Document generated on 10/12/2024 5:16 a.m.

Revue de psychoéducation

# La perception d'adolescents ayant un trouble du spectre de l'autisme lors du passage au secondaire comparée à celle de leurs pairs

## *Adolescents with Autism Spectrum Disorder and their perception of highschool transition compared to their peers*

Ariane Leroux-Boudreault and Nathalie Poirier

Volume 46, Number 2, 2017

URI: https://id.erudit.org/iderudit/1042250ar
DOI: https://doi.org/10.7202/1042250ar

See table of contents

Publisher(s)

Revue de Psychoéducation

ISSN

1713-1782 (print)
2371-6053 (digital)

Explore this journal

Cite this article

Leroux-Boudreault, A. & Poirier, N. (2017). La perception d'adolescents ayant un trouble du spectre de l'autisme lors du passage au secondaire comparée à celle de leurs pairs. *Revue de psychoéducation*, *46*(2), 263–282. https://doi.org/10.7202/1042250ar

Article abstract

*The transition to high school is an important milestone in the life of a teenager, which concurrently takes place with other physical, emotional and intellectual changes. The changes in this transitioning period potentially contribute to the emergence of mental health problems. While the literature includes many studies regarding students' transition to high school, none has discussed this among students with an autism spectrum disorder (ASD). This study aims to describe the perception of 14 students with ASD who are integrated into an ordinary classroom in comparison to 14 of their peers regarding their fears, their positive expectations and the means that may potentially facilitate the transition to high school. To this end, McNemar tests were used to compare the responses of both groups. The results indicate that there is no significant difference between each group pertaining to their fears, positive expectations and elements that would be helpful. Thus, it is recommended to adopt a normative stand with this clientele.*

Tous droits réservés © La Corporation de la Revue Canadienne de Psycho-Éducation, 2017

This document is protected by copyright law. Use of the services of Érudit (including reproduction) is subject to its terms and conditions, which can be viewed online.

https://apropos.erudit.org/en/users/policy-on-use/

érudit

This article is disseminated and preserved by Érudit.

Érudit is a non-profit inter-university consortium of the Université de Montréal, Université Laval, and the Université du Québec à Montréal. Its mission is to promote and disseminate research.

https://www.erudit.org/en/

*Revue de psychoéducation*
Volume 46, numéro 2, 2017, 263-282

# La perception d'adolescents ayant un trouble du spectre de l'autisme lors du passage au secondaire comparée à celle de leurs pairs

## *Adolescents with Autism Spectrum Disorder and their perception of highschool transition compared to their peers*

**A. Leroux-Boudreault[1]**
**N. Poirier[1]**

[1] Département de psychologie, Université du Québec à Montréal

**Correspondance :**

Ariane Leroux-Boudreault, Université du Québec à Montréal
C.P. 8888 Succ. Centre-ville, Montréal (Québec).

Téléphone : (514) 795-9251.
Télécopieur : (514) 987-7953.

ariane.leroux.boudreault@gmail.com

***Résumé***

*Le passage vers le secondaire est une étape importante dans la vie des adolescents. En effet, cette transition survient au moment où les jeunes adolescents doivent composer avec plusieurs changements physiques, émotifs et intellectuels. La transition vers le secondaire peut contribuer à l'émergence de troubles de santé mentale. Alors que les écrits scientifiques font état de plusieurs études sur le passage vers le secondaire, peu s'intéressent à la perception des élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme (TSA) vivant le passage vers le secondaire. Cette étude vise à décrire la perception de 14 élèves ayant un TSA intégrés en classe ordinaire comparé à celle de 14 de leurs pairs quant à leurs craintes, leurs anticipations positives et les moyens pouvant faciliter le passage vers le secondaire. Pour ce faire, une entrevue semi-structurée a été réalisée auprès des participants. Par la suite, des tests de McNemar ont été utilisés pour comparer les réponses des deux groupes. Les résultats indiquent qu'il n'existe pas de différence significative quant aux craintes, aux anticipations positives et les moyens susceptibles d'être aidants lors du passage vers le secondaire chez les deux groupes. Ainsi, il est recommandé d'adopter une attitute normalisante auprès de cette clientèle.*

**Mots-clés : adolescence, secondaire, transition, craintes, inquiétudes, interventions**

***Abstract***

*The transition to high school is an important milestone in the life of a teenager, which concurrently takes place with other physical, emotional and intellectual changes. The changes in this transitioning period potentially contribute to the emergence of mental health problems. While the literature includes many studies regarding students' transition to high school, none has discussed this among students with an autism spectrum disorder (ASD). This study aims to describe the perception of 14 students with ASD who are integrated into an ordinary classroom in comparison to 14 of their peers regarding their fears, their positive expectations and the means that may potentially*

*facilitate the transition to high school. To this end, McNemar tests were used to compare the responses of both groups. The results indicate that there is no significant difference between each group pertaining to their fears, positive expectations and elements that would be helpful. Thus, it is recommended to adopt a normative stand with this clientele.*

**Keywords: adolescence, highschool, transition, fears, worries, interventions**

## Introduction

Selon les études épidémiologiques, près de 1 % de la population présente un trouble du spectre de l'autisme[1] (American Psychiatric Association [APA], 2013). Ce trouble se caractérise par une atteinte de la communication sociale et par des activités, des comportements et des intérêts restreints ou répétitifs. Afin de nuancer le degré d'atteinte, la cinquième édition du Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux (DSM-5) propose trois niveaux de sévérité qui prennent en considération les besoins de soutien de la personne (APA, 2013).

Considérant la prévalence actuelle du TSA, de plus en plus d'enfants qui présentent ce trouble fréquentent le milieu scolaire et vivront éventuellement le passage vers le secondaire. Aucun écrit dans la littérature scientifique québécoise ne s'intéresse à la perception des adolescents ayant un TSA intégrés en classe ordinaire. Il importe d'y prêter une attention particulière afin de mieux comprendre leur quotidien et de leur offrir des moyens pour les aider à traverser cette étape importante de leur vie.

### L'adolescent ayant un trouble du spectre de l'autisme

L'adolescence est une étape importante durant laquelle le jeune fait face à une remise en question sur le plan de son identité (Cloutier et Drapeau, 2008). De plus, les adolescents vivent de façon accélérée des changements sur les plans physique, intellectuel, psychologique et social (Delagrave, 2005). Les liens extrafamiliaux des adolescents ont un effet sur ceux-ci dans leur souci de se forger une identité propre (Cosling, 2006). Également, les adolescents sont grandement préoccupés par leur sentiment d'appartenance à leur groupe, qui consiste en un sentiment de proximité et d'intimité avec les autres, ainsi que par le sentiment d'acceptation du groupe à l'égard de la personne (Richer et Vallerand, 1998).

Les adolescents vivant avec un TSA devront composer avec certains défis, tout comme les adolescents typiques : trouble de l'opposition avec provocation (TOP), dépression, anxiété (Bélanger et Marcotte, 2011; Sicile-Kira, 2006) et trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDA/H) (Bolick, 2001). Le TOP a un effet négatif sur les relations interpersonnelles. La dépression et

---

1. Cette appellation et son acronyme TSA seront employés à grande majorité dans ce texte pour favoriser la compréhension des lecteurs ainsi que d'alléger le texte. Leurs utilisations feront parfois référence au trouble envahissant du développement, terme qui est généralement utilisé dans les documents ministériels, et ce, malgré les distinctions qui existent dans la définition de ces termes.

l'anxiété, qui sont des troubles associés fréquents chez les personnes atteintes d'un TSA, peuvent nuire à leur réussite scolaire tout comme à celle de leurs pairs (Bélanger et Marcotte, 2011). En effet, l'anxiété et la dépression sont des troubles qui peuvent altérer les apprentissages (McDonald, 2001; Wood, 2006). L'anxiété mène souvent la personne ayant un TSA à éviter les contacts sociaux, provoquant ainsi de l'isolement (White, Ollendick et Bray, 2011).

