

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

LA PERCEPTION DES ÉLÈVES AYANT UN TROUBLE DU SPECTRE DE  
L'AUTISME INTÉGRÉS EN CLASSE ORDINAIRE LORS DU PASSAGE VERS  
LE SECONDAIRE

THÈSE

PRÉSENTÉE

COMME EXIGENCE PARTIELLE  
DU DOCTORAT EN PSYCHOLOGIE

PAR

ARIANE LEROUX-BOUDREAU

JANVIER 2017

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL  
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de cette thèse se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.03-2015). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

## AVANT-PROPOS

Cette thèse est composée de deux articles qui explorent la perception du passage vers le secondaire des élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme intégrés en classe ordinaire. Le premier article, intitulé *La perception d'adolescents ayant un trouble du spectre de l'autisme lors de leur passage au secondaire comparée à celle de leurs pairs présentant un développement typique*, vise à exposer la vision des adolescents ayant un TSA de la transition vers le secondaire comparativement à celle des élèves présentant un développement typique. Le deuxième article, *La perception de la réalité sociale d'adolescents vivant avec un trouble du spectre de l'autisme*, décrit la réalité des adolescents ayant un TSA en détaillant leurs relations sociales, leurs activités privilégiées ainsi que les changements physiques et psychologiques vécus à l'adolescence. Ces articles seront soumis aux revues scientifiques suivantes : la *Revue de psychoéducation* et *Enfance en difficulté*. Ils présentent tous deux le contexte théorique, la méthode, les résultats, une discussion et une conclusion.

Dans le cadre de cette thèse, les deux articles sont précédés d'une introduction qui fait office de contexte théorique justifiant cette recherche. Les articles sont suivis d'une synthèse des résultats ainsi que des apports et des limites de l'étude. Des recommandations pour d'éventuelles recherches sont également proposées.

Il est à noter que les résultats des articles proviennent d'une même étude et qu'ils ont été divisés selon les objectifs de recherche. Ainsi, il est possible que certaines redondances soient observées afin de faciliter la lecture de ceux qui prendront connaissance des articles de façon indépendante.

## REMERCIEMENTS

Cette thèse n'aurait pu être réalisée sans le soutien et la collaboration de nombreuses personnes.

La personne ayant le plus contribué à la réalisation de cette thèse est Nathalie Poirier, ma directrice de thèse. Un immense merci pour ta grande disponibilité et ton soutien exceptionnel. Merci pour ta confiance et surtout pour tous les apprentissages que j'ai faits tout au long de mon parcours doctoral.

Je souhaite souligner l'apport de Mmes Georgette Goupil et Julie Ménard lors de l'élaboration de ce projet de recherche doctorale. Je désire également remercier les membres de mon jury d'avoir offert de riches suggestions et des commentaires pertinents afin de parfaire le contenu et la forme de cette thèse. Merci à Jean Bégin, statisticien pour ses judicieux conseils dans le choix des tests statistiques.

Un merci tout spécial à Rachel Paquette, Marie-Ève Piché, Nadia Abouzeid et Julie Deschatelets pour leur formidable travail durant la collecte des données.

Je souhaite remercier mes collègues du Laboratoire des familles d'enfants présentant un trouble du spectre de l'autisme pour leur soutien et leur appui. Un merci particulier à celles qui sont devenues, au fil du temps, des amies avec qui il a été agréable de traverser les hauts et les bas de cette étape importante : Nadia, Mélanie, Julie, Jacinthe, Catherine et Christine. Une salutation particulière aux personnes formidables que j'ai rencontrées durant mon parcours à l'UQAM, Annie-Eve, Émilie, Justine et Olivier.

Un remerciement important doit être fait à mes parents qui ont toujours cru en moi et qui m'ont soutenue depuis les premiers jours de mon parcours scolaire. Merci, papa, d'avoir été mon correcteur personnel et maman, d'avoir apporté un œil critique avec ton expérience d'enseignante. Merci également à mes beaux-parents pour leur accueil chaleureux dans leur havre de paix pour les derniers milles de cette rédaction.

Un grand merci à mes amies Gabrielle, Stéphanie, Marie-Pier, Karel et Lydia pour votre amitié depuis tant d'années et votre écoute. Merci à mon meilleur ami Martin, qui même au bout du monde s'assurait que mes traductions étaient au point. Finalement, merci à mon conjoint de m'avoir soutenue durant les moments plus difficiles et d'avoir veillé à mon bien-être et à celui de Lily. Ta présence et tes encouragements m'ont permis de me consacrer entièrement à mes études.

Finalement, le plus tendre des mercis à Olivier et à Karl qui m'ont accueillie dans leur univers...

## TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES TABLEAUX.....	VIII
LISTE DES FIGURES .....	IX
LISTE DES ABRÉVIATIONS ET ACRONYMES .....	X
RÉSUMÉ .....	XI
INTRODUCTION .....	1
CHAPITRE I.....	3
1.1 Le trouble du spectre de l'autisme.....	4
1.1.1 Les comportements et intérêts restreints ou répétitifs.....	4
1.1.2 La communication sociale.....	5
1.1.3 L'adolescence vécue par les personnes ayant un trouble du spectre de l'autisme.....	6
1.1.4 La santé mentale.....	6
1.2 Les relations amicales.....	10
1.2.1 L'intimidation.....	13
1.3 Le passage vers le secondaire.....	15
1.3.1 Favoriser une bonne transition .....	20
1.4 Les objectifs.....	22
CHAPITRE II .....	24
2.1 Le contexte théorique et les objectifs .....	28
2.1.1 L'adolescent ayant un trouble du spectre de l'autisme lors du passage vers le secondaire.....	28
2.1.2 L'intégration des élèves handicapés présentant un handicap ou des difficultés d'adaptation .....	31
2.1.3 Les craintes face au passage vers le secondaire .....	32
2.2 La méthode .....	37
2.2.1 Les participants .....	37
2.2.2 Les instruments .....	38
2.2.3 Le protocole d'entretien semi-structuré .....	38
2.2.4 La procédure.....	40
2.3 Les résultats .....	42
2.3.1 Les craintes.....	42
2.3.2 Les anticipations positives .....	44
2.3.3 Les moyens jugés comme étant aidants .....	46
2.4 La discussion .....	48
2.4.1 Les craintes.....	48
2.4.2 Les anticipations positives .....	49
2.4.3 Les moyens jugés comme étant aidants .....	50

2.5. La conclusion.....	51
CHAPITRE III.....	60
3.1 Le contexte théorique et l'objectif.....	63
3.1.1 Les changements physiques.....	64
3.1.2 Les changements psychologiques.....	64
3.1.3 Les relations sociales.....	65
3.1.4 Les activités de loisir.....	72
3.2 L'objectif.....	72
3.2.1 La méthode.....	72
3.2.2 Les participants.....	73
3.2.3 Les instruments.....	73
3.2.4 La procédure.....	73
3.3 Les résultats.....	74
3.3.1 Les changements vécus lors de l'entrée à l'adolescence.....	75
3.3.2 Les relations sociales.....	77
3.3.3 Les activités de loisir.....	79
3.4 La discussion.....	80
3.5 La conclusion.....	84
CHAPITRE IV.....	92
4. L'intégration des analyses.....	92
4.1 Les craintes.....	93
4.2 Les anticipations positives.....	100
4.3 Les moyens jugés aidants.....	104
4.4 Les aspects cliniques.....	106
4.5 Les apports de l'étude.....	111
4.6 Les limites de l'étude.....	113
4.7 Les recommandations et les pistes de recherches.....	113
4.8 La conclusion.....	118
APPENDICE A	
SCHÉMA D'ENTREVUE SEMI-STRUCTURÉE.....	120
APPENDICE B	
LETTRE DE PRÉSENTATION DU PROJET POUR LES EXPERTS.....	138
APPENDICE C	
LETTRE DE PRÉSENTATION DU PROJET POUR LES PARTICIPANTS.....	140
APPENDICE D	
FORMULAIRE DE CONSENTEMENT (TSA).....	142
APPENDICE E	

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT (TYPIQUE).....	150
APPENDICE F	
LETTRE DE REMERCIEMENTS.....	156
APPENDICE G	
LISTE DES RESSOURCES (TOUS).....	158
APPENDICE H	
LISTE DES RESSOURCES (TSA) .....	160
APPENDICE I	
LISTE DES RESSOURCES CONTACTÉES POUR LE RECRUTEMENT.....	162
APPENDICE J	
FORMULAIRE DE CONFIDENTIALITÉ POUR LES ASSISTANTES DE RECHERCHE.....	165
APPENDICE K	
CERTIFICAT D'ABBROBATION ÉTHIQUE.....	168
APPENDICE L	
RENOUVELLEMENT DU CERTIFICAT D'ABBROBATION ÉTHIQUE .....	170
APPENDICE M	
RÉSULTATS DES ANALYSES DE MCNEMAR .....	172

## LISTE DES TABLEAUX

Tableau 2.1. Questions du protocole en lien avec les objectifs du présent article	39
Tableau 2.2. Pourcentage des élèves ayant répondu positivement à la présence de craintes	43
Tableau 2.3. Pourcentage des élèves ayant répondu positivement à l'anticipation positive à la présence de nouveauté	45
Tableau 2.4. Pourcentage des élèves ayant répondu positivement aux moyens proposés pour les aider dans la transition vers le secondaire	46
Tableau 3.1. Changements corporels observés par les participants	75

## LISTE DES FIGURES

Figure 1.1. Facteurs favorisant une transition de qualité (MELS, 2012)	20
Figure 3.1. Comparatif des amis de l'école versus amis vus en dehors de l'école	78

## LISTE DES ABRÉVIATIONS ET DES ACRONYMES

APA	American Psychiatric Association
ASD	Autism Spectrum Disorder
CRDITED	Centre de réadaptation en déficience intellectuelle et troubles envahissants du développement
DSM-5	<i>Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux</i> , 5 <sup>e</sup> édition
EHDAA	Élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage
LIP	Loi sur l'instruction publique
MELS	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (ancienne appellation)
TDA/H	Trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité
TED	Trouble envahissant du développement
TED-NS	Trouble envahissant du développement non-spécifié
T.E.S.	Technicien(ne) en éducation spécialisée
TCC	Thérapie cognitivo-comportementale
TOP	Trouble d'opposition avec provocation
TSA	Trouble du spectre de l'autisme

## RÉSUMÉ

Au Québec, durant l'année scolaire 2008-2009, 45 % des élèves ayant un TSA de niveau primaire, étaient intégrés en classe ordinaire. En 2012-2013, c'est près de 51 % des élèves d'âge primaire présentant un TSA qui fréquentaient une classe ordinaire (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2014). Alors que le nombre d'élèves atteints d'un TSA ne cesse d'augmenter, soit de 312 % en huit ans (Noisieux, 2009), il importe d'explorer la réalité de ces élèves lors du passage vers le secondaire.

La présente recherche s'intéresse à la perception de 14 adolescents ayant un trouble du spectre de l'autisme intégrés en classe ordinaire et qui vivront la transition vers le secondaire l'année suivante. L'objectif de cette recherche est, dans un premier temps, de vérifier si leur perception est comparable à celle de leurs pairs présentant un développement typique. Dans un deuxième temps, elle vise à décrire leur réalité sur le plan social et de l'autonomie. La réalisation de cette thèse vise à suggérer des stratégies d'intervention pour cette clientèle lors de cette étape importante de leur vie et d'outiller les adultes qui interviennent auprès d'elle.

La méthode quantitative est privilégiée dans ce projet et sera agrémentée de verbatim provenant des entrevues semi-structurées réalisées auprès des adolescents. Dans un contexte où les adolescents présentant un TSA sont une population peu détaillée dans les écrits scientifiques, il importe de se pencher sur l'étape qui les amène vers l'autonomie. Pour ce faire, des entrevues semi-structurées ont été réalisées auprès de 14 adolescents ayant un TSA ainsi que 14 de leurs pairs ayant un développement typique grâce à l'utilisation d'un protocole d'entretien élaboré dans le cadre de ce projet de recherche et validé par des experts.

