap, éducation et inclusion : perspective sociologique, *Éducation et francophonie*, XLIV(1), 9-23.
- Turner, V. (1990). *Le phénomène rituel, structure et contre-structure*. Paris : Presses universitaires de France
- Van de Velde, C. (2008). Jeunesse d'Europe, trajectoires comparées, *Revue Projet*, 4, 17-24.
- Van de Velde, C. (2015). *Sociologie des âges de la vie*. Paris : Armand Colin.

- Wehman, P., A. P. Sima, J. Ketchum, M. D. West, F. Chan et R. Luecking (2015). Predictors of successful transition from school to employment for youth with disabilities, *Journal of Occupational Rehabilitation*, 25 (2), 323-334.
- Winance, M. (2008). La notion de handicap et ses transformations à travers les classifications internationales du handicap de l'OMS, 1980 et 2001, *Dynamis*, 28, 377-406.
- Willet, J. et M. J. Deegan (2001). Liminality and disability : Rites of passage and community in hypermodern society, *Disability Studies Quarterly*, 21 (3), 137-152.