Selon Ozsivadjian, Knott et Magiati (2012), le milieu scolaire (la charge de travail et les résultats scolaires, les camarades, le niveau de bruit en classe, les changements dans la routine) ainsi que les habiletés langagières et sociales (la peur de faire rire de soi, d'avoir l'air ridicule) sont au centre des préoccupations des adolescents ayant un TSA. Leyfer et ses collaborateurs (2006) sont d'avis que le manque d'habiletés sociales est souvent associé à un haut taux d'anxiété et de dépression. Qui plus est, les difficultés à exprimer les émotions, le manque d'introspection ainsi que les activités et les intérêts restreints rendent les adolescents à risque de développer certaines pathologies.

Le fonctionnement social des adolescents ayant un TSA est également entravé par leur déficit de la théorie de l'esprit qui représente la capacité de comprendre les états mentaux d'autrui, comme les croyances, les désirs et les intentions (Baron-Cohen, 1989). En effet, les personnes ayant un TSA peinent à comprendre les intentions des autres et à prédire leurs comportements (Baron-Cohen, Leslie et Frith, 1985). De plus, les adolescents ayant un TSA peuvent présenter un manque de maturité émotionnelle (Myles et Andreon, 2001). Cela peut se traduire par des difficultés à entretenir et à maintenir des relations sociales avec les autres jeunes de leur âge et par des comportements immatures ou des sujets de conversation enfantins (Laugeson, Frankel, Mogil et Dillon, 2009). Des difficultés lors des conversations bidirectionnelles et l'adoption de comportements inappropriés et immatures dans certaines situations sociales peuvent être observées, par exemple raconter une blague sans que le contexte s'y prête. Les adolescents ayant un TSA peinent à comprendre les indices verbaux et non verbaux, comme le fait de ne pas reconnaitre qu'il faut chuchoter dans une bibliothèque ou que leur interlocuteur souhaite terminer la conversation (Church, Alisanski et Amanullah, 2000). Ils peuvent en outre préférer passer du temps seuls, ce qui peut nuire au maintien des amitiés à l'adolescence (Orsmond et Kuo, 2011). Toutefois, il semble que les adolescents ayant un TSA sont conscients de leurs lacunes sur le plan des habiletés sociales et expriment leurs préoccupations quant à l'établissement et au maintien de leurs relations amicales (Church et al., 2000). Néanmoins, 46 % des adolescents et des adultes ayant un TSA n'auraient pas d'ami (Orsmond, Krauss et Seltzer, 2004). À ce sujet, Carrington et Graham (2001) mentionnent que le concept de l'amitié n'est pas bien saisi par certains adolescents ayant un TSA

## L'intégration des élèves handicapés ou en difficultés d'adaptation ou d'apprentissage dans les classes ordinaires

Le ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) privilégie depuis 1999 l'intégration des élèves présentant un handicap ou en difficultés d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA) dans les classes ordinaires. Afin de faciliter l'intégration des élèves ayant un TSA qui éprouvent de la difficulté à accomplir les

tâches normalement en fonction de leur âge et de leur milieu scolaire, un code de difficulté leur est attribué, permettant ainsi l'attribution d'un financement et obligeant la direction de l'école à établir un plan d'intervention individualisé pour cet élève (MELS, 1999).

Les élèves ayant un code de difficulté lié à leur TSA se retrouvent dans un des regroupements préétablis par le rapport Copex (1976). Ce système dit « en cascades » propose une organisation des services en fonction des besoins de l'élève. La Loi sur l'instruction publique (LIP) suggère, de prime abord, qu'un élève ayant un TSA soit intégré dans une classe ordinaire s'il possède les capacités d'apprentissage et d'insertion sociale, et ce, à condition que cela ne présente pas une contrainte excessive pour les autres élèves de la classe (L.R.Q., chapitre I-13.3, art. 235).

En vertu de l'adoption de la LIP, il importe de considérer l'augmentation considérable du nombre d'élèves ayant un TSA fréquentant le milieu scolaire, soit de 312 % en huit ans, qui a été observée dans le milieu scolaire québécois (Noiseux, 2009), passant ainsi de 13,6/10 000 pour l'année scolaire 2000-2001 à 56/10 000 pour l'année 2007-2008. De plus, 40 % de ces élèves fréquenteraient une classe ordinaire. Des données plus récentes du MELS indiquent que durant l'année scolaire 2012-2013, 11 068 élèves ayant un TSA fréquentaient le réseau scolaire québécois, du préscolaire à l'école secondaire. Ce nombre comprend : 57 % d'élèves intégrés dans une classe ordinaire; 23 % qui fréquentent une classe spéciale homogène; environ 20 % scolarisés dans une classe spéciale hétérogène; près de 14 % qui fréquentent une école spéciale; 0,1 % sont scolarisés à la maison, deux élèves sont en centre d'accueil et un est scolarisé en milieu hospitalier (MELS, 2015).

Le passage obligé vers le secondaire s'avère être un évènement stressant pour eux. Alors que certains appréhendent cette étape, d'autres élèves y voient des bénéfices. Plusieurs auteurs ont étudié les aspects positifs vécus lors de ce passage comme un sentiment de compétence (Proctor et Choi, 1994), une meilleure qualité de vie qui se mesure par le bien-être psychologique et physique de l'adolescent, son humeur, ses émotions, sa perception de soi, son niveau d'autonomie, ses relations familiales et amicales, son environnement scolaire et l'absence d'intimidation (Gillison, Standage et Skevington, 2008). À l'inverse, d'autres études explorent les éléments négatifs qui causent une diminution des résultats scolaires (Felner, Primavera et Cauce, 1981), une baisse de la motivation à l'égard de son engagement scolaire (Anderman, Maehr et Midgley, 1999; Bouffard, Boileau et Vezeau, 2001), une baisse de l'estime de soi (Battistich, Solomon, Kim, Watson et Schaps, 1995), un haut niveau de stress (Lohaus et al., 2004) ainsi qu'une augmentation de la détresse psychologique qui peut se traduire par de l'anxiété ou une dépression (Bélanger et Marcotte, 2011; Chung, Elias et Schneider, 1998; Lanson et Marcotte, 2012). D'autres auteurs soutiennent que la transition du primaire au secondaire a un faible effet sur les apprentissages et que le bien-être psychologique serait lié au succès des relations sociales, au revenu familial et à la réussite scolaire (Seifert et Schulz, 2007).

**Les craintes des élèves à l'égard du passage vers le secondaire**

Le passage vers le secondaire peut générer des inquiétudes chez les adolescents. En effet, des différences importantes sont présentes entre l'école primaire et l'école secondaire, tant sur le plan environnemental que sur le plan social. Alors que l'enseignant et la classe demeurent les mêmes durant toute l'année scolaire au primaire, de nombreux changements de locaux et d'enseignants s'opèrent généralement à l'école secondaire (Costley, Keane, Clark et Lane, 2012). Il devient plus difficile pour les enseignants de bien connaitre leurs élèves et de créer une relation avec chacun d'entre eux (Costley et al., 2012). Les élèves doivent aussi composer avec les différentes gestions et organisations de classe. Carrington et Graham (2001) ont interrogé deux adolescents présentant un TSA sur le stress vécu à l'école pendant leur secondaire. Selon eux, les interactions sociales sont le point central de leurs inquiétudes. En effet, en ayant acquis de la maturité, les adolescents sont plus conscients de leur différence et leurs relations sociales deviennent de plus en plus problématiques. Alors que les adolescents recherchent du soutien social et tentent de se fondre dans le groupe, plusieurs se sentent incompris par leurs pairs. De plus, certains d'entre eux ressentent beaucoup de stress à suivre les exigences d'une classe ordinaire quant aux devoirs et aux travaux à remettre. Ils peuvent également éprouver de la difficulté à se concentrer.