Les résultats sont présentés sous forme de deux articles. Ils indiquent que les adolescents ayant un TSA n'ont pas de craintes qui diffèrent de celles de leurs pairs typiques face à la transition vers le secondaire. Il est donc suggéré aux professionnels de se questionner quant à l'accompagnement offert aux élèves ayant un TSA dans leur cheminement vers le secondaire. Somme toute, quelques moyens sont jugés comme étant plus aidants pour ces élèves. Quant à leur réalité sociale, les adolescents ayant un TSA présentent différentes difficultés et des activités restreintes. Certaines recommandations sont faites à cet égard.

Mots-clés : trouble du spectre de l'autisme, transition, secondaire, adolescence

## INTRODUCTION

Caractérisé par son origine neurodéveloppementale, le trouble du spectre de l'autisme (TSA) présente une prévalence de plus en plus élevée (Fombonne, 2009; Noiseux, 2014). Cette prévalence constitue une préoccupation importante pour les professionnels et les chercheurs qui œuvrent dans le domaine, d'autant plus que les enfants ayant un TSA fréquenteront le milieu scolaire où les services offerts à cette clientèle sont insuffisants (Protecteur du citoyen, 2009).

La transition du primaire au secondaire comporte divers éléments anxiogènes pour les élèves, tels que les transitions, les déplacements et les changements d'activités ou de cours, les lieux vastes, les nombreuses personnes avec qui ils devront interagir ainsi que les nouveaux apprentissages à consolider. Cette transition, qui s'avère une étape préoccupante dans la vie des jeunes adolescents (Lohaus, Elben, Ball, & Klein-Hessling, 2004), l'est encore plus pour ceux qui présentent un TSA (Hannah & Topping, 2012).

En plus de vivre le passage de l'école primaire à l'école secondaire, les adolescents doivent vivre la transition de l'enfance à la puberté. Sachant que la clientèle ayant un TSA est particulièrement sensible à toutes formes de changement et de transition (APA, 2003), il importe de leur offrir un soutien et des outils pour faciliter cette étape de vie. Par ailleurs, les transformations corporelles, telles que l'apparition de la pilosité et le changement du registre de la voix peuvent causer de l'anxiété chez ces adolescents.

Outre l'adaptation à ces modifications corporelles, le jeune adolescent doit aussi développer son autonomie et son affirmation de soi. Cette affirmation est souvent teintée par les valeurs de son groupe de pairs. Sachant que les personnes ayant un TSA

sont plus souvent portées à vivre de l'isolement social, cette étape peut s'avérer pénible pour eux (Myles & Andreon, 2001).

La présente recherche permettra d'approfondir les connaissances sur la transition du primaire au secondaire chez les adolescents ayant un TSA, dans un contexte où il existe peu d'écrits scientifiques sur ce sujet. Il faut ajouter que la majorité des études réalisées ont recruté des participants ayant un diagnostic de syndrome d'Asperger, ce qui ne reflète pas le TSA dans son ensemble. L'originalité de cette thèse repose sur le fait qu'elle détaille la perception d'élèves ayant un TSA (autisme et trouble envahissant du développement) et particulièrement grâce à la comparaison des perceptions des élèves ayant un TSA versus leurs pairs présentant un développement typique quant à leurs craintes, leurs anticipations positives et les moyens jugés comme pouvant être aidants face au passage vers le secondaire. Également, elle ajoute un aspect intéressant aux autres études par l'implication directe des élèves comme répondants. Ce manque dans la littérature scientifique démontre l'importance et la nécessité d'explorer cette étape entre l'enfance et l'âge adulte pour ce type de clientèle.

Cette thèse, qui se veut exploratoire, est divisée en quatre chapitres. Le premier chapitre représente le contexte historique et fait état des connaissances sur le TSA, la santé mentale chez cette population, ses défis notamment dans les relations sociales, le contexte scolaire québécois ainsi que la transition vers l'école secondaire. Cette recension des écrits a permis d'élaborer un questionnaire d'entrevue semi-structurée utilisé dans le cadre de la cueillette de données. Les deuxième et troisième chapitres présentent les résultats sous forme de deux articles répondant aux objectifs de la recherche. Chacun des articles propose une introduction incluant l'objectif de l'article, la méthode utilisée, les résultats et une discussion. Le quatrième chapitre consiste en une discussion globale des résultats obtenus.

## CHAPITRE I

### CONTEXTE THÉORIQUE

## 1.1 Le trouble du spectre de l'autisme<sup>1</sup>

Connue auparavant sous l'appellation générale de troubles envahissants du développement (TED), composé de plusieurs formes de troubles envahissants du développement, cette catégorie devient avec le *Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux*, cinquième édition (DSM-5) (American Psychiatric Association, 2013), une catégorie unique qui porte maintenant le nom de trouble du spectre de l'autisme (TSA). Celui-ci se définit par des comportements, des activités ou des intérêts restreints ou répétitifs ainsi qu'un déficit persistant de la communication sociale dans différents contextes. De manière générale, ces manifestations doivent survenir au cours de la petite enfance, mais elles peuvent également être observées plus tardivement soit lorsque la demande sociale excède les capacités de l'adolescent comme le fait d'être autonome dans sa routine quotidienne d'hygiène et d'établir des contacts sociaux adéquats. Une altération du fonctionnement quotidien doit aussi être présente (APA, 2013). Afin de nuancer le degré d'atteinte, le DSM-5 propose trois niveaux de sévérité en prenant en considération les besoins de soutien de la personne. Les critères diagnostiques sont approfondis ci-dessous.

### 1.1.1 Les comportements et les intérêts restreints ou répétitifs

Les comportements restreints peuvent se manifester par un discours ou des mouvements répétitifs ou stéréotypés, par exemple de l'écholalie qui peut se manifester par le fait répéter une phrase mentionnée par un personnage à la télévision. Également, cela peut se traduire par une adhésion inflexible aux règles, des comportements ritualisés ou une résistance au changement. Ce critère peut aussi se traduire par des intérêts restreints pour lesquels l'enfant entretient une affection de manière

---

<sup>1</sup> 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.

anormalement intense telle qu'un attachement pour un objet anodin comme une ficelle. Finalement, il peut s'agir d'une hyper ou d'une hypo réactivité sensorielle ou un attrait inhabituel pour des aspects précis de l'environnement sensoriel comme une insensibilité à la douleur, à la température, une réponse aversive à des sons, à des textures spécifiques ou à des odeurs ou une fascination pour les objets lumineux ou qui tournent (APA, 2013; Leekam, Nieto, Libby, Wing, & Gould, 2007; Wing, Gould, & Gillberg, 2011). Dans le contexte scolaire, certains endroits comme la cafétéria ou le gymnase peuvent donc s'avérer particulièrement éprouvants en raison de leurs odeurs prononcées ou de leurs bruits ambiants. Toutefois, malgré les défis engendrés par cette rigidité, cela peut aussi entraîner des forces comme une sensibilité aux détails, le respect des règles et un certain perfectionnisme (Attwood & Gray, 1999).

### 1.1.2 La communication sociale

L'altération de la communication sociale se présente sous trois formes de manifestations soit un manque de réciprocité sociale et émotionnelle, une faiblesse à percevoir et à émettre des comportements relevant de la communication non verbale, et des difficultés dans l'habileté à développer et à maintenir des relations sociales (APA, 2013). L'altération de la réciprocité sociale et émotionnelle se traduit par des contacts sociaux inadéquats comme une présentation de soi inappropriée, un manque d'intérêt pour le discours de son interlocuteur et une absence d'inhibition. Il est question du déficit de la communication non verbale lorsque l'adolescent peine à comprendre et à utiliser le langage non verbal lors d'une conversation. Cela peut se traduire par un contact visuel altéré et fuyant ou ne pas comprendre lorsqu'une conversation est terminée. Finalement, l'adolescent présente des difficultés à établir et à maintenir des relations sociales correspondant à son niveau de développement. Cela peut se manifester par une apparente absence d'intérêt envers les autres adolescents de son âge et des sujets de discussion ne correspondant pas à son niveau de développement.

### 1.1.3 L'adolescence vécue par les personnes ayant un trouble du spectre de l'autisme

Tout comme les adolescents typiques, ceux présentant un TSA rencontrent divers défis que ce soit sur le plan de la santé mentale, des relations sociales ou sur le plan scolaire. L'étude réalisée par Simonoff et ses collaborateurs (2008) a mis en lumière l'importance des troubles associés chez les personnes ayant un TSA.

### 1.1.4 La santé mentale

Selon Simonoff et ses collaborateurs (2008), 70 % des adolescents ayant un TSA présentent au moins un trouble associé. Les plus communs sont le trouble anxieux (29,2 %), le trouble déficitaire de l'attention (28,2 %) et le trouble d'opposition avec provocation (28,1 %).

#### 1.1.4.1 Les troubles anxieux

L'anxiété chez les adolescents est souvent causée par une perception d'avoir un faible contrôle sur la situation, une interprétation plus négative des situations ambiguës ainsi qu'un environnement familial caractérisé par des parents contrôlants et surprotecteurs. D'ailleurs, une corrélation plus élevée est observée chez les adolescents ayant un TSA quant à la présence de pensées négatives automatiques, de problèmes de comportement et d'interférence dans la vie de tous les jours (Farrugia & Hudson, 2006). L'anxiété chez cette population pourrait aussi s'expliquer, en partie, par un manque d'habiletés sociales (Leyfer, Folstein, Bacalman, Davis, Dinh, Morgan, Tager-Flusberg & Lainhart, 2006). D'ailleurs, pour les adolescents typiques, le fait d'être bien entourés socialement est un facteur de protection contre la dépression et l'anxiété (Bélanger & Marcotte, 2011). Cependant, malgré leur désir d'interagir, les adolescents ayant un TSA sont plus enclins à adopter des comportements solitaires et à freiner l'interaction avec leurs pairs, entravant ainsi la possibilité de se créer un réseau de soutien. L'étude de Leyfer et de ses collaborateurs (2006) indique que des adolescents ayant un TSA présentent différents types d'anxiété tels qu'une phobie spécifique (44,3 %), un trouble

obsessionnel compulsif<sup>2</sup> (37,2 %), d'anxiété sociale (29,2 %), d'anxiété de séparation (11,9 %) et d'anxiété généralisée (2,4 %). La présence d'un trouble anxieux conduirait les adolescents ayant un TSA à éviter les contacts sociaux (White, Ollendick, & Bray, 2011). Ainsi, le diagnostic de TSA est souvent associé à un trouble anxieux qui peut mener à des difficultés de fonctionnement au quotidien (Wood et al., 2009).

Ozsivadjian, Knott & Magiati (2012) ont exploré les principaux facteurs anxiogènes de la transition vers l'école secondaire. Pour ce faire, une entrevue de groupe a été menée auprès de parents d'adolescents qui ont un TSA. Cela leur a permis de déterminer que l'école et ses éléments connexes, tel que 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 (Ozsivadjian, Knott, & Magiati, 2012). De plus, les phobies et les peurs spécifiques, les obsessions, un nombre trop élevé de demandes et des attentes trop grandes sont également des facteurs qui accentuent l'anxiété chez les répondants (Ozsivadjian, Knott, & Magiati, 2012). Cette anxiété se manifeste de diverses façons, notamment par des comportements d'évitement, d'énervement, des comportements sensoriels, comme être très ou peu sensible aux stimuli visuel, auditif et tactile, des troubles obsessionnels compulsifs, des indicateurs somatiques, tels des inconforts physiques et des pensées anxieuses comme la crainte de perdre le contrôle ou de ne pas être en mesure d'accomplir quelque chose et des pensées irrationnelles pouvant se traduire par la création de scénarios catastrophiques et improbables.

---

<sup>2</sup> La cinquième version du Manuel statistique et diagnostique des troubles mentaux exclut le trouble obsessionnel compulsif de la catégorie des troubles anxieux (APA, 2013).

#### 1.1.4.2 La dépression

En ce qui a trait à la dépression, Myles et Andreon (2001) croient que l'isolement social, les frustrations du quotidien et les autres problèmes liés au TSA sont des facteurs qui entraînent sa cooccurrence. Également, l'inhabileté des personnes ayant un TSA à exprimer leurs émotions, leurs difficultés d'introspection et de comparaison ainsi que leurs activités à caractère restreint entravent sérieusement leurs relations sociales. Selon Leyfer et ses collaborateurs (2006), 10,1 % des adolescents ayant un TSA avaient connu plus d'un épisode de dépression majeure et 2,8 % un épisode de dépression.

#### 1.1.4.3 Le suicide chez les adolescents ayant un trouble du spectre de l'autisme

La population vivant avec un trouble du spectre de l'autisme s'avère vulnérable en raison des nombreux facteurs de risque de suicide notamment les troubles dépressifs, les traits impulsifs et surtout, l'isolement social et le harcèlement en milieu scolaire (Abadie, Balan, Chrétien, & Simard, 2013). Selon Abadie et ses collaborateurs (2013), l'autoévaluation du risque suicidaire, de la dépression ou de l'anxiété demeure peu fiable et doit reposer, entre autres, sur l'observation par des proches. Ils notent d'ailleurs que la dépression est un élément majeur dans le risque suicidaire. À ce sujet, Takara et Kondo (2014) indiquent que les adultes dépressifs ayant des traits autistiques en concomitance sont plus enclins à faire une tentative de suicide et à utiliser des méthodes létales. Sortch, Sulkowski, Nadeau, Lewin, Arnold, Mutch et leurs collaborateurs, soulèvent qu'environ 11 % des jeunes ayant un TSA âgés de 7 et 16 ans auraient des pensées et des comportements suicidaires, alors que Mikami, Inomata, Hayakawa, Ohnishi, Wnseki, Ohya et leurs collaborateurs (2009) soutiennent que 13 % des adolescents hospitalisés pour tentative de suicide répondaient aux critères du TSA.

#### 1.1.4.4 Le trouble du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité

Certains adolescents ayant un TSA présentent également un diagnostic de trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDA/H) (Bolick, 2001).

Anckarsäter et ses collaborateurs (2006) estiment que 29,6 % des personnes présentent un TSA et un TDA/H. Ce diagnostic peut être posé à l'enfance ou à l'adolescence, mais il se maintient généralement tout au long de la vie. Ainsi, Anckarsäter et ses collaborateurs ont étudié l'effet du TDA/H et du TSA sur le tempérament ainsi que sur le développement de la personnalité auprès d'adultes ayant ces deux diagnostics. Les résultats indiquent que le TDA/H et le TSA sont associés à une configuration spécifique du tempérament et augmentent la probabilité d'un trouble de la personnalité ainsi qu'un déficit dans la maturation du caractère.

#### 1.1.4.5 Les difficultés comportementales

Les adolescents ayant un TSA peuvent présenter des problèmes de comportement. Ces comportements inadéquats se traduisent, entre autres, par le fait d'être impoli, de hurler ou de lancer des objets. Un tel comportement de frustration peut survenir à la suite d'un échec dans la compréhension des règles à suivre, dans l'incapacité de se défendre contre des gestes d'intimidation, lors d'une tentative de créer une relation d'amitié sans y parvenir. Ces difficultés peuvent entraîner de la moquerie de la part des autres, du rejet ainsi que des difficultés de communication (Leekam et al., 2007; Myles & Adreon, 2001).

L'école est un endroit où les difficultés comportementales sont plus susceptibles de se produire, puisque les élèves y passent la majeure partie de leur temps et qu'ils doivent répondre à des règles et à des demandes. À ce sujet, McPheeters et ses collaborateurs (2011) révèlent dans leur étude que 68,3 % des parents ayant un adolescent présentant un TSA et une dépression ou de l'anxiété reçoivent plus d'appels de la part du personnel de l'école comparativement à 49,5 % des parents d'enfants présentant seulement un TSA. Ces taux se situent à 51 % pour les parents d'enfants vivant une dépression ou de l'anxiété et à 16,3 % pour les parents d'adolescents ne présentant aucun trouble.

Il semble que les jeunes ayant un TSA sont plus enclins à avoir des trajectoires hétérogènes en ce qui concerne les comportements inadaptés. Une étude réalisée auprès d'enfants âgés de 9 à 18 ans indique que ceux qui ont des caractéristiques autistiques plus sévères obtiennent un score plus élevé au critère mesurant l'irritabilité que les participants moins atteints et que ceux n'ayant pas de diagnostic (Anderson, Maye, & Lord, 2011).

D'autre part, les problèmes de comportement s'expliquent aussi par de l'anxiété causée par une surstimulation sensorielle (Alcántara, Weisblatt, Moore, & Bolton, 2004). En effet, les endroits bruyants comme un gymnase peuvent être très aversifs pour les personnes ayant un TSA. Une surstimulation peut amener l'élève à se replier sur lui-même ou à déclencher des crises et des pleurs (Myles & Adreon, 2001).

## 1.2 Les relations amicales

À l'adolescence, les amitiés occupent une place importante chez les jeunes présentant un développement typique. Cependant, la réalité des adolescents ayant un TSA s'avère différente. L'adolescence est une étape de la vie qui requiert des habiletés sociales qui, au départ, sont déficitaires chez les personnes ayant un TSA, notamment pour la création et le maintien des relations interpersonnelles. En effet, plusieurs éléments liés au TSA tels que le manque de maturité émotionnelle (Myles & Adreon, 2001), des lacunes sur le plan de la théorie de l'esprit (Baron-Cohen, 1989) qui se traduisent par un apparent manque d'empathie ou d'intérêt pour autrui et le fait de préférer passer du temps seul (Orsmond & Kuo, 2011) peuvent nuire au développement et au maintien des amitiés à l'adolescence.

Le TSA affecte les habiletés sociales (APA, 2003) et les jeunes qui en sont atteints ont des difficultés à créer et à maintenir des relations amicales avec les autres élèves de leur âge (Laugeson, Frankel, Mogil, & Dillon, 2009). Dans un contexte scolaire, cela peut se traduire par des difficultés à entretenir des relations d'amitié avec les autres élèves de leur âge compte tenu de leur immaturité émotionnelle qui entraîne des

comportements plus enfantins (Myles & Adreon, 2001). Une étude réalisée auprès de parents d'adolescents ayant un TSA indique que le développement des habiletés sociales est un des plus grands défis pour leurs enfants. En effet, ces derniers peuvent avoir des conversations unilatérales sur des sujets intéressant des enfants plus jeunes, engagent le minimum de conversations possibles, adoptent des comportements inappropriés tels que des éclats de rire inopportuns et une intonation de voix puérile. Ils adoptent aussi des comportements immatures dans des situations sociales, tels que prendre la main de leur enseignante ou trainer une peluche, ils éprouvent de la difficulté avec le rejet par leurs pairs et ils comprennent peu les indices verbaux et non verbaux de la communication (Church, Alisanski, & Amanullah, 2000). D'autres auteurs croient plutôt que les personnes ayant un TSA sont conscientes de leurs lacunes sur le plan des habiletés sociales et qu'elles expriment leurs préoccupations quant à l'initiation et au maintien de leurs relations amicales (Church et al., 2000). L'étude de Church et collaborateurs (2000) indique également que contrairement aux croyances populaires, il est faux de dire que les adolescents ayant un TSA préfèrent s'isoler et ne pas avoir d'interactions avec leurs pairs. En effet, même s'ils apprécient passer du temps seuls, les adolescents ayant un TSA désirent avoir des relations amicales malgré le fait qu'elles demeurent limitées. Orsmond, Krauss et Seltzer (2004) ont effectué un sondage auprès d'adolescents et d'adultes ayant un TSA. Parmi eux, 46 % n'avaient pas d'amis, comparativement à tous leurs pairs typiques de 7<sup>e</sup> année qui disent avoir en moyenne 3,6 amis proches (Gross, 2004). Dans le même ordre d'idées, une étude québécoise révèle que les élèves d'âge primaire ayant un TSA disent avoir en moyenne 2,88 amis, mais seulement la moitié d'entre eux côtoient leurs amis à l'extérieur du cadre scolaire (Poirier & Vallée-Ouimet, 2015). Cette même étude indique que les adolescents présentant un TSA ont en moyenne 2,79 amis et seulement la moitié de ceux-ci verraient leurs amis en dehors des heures de classe.

Une étude de Lasgaard et de ses collaborateurs qui explore la solitude et la perception du soutien social chez les garçons âgés de 13 à 17 ans ayant un TSA conclut que 21 %

de ceux-ci affirment se sentir souvent ou toujours seuls (Lasgaard, Nielsen, Eriksen, & Goossens, 2010). Une étude comparative réalisée auprès de jeunes âgés de 8 à 14 ans va dans le même sens. En effet, même si les personnes ayant un TSA rapportaient avoir au moins un ami, les liens sont plus pauvres sur les plans de la sécurité, de la compagnie et de l'aide que leurs pairs leur apportent (Bauminger & Kasari, 2000).

Une étude qualitative réalisée auprès de deux adolescents présentant un TSA et leurs mères décrit les difficultés liées au développement des relations amicales vécues par les deux jeunes de 13 ans. L'étude soulève que le concept d'amitié n'est pas clair pour un participant et que le second est très triste de ne pas avoir d'interactions sociales à l'école (Carrington & Graham, 2001).

Le manque d'habiletés sociales entrave le désir d'interagir avec les autres et fait en sorte que les adolescents ayant un TSA sont ainsi plus enclins à s'adonner à des activités solitaires (Symes & Humphrey, 2010). Cependant, Dann (2011) affirme qu'il est plus facile pour les adolescents ayant un TSA qui présentent le même degré de sévérité de développer une amitié réciproque.

Bien que les adolescents présentant un TSA vivent de grands défis sur le plan social, il n'en demeure pas moins qu'ils peuvent posséder de belles qualités dans leurs relations amicales comme l'honnêteté et la loyauté (Attwood & Gray, 1999).

Pendant la puberté, plusieurs adolescents ayant un TSA se rendent compte de leurs caractéristiques diagnostiques et comprennent les raisons pour lesquelles ils présentent des difficultés à s'intégrer de façon adéquate dans les groupes. Certains d'entre eux se blâment s'ils sont rejetés et ils croient qu'ils vivront des échecs de manière répétitive (Sicile-Kira, 2006). Ces différents éléments les rendent donc plus susceptibles à l'intimidation.

### 1.2.1 L'intimidation

Durant les dernières années, l'intimidation est devenue un phénomène qui a pris de l'ampleur. Selon le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) (2008), l'intimidation correspond à une agression, répétitive et continue, qui peut se manifester par des attaques physiques, des propos humiliants, des menaces, de l'extorsion (taxage) ou une relation punitive qui consiste à ignorer la présence de l'autre, à refuser de communiquer avec lui ou à l'isoler socialement. Au Québec, 19,7 % des élèves du secondaire sont victimes de violence verbale, 3,8 % souffrent de violence physique et 3,1 % de taxage (Desbiens, Janosz, Bowen, & Chouinard, 2003, cités dans Lepage, Marcotte, & Fortin, 2006). Le MELS (2008) condamne également la cyberintimidation, qui se produit dans un univers virtuel. Cette forme d'intimidation se déroule sur les plates-formes informatiques, notamment sur les réseaux sociaux. Il s'agit d'un aspect encore plus insidieux d'intimidation, puisqu'il est plus facilement dissimulé, souvent anonyme et qu'il peut se propager plus rapidement. Au Canada, 58 % des élèves de la 7<sup>e</sup> à la 9<sup>e</sup> année ont vécu de la cyberintimidation, c'est-à-dire d'avoir été victime au moins une fois au cours de leur vie de harcèlement via Internet (exclusion d'un groupe, dénigrement, réception d'un message vulgaire de façon répétée ou non, menaces, usurpation d'identité, publication de matériel dégradant) (Beran & Qing, 2007).