Les élèves ne sont pas les seuls à vivre des inquiétudes liées à cette transition. En effet, plusieurs parents se questionnent sur les capacités d'adaptation que leur enfant mobilisera à l'égard de ce changement de structure (Dann, 2011), alors que d'autres parents sont préoccupés par la taille de l'école et par les éléments anxiogènes qu'elle peut comporter (Plimley et Bowen, 2006).

Par ailleurs, le personnel de l'école secondaire soutient qu'avoir la responsabilité de s'occuper d'un élève ayant un TSA génère un grand stress (Dann, 2011). En effet, les intervenants scolaires qui préparent la transition doivent être proactifs et il importe de partager l'information concernant l'élève avec ses futurs enseignants. À cet effet, une de leurs plus grandes inquiétudes concernent les nombreuses différences qui existent entre le primaire et le secondaire, dont le fait que l'élève soit habitué de côtoyer le même enseignant et les mêmes élèves tout au long de l'année.

Sicile-Kira (2006) mentionne que selon le degré de sévérité du TSA, l'adolescent peut éprouver de la difficulté à cibler ses besoins pour bien réussir à l'école. Elle propose donc de lui enseigner diverses stratégies pour organiser son temps et l'aider à reconnaitre les signes indiquant qu'il se sent surchargé. Elle recommande aussi de faire toutes les évaluations nécessaires pour cibler les forces et les défis de l'élève tant sur le plan comportemental, sensoriel, du langage que des habiletés sociales.

**Les anticipations positives des élèves à l'égard du passage vers le secondaire**

Aucune étude auprès des adolescents ayant un TSA n'a été répertoriée sur les anticipations positives. Toutefois, Berndt et Mekos (1995) ont questionné 101 adolescents typiques vivant la transition vers le secondaire. Selon les données

recueillies, les anticipations positives à l'égard de ce changement sont une plus grande indépendance, plus de cours disponibles et des nouvelles matières, des changements de classe et une nouvelle routine. De plus, selon leur étude, les élèves ont plus hâte d'aller au secondaire une fois qu'ils ont visité leur nouvelle école. L'étude d'Akos (2002) s'est intéressée aux perceptions de la transition vers le secondaire chez 331 adolescents. Les anticipations positives les plus fréquemment mentionnées sont le fait de se faire des nouveaux amis (16 %), d'avoir des cours d'éducation physique (15 %), d'utiliser un casier (11 %), de changer de classe (10 %) et d'avoir de bonnes notes (10 %).

**Les moyens jugés aidants par les élèves lors du passage vers le secondaire**

Dann (2011) rapporte l'importance pour les élèves ayant un TSA de se familiariser avec leur environnement social et physique lors du passage vers le secondaire. Il mentionne que ces élèves ont besoin d'être encouragés à s'engager dans leurs tâches scolaires et d'être préparés à vivre des changements, ce qui représente, à la base, un défi pour un grand nombre d'adolescents ayant un TSA. Dans cette même étude, cinq des six parents interrogés se sont dits intéressés à connaitre le fonctionnement de l'école et à favoriser la communication avec le milieu afin d'être conscients des éléments qui accentuent les difficultés de leur enfant. Une fois que la transition a eu lieu, Dann a interrogé les mêmes parents et enfants afin de cibler les éléments qui ont favorisé une transition de qualité. Ceux considérés comme étant les plus positifs sont la rencontre préalable avec le personnel de l'école, la visite des lieux, une structure dans le temps et une routine pour les élèves ainsi qu'une bonne communication avec les parents. Selon Sicile-Kira (2006), l'école doit être choisie judicieusement afin que le nouveau milieu corresponde aux intérêts et aux besoins de l'élève. Une fois le choix effectué, un plan de transition doit être établi afin que les enseignants et le personnel soient conscientisés adéquatement aux besoins de leur futur élève. Finalement, pendant l'été, visiter l'école et faire les différents trajets entre les classes s'avèrent judicieux.

**La Carte routière vers le secondaire. Toute une expédition!**

Une équipe de chercheurs de l'Université du Québec en Outaouais a conçu un outil intéressant pour les EHDAA (Sabourin, Ruel, Moreau, Lehoux et Julien-Gauthier, 2012). En effet, la *Carte routière vers le secondaire. Toute une expédition!* propose une planification annuelle pour les gestionnaires ainsi que des activités pour les élèves accompagnés des intervenants du primaire et du secondaire ainsi que des parents. Il est d'abord recommandé à l'élève de se poser des questions sur ce qu'il ressent à l'égard du passage vers le secondaire, d'interroger un élève du secondaire sur sa réalité, de se questionner sur ses craintes et ses inquiétudes, de trouver des solutions, de préparer son départ du primaire et de se préparer pour le secondaire.

**La thérapie cognitivo-comportementale pour la gestion de l'anxiété chez les adolescents ayant un TSA**

La thérapie cognitivo-comportementale (TCC) a fait ses preuves au fil des années auprès des adolescents typiques pour traiter l'anxiété (Turgeon, 2012). D'ailleurs, elle est de plus en plus utilisée en milieu scolaire (Rait, Monsen et Squires, 2010). L'approche TCC suggère neuf composantes, soit la psychoéducation, l'expression des émotions et l'identification des symptômes, les techniques de gestion de l'anxiété, la reconnaissance des pensées aidantes et anxiogènes, la restructuration cognitive, l'exposition graduée, les stratégies de résolution de problèmes, la révision des acquis et la prévention des rechutes (Turgeon, 2012). De plus en plus d'auteurs souhaitent appliquer ce type d'approche auprès des enfants et des adolescents ayant un TSA. Toutefois, considérant les sphères touchées dans le TSA, Harkema et Coffee (2014) suggèrent d'adapter la TCC en utilisant plus de soutien visuel, en misant sur les intérêts du jeune, en impliquant des personnes significatives pour lui et en utilisant le modelage par vidéo. Reaven (2009) partage aussi ces recommandations. La recension des écrits réalisée par Rivard, Paquet et Mainville (2011) estime que la TCC pour traiter l'anxiété chez les jeunes ayant un TSA est efficace lorsque des adaptations au modèle traditionnel sont réalisées.

Le but de cette étude exploratoire est de décrire la perception des élèves ayant un TSA intégrés en classe ordinaire qui vivent le passage vers l'école secondaire et de la comparer avec celle de leurs pairs présentant un développement typique. Pour ce faire, les objectifs de l'étude sont divisés en trois parties, soit de déterminer les anticipations positives des élèves de 6e année ayant un TSA à l'égard du passage du primaire au secondaire et les comparer à celles de leurs pairs présentant un développement typique; d'exposer les craintes des élèves de 6e année ayant un TSA à l'égard du passage du primaire au secondaire et faire un parallèle avec celles de leurs pairs; de décrire les moyens jugés comme étant aidants par les élèves lors du passage vers l'école secondaire.

## Méthode

### Participants

Un total de 28 élèves de 6e année du primaire fréquentant une classe ordinaire ont été recrutés pour l'étude. Ils sont divisés en deux groupes. Le groupe A dont les participants sont âgés en moyenne de 12,35 ans (ET. : 5,43 mois) comprend les élèves présentant un diagnostic de TSA précisé par leurs parents (1 asperger; 2 autistes; 2 TSA; 3 TED-NS; 6 TED) ayant un fonctionnement social et scolaire suffisamment élevé pour être scolarisé en classe ordinaire sans modification et ayant un code 50 (code de difficulté correspondant au trouble du spectre de l'autisme selon le ministère de l'éducation).

Le groupe B représente les élèves sans TSA. Chacun des deux groupes est composé de 12 garçons et de 2 filles. Les participants du groupe B ont été choisis au hasard par un membre du personnel de l'école, soit l'enseignante ou la direction de l'établissement. Les conditions de sélection étaient d'être du même sexe que le participant du groupe A, d'être dans la même classe et être du même âge (plus

ou moins trois mois). Ce sont deux groupes respectivement homogènes, puisque tous les participants sont d'origine québécoise, parlent le français à l'école et à la maison, fréquentent une classe ordinaire et demeurent dans la région de Montréal ou ses environs. Les participants proviennent de six commissions scolaires et de 13 écoles (groupe classe) différentes.