Les adolescents ayant un TSA n'échappent pas à ce phénomène (Cappadocia, Weiss & Pepler, 2012). Les enseignants rapportent que 46 % des élèves TSA posent des gestes d'intimidation alors que 30 % en sont victimes plus d'une fois par mois (Van Roekel, Scholte & Didden, 2010). L'intimidation, toujours selon Van Roekel, Scholte et Didden (2010), est définie par le fait de dire régulièrement des choses désagréables, méchantes à une autre personne ou à rire d'elle. Cela comprend aussi le fait de se faire frapper, de donner un coup de pied, de menacer, d'enfermer ou de menacer de se faire voler ou de se faire détruire ses biens. Finalement, l'intimidation inclut le fait de

répandre des rumeurs au sujet d'autrui. Ces actions sont plus présentes que le rapportent les élèves ayant un TSA (Van Roekel, Scholte, & Didden, 2010) s'expliquant par le fait même qu'ils s'expriment peu ou ne réalisent pas toujours la situation. Malgré cela, ils semblent une grande incompréhension comparativement à leurs pairs ayant un développement typique. Une étude menée à l'aide de l'imagerie par résonance magnétique fonctionnelle (IRMf) auprès d'adolescents présentant un TSA en comparaison avec un groupe de contrôle composé d'adolescents typiques permet d'appuyer cette affirmation (Masten et al., 2011). Grâce à un jeu de simulation, les deux groupes ont vécu une expérience d'exclusion à la suite de laquelle chacun d'entre eux a rapporté un niveau de détresse modéré. De façon subjective, les adolescents avec ou sans diagnostic ressentent le rejet. La différence se manifeste sur le plan de l'imagerie. En effet, malgré les comportements similaires en réponse au rejet, les imageries montrent un engagement neuronal réduit, supposant que les adolescents présentant un TSA seraient moins affectés lors du rejet pour les adolescents ayant un TSA comparativement aux adolescents ayant un développement typique.

De plus, il semble que le déficit sur le plan des habiletés sociales peut entraîner une certaine forme de vulnérabilité. Il arrive que les adolescents vivant de l'intimidation ne s'en plaignent pas parce qu'ils ignorent qu'ils peuvent le faire. Par exemple, si un adolescent qui a appris que la définition d'intimidation est « quelqu'un qui te frappe constamment », se faire insulter, cela ne correspondra pas à sa définition de l'intimidation (Plimley & Bowen, 2006). Cette façon d'interpréter le sens du mot intimidation est limitée par leur capacité d'inférence.

Bien que les enseignants rapportent que 30 % des adolescents ayant un TSA sont victimes d'intimidation, il semble qu'ils adoptent, aussi, le rôle de l'intimidateur (Van Roekel et al., 2010). Cela pourrait être attribué, en partie, à leur manque de réciprocité sociale et au fait qu'ils ne comprennent pas le concept d'intimidation (Wainscot, Naylor, Sutcliffe, Tantam, & Williams, 2008). Par conséquent, les adolescents ayant

un TSA peuvent adopter des comportements d'intimidation, car ils n'interprètent pas leurs gestes comme étant intimidants. De plus, les jeunes qui ont un TSA et qui sont portés à adopter des comportements agressifs sont considérés comme des intimidateurs (Van Roekel et al., 2010). Par exemple, les adolescents ayant un trouble déficitaire de l'attention avec hyperactivité (TDA/H) associé à leur TSA sont cinq fois plus enclins à intimider que les adolescents ayant un TSA sans TDA/H (Montes & Halterman, 2007, cité dans Van Roekel et al., 2010).

Aucun jeune n'est à l'abri de l'intimidation, particulièrement s'il est différent des autres. Être victime d'intimidation ajoute un fardeau à l'élève ayant un TSA qui vit déjà beaucoup d'évènements stressants lors de la transition du primaire au secondaire.

### 1.3 Le passage vers l'école secondaire

Dans les écrits scientifiques, il existe deux types de transition : les transitions horizontales et les transitions verticales (Kagan & Neuman, 1998; Polloway, Patton, & Serna, 2001). Les changements vécus lors d'une même journée, comme le fait de sortir du domicile pour se rendre à l'école et changer de salle de classe, sont qualifiés de transitions horizontales. Il s'agit des déplacements qui font partie de la routine quotidienne. Les transitions verticales, quant à elles, se différencient par la durabilité et correspondent aux cycles de la vie, comme le passage au secondaire et la recherche d'un premier emploi.

Quelques études ont exploré la planification de la transition chez les adolescents ayant une déficience intellectuelle (Defur, Todd-Allen, & Getzel, 2001; Nuehring & Sitlington, 2003). Elles ont toutes conclu que la relation entre les parents et les professionnels ainsi qu'un haut degré d'implication des parents sont des facteurs d'une transition réussie.

Cantin et Boivin (2005) soutiennent que les relations interpersonnelles sont un facteur de soutien important pour une transition de qualité. Or, les élèves ayant un TSA

présentent un réseau social faible ou inexistant bénéficient peu de cette importante source de soutien pendant cette période critique.

Une méta-analyse réalisée par Stoner, Angell, House et Bock (2007) indique que l'application des programmes de transition destinés aux élèves atteints de TSA présente historiquement des lacunes sur le plan de la communication et de la collaboration entre les divers intervenants. Lors d'entrevues et de sondages, les parents disent souvent s'inquiéter de la communication entre la famille et le milieu scolaire ainsi que de l'accès aux services professionnels. Selon les chercheurs, il est essentiel de considérer l'opinion des parents, de reconnaître leurs expériences et leurs interventions auprès de leurs enfants, en plus d'incorporer leurs suggestions, surtout lors des transitions. Les auteurs de la méta-analyse portent une attention particulière à l'expérience des parents de jeunes enfants atteints de TSA à l'égard des transitions tant verticales qu'horizontales, de la gestion efficace de ces transitions et des inquiétudes envers le processus dans son ensemble.

Au Québec, Therrien (2008) a réalisé une étude exploratoire sur l'entrée à l'école primaire des enfants ayant un retard global de développement en interrogeant des éducatrices spécialisées travaillant en Centre de réadaptation en déficience intellectuelle et troubles envahissants du développement (CRDITED)<sup>3</sup>. Selon l'étude, les éducatrices (13 sur 20) sont d'avis que les parents sont mal renseignés sur les possibilités et sur les modalités d'entrée à l'école. Bien souvent, les éducatrices vont jouer un rôle de médiatrice entre la famille et le milieu scolaire. En effet, certaines d'entre elles vont accompagner les parents lors de la visite de l'école, faire des appels téléphoniques pour obtenir des renseignements, accompagner les parents lors de l'inscription scolaire et rencontrer le personnel du milieu scolaire. D'ailleurs, toutes les

---

<sup>3</sup> Les CRDITED font dorénavant partis des Centres intégrés universitaires de santé et de services sociaux (CIUSSS)

éducatrices sont restées en contact avec le milieu scolaire après le passage au préscolaire de leur usager.

De son côté, Cusson (2012) a interrogé 12 mères et quatre couples de parents ayant un enfant présentant un TSA qui vivaient le passage vers le préscolaire. Parmi les 16 familles interrogées, cinq d'entre elles n'ont pas eu de contacts avec le milieu scolaire avant la transition. Quant aux 11 familles ayant vécu des discussions avec le milieu scolaire après l'entrée à la maternelle, elles indiquent toutes qu'ils se sont poursuivis à la suite de l'entrée à l'école. Suivant l'entrée à la maternelle, toutes les familles ont eu des contacts avec le milieu scolaire. Selon ce qui est rapporté dans l'étude, les familles ont pu bénéficier de certaines mesures afin de favoriser une bonne transition telles qu'une entrée progressive, un accompagnement avec une éducatrice spécialisée de l'école, du transport scolaire adapté, un plan d'intervention ainsi qu'une scolarisation dès l'âge de quatre ans pour trois d'entre eux. Selon les participants, la visite de l'école et la rencontre avec l'enseignante sont les éléments qui favorisent le plus une meilleure transition.

Toutefois, près de la moitié des familles déplorent le manque de services dans la préparation de cette transition, des informations insuffisantes et la formation limitée du personnel du milieu accueillant leur enfant.

Ruel (2011) pour sa part, a porté son attention sur le travail en réseau auprès de futurs élèves présentant un handicap ou des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage. Pour ce faire, elle a interrogé des parents, des membres du personnel du milieu scolaire (direction, enseignant, technicien en éducation spécialisée et conseiller pédagogique, des membres du milieu de la santé faisant partie des Centres intégrés universitaires de santé et de services sociaux comme le CRDITED ainsi que des éducateurs en garderie). Selon l'auteure, la complexité de la transition vers le préscolaire force les personnes gravitant autour de l'enfant à se mobiliser pour faciliter ce passage. La recherche de Ruel démontre que le partage des savoirs entre les différents professionnels du réseau

composé des intervenants provenant du milieu scolaire, des intervenants du milieu de garde fréquenté par l'enfant, les intervenants du milieu de la santé et des services sociaux impliqués auprès de la famille ainsi que les parents de l'enfant, favorise une transition de qualité. Puisque chaque intervenant possède une expertise, il est alors possible de cibler les actions à poser pour mieux soutenir l'enfant dans le processus. La communication s'avère essentielle dans un contexte de transition puisqu'un manque à cet égard peut être une barrière pour une transition de qualité. Dans une telle optique de travail en équipe, il est alors possible de contribuer à la continuité éducative, soit d'assurer la poursuite des expériences vécues entre les différentes sphères de vie de l'enfant et de son entourage, qui est un facteur clé durant la transition (Ruel, Moreau, & Bourdeau, 2008). En raison de la discontinuité et du clivage entre certains milieux d'intervention, Ruel recommande certains changements afin de favoriser la collaboration entre les divers milieux. Elle suggère que des moments spécifiques soient dédiés aux rencontres de préparation ainsi qu'à une planification intersectorielle. Le travail en réseau doit avant tout reposer sur une dynamique de collaboration plutôt que sur un rapport de force. Ainsi, l'étude démontre que si les personnes impliquées sont engagées dans une démarche innovante, c'est-à-dire une démarche nouvelle et qui vise à l'amélioration des services, elles sont plus enclines à modifier leurs pratiques et sont plus flexibles dans le temps.

Stoner et ses collaborateurs (2007) ont réalisé une étude sur la transition du préscolaire au primaire dont les conclusions sont intéressantes et peuvent également s'appliquer à la transition du primaire au secondaire. Les auteurs de l'étude ont utilisé des entrevues semi-structurées auprès de quatre parents d'enfants âgés de 6 à 8 ans ayant un TSA. Les auteurs concluent que le succès relève de la communication entre la famille et les membres de l'école. À la lueur des perspectives des parents analysées lors de cette étude, de l'expertise des professionnels ainsi que de la documentation en matière de TSA, les auteurs proposent cinq principales recommandations pour les professionnels qui travaillent en éducation afin de faciliter le processus de la transition chez les jeunes

ayant un TSA. Premièrement, les auteurs suggèrent d'écouter attentivement les parents et de communiquer avec eux, car ils ont une compréhension unique de la capacité de leur enfant à gérer les transitions. Deuxièmement, il faut faire preuve, selon eux, de continuité dans les stratégies employées d'une transition à l'autre, car des méthodes constantes contribuent à développer la confiance de l'enfant et réduisent l'anxiété associée aux transitions. Troisièmement, il est important d'allouer le temps nécessaire aux transitions. Ainsi, il importe d'employer la stratégie « identifier, observer, explorer », puisqu'elle facilite la transition pour l'enfant en fonction des observations des parents. Le fait de connaître les caractéristiques de l'enfant permet d'anticiper les problèmes et de prévoir des solutions. Quatrièmement, un document qui suivra le jeune d'une année scolaire à l'autre permet de faciliter les changements de niveau et les transitions annuelles. Il est également possible de noter les problèmes lors des transitions pour chacun des élèves et de prendre le temps de consulter ces renseignements lorsque de nouveaux élèves arrivent dans un milieu. Cinquièmement, les professionnels de l'éducation doivent reconnaître que les parents d'enfants présentant un TSA doivent constamment composer avec des difficultés de transition. De ce fait, il est important de les accompagner dans l'élaboration d'un plan pour aider leur enfant et pour valoriser la stabilité entre l'école et la maison (Stoner et al., 2007).

Dans le même ordre d'idées, l'ouvrage de Sicile-Kira (2006) propose de préparer l'adolescent à son nouvel environnement scolaire. Elle suggère de faire visiter l'école pendant l'été afin que le futur élève puisse se familiariser avec les lieux. L'auteure recommande de faire le trajet pour se rendre à l'école avec l'élève plusieurs fois. Également, Sicile-Kira indique que le fait d'avoir un cahier incluant des photos, des notes et les heures de changement de classe peut grandement aider l'élève. Finalement, elle conseille de dessiner une carte de l'école et de faire pratiquer l'élève à circuler avec celle-ci.

### 1.3.1 Favoriser une bonne transition

En 2012, le ministère de l'Éducation, du Loisir et des Sports (MELS)<sup>4</sup> a proposé un « Guide pour soutenir une transition scolaire de qualité vers le secondaire » qui s'adresse aux gestionnaires des écoles, aux personnes des services éducatifs complémentaires, aux enseignants des écoles primaires et secondaires, aux intervenants des Centres de santé et de services sociaux et ceux des Centres Jeunesse ainsi qu'aux partenaires communautaires. Reprenant la citation de Legendre (2005) le MELS définit une transition comme étant favorable si elle correspond à une « période de temps pendant laquelle l'enfant s'ajuste graduellement à son nouvel environnement physique, social et humain ». Pour ce faire, un ajustement mutuel doit se faire entre les divers milieux afin de favoriser la réussite de l'adolescent en tenant compte des facteurs scolaires, individuels, familiaux, sociaux et culturels (MELS, 2012).

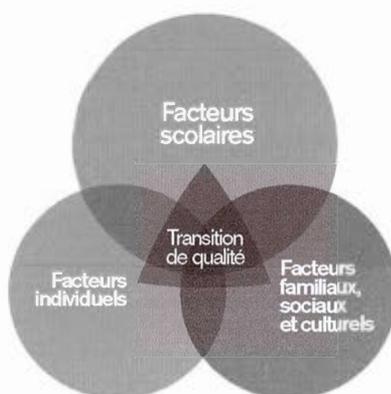


Figure 1.1. Facteurs favorisant une transition de qualité (MELS, 2012)

---

<sup>4</sup> Terme désignant actuellement le Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche du Québec.

Les Services régionaux de soutien et d'expertise en adaptation scolaire de la région de l'Outaouais (2012) se sont basés sur le guide du MELS pour proposer des actions à favoriser qui s'échelonnent sur toute l'année scolaire précédant la transition du primaire vers l'école secondaire pour les élèves présentant des besoins particuliers. Ils préconisent certains principes qui touchent chacun des facteurs mentionnés précédemment pour favoriser une bonne transition.

Le MELS suggère de réserver une place aux parents afin de développer et d'entretenir une collaboration, de les informer et de les impliquer dans le processus de transition vers le secondaire, en plus de leur présenter les choix offerts aux élèves. Également, chacun des collaborateurs doit utiliser son expertise pour assurer la continuité pédagogique. De plus, il importe d'établir une démarche planifiée, de s'assurer d'avoir une personne responsable de celle-ci, de favoriser l'engagement et le partage des responsabilités selon le rôle de chacun et au besoin, d'établir un plan spécialisé d'intervention individualisée. Il est aussi recommandé de cibler le temps requis pour actualiser la démarche de transition, de personnaliser la durée et l'intensité des activités de transitions selon les besoins et de prévoir les ressources nécessaires. Afin de bien répondre aux besoins de l'élève, une personnalisation des pratiques est requise. Finalement, l'élève doit être considéré comme le point central dans l'intervention en misant sur une bonne relation avec l'enseignant, le dépistage des difficultés et en tenant compte du parcours scolaire et des acquis de chacun.

Se basant sur ces principes, Sabourin, Ruel, Moreau, Lehoux et Julien-Gauthier (2012) ont créé un outil pour favoriser une bonne transition chez les élèves présentant des besoins particuliers : la *Carte routière vers le secondaire. Toute une expédition !* Cet outil, tout comme *La carte routière vers le préscolaire, guide pour soutenir une transition de qualité* chez les enfants ayant des besoins particuliers et *La carte routière vers la vie adulte, en route vers mon avenir*, vise à outiller les intervenants, les parents et l'élève afin de favoriser le passage vers la prochaine étape de vie. D'ailleurs,

Arsenault (2014) souligne l'importance de la préparation et de la planification auprès des jeunes adultes ayant un TSA lors du passage vers la vie adulte. Il est primordial de connaître l'objectif personnel de la personne afin de concevoir un plan détaillé et de déterminer un cheminement scolaire qui répondra à ses besoins. En effet, le succès ou l'échec des transitions peut avoir un effet sur l'adaptation de l'élève face à son nouveau milieu (Ruel, Moreau, & Bourdeau, 2007). Ainsi, puisque les transitions entraînent un risque de déséquilibre pour l'élève, il importe que les milieux s'impliquent pour adoucir cette période (Goupil, 2006).

#### 1.4 Les objectifs

Le but de la recherche est d'explorer la perception des élèves présentant un TSA intégrés en classe ordinaire qui iront au secondaire l'année suivante, comparativement à celle de leurs pairs présentant un développement typique qui vivent également cette transition. Les données recueillies sont utilisées afin de dégager les craintes, les anticipations positives ainsi que les moyens pouvant être employés afin de favoriser le passage vers l'école secondaire. Dans un deuxième temps, cette thèse vise à décrire la perception des jeunes adolescents présentant un TSA en ce qui a trait à leurs interactions sociales et leurs activités quotidiennes. L'emphase a été mise sur les élèves ayant un TSA seulement, car les écrits scientifiques relatent déjà plusieurs études sur les adolescents ayant un développement typique. Ainsi, ces résultats permettent de cerner les besoins des élèves ayant un TSA intégrés en classe ordinaire afin de leur offrir une transition de qualité.

Cette thèse est rédigée sous forme de deux articles. Ces derniers sont rédigés afin de présenter les résultats obtenus lors des entrevues semi-structurées auprès des deux groupes et divisés selon les quatre sous-objectifs de recherche. Les trois premiers sous-objectifs se retrouvent dans le premier article en identifiant les craintes, les anticipations positives et les moyens jugés comme pouvant être aidants pour favoriser le passage vers l'école secondaire. Pour cet article, la perception des élèves ayant un

TSA est comparée à celle de leurs pairs présentant un développement typique. Le dernier objectif qui vise à faire un portrait des jeunes adolescents ayant un TSA sur trois domaines ciblés sera détaillé dans le deuxième article en explorant la perception des participants sur leurs interactions sociales, leurs activités quotidiennes et face aux changements psychologiques et physiques vécus.

## CHAPITRE II

### ARTICLE I

LA PERCEPTION D'ADOLESCENTS AYANT UN TROUBLE DU SPECTRE DE  
L'AUTISME LORS DE LEUR PASSAGE AU SECONDAIRE COMPARÉE À  
CELLE DE LEURS PAIRS PRÉSENTANT UN DÉVELOPPEMENT TYPIQUE

Ariane Leroux-Boudreault

Nathalie Poirier, Ph. D.

(Cet article sera soumis à la *Revue québécoise de psychoéducation*.)

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

## 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 chez les adolescents. 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 en comparaison avec 14 de leurs pairs quant à leurs craintes, leurs anticipations positives et les moyens pouvant faciliter le passage vers le secondaire. Pour ce faire, 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 et aux anticipations positives chez les deux groupes. Les élèves ayant un TSA jugent qu'apprendre des moyens de se relaxer et avoir un ami pour dîner à la cafétéria sont deux éléments qui sont aidants pour le passage vers le secondaire.

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

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

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 and positive expectations. However, students with ASD consider that learning relaxation methods and having a friend at lunch in the cafeteria are two elements that are helpful for the transition to high school.

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

## 2.1 Le contexte théorique et les objectifs

Selon les études épistémologiques, près de 1 % de la population présente un trouble du spectre de l'autisme<sup>1</sup> (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.

### 2.1.1 L'adolescent ayant un trouble du spectre de l'autisme lors du passage vers le secondaire

L'adolescence est une étape importante durant laquelle le jeune fait face à une remise en question sur le plan de son identité (Cloutier & 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). De plus, 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 & Vallerand, 1998). Véronneau et Vitaro (2007) démontrent bien l'importance et les effets positifs que procure le sentiment d'appartenance, dont

une meilleure estime de soi, un intérêt plus marqué envers l'école et une diminution de l'anxiété chez les adolescents.

Selon les critères diagnostiques en lien avec la communication sociale, l'adolescent peine à établir et à maintenir des conversations et des relations sociales correspondant à son niveau de développement. Cela peut se traduire par une absence d'intérêt envers autrui et il peut être éprouvant, voire impossible pour l'adolescent ayant un TSA de comprendre les inférences.

Les intérêts restreints et répétitifs peuvent se manifester lors d'un inconfort si la routine quotidienne est changée (un nouveau menu à la cafétéria, une modification au trajet de l'autobus). Les jeux vidéo, par exemple, sont des sujets souvent prônés par les jeunes ayant un TSA. De plus, ils peuvent présenter une hyper ou une hyporéactivité sensorielle qui peut se manifester par un inconfort dans la cafétéria généré par le bruit ou l'odeur de la nourriture (Leekam, Nieto, Libby, Wing, & Gould, 2007; Wing, Gould, & Gillberg, 2011).

Les adolescents vivant avec un TSA peuvent devoir composer avec certains défis, tout comme les adolescents typiques : trouble de l'opposition avec provocation (TOP), dépression, anxiété (Bélanger & 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 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 & 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 (White, Ollendick, & Bray, 2011), provoquant ainsi de l'isolement.

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.

Également, le fonctionnement social des adolescents ayant un TSA est 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, & Frith, 1985). De plus, les adolescents ayant un TSA peuvent présenter un manque de maturité émotionnelle (Myles & 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, & Dillon, 2009). Cela s'exprime par des difficultés lors des conversations bidirectionnelles et par l'adoption de comportements inappropriés et immatures dans certaines situations sociales, 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 reconnaître qu'il faut chuchoter dans une bibliothèque ou que leur interlocuteur souhaite terminer la conversation (Church, Alisanski, & Amanullah, 2000). D'autres auteurs ajoutent qu'ils préfèrent passer du temps seuls, ce qui peut nuire au maintien des amitiés à l'adolescence (Orsmond & 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, & 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 (Carrington & Graham, 2001).

#### 2.1.2 L'intégration des élèves handicapés ou en difficultés d'adaptation ou d'apprentissage

Le ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) privilégie depuis 1999 l'intégration des élèves présentant un handicap ou des 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. Toujours selon l'étude de Noiseux (2009), 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 événement stressant pour eux. Alors que certains ont hâte de vivre cette transition, d'autres l'appréhendent. Plusieurs auteurs ont étudié les aspects positifs vécus lors de ce passage comme un sentiment de compétence (Proctor & 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, & Skevington, 2008). À l'inverse, d'autres études explorent les éléments négatifs qui causent une diminution des résultats scolaires (Felner, Primavera, & Cauce, 1981), une baisse de la motivation à l'égard de son engagement scolaire (Anderman, Maehr, & Midgley, 1999; Bouffard, Boileau, & Vezeau, 2001), une baisse de l'estime de soi (Battistich, Solomon, Kim, Watson, & 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 & Marcotte, 2011; Chung, Elias, & Schneider, 1998; Lanson & 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 & Schulz, 2007).

### 2.1.3 Les craintes à l'égard du passage vers le secondaire

Le passage vers le secondaire peut générer des inquiétudes chez les adolescents. En effet, des divergences 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 à l'école secondaire (Costley, Keane, Clark, & Lane, 2012). Il devient plus difficile pour les enseignants de bien connaître 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). Tandis que d'autres parents sont préoccupés par la taille de l'école et par les éléments anxiogènes qu'elle peut comporter (Plimley & 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 se doivent d'être proactifs et il importe de partager l'information concernant l'élève avec ses futurs enseignants. Ces derniers, qui accueillent les nouveaux élèves, disent vivre des émotions très intenses relativement à cette situation. En effet, 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 reconnaître 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.

#### 2.1.3.1 Les anticipations positives

Aucune étude auprès des adolescents ayant un TSA n'a été répertoriée sur les anticipations positives. Toutefois, Berndt & 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 %).

#### 2.1.3.2 Les moyens jugés comme étant aidants lors du passage vers le secondaire

Dann (2011) rapporte qu'il est important que les élèves ayant un TSA se familiarisent 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 connaître 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 étant jugés comme ayant été 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.