**Instruments**

Le mode de collecte de données est l'entretien semi-structuré. L'instrument ayant servi à la collecte des données est un protocole d'entretien semi-structuré (identique pour chacun des deux groupes) composé par la chercheuse principale. Les items questionnés ont été choisis en fonction des écrits scientifiques. Toutefois, pour le présent article, seule la section à choix de réponses a été utilisée donnant ainsi une analyse quantitative.

**Le protocole d'entretien semi-structuré**

Les participants des deux groupes sont interrogés sur leurs craintes à l'égard du passage vers le secondaire, soit les aspects qui causent du stress, les composantes qu'ils aimeraient connaitre avant le passage et les éléments qui le faciliteraient. Pour ce faire, un protocole d'entrevue semi-structurée composée de 60 questions ouvertes et fermées a été soumis à trois expertes, dont deux psychologues travaillant soit dans le milieu scolaire ou dans une clinique privée auprès d'adolescents ayant un TSA, ainsi qu'à une spécialiste en analyse qualitative afin d'en approuver le contenu. Le protocole vise à explorer la perception des répondants quant à leurs relations sociales, leurs habiletés de communication et leurs compétences scolaires. Un accent est mis sur leur perception du passage vers le secondaire en explorant les craintes des adolescents ayant un TSA, leurs anticipations positives ainsi que les moyens pouvant les outiller lors de cette transition selon ce qui est établi dans les écrits théoriques. À la suite de l'évaluation du schéma d'entrevue par les trois expertes, la grille de l'entretien semi-structuré a été bonifiée et utilisée dans le cadre d'une préexpérimentation auprès de deux adolescents présentant un développement typique. Des modifications ont été apportées pour la version finale du protocole. La version finale du schéma entrevue semi-structurée a été testée auprès de deux élèves de sixième année ayant un TSA. Considérant qu'ils avaient des réponses adéquates aux questions, ils ont été intégrés dans les participants du groupe A. Dans le présent article, seules les questions sur les craintes (34 sous-questions), les anticipations positives (10 sous-questions) et les moyens jugés aidants lors du passage vers le secondaire (17 sous-questions) ont fait l'objet d'une analyse. Des verbatim ont été ajoutés afin de contribuer à la compréhension des résultats. Afin de déterminer quelles sont les craintes et les anticipations positives susceptibles de se manifester durant le passage vers le secondaire, le schéma d'entretien s'est basé sur les écrits scientifiques concernant les élèves ayant un TSA et ceux présentant un développement typique. Il en est de même pour les moyens jugés aidants.

**Procédure**

Le recrutement a été réalisé grâce à la collaboration de personnes ressources pour les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA) des commissions scolaires de Montréal et ses environs (6 au total) ainsi que par les réseaux sociaux, après obtention du certificat en matière d'éthique de la recherche avec des êtres humains par le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants (CERPÉ) de l'Université du Québec à Montréal. Une lettre de sollicitation a été envoyée aux parents d'enfants présentant un TSA fréquentant une classe de 6e année et qui sont intégrés en classe ordinaire. Les familles intéressées et dont l'enfant répond aux critères de sélection étaient invitées à communiquer avec la chercheuse principale.

Les entretiens individuels, d'une durée approximative de 45 à 60 minutes, ont été effectués par la chercheuse principale ou par l'une de ses assistantes du mois d'avril au mois de juin précédant la rentrée à l'école secondaire. Les rencontres ont eu lieu au domicile des participants ou à l'école, selon leur convenance. Toutes les entrevues ont été enregistrées sous format audionumérique afin de faciliter la transcription intégrale de celles-ci.

**Analyse des données**

Chacun des élèves interrogés devait répondre à l'aide d'une échelle de Likert à trois grandes questions, composées de sous-questions. « Est-ce que tu crains (…) composée de 34 sous-questions »; « As-tu hâte à (…) » comprenant 10 sous-questions; et « À quel point tu trouverais aidant de (…) » composée de 17 sous-questions. Celles-ci ont fait l'objet d'un test de McNemar, où $p < 0,05$ regroupait les catégories (pas du tout, un peu, moyennement ou beaucoup) sous forme de codage indiquant la présence (1) ou l'absence (0) afin de rendre possible l'utilisation adéquate de tests statistiques. En effet, en raison de la distribution asymétrique des données, l'utilisation d'un test non paramétrique était requise. La distribution anormale de la courbe s'explique par l'effet plancher, soit une trop grande quantité de réponses « pas du tout ». Le test de McNemar est le seul test non paramétrique qui peut être utilisé lorsque les variables nominales sont dichotomisées (Siegel, 1956). Chacun des items (craintes, anticipations positives et moyens jugés comme étant aidants) a fait l'objet d'une comparaison intrasujet (présence versus absence). Les données ont ensuite été insérées dans un tableau d'analyse croisée dynamique pour l'utilisation du test de McNemar. Les résultats sont également présentés sous forme de tableaux en pourcentage, soit en faisant une moyenne entre le nombre de participants ayant répondu que cela était aidant sur le total des répondants de chacun des groupes. Ainsi, le nombre de participants divisé par le nombre total des participants du groupe est indiqué lorsque ceux-ci ont répondu positivement (un peu, moyennement, beaucoup).

## Résultats

Les données recueillies lors des entrevues sont divisées selon les trois objectifs ciblés. Dans un premier temps, les craintes des élèves ayant un TSA sont exposées et comparées avec celles de leurs pairs. Dans un deuxième temps,

le même processus est réalisé en explorant les anticipations positives des deux groupes. Finalement, les moyens jugés aidants sont identifiés. Malgré l'absence de l'atteinte du seuil significatif, tous les résultats sont présentés afin de permettre au lecteur d'avoir accès aux données près du seuil de signification.

### Les craintes

Lorsque les craintes des deux groupes d'adolescents sont comparées, il n'existe pas de différence significative. Par conséquent, cela pourrait indiquer que toutes les craintes exposées généreraient un stress chez certains participants, qu'ils soient sur le spectre de l'autisme ou non, mais aucune crainte ne s'avère significativement plus importante pour l'un ou l'autre des groupes. Le tableau 1 détaille le pourcentage d'élèves de chacun des deux groupes ayant répondu positivement aux craintes.

**Tableau 1. Pourcentage des élèves ayant répondu positivement à la présence de craintes**

| Types de crainte | Élèves TSA | Élèves typiques | $p < 0,05$ |
|---|---|---|---|
| Je crains d'avoir une retenue | 86 % | 71 % | p = 0,62 |
| Je crains d'arriver en retard à mes cours | 79 % | 64 % | p = 0,68 |
| Je crains de ne pas comprendre dans mes cours | 79 % | 64 % | p = 0,72 |
| Je crains d'oublier mon matériel | 79 % | 93 % | p = 0,62 |
| Je crains de demander de l'aide | 71 % | 29 % | p = 0,08 |
| Je crains de me faire intimider | 71 % | 43 % | p = 0,34 |
| Je crains d'être suspendu de l'école | 71 % | 50 % | p = 0,45 |
| Je crains de ne pas réussir, ne pas avoir de bonnes notes | 71 % | 57 % | p = 0,68 |
| Je crains d'être renvoyé de l'école | 64 % | 50 % | p = 0,68 |
| Je crains de ne pas avoir le temps de remettre mes devoirs et travaux à temps | 64 % | 71 % | p = 1,00 |
| Je crains qu'on me force à faire des choses que je ne veux pas faire | 64 % | 71 % | p = 1,00 |
| Je crains de devoir parler devant les autres pendant un travail d'équipe | 57 % | 36 % | p = 0,45 |
| Je crains de devoir de prendre ma douche après les cours d'éducation physique | 54 % | 38 % | p = 0,72 |
| Je crains de rencontrer la direction (directeur ou directrice) | 57 % | 50 % | p = 1,00 |
| Je crains d'arriver en retard à l'école | 57 % | 64 % | p = 1,00 |
| Je crains de me perdre dans l'école | 57 % | 71 % | p = 0,69 |
| Je crains de ne pas être capable de suivre/gérer mon horaire | 57 % | 71 % | p = 0,75 |