#### 2.1.3.3 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, & 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. Pour ce faire, le jeune est invité à faire un album (*scrapbook*) afin d'avoir une meilleure conscience de soi (goûts et aptitudes) et de faire les bons choix quant à son parcours scolaire. Une planification de la rentrée doit être réalisée (s'informer sur les heures des cours, le moyen de transport prévu, le matériel nécessaire et le plan de l'école). Une section sur l'organisation est aussi disponible. L'élève y retrouve des informations sur les outils du secondaire (effets

scolaires, casier, cadenas, agenda, carte étudiante, horaire, plan de l'école). Finalement, il est conseillé de faire comme si l'élève était déjà au secondaire en faisant un rallye photo dans la nouvelle école et en réalisant des improvisations sur les situations vécues au secondaire.

#### 2.1.3.4 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, & 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 le patient et en utilisant le modelage par vidéo. Reaven (2009) partage aussi ces recommandations. Il propose de plus d'utiliser des feuilles d'activités et des listes écrites, de maximiser les occasions de pratiquer et de répéter ainsi que d'utiliser des vidéos pour les activités spécifiques. 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. Ce type d'intervention s'emploie actuellement en milieu scolaire et devient un moyen d'intervention privilégié en vue de favoriser le passage du passage au secondaire afin de gérer les craintes, les défis et les anticipations positives associés à cette étape.

Ainsi, le passage vers le secondaire s'avère être une étape importante dans la vie des adolescents ayant un TSA. Une préparation adéquate permet une meilleure adaptation chez ces élèves.

Le but de cette étude 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 6<sup>e</sup> 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 6<sup>e</sup> 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.

## 2.2 La méthode

De prime abord, les caractéristiques des participants sont présentées. Les instruments utilisés sont décrits. Finalement, la procédure de la recherche est détaillée.

### 2.2.1 Les participants

Au total, 28 élèves de 6<sup>e</sup> 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.

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.

### 2.2.2 Les 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.

### 2.2.3 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 connaître 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 sur le 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. Par la suite, 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 une bonne compréhension des questions, ils ont été intégrés dans les participants. Dans le présent article, seules les questions sur les craintes (34 sous-questions), les anticipations positives (10 sous-questions) et les moyens jugés comme étant aidants lors du passage vers le secondaire (17 sous-questions) ont fait l'objet d'une analyse. Les autres données recueillies seront présentées dans un second article. Afin de déterminer quelles sont les craintes et les anticipations positives pouvant être manifestées 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 comme étant aidants.

Tableau 2.1 Exemples de questions du protocole liées aux objectifs du présent article

**Question :** Attribue une cote de 0 à 3 à chacun des éléments suivants (0 étant pas du tout; 1 un peu; 2 pas du tout; 3 beaucoup) :

---

**Craintes de l'élève (34 sous-questions)**

---

Je crains de me perdre dans l'école.

Je crains d'oublier ma combinaison de cadenas ou ma clé et de ne pas être capable d'ouvrir mon casier.

Je crains de ne pas retrouver mon local ou mon casier.

---

**Anticipations positives (10 sous-questions)**

---

J'ai hâte de rencontrer de nouvelles personnes.

J'ai hâte d'avoir différents enseignants.

J'ai hâte de prendre l'autobus.

---

### **Moyens aidants (17 sous-questions)**

---

Visiter les locaux.

Avoir un plan de l'école.

Avoir fait le trajet pour se rendre à l'école une fois au préalable.

---

#### 2.2.4 La 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 6<sup>e</sup> année et qui sont intégrés en classe ordinaire. Ces participants représentent le groupe A. Les familles intéressées et dont l'enfant répond aux critères de sélection étaient invitées à communiquer avec la chercheuse principale. Afin de pouvoir participer à la recherche, les participants devaient présenter un diagnostic de trouble du spectre de l'autisme (TSA), vivre l'intégration dans une classe ordinaire de 6<sup>e</sup> année du primaire ainsi que de vivre la transition vers l'école secondaire en classe ordinaire en septembre prochain dans la région de Montréal.

Quant aux élèves du groupe B, soit les élèves typiques, ils devaient être dans la même classe que l'élève du groupe A, être du même sexe et leur date d'anniversaire devait être à plus ou moins trois mois de celle de l'élève du groupe A. La sélection des élèves du groupe B a été réalisée par un membre du personnel de l'école (soit l'enseignante ou la direction de l'établissement) qui a choisi au hasard un élève répondant aux

caractéristiques mentionnées précédemment. Une fois la sélection effectuée, les parents ont donné leur consentement afin que leur enfant participe à l'étude.

Les entretiens individuels, d'une durée approximative de 45 à 60 minutes, ont été dirigés 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 trois assistantes de recherche, dont deux de niveau doctoral et une au baccalauréat présentant des connaissances approfondies en TSA et ayant obtenu leur certificat de l'Énoncé de politique des trois conseils : Éthique de la recherche avec des êtres humains : Formation en éthique de la recherche (EPTC 2 : FER). Chacune d'elle a été accompagnée lors de sa première rencontre et toutes les entrevues ont été écoutées par la chercheuse principale. 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.

#### 2.2.4.1 L'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). Ce choix a été fait afin de pouvoir analyser les données. 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. Également, les résultats sont 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). Des extraits de verbatim sont également ajoutés afin de contribuer à la compréhension des perceptions.

### 2.3 Les 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 comme étant 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 afin de compenser la puissance plus faible engendrée par les difficultés de recrutement.

#### 2.3.1 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 2.2 détaille le pourcentage d'élèves de chacun des deux groupes ayant répondu positivement aux craintes.

Tableau 2.2 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 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
<b>Je crains d'avoir trop d'enseignants</b>	<b>43%</b>	<b>21%</b>	<b>p = 0,37</b>
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 les plus présentes chez les élèves ayant un TSA (n = 12) sont d'avoir une retenue, d'oublier leur matériel (n = 11), de ne pas comprendre la matière présentée (n = 11) et d'arriver en retard à leur cours (n = 11). La crainte de se faire intimider demeure quand même très 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. Somme toute, les craintes des deux groupes sont semblables et il n'existe pas de différence significative.

### 2.3.2 Les anticipations positives

Lorsque les adolescents sont questionnés sur les éléments positifs quand ils pensent au secondaire, on ne constate pas de différence significative entre le groupe d'élèves présentant un TSA et ceux ayant un développement typique. Le tableau 2.3 détaille le pourcentage d'élèves de chacun des deux groupes ayant répondu positivement aux anticipations.

Tableau 2.3 Pourcentage des élèves ayant répondu positivement à l'anticipation positive à la présence de nouveauté

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 hâte est 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 ».

### 2.3.3 Les moyens jugés comme étant aidants

Les moyens proposés, issus de la littérature scientifique, sont jugés comme pouvant être aidants par tous les participants, mais ne s'avèrent pas significativement plus aidants pour l'un ou l'autre des deux groupes. Le détail des comparaisons entre les deux groupes est décrit au tableau 2.4.

Tableau 2.4 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 dîner	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 connaître leurs enseignants avant d'entreprendre l'année scolaire. Il s'agit du moyen jugé le plus 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), connaître 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 connaître des stratégies pour se relaxer (100 % typiques) sont également des moyens pertinents qui pourraient 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 pourcentage quelque peu plus bas. Ainsi, connaître le temps qui doit être consacré aux devoirs et aux leçons serait pertinent selon 79% des répondants (n = 11), au même titre que de connaître 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 pouvant être 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 qui seraient aidants selon 64% (n = 9) des répondants ayant un TSA. Alors que de connaître un élève de secondaire I n'est pertinent que selon 57% des jeunes ayant un TSA (n = 8).

## 2.4 La discussion

Les résultats obtenus sont discutés en lien avec les écrits scientifiques proposés. D'abord, les craintes sont explorées, suivies des anticipations positives. Pour conclure, les moyens jugés comme étant aidants sont décrits et discutés.

### 2.4.1 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 comme étant le centre 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 (Sicile-Kira, 2006; Sansosti & Powell-Smith, 2010). Alors que Molcho et ses collaborateurs (2009) soutiennent que le bruit est un facteur stressant, seulement 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, Pickett, Harel-Fish, et al., 2009).

#### 2.4.2 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 & Kuo, 2011). Tous les adolescents typiques ont hâte d'avoir différents enseignants, ce qui est 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 & Mekos, 1995).

### 2.4.3 Les moyens jugés comme étant aidants

Parmi les moyens proposés, aucun n'a été reconnu comme pouvant être 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 comme étant aidant par la grande majorité des élèves présentant un TSA ou non dans de cadre de leur éventuel passage vers le secondaire est de connaître 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 mentionne la recension des écrits de Rivard, Paquet et Mainville (2011), 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 comme étant une option aidante par tous 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 dit qu'il serait aidant de connaître leurs enseignants avant de faire la transition vers le secondaire. Il s'agit là du moyen le jugé comme étant 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 étant 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, connaître 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.

## 2.5 La conclusion

En conclusion, il est possible de croire 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 comme pouvant être 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 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 connaître 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 reconnaître 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 peu nombreux, 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. De plus, malgré leur haut niveau de fonctionnement, les adolescents de l'étude présentant un TSA ont fourni des réponses brèves et peu élaborées, limitant ainsi l'aspect qualitatif de la recherche. En revanche, des analyses non paramétriques ont été effectuées sur le plan quantitatif pour contrer le faible nombre de participants. Ainsi, le seuil de signification déterminé est très élevé, ce qui pourrait sous-estimer des différences entre les deux groupes. 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 par des entretiens qualitatifs. 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.
- Anderman, E. M., Maehr, M. L., & Midgley, C. (1999). Declining motivation after the transition to middle school: Schools can make a difference. *Journal of Research & Development in Education, 32*(3), 131-147.
- American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (5th ed.)*. Washington, DC.
- Battistich, V., Solomon, D., Kim, D., Watson, M., & 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
- Baron-Cohen, S., Leslie, A. M., & 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
- Bélanger, M., & 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., & 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., & 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., & 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., & 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., & 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., & 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., & Drapeau, S. (2008). *Psychologie de l'adolescence (3<sup>e</sup> éd.)* Québec, Éditions Morin et associés.
- Cosling, P. (2006). *Psychologie de l'adolescent*. Paris : Éditions Armand Colin.
- Costley, D., Keane, E., Clark, T., & Lane, K. (2012). *A Practical Guide for Teachers of Students with an Autistic Spectrum Disorder in Secondary Education*. London : 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, Éditions CHU Ste-Justine.
- Felner, R., Primavera, J., & 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., & 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=2&file=/I\\_13\\_3.html](http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=2&file=/I_13_3.html)

- Harkema, R., & Coffee, G. (2014). Anxiety in Youth with Autism Spectrum Disorders: Current Research and Implications for Practice. *Communiqué*, 43(2).
- Lanson, A., & 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., & 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
- Leekam, S., Nieto, C., Libby, S., Wing, L., & Gould, J. (2007). Describing the sensory abnormalities of children and adults with Autism. *Journal of autism and developmental disorders*. doi: 10.1007/s10803-006-0218-7
- Leyfer, O., Folstein, S., Bacalman, S., Davis, N., Dinh, E., Morgan, J., . . . , & 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., & 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., & 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., & Adreon, D. (2001). *Asperger syndrome and adolescence : Practical solutions for school success*. AAPC Publishing.
- 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 : 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.
- Orsmond, G., Krauss, M., & Seltzer, M. (2004). Peer relationships and social and recreational activities among adolescents and adults with autism. *Journal of autism and developmental disorders*, 34(3), 245-256.
- Orsmond, G., & 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., & 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., & Bowen, M. (2006). *Autistic Spectrum Disorders in the Secondary School*. London : SAGE.
- Proctor, T. B., & 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., & 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., & 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., & 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. & Julien-Gauthier, F. (2012). *Carte routière vers le secondaire. Toute une expédition!* Université du Québec en Outaouais.
- Sansosti, F. J., & Powell-Smith, K. A. (2010). *High-Functioning Autism/Asperger Syndrome in Schools: Assessment and Intervention*. Guilford Press.
- Schietecatte, I., Roeyers, H. & Warreyn, P. (2012) Exploring the nature of joint attention impairments in young children with autism spectrum disorder: associated social and cognitive skills. *Journal of autism developmental disorders (42*(1)), 1-12.
- Seifert, T., & 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*. The Berkley.
- Siegel, S. (1956). *Nonparametric statistics for the behavioral sciences*.
- Simonoff, E., Pickles, A., Charman, T., Chandler, S., Loucas, T., & 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 & adolescent psychiatry, 47*(8), 921-929. doi : 10.1097/CHI.0b013e318179964f

- Turgeon, L. (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.
- Van Roekel, E., Scholte, R. H. J., & 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
- Véronneau, M.-H., & Vitaro, F. (2007). Social experiences with peers and high school graduation: A review of theoretical and empirical research. *Educational Psychology*, 27(3), 419-445. doi :10.1080/01443410601104320
- White, S. W., Ollendick, T. H., & Bray, B. C. (2011). College students on the autism spectrum: Prevalence and associated problems. *Autism*, 15. doi: 10.1177/1362361310393363
- Wing, L., Gould, J., & Gillberg, C. (2011). Autism spectrum disorders in the DSM-V: Better or worse than the DSM-IV? *Research in Developmental Disabilities*, 32(2), 768-773. doi : 10.1016/j.ridd.2010.11.003
- Wood, J. (2006). Effect of anxiety reduction on children's school performance and social adjustment. *Developmental Psychology*, 42(2), 345-349. doi: 10.1037/0012-1649.42.2.345

CHAPITRE III

ARTICLE II

LA PERCEPTION DE LA RÉALITÉ SOCIALE D'ADOLESCENTS VIVANT  
AVEC UN TROUBLE DU SPECTRE DE L'AUTISME

Ariane Leroux-Boudreault

Nathalie Poirier, Ph. D.