| | | | |
|---|---|---|---|
| Je crains de ne pas avoir d'ami(e)s | 50 % | 14 % | p = 0,13 |
| Je crains que mon ou mes ami(e)(s) se fasse(nt) d'autre(s) ami(e)(s) et de ne pas être leur ami | 50 % | 29 % | p = 0,54 |
| Je crains de devoir prêter mon matériel scolaire ou mes objets personnels | 50 % | 36 % | p = 0,72 |
| Je crains de devoir répondre devant les autres lorsqu'un enseignant me pose une question | 50 % | 43 % | p = 1,00 |
| Je crains de devoir parler devant les autres pendant un oral | 64 % | 64 % | p = 0,73 |
| Je crains de devoir me changer devant les autres pour les cours d'éducation physique | 50 % | 43 % | p = 1,00 |
| Je crains de ne pas trouver mon local/casier | 50 % | 57 % | p = 1,00 |
| Je crains les sons/bruits | 43 % | 14 % | p = 0,29 |
| Je crains de manquer de temps durant les pauses ou le diner | 43 % | 21 % | p = 0,37 |
| Je crains d'avoir trop d'enseignants | 43 % | 21 % | p = 0,37 |
| Je crains de prendre l'autobus | 43 % | 29 % | p = 0,72 |
| Je crains qu'on me bouscule | 43 % | 57 % | p = 0,75 |
| Je crains les plus grands | 36 % | 21 % | p = 0,68 |
| Je crains de ne pas savoir quoi faire durant les pauses ou le diner | 36 % | 57 % | p = 0,51 |
| Je crains de ne pas être capable d'ouvrir mon casier | 36 % | 71 % | p = 0,23 |
| Je crains de ne plus me souvenir où m'asseoir | 29 % | 14 % | p = 0,69 |
| Je crains de ne pas avoir de place habituelle dans les classes | 35 % | 29 % | p = 1,00 |

Les craintes présentes chez les élèves ayant un TSA sont d'avoir une retenue (86 % c. 71 % pour les élèves typiques), d'arriver en retard à mes cours (79 % c. 64 %), de ne pas comprendre la matière présentée (79 % c. 64 %), et d'oublier mon matériel (79 % c. 93 %). La crainte de se faire intimider demeure quand même présente chez 10 des participants ayant un TSA, : « Il y a plus de chance d'être intimidé, je ne sais pas trop comment ça se fait, mais je sais qu'il y a plus d'intimidation au secondaire », mais elle n'est pas significativement plus importante que chez les jeunes présentant un développement typique.

**Les anticipations positives**

Lorsque les adolescents sont questionnés sur les éléments positifs quand ils pensent au secondaire, il n'y a pas de différence significative entre le groupe d'élèves présentant un TSA et ceux ayant un développement typique. Le tableau 2 détaille le pourcentage d'élèves de chacun des deux groupes ayant répondu positivement aux anticipations.

**Tableau 2. Pourcentage des élèves ayant répondu positivement à l'anticipation positive à la présence de nouveautés**

| Les anticipations positives | Élèves TSA | Élèves typiques | p < 0,05 |
|---|---|---|---|
| J'ai hâte de rencontrer de nouvelles personnes | 100 % | 100 % | N.A. |
| J'ai hâte de me coucher plus tard | 86 % | 86 % | p = 0,45 |
| J'ai hâte d'avoir différents enseignants | 79 % | 100 % | p = 0,25 |
| J'ai hâte d'être considéré comme un grand | 79 % | 100 % | p = 0,25 |
| J'ai hâte d'avoir accès à une bibliothèque | 79 % | 93 % | p = 0,48 |
| J'ai hâte de changer de locaux | 71 % | 93 % | p = 0,37 |
| J'ai hâte d'assister aux parties des équipes sportives | 71 % | 86 % | p = 0,62 |
| J'ai hâte d'avoir accès aux activités parascolaires | 71 % | 100 % | p = 0,62 |
| J'ai hâte d'avoir un horaire différent | 64 % | 86 % | p = 0,25 |
| J'ai hâte de prendre l'autobus | 57 % | 79 % | p = 0,45 |

Tous les élèves des deux groupes (n = 28) ont mentionné avoir hâte de rencontrer de nouvelles personnes. La deuxième chose à laquelle les élèves TSA ont répondu le plus souvent est avoir hâte de se coucher plus tard (n = 12) tout comme leurs pairs typiques (n = 12). À pourcentage égal, 79 % (n = 11) les élèves ayant un TSA ont hâte d'avoir différents enseignants (100 % pour les élèves typiques), d'avoir accès à une bibliothèque (93 % pour les élèves typiques) et d'être considéré comme un grand (100 % pour les élèves typiques). Somme toute, neuf élèves ayant un TSA ont hâte de vivre la transition : « Parce que c'est un changement. Puis je suis excité » et « Parce que ça va me faire un changement, parce qu'on est les plus vieux de l'école et là un autre jour on devient les plus jeunes ». D'ailleurs, le fait d'aller à la même école que des gens connus est un facteur positif : « Qu'est-ce qui est le *fun* c'est que je ne perds pas mes amis, donc je garde les mêmes personnes. » À l'inverse, deux n'ont pas hâte : « Parce que j'ai toutes les pensées de… comment ça pourrait marcher, si c'est… c'est plus facile d'avoir des retenues. » Trois sont indécis : « Moyen hâte, parce que j'ai peur de ne pas réussir » alors qu'un autre a peur « Parce que je m'inquiète pour l'intimidation ».

### Les moyens jugés aidants

Les moyens proposés, issus de la littérature scientifique, sont jugés susceptibles d'être aidants par tous les participants, mais ne s'avèrent pas significativement perçus comme plus aidants pour l'un ou l'autre des deux groupes. Le détail des comparaisons entre les deux groupes est décrit au tableau 3.

**Tableau 3. Pourcentage des élèves ayant répondu positivement aux moyens proposés pour les aider dans la transition vers le secondaire**

| Moyens aidants | Élèves TSA | Élèves typiques | p < 0,05 |
|---|---|---|---|
| Connaître les enseignants | 93 % | 93 % | p = 0,48 |
| Apprendre des stratégies pour se relaxer | 86 % | 100 % | p = 0,48 |
| Avoir un ami pour aller diner | 86 % | 100 % | p = 0,48 |
| Savoir où est la case et comment l'ouvrir | 86 % | 86 % | p = 0,62 |
| Connaître un adulte à qui se confier | 86 % | 86 % | p = 0,61 |
| Bien connaître l'endroit (visite) | 86 % | 100 % | p = 0,50 |
| Connaître au moins une personne qui sera dans les cours | 86 % | 100 % | p = 0,48 |
| Savoir combien de temps consacrer aux tâches scolaires | 79 % | 86 % | p = 1,00 |
| Connaître les plans d'urgence | 79 % | 93 % | p = 0,62 |
| Avoir un plan de l'école | 71 % | 79 % | p = 1,00 |
| Avoir un cellulaire | 71 % | 86 % | p = 0,48 |
| Avoir un enseignant ressource | 71 % | 86 % | p = 0,48 |
| Avoir les livres à l'avance | 71 % | 86 % | p = 0,62 |
| Avoir un endroit pour revenir au calme | 71 % | 86 % | p = 0,62 |
| Faire le trajet au moins une fois | 64 % | 71 % | p = 1,00 |
| Avoir une montre | 64 % | 86 % | p = 1,00 |
| Connaître un élève de secondaire II | 57 % | 86% | p = 0,13 |

À pourcentage égal, soit 93 % (n = 13), les élèves des deux groupes jugent qu'il serait aidant de connaitre leurs enseignants avant d'entreprendre l'année scolaire. Il s'agit du moyen le plus souvent jugé comme aidant par les élèves ayant un TSA. À niveau égal (86 %, n = 12), les élèves ayant un TSA sont d'avis que savoir où est sa case et comment l'ouvrir (86 % des élèves typiques), connaitre un adulte à qui se confier (86 % des élèves typiques), visiter l'école (100 % typiques), avoir un ami avec qui aller diner (100 % typiques) et connaitre des stratégies pour se relaxer (100 % typiques) sont également des moyens perçus comme pouvant faciliter le passage vers le secondaire.