(Cet article sera soumis à *Enfance en difficulté.*)

La perception de la réalité sociale d'adolescents vivant avec un trouble du spectre de  
l'autisme

**RÉSUMÉ**

L'adolescence est une étape du développement au cours de laquelle la personne fait face à une remise en question sur le plan de son identité. Ce moment du développement peut être particulièrement éprouvant pour les adolescents présentant un trouble du spectre de l'autisme (TSA), car les relations amicales nécessitent des habiletés qui sont au départ déficitaires, telles que la création et le maintien des relations interpersonnelles. Or, la présence des pairs s'avère être un élément important afin de préserver la motivation ainsi qu'une bonne santé mentale. L'objectif de cet article est de présenter la perception d'élèves ayant un TSA quant à leur réalité sociale. Les résultats de l'étude montrent que l'ensemble des participants (n = 14) éprouve des difficultés sur le plan social, mais qu'ils ont un fort désir d'avoir des amis et que la plupart d'entre eux parviennent à établir des relations sociales positives.

Mots clés : trouble du spectre de l'autisme, adolescence, amitiés, relations sociales, loisirs, intimidation

**ABSTRACT**

Adolescence is a developmental stage during which one is faced with much questioning about one's identity. This stage can be a trying period for adolescents with an Autism Spectrum Disorder (ASD) because friendship requires abilities that are normally lacking early on, such as building and maintaining interpersonal relationships. Yet, the presence of peers remains crucial in preserving motivation and good mental health. The objective of this article is to assess the perception of students with ASD regarding their social context. The results of the study demonstrate that all participants (n = 14) cope with social difficulties but also have a strong desire to have friends, and that most of them succeed in building positive social relationships.

Key words : Autism Spectrum Disorder, adolescence, friendships, relationships, hobbies, bullying

### 3.1 Le contexte théorique et l'objectif

En 2013, la cinquième version du *Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux* (DSM-5) (American Psychiatric Association [APA]) a revisité l'appellation des troubles envahissants du développement, qui portent maintenant le nom de trouble du spectre de l'autisme (TSA). Cette nouvelle classification, sous forme de continuum, regroupe trois niveaux de sévérité qui sont spécifiés en fonction des besoins de soutien requis par la personne atteinte. Bien que le portrait clinique varie d'une personne à l'autre, deux critères doivent être respectés pour qu'un diagnostic de TSA soit posé.

Dans un premier temps, la personne doit faire preuve d'un déficit de la communication sociale. Ainsi, des difficultés persistantes et marquées doivent être observées quant à l'absence ou au manque de réciprocité sociale. Chez un adolescent, par exemple, cela peut se traduire par un manque d'intérêt envers le discours d'autrui lors d'une conversation. La communication non verbale, les sous-entendus, le sarcasme et les règles implicites des interactions sociales ne sont pas acquis instinctivement chez cette population. Ainsi, les adolescents ayant un TSA peuvent interpréter de façon inadéquate les intentions d'autrui (D'Entremont & Yazbek, 2007).

Dans un deuxième temps, les adolescents ayant un TSA présentent au moins deux caractéristiques en ce qui a trait aux comportements restreints parmi les quatre reconnues dans le DSM-5 (APA, 2013). Cela peut se traduire par : des mouvements répétitifs et stéréotypés, comme le fait de tourner son poignet à répétition ou d'avoir des sujets d'intérêt très limités; une adhésion inflexible aux règles et aux routines qui peut entraîner une détresse si une modification à l'horaire du jeune est apportée, ou une façon bien précise de placer ses crayons sur son bureau; des intérêts restreints et un attachement anormalement intense à un objet inhabituel comme une calculatrice; une hypo ou une hyperréactivité à des stimuli sensoriels pouvant générer un grand inconfort chez l'adolescent, tels que le bruit et les odeurs provenant de la cafétéria ou du gymnase.

### 3.1.1 Les changements physiques

L'entrée dans la période de l'adolescence génère des manifestations sur le plan physique. En effet, la puberté est déclenchée par l'hypothalamus qui stimule les glandes reproductives. Chez les filles, la puberté survient en moyenne vers l'âge de 11 ans et demi avec la poussée des seins et l'apparition des règles environ deux ans plus tard. Chez les garçons, la puberté se manifeste vers l'âge de 11 ans et demi et s'observe par l'augmentation de la taille des testicules. Elle se termine vers l'âge de 14 ans et demi avec la fin du développement des testicules, des épaules et des muscles (Linglart, 2015). La puberté génère également des changements collatéraux, tels que l'apparition de la pilosité et l'augmentation de la sudation (Cloutier & Drapeau, 2008), de même qu'une augmentation rapide de la taille et de la masse corporelle (Pinyerd & Zipf, 2005). Pour certains adolescents, cela peut causer un inconfort physique et psychologique (Cloutier & Drapeau, 2008). En ce qui concerne les adolescents ayant un TSA, Hénault (2006) soulève que certains d'entre eux manquent de connaissances sociosexuelles. En raison des nombreuses transformations corporelles rapides, de la rigidité au changement manifestée par les jeunes ayant un TSA, de l'hypo ou de l'hypersensibilité et de l'incompréhension de certaines normes sociales, certains adolescents ayant un TSA nécessitent un accompagnement pour modifier leur routine d'hygiène (Sicile-Kira, 2006).

### 3.1.2 Les changements psychologiques

Simonoff et ses collaborateurs ont révélé que parmi les 112 jeunes âgés de 10 et 14 ans participant à leur étude, 70 % présentent au moins un trouble associé à leur TSA. Le plus commun est le trouble anxieux (29,2 %), suivi du trouble déficitaire de l'attention (28,2 %) puis du trouble d'opposition avec provocation (28,1 %).

L'adolescence, particulièrement le passage du primaire vers le secondaire, est une période critique pour l'apparition de l'anxiété et de la dépression chez les adolescents

typiques (Marcotte, Cournoyer, Gagné, & Bélanger, 2005). Kuusikko et ses collaborateurs (2008) estiment que les jeunes âgés de huit et 15 ans ayant un TSA vivent plus d'anxiété sociale que les autres jeunes de leur âge. L'anxiété est d'ailleurs une grande problématique chez les personnes ayant un TSA qui peut les amener à éviter les contacts sociaux (White, Ollendick, & Bray, 2011). Selon Simonoff et ses collaborateurs (2008), près de la moitié des jeunes ayant un TSA répondraient aux critères pour au moins un trouble anxieux au cours de leur adolescence.

Leyfer et ses collaborateurs (2006) expliquent le fait que l'anxiété et la dépression sont préoccupantes chez cette population en partie par le manque d'habiletés sociales. En effet, l'isolement social, les frustrations du quotidien et toute autre problématique inhérente au TSA sont des facteurs qui contribuent à la cooccurrence d'une dépression (Myles & Andreon, 2001). Une étude réalisée auprès de jeunes ( $n = 214$ ) âgés de neuf à 18 ans suggère que ceux qui ont des caractéristiques plus sévères obtiennent un score plus élevé au critère mesurant l'irritabilité que les participants moins atteints et ceux n'ayant pas de diagnostic (Anderson, Maye, & Lord, 2011).

L'anxiété et la dépression sont particulièrement préoccupantes chez cette population et s'expliqueraient en partie par un manque d'habiletés sociales (Leyfer et al., 2006). Ces auteurs estiment à 2,8 % les adolescents ayant un TSA qui ont connu un épisode de dépression et à 10,1 % ceux ayant eu un épisode de dépression majeure.

### 3.1.3 Les relations sociales

Les difficultés de communication sociale mentionnées précédemment sont entre autres dues à des déficits liés à la théorie de l'esprit. La théorie de l'esprit, d'abord décrite et définie par Baron-Cohen en 1989, est la capacité de se représenter les intentions, croyances et désirs des autres. Les personnes ayant un TSA éprouvent des lacunes qui se traduisent par une difficulté à se mettre à la place des autres (Baron-Cohen, 1989; Kaland, Callesen, Møller-Nielsen, Mortensen, & Smith, 2008). De plus, les émotions,

les mensonges, les sarcasmes, les blagues, les jeux qui consistent à « faire semblant » ou toute autre interprétation sont souvent difficiles à comprendre pour eux (O'Hare, Bremner, Mash, Happé, & Pettigrew, 2009), puisqu'ils les interprètent de façon littérale. Cela s'explique par un retard développemental sur le plan du mécanisme de la pensée comparativement à leurs pairs présentant un développement typique du même âge (Baron-Cohen, 1989). En effet, plusieurs études démontrent que la majorité des gens ayant un TSA présentent une altération dans la reconnaissance et l'attribution des états mentaux ainsi que dans le fait de donner un sens aux comportements d'autrui (Heavy, Philipps, Baron-Cohen, & Rutter, 2000; Scheeren, de Rosnay, Koot, & Begeer, 2013).

Rogé et Mullet (2011) sont d'avis que les personnes ayant un TSA reconnaissent les intentions d'autrui et peuvent les interpréter si leur sens est évident. Ils notent également que plus l'âge des participants est élevé, meilleures sont leur reconnaissance et leur interprétation des intentions d'autrui.

Les difficultés entraînées par la théorie de l'esprit ne se manifestent pas seulement en fonction des intentions, mais également dans la façon dont les autres peuvent percevoir l'attitude des personnes ayant un TSA. En plus de ne pas toujours désirer se comporter comme les autres adolescents de leur âge, ces dernières sont parfois perçues comme étant arrogantes par les enseignants ou leurs pairs, même si cela n'est pas leur intention. Ainsi, si un enseignant demande à un élève ayant un TSA d'ouvrir son cahier à la page 11, il doit également lui spécifier qu'il doit se mettre au travail, sans quoi il est fort probable que l'élève ouvre son cahier à la bonne page, mais qu'il ne saisisse pas qu'il doit aussi effectuer la tâche (Sicile-Kira, 2006).

Véronneau et Vitaro (2007) démontrent bien l'importance et les effets positifs que procure le sentiment d'affiliation, tels qu'une meilleure estime de soi, un intérêt plus marqué envers l'école et une diminution de l'anxiété.

La réalité des adolescents ayant un TSA est parfois différente. En effet, plusieurs éléments liés au TSA, tels que le manque de maturité émotionnelle (Myles & Andreon, 2001), des lacunes sur le plan de la théorie de l'esprit (Baron-Cohen, 1989) qui se manifestent par un apparent manque d'empathie ou d'intérêt pour autrui et le fait de préférer passer du temps seul (Orsmond & Kuo, 2011), peuvent nuire au développement et au maintien des amitiés. De plus, les adolescents ayant un TSA peuvent être la cible des intimidateurs en raison de leurs habiletés sociales déficitaires et de leur cercle social restreint ou inexistant (Martlew & Hodson, 1991).