Les autres moyens proposés sont également jugés comme pouvant les soutenir dans l'éventuel passage vers le secondaire à un pourcentage légèrement plus bas. Ainsi, connaitre le temps qui doit être consacré aux devoirs et aux leçons serait pertinent selon 79 % des répondants (n = 11), au même titre que de connaitre les plans d'urgence. Avoir accès à un plan de l'école serait aidant selon 71 % (n = 10) des répondants ayant un TSA tout comme le fait d'avoir un cellulaire ainsi que d'avoir accès à un endroit pour se calmer. Dans l'optique d'une meilleure planification, avoir ses livres à l'avance est jugé comme un bon moyen pour 71 %

(n = 10) des élèves ayant un TSA au même titre que d'avoir accès à un enseignant-ressource.

Avoir une montre et faire le trajet au moins une fois pour se rendre à l'école sont des moyens perçus comme aidants selon 64 % (n = 9) des répondants ayant un TSA. Alors que de connaitre un élève de secondaire II n'est pertinent que pour 57 % (n = 8) des jeunes ayant un TSA.

## Discussion

Les résultats obtenus sont discutés en fonction des écrits scientifiques proposés. D'abord, les craintes sont explorées, suivies des anticipations positives. Ensuite, les moyens jugés aidants sont décrits et discutés. Pour conclure, les forces, les limites et les recherches futures sont présentées.

### Les craintes

Lorsque les résultats obtenus sont comparés avec ceux recueillis dans l'étude d'Ozsivadjian, Knott et Magiati (2012), il est possible de noter certaines similitudes. En effet, les auteurs suggèrent certains éléments au coeur des préoccupations des adolescents présentant un TSA. Ainsi, ils exposent la charge de travail comme un facteur stressant, ce qui correspond à un peu plus de la moitié des participants ayant un TSA qui croient qu'ils n'auront pas la capacité de suivre le rythme des cours et de gérer leur horaire et qui craignent également ne pas avoir le temps de remettre leurs devoirs et leurs travaux à temps. Les résultats sont aussi au cœur des préoccupations de la majorité des participants qui craignent de ne pas comprendre la matière enseignée dans leurs cours et qui s'inquiètent à propos de leurs résultats scolaires. Cette crainte s'avère réaliste étant donné que plusieurs adolescents ayant un TSA peuvent éprouver des difficultés scolaires (Sansosti et Powell-Smith, 2010; Sicile-Kira, 2006). Alors que Molcho et ses collaborateurs (2009) soutiennent que le bruit est un facteur stressant, 43 % des jeunes interrogés ayant un TSA craignent qu'il y ait trop de bruit. Selon Dann (2011), les parents sont inquiets quant au changement de structure. Cela se reflète aussi chez les participants de l'étude alors que près de la moitié d'entre eux ont peur de se perdre, craignent de ne pas trouver leur local ou leur casier et même s'ils ont hâte, s'inquiètent du fait d'avoir plusieurs enseignants. La taille de l'école et la modification de la structure sont aussi des craintes exposées par Plimley et Bowen (2006). La plus grande préoccupation des adolescents, selon Carrington et Graham (2001), est leurs interactions sociales. Il s'agit d'une crainte importante chez les participants. En effet, la moitié d'entre eux s'inquiètent de ne pas avoir d'amis. De plus, la peur de faire rire de soi et d'avoir l'air ridicule est aussi présente chez les participants interrogés : près d'un tiers d'entre eux ont peur des élèves plus âgés, près de la moitié craignent d'être bousculés et environ les trois quarts s'inquiètent à l'idée d'être intimidés. Néanmoins, cette crainte s'avère plutôt réelle compte tenu du fait que les adolescents ayant un TSA sont plus souvent la cible des moqueries des autres adolescents. En effet, Van Roekel et ses collaborateurs (2010) indiquent que, selon les enseignants, 46 % des élèves ayant un TSA seraient victimes d'intimidation alors que la moyenne canadienne est estimée à 33 % (Molcho, Craig, Due, Pickettem Harel-Fish, et al., 2009).

**Les anticipations positives**

Aucune différence significative entre les deux groupes concernant les anticipations positives n'est relevée. D'ailleurs, tous les adolescents ayant un TSA, de même que leurs pairs, mentionnent avoir hâte de rencontrer de nouvelles personnes, ce qui coïncide avec les données rapportées par Akos (2002). Cela va quelque peu à l'encontre des études qui suggèrent que les jeunes ayant un TSA sont peu intéressés par les relations sociales et préfèrent passer du temps seuls (Orsmond et Kuo, 2011). Tous les adolescents typiques ont hâte d'avoir différents enseignants, ce qui est également le cas pour la plupart des élèves ayant un TSA. Il s'agit d'un haut pourcentage étant donné que Dann (2011) révèle qu'il s'agit également d'une crainte importante des parents. Alors qu'il est souvent rapporté que les adolescents ayant un TSA n'apprécient guère le changement (APA, 2003), un peu plus de la moitié des participants ayant un TSA ont hâte d'avoir un horaire différent, comme le soulignent les adolescents interrogés dans l'étude de Berndt et Mekos (1995). En outre, près des trois quarts des répondants ayant un TSA affirment avoir hâte de changer de locaux, ce qui correspond aux études réalisées auprès des adolescents typiques (Akos, 2002; Berndt et Mekos, 1995).

**Les moyens jugés aidants**

Parmi les moyens proposés, aucun n'a été reconnu comme significativement plus aidant par l'un ou l'autre des deux groupes. La majorité des élèves ayant un TSA provenant de cet échantillon sont d'avis que d'avoir un ami pour aller diner favoriserait une meilleure transition, alors que la totalité des répondants présentant un développement typique juge que cela serait aidant. Cet énoncé est également appuyé par Church et ses collaborateurs (2000) qui soutiennent que, malgré leurs lacunes sur le plan des habiletés sociales, les adolescents ayant un TSA sont préoccupés par leurs relations amicales. Un autre moyen jugé aidant par la grande majorité des élèves présentant un TSA ou non dans de cadre de leur éventuel passage vers le secondaire est de connaitre des stratégies pour se relaxer. En effet, comme le démontre l'étude de Simonoff et ses collaborateurs (2008), les adolescents ayant un TSA sont plus enclins à développer de l'anxiété que leurs pairs présentant un développement typique. Comme le mentionnent Rivard, Paquet et Mainville (2011) dans leur recension des écrits, la TCC adaptée s'avère efficace pour les jeunes ayant un TSA. Il n'est donc pas surprenant que le fait d'apprendre des stratégies pour se relaxer soit perçu commeune option aidante par la majorité les répondants de l'étude.

Alors que Dann (2011) maintient qu'il faut bien préparer la transition, tous les participants de l'étude ont pu visiter leur future école secondaire. Or, la majorité des adolescents jugent qu'il s'agit d'un moyen aidant. De plus, la presque totalité d'entre eux ont indiqué qu'il serait aidant de connaitre leurs enseignants avant de faire la transition vers le secondaire. Il s'agit du moyen jugé le plus aidant selon les élèves ayant un TSA. Dans l'étude de Dann (2011), les parents rapportent que la rencontre préalable avec les enseignants est jugée comme un des moyens les plus positifs dans la préparation du passage vers le secondaire.

Sachant que les élèves ayant un TSA nécessitent une préparation face aux changements, le fait de recevoir leurs livres à l'avance, d'avoir un adulte identifié à qui ils peuvent se confier, connaitre le temps requis pour les devoirs, savoir quoi faire en cas d'urgence, avoir un endroit pour se calmer sont des moyens qui seraient aussi aidants selon les répondants. Toutefois, ces moyens s'avéreraient aussi pertinents selon les élèves présentant un développement typique.

En conclusion, sur la base des présents résultats, il est possible de penser que les élèves ayant un TSA qui vivent le passage vers le secondaire présentent des craintes et des anticipations positives semblables à celles de leurs pairs. D'une part, il est important de se demander si les jeunes ayant un TSA sont capables d'une franche introspection quant à cette étape. D'autre part, il est possible de croire qu'en étant intégrés en classe ordinaire et en présentant un bon fonctionnement au quotidien dans une classe, les élèves présentant un TSA ne ressentent pas le besoin d'avoir des adaptations supplémentaires. Ainsi, il est probable que, selon leur perception, leur TSA n'entrave pas plus leur fonctionnement quotidien que celui de leurs pairs typiques. Les participants des deux groupes présentent des craintes élevées qui concernent particulièrement les oublis et la gestion du temps. Les outils perçus facilitants lors du passage vers le secondaire seraient aussi aidants pour les élèves ayant un TSA. Toutefois, en plus des outils qui sont généralement proposés aux futurs élèves du secondaire, l'enseignement de stratégies pour gérer les émotions et pour se relaxer devrait être indiqué pour tous les élèves puisque les répondants de la présente étude jugent que cela leur serait bénéfique. De plus, alors que les élèves présentant un développement typique possèdent généralement les habiletés sociales pour créer de nouvelles relations d'amitié, les élèves ayant un TSA pourraient nécessiter un soutien pour développer une relation amicale à la période du diner. Cela pourrait se traduire par un jumelage avec un pair ayant d'excellentes compétences sociales ou par la création de sous-groupes avec qui les adolescents ayant un TSA pourraient partager des intérêts. Également, il serait intéressant, selon tous les répondants de connnaitre leurs futurs enseignants. Finalement, il importe que les intervenants du milieu scolaire soient sensibilisés au fait que, même si les adolescents ayant un TSA sont plus solitaires que leurs pairs, ils ont un fort désir d'interagir avec les autres et souhaitent entretenir des relations amicales avec les autres jeunes de leur âge. Sachant que les études auprès des adolescents typiques révèlent que l'adolescence est une période critique pour l'apparition d'un trouble anxieux et que les adolescents ayant un TSA sont plus enclins à répondre aux critères diagnostiques de ce trouble, il importe de faire un dépistage adéquat. Si le dépistage de l'anxiété s'avère positif, une évaluation plus rigoureuse doit être réalisée et une TCC adaptée devrait être entreprise. Considérant les limites financières (Ministère des Finances du Québec, 2014) et de temps des milieux scolaires, les intervenants pourraient offrir des séances de groupe où l'on enseigne aux élèves à reconnaitre les manifestations de l'anxiété et des moyens pour gérer celle-ci.

Bien que la présente étude soit novatrice et qu'aucune étude ne documente le passage vers le secondaire chez les adolescents québécois présentant un TSA, certaines limites doivent être prises en considération. En effet, il s'agit d'un échantillon de convenance pour chacun des deux groupes. Également, l'échantillon limité, la géolocalisation et le haut niveau de fonctionnement des jeunes ayant un

TSA ne permettent pas de le généraliser à l'ensemble de la population de jeunes vivant avec un TSA. Néanmoins, il s'agit de la seule étude québécoise qui explore la perception des adolescents ayant un TSA à l'égard du passage vers le secondaire et qui la compare avec celle de leurs confrères présentant un développement typique. De plus, le petit nombre de sujets est compensé par un seuil significatif sévère et un appariement avec des sujets typiques augmentant ainsi la puissance de l'étude. Il serait intéressant d'explorer quel est le profil des jeunes qui transitent vers le secondaire. En effet, comme plusieurs auteurs le soulignent, les adolescents ayant un TSA présentent souvent des troubles associés. Ainsi, une évaluation psychologique complète tant sur le plan affectif que sur le plan des apprentissages pourrait s'avérer extrêmement pertinente pour la recherche ainsi que l'aspect pratique.

## Références


Akos, P. (2002). Student perceptions of the transition from elementary to middle school. *Professional School Counseling, 5*, 339-345.

American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (5th ed.)*. Washington, DC.

Anderman, E. M., Maehr, M. L. et Midgley, C. (1999). Declining motivation after the transition to middle school: Schools can make a difference. *Journal of Research et Development in Education, 32*(3), 131-147.

Baron-Cohen, S., Leslie, A. M. et Frith, U. (1985). Does the autistic child have a ''theory of mind''? *Cognition, 21*(1), 37-46. doi:10.1016/0010-0277(85)90022-8

Baron-Cohen, S. (1989). The autistic child's theory of mind: A case of specific developmental delay. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 30*(2), 285-297. doi: 10.1111/j.1469-7601.1989.tb00241.x

Battistich, V., Solomon, D., Kim, D., Watson, M. et Schaps, E. (1995). Schools as communities, poverty levels of student populations, and students' attitudes, motives, and performance: A multilevel analysis. *American Educational Research Journal, 32*, 627-658. doi: 10.3102/00028312032003627

Bélanger, M. et Marcotte, D. (2011). Étude longitudinale du lien entre les changements vécus durant la transition primaire-secondaire et les symptômes dépressifs des adolescents. *Revue canadienne des sciences du comportement, 45*(2). doi: 10.1037/a0025010

Berndt, T. J. et Mekos, D. (1995). Adolescent's perceptions of the stressful and desirable aspects of the transition to junior high school. *Journal of Research on Adolescence, 5*(1), 123-142. doi: 10.1207/s15327795jra0501_6

Bolick, T. (2001). Asperger's syndrome and adolescence: Helping preteens and teens get ready for the real world. Gloucester, MA: Fair Winds Press.

Bouffard, T., Boileau, L. et Vezeau, C. (2001). Students' transition from elementary to high school and changes of the relationship between motivation and academic performance. *European Journal of Psychology of Education, 16*(4), 589-604. doi:10.1007/BF03173199

Cappadocia, M. C., Weiss, J. A. et Pepler, D. (2012). Bullying experiences among children and youth with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 42*(2), 266-277. doi:10.1007/s10803-011-1241-x

Carrington, S. et Graham, L. (2001). Perceptions of school by two teenage boys with Asperger syndrome and their mothers: A qualitative study. *Autism, 5*(1), 37-48. doi: 10.1177/1362361301005001004

Chung, H., Elias, M. et Schneider, K. (1998). Patterns of individual adjustment changes during middle school transition. *Journal of School Psychology, 36*(1), 83-101. doi: 10.1016/s0022-4405(97)00051-4.

Church, C., Alisanski, S. et Amanullah, S. (2000). The social, behavioral, and academic experiences of children with Asperger syndrome. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 15*(1), 12-20. doi: 10.1177/108835760001500102

Cloutier, R. et Drapeau, S. (2008). *Psychologie de l'adolescence.* 3e édition, Montréal, Québec, Les éditions La Chenelière.

Cosling, P. (2006). *Psychologie de l'adolescent.* Paris, France : Éditions Armand Colin.

Costley, D., Keane, E., Clark, T, et Lane, K. (2012). *A Pratical Guide for Teachers of Students with an Autistic Spectrum Disorder in Secondary Education.* London, UK: Jessica Kingsley Publisher.

Dann, R. (2011). Secondary transition experiences for pupils with Autistic Spectrum Conditions (ASCs). *Educational Psychology in Practice, 27*(3), 293-312. doi: 10.1080/02667363.2011.603534

Delagrave, M. (2005). *Ados : mode d'emploi*. Québec, Québec : Éditions CHU Ste-Justine.

Felner, R., Primavera, J. et Cauce, A. (1981). The impact of school transitions: A focus for preventive efforts. *American Journal of Community Psychology. 9*(4), 449-459. doi: 10.1007/BF00918175

Gillison, F., Standage, M. et Skevington, S. (2008). Changes in quality of life and psychological need satisfaction following the transition to secondary school. *British Journal of Educational Psychology, 78*(1), 149-162. doi: 10.1348/000709907x209863

Gouvernement du Québec. (2013). Loi sur l'instruction publique, *Les Lois refondues du Québec (L.R.Q)* chapitre I-13.3. Récupéré sur http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=2etfile=/I_13_3.html

Harkema, R. et Coffee, G. (2014). Anxiety in youth with autism spectrum disorders: Current Research and Implications for Practice. *Communique, 43*(2), 20-24.

Lanson, A. et Marcotte, D. (2012). Relations entre les symptômes dépressifs, la perception du soutien social et les distorsions cognitives des adolescents dans le contexte de la transition primaire-secondaire. [Relationship between depressive symptoms, perceived social support and cognitive distortions of adolescents in the context of primary-secondary transition.]. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement, 44*(3), 231-243. doi: 10.1037/a0025722

Laugeson, É., Frankel, F., Mogil, C. et Dillon, A. R. (2009). Parent-assisted social skills training to Improve friendships in teens with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 39*(4), 596-606. doi: 10.1007/s10803-008-0664-5

Leyfer, O., Folstein, S., Bacalman, S., Davis, N., Dinh, E., Morgan, J., . . . , et Lainhart, J. (2006). Comorbid psychiatric disorders in children with autism: interview development and rates of disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 36*(7), 849-861.doi:10.1007/s10803-006-0123-0

Lohaus, A., Elben, C. E., Ball, J. et Klein-Hessling, J. (2004). School Transition from Elementary to Secondary School: Changes in psychological adjustment. *Educational Psychology, 24*(2), 161-173. doi: 10.1080/0144341032000160128

McDonald, A. S. (2001). The Prevalence and Effects of Test Anxiety in School Children. *Educational Psychology, 21*(1), 89-101. doi: 10.1080/01443410020019867

Ministère de l'Éducation du Québec (1976). *L'éducation de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage au Québec : rapport du Comité provincial de l'enfance inadaptée (COPEX) constitué en vertu de l'annexe X du Décret tenant lieu de convention collective entre les instituteurs et les commissions scolaires et les commissions régionales.* Québec : Ministère de l'Éducation.

Ministère de l'Éducation du Québec (1999). *Politique de l'adaptation scolaire : une école adaptée à tous ses élèves.* Québec.

Ministère des Finances du Québec (2014). Budget 2014-2015. Québec.

Molcho M., Craig W., Due P., Pickett W., Harel-fisch Y., Overpeck, M. et HBSC Bullying Writing Group (2009). Cross-national time trends in bullying behaviour 1994-2006: Findings from Europe and North America. *International Journal of Public Health, 54*(2), 225-234. doi: 10.1007/s00038-009-5414-8

Myles, B. S. et Adreon, D. (2001). *Asperger syndrome and adolescence: Practical solutions for school success.* Kansas, États-Unis: Asperger Autism Publishing Co.

Noiseux, M. (2009). *Surveillance des troubles envahissant du développement chez les enfants de 4 à 17 ans de la Montérégie 2000-2001 à 2007-2008.* Québec, Québec : Agence de la santé et des services sociaux.

Noiseux, M. (2014). Prévalence des troubles du spectre de l'autisme : la Montérégie en tête de peloton. *Périscope, 47.*

Orsmond, G., Krauss, M. et Seltzer, M. (2004). Peer relationships and social and recreational activities among adolents and adults with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 34*(3), 245-256.

Orsmond, G. et Kuo, H. (2011). The daily lives of adolescents with an autism spectrum disorder: Discretionary time use and activity partners. *Autism, 15*(579), 579-599. doi: 10.1177/1362361310386503

Ozsivadjian, A., Knott, F. et Magiati, I. (2012). Parent and child perspectives on the nature of anxiety in children and young people with autism spectrum disorders: a focus group study. *Autism, 16*(2). doi: 10.1177/1362361311431703

Plimley, L. et Bowen, M. (2006). *Autistic Spectrum Disorders in the Secondary School.* London: SAGE.

Proctor, T. B. et Choi, H.-S. (1994). Effects of transition from elementary school to junior high school on early adolescents' self-esteem and perceived competence. *Psychology in the Schools, 31*(4), 319-327. doi: 10.1002/1520-6807 (199410)31:4<319::aid-pits2310310411 > 3.0.co;2-3

Rait, S., Monsen, J. J. et Squires, G. (2010). Cognitive behaviour therapies and their implications for applied educational psychology practice. *Educational Psychology in Practice, 26*(2), 105-122. doi:10.1080/02667361003768443

Reaven, J. A. (2009). Children with high functioning autism spectrum disorders and cooccurring anxiety symptoms: Implications for assessment and treatment. *Journal for Specialists in Pediatric Nursing, 14*(3), 192-199. doi: 10.1111/j.1744-6155.2009.00197.x

Richer, S. F. et Vallerand, R. J. (1998). Construction et validation de l'Échelle du sentiment d'appartenance sociale (ÉSAS). *Revue européenne de psychologie appliquée, 48*(2), 129-137.

Rivard, M., Paquet, A. et Mainville, J. (2011). Thérapies cognitivo-comportementales pour les troubles anxieux chez les enfants et les adolescents ayant un trouble du spectre de l'autisme. *Journal de thérapie comportementale et cognitive, 21*(3), 97-102.

Sabourin, L., Ruel, J., Moreau, A., Lehoux, N. et Julien-Gauthier, F. (2012). *Carte routière vers le secondaire. Toute une expédition!* Université du Québec en Outaouais.

Sansosti, F. J. et Powell-Smith, K. A. (2010). *High-Functioning Autism/Asperger Syndrome in Schools: Assessment and Intervention.* New-York: Guilford Press.

Schietecatte, I., Roeyers, H. et Warreyn, P. (2012) Exploring the nature of joint attention impairments in young children with autism spectrum sisorder: Associated social and cognitive skills. *Journal of Autism Developmental Disorders,42*(1), 1-12.

Seifert, T. et Schulz, H. (2007). The effects of pubertal timing and school transition on preadolescents' well-being. *Canadian Journal of School Psychology, 22*(2), 219-234. doi: 10.1177/0829573507302674

Sicile-Kira., C. (2006). *Adolescents on the Autism Spectrum: A Parent's Guide to the Cognitive, Social, Physical and Transition Needs of Teenagers with Autism Spectrum Disorders.* New-York: The Berkley.

Siegel, S. (1956). Nonparametric statistics for the behavioral sciences.

Simonoff, E., Pickles, A., Charman, T., Chandler, S., Loucas, T. et Baird, G. (2008). Psychiatric disorders in children with autism spectrum disorders: Prevalence, comorbidity, and associated factors in a population-derived sample. *Journal of the American Academy of Child et Adolescent Psychiatry, 47*(8), 921-929. doi: 10.1097/CHI.0b013e318179964f

Turgeon, L. et Parent, S. (dir.) (2012). L'intervention cognitivo-comportementale auprès des enfants et des adolescents. *Intervention cognitivo-comportementale auprès des enfants et des adolescents : Troubles intériorisés. Tome 1, 1,* 87. Les Presses de l'Université du Québec.

Van Roekel, E., Scholte, R. H. J. et Didden, R. (2010). Bullying among adolescents with autism spectrum disorders: Prevalence and perception. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 40*(1), 63-73. doi: 10.1007/s10803-009-0832-2

White, S. W., Ollendick, T. H. et Bray, B. C. (2011). College students on the autism spectrum: Prevalence and associated problems. *Autism, 15*(6), 683-701. doi: 10.1177/1362361310393363

Wood, J. (2006). Effect of anxiety reduction on children's school performance and social adjustment. *Developmental Psychology, 42*(2), 345-349. doi: 10.1037/0012