L'adolescence est une étape de la vie qui requiert des habiletés qui, au départ, sont déficitaires chez les personnes ayant un TSA, notamment la création et le maintien des relations interpersonnelles. Les habiletés sociales sont affectées par le TSA (APA, 2013). En effet, les jeunes présentant ce trouble ont des difficultés à créer et à maintenir des relations amicales avec les autres élèves de leur âge (Laugeson, Frankel, Mogil, & Dillon, 2009). La maturité émotionnelle des personnes ayant un TSA est significativement moindre que celle des autres adolescents de leur âge, ce qui nuit également au développement et au maintien des relations avec leurs pairs (Myles & Andreon, 2001). Une étude réalisée auprès de parents de 40 adolescents ayant un TSA indique que le développement des habiletés sociales est un des plus grands défis pour leurs enfants, puisque ces derniers persistent à avoir des conversations unilatérales, engagent le minimum de conversations possibles, adoptent des comportements inappropriés et immatures dans des situations sociales, éprouvent de la difficulté avec le rejet de leurs pairs et comprennent peu les indices verbaux et non verbaux de la communication (Church, Alisanski, & Amanullah, 2000). D'autres auteurs sont d'avis que les personnes ayant un TSA sont conscientes 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). L'étude de Church et de ses collaborateurs (2000) indique également que contrairement à la croyance populaire, il est faux de croire que tous les adolescents ayant un TSA préfèrent ne pas avoir

d'interactions avec leurs pairs, et ce, même si ces derniers apprécient les périodes de solitude. Néanmoins, il semble difficile pour eux de créer des liens d'amitié. En effet, selon Orsmond, Krauss et Seltzer (2004), 46 % des adolescents ayant un TSA vivant aux États-Unis n'ont pas d'amis, alors que leurs camarades de classe ayant un développement typique auraient en moyenne 3,6 amis proches (Gross, 2004). Lasgaard et ses collaborateurs vont dans le même sens en concluant que 21 % des garçons présentant un TSA rapportent se sentir toujours ou souvent seuls (Lasgaard, Nielsen, Eriksen, & Goossens, 2010). Toutefois, même si les personnes ayant un TSA rapportent avoir au moins un ami, les liens sont plus pauvres sur les plans de la sécurité, de la compagnie et de l'aide (Bauminger & Kasari, 2000). À ce sujet, une étude québécoise indique que les jeunes présentant un TSA disent avoir en moyenne trois amis, mais qu'ils n'en voient aucun en dehors du cadre scolaire (Poirier & Vallée-Ouimet, 2015). Une étude qualitative réalisée auprès de deux adolescents ayant un TSA et leurs mères décrit les difficultés liées au développement des relations amicales vécues par les deux jeunes de 13 ans. Un des deux adolescents affirme que lors de sa première année au secondaire, il n'avait pas d'amis. Il mentionne qu'il retournait à la maison en pleurs, car il voyait ses pairs en interaction, alors qu'il n'était pas inclus dans le jeu. La mère du second adolescent avoue que le concept d'amitié ne semble pas clair pour son fils. Elle affirme que pour lui, un ami est une personne qui s'assoit à côté de lui et avec qui il partage ce qu'il ne mange pas du contenu de son repas. La mère indique qu'il ne comprend pas le concept, car il n'a jamais eu d'amis (Carrington & Graham, 2001).

Le manque d'habiletés sociales, c'est-à-dire les comportements qui sont appris et qui sont socialement acceptables pour établir et maintenir des relations positives avec les autres (Walker, Colvin, & Ramsey, 1995), entrave le désir d'interagir avec les autres. Les adolescents ayant un TSA sont ainsi plus enclins à engager des activités solitaires et à passer moins de temps en interaction (Symes & Humphrey, 2010). Cependant,

Dann (2011) mentionne que les adolescents ayant un TSA du même sexe et présentant le même degré de sévérité peuvent développer une amitié réciproque.

### 3.1.3.1 L'intimidation

Outre les difficultés liées aux relations interpersonnelles inhérentes aux adolescents ayant un TSA, l'intimidation fait également partie de la réalité du monde scolaire. En effet, une étude américaine réalisée auprès d'adolescents typiques de la 6<sup>e</sup> à la 10<sup>e</sup> année interrogés sur l'intimidation indique que 10,6 % d'entre eux disent en être victimes alors que 13 % affirment être un intimidateur. Parmi les jeunes interrogés, 6,3 % indiquent être à la fois intimidé et intimidateur (Espelage, 2002).

Selon le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) (2008), l'intimidation correspond à une agression qui peut se manifester par des attaques physiques, des propos humiliants, des menaces, de l'extorsion (taxage) ou une relation punitive qui consiste à ignorer la présence de l'autre, à refuser de communiquer avec lui ou à l'isoler socialement. La cyberintimidation, forme de violence qui se produit dans l'univers virtuel, sur des plates-formes électroniques comme les réseaux sociaux, est également condamnée par le MELS (2008). Puisqu'elle peut être réalisée sous le couvert de l'anonymat et que la propagation se fait très rapidement, il s'agit d'une pratique encore plus insidieuse. Au Canada, 58 % des élèves de la 7<sup>e</sup> à la 9<sup>e</sup> année vivent de la cyberintimidation au moins une fois dans leur vie (Beran & Qing, 2007).

Que ce soit par les réseaux sociaux ou dans les couloirs de l'école, les adolescents présentant un TSA sont souvent victimes d'intimidation. Qui plus est, ces élèves risquent davantage d'être la cible des intimidateurs et de faire l'objet de moqueries en raison de leur manque d'habiletés sociales et du fait qu'ils ont peu d'amis, des éléments qui font d'eux une cible plus facile (Martlew & Hodson, 1991, cité dans Van Roekel, Scholte, & Didden, 2010). De fait, 30 % des élèves ayant un TSA souffrent d'intimidation plus d'une fois par mois (Van Roekel et al., 2010). L'étude de Van

Roekel et de ses collaborateurs (2010) effectuée auprès d'enseignants indique que les gestes d'intimidation auprès des jeunes ayant un TSA seraient plus fréquents que ne le rapportent ces derniers. En effet, en raison de leurs difficultés liées à la communication sociale, les adolescents ayant un TSA ne s'expriment pas toujours sur cette situation ou ne comprennent pas nécessairement ce qu'ils vivent. Toutefois, Masten et ses collaborateurs (2011) ont démontré que les adolescents présentant un TSA vivent autant de détresse que leurs pairs typiques lors de telles situations. En effet, les chercheurs ont fait vivre à des adolescents une situation d'exclusion à l'aide de l'imagerie par résonance magnétique fonctionnelle. Les réactions autorapportées sont semblables pour chacun des deux groupes. Toutefois, sur le plan de l'imagerie, le groupe composé d'adolescents ayant un TSA présente un engagement neuronal réduit, ce qui laisse supposer qu'ils sont moins affectés par cette situation de détresse, et ce, malgré les comportements similaires en réponse à l'exclusion.

Les situations d'intimidation ne sont d'ailleurs pas toujours dénoncées par les adolescents ayant un TSA, car cela peut dépendre de la façon dont ils interprètent le geste posé envers eux. En effet, si la définition apprise de ce qu'est l'intimidation n'inclut que des gestes de violence physique, il est probable que les gestes de violence verbale ne soient pas rapportés par le jeune (Plimley & Bowen, 2006).

Les adolescents ayant un TSA peuvent eux aussi adopter le rôle d'intimidateur (Van Roekel et al., 2010). En effet, selon Wainscot, Naylor, Sutcliffe, Tantam et Williams (2008), l'incompréhension du concept d'intimidation et le manque de réciprocité sociale peuvent engendrer des comportements inadéquats. Ainsi, les adolescents ayant un TSA ne sont pas nécessairement conscients que leurs paroles constituent un geste d'intimidation. Par ailleurs, les adolescents qui, en plus de leur TSA, ont un trouble déficitaire de l'attention sont cinq fois plus portés à intimider que ceux qui ne présentent qu'un TSA (Montes & Halterman, 2007).

### 3.1.4 Les activités de loisir

Peu d'études décrivent les occupations quotidiennes des adolescents ayant un TSA ont été recensées.

Une étude de Gross effectuée en 2004 auprès d'adolescents typiques indique que leurs occupations se centrent davantage sur l'utilisation des technologies. En effet, 91 % des adolescents affirment naviguer occasionnellement ou régulièrement sur Internet. Les activités les plus prisées sont la conversation privée avec des amis ( $\bar{x} = 40$  minutes par jour), la visite de sites Internet ( $\bar{x} = 35$  minutes par jour), le téléchargement de musique ( $\bar{x} = 31,4$  minutes par jour) et la lecture et l'envoi de courriels ( $\bar{x} = 22,2$  minutes par jour).

Orsmond et Kuo (2011) ont étudié les activités quotidiennes des adolescents présentant un TSA. Pour ce faire, 103 mères ont rempli, à deux reprises, un journal des occupations de leur enfant sur une période de 24 heures. Les chercheurs concluent que, contrairement aux adolescents typiques, les adolescents présentant un TSA passent plus de temps seuls et que la personne qu'ils côtoient le plus est leur mère. L'étude vise également les activités principales effectuées par les adolescents présentant un TSA. Leurs données rapportent que ces adolescents consacrent 8,7 heures à dormir, 8,3 heures à mener des activités personnelles, 4,3 heures à fréquenter l'école ou à réaliser des travaux scolaires et 2,7 heures à leur hygiène corporelle. En ce qui concerne les loisirs auxquels ces adolescents s'adonnent, soulignons que 86 % d'entre eux regardent la télévision ( $\bar{x} = 2,27$  h), 51 % consacrent du temps à l'ordinateur, ce qui inclut le temps passé sur Internet et les jeux ( $\bar{x} = 1,65$  h), 47 % font de l'activité physique, y compris la marche ( $\bar{x} = 1,21$  h), 45 % écoutent de la musique ( $\bar{x} = 0,92$  h), 44 % font des emplettes ( $\bar{x} = 0,74$  h), 36 % relaxent ( $\bar{x} = 1$  h), 36 % lisent ( $\bar{x} = 1$  h), 20 % visitent un ami ( $\bar{x} = 0,83$  h), 15 % font une sieste ( $\bar{x} = 1,07$  h) et 15 % font la conversation avec une personne de leur entourage ( $\bar{x} = 0,40$  h). À la lueur des données descriptives recueillies, il semble que les adolescents ayant un TSA privilégient les

activités sédentaires, comme regarder la télévision ou passer du temps à l'ordinateur. À ce sujet, les adolescents ayant un TSA sont plus susceptibles d'avoir un surplus de poids ou d'être obèses. Holcomb et ses collaborateurs (2009) expliquent cet excédent de poids par le faible niveau d'activité physique et non par de mauvaises habitudes alimentaires. Ce surplus de poids, en plus d'être nuisible à la santé, peut entraîner les moqueries des autres adolescents (Strauss & Pollack, 2003).

Outre ces activités, les adolescents ayant un TSA aiment s'adonner à leurs occupations privilégiées selon leurs intérêts restreints. Une étude effectuée auprès de 60 adolescents présentant un TSA et de 63 adolescents typiques révèle que ceux ayant un TSA sont plus attirés par les aspects mécaniques, tels que les machines, les systèmes mécaniques, les véhicules, les constructions et les ordinateurs, que ceux ayant un développement typique. Selon les parents, près de 90 % des adolescents ayant un TSA montrent un intérêt à jouer seul, comparativement à 76 % pour les jeunes ayant un développement typique. Également, 95 % des enfants ayant un TSA ont un intérêt restreint et 70 % d'entre eux en ont plus d'un (Turner-Brown, Lam, Holtzclaw, Dichter, & Bodfish, 2011). Il semble que les adolescents ayant un TSA présentent des besoins semblables à ceux de leurs pairs ayant un développement typique, mais qu'ils passent plus de temps seuls; leurs intérêts sont par ailleurs plus restreints (Turner-Brown, Lam, Holtzclaw, Dichter, & Bodfish, 2011).

### 3.2 L'objectif

L'objectif vise à faire un portrait des jeunes adolescents ayant un TSA sur trois domaines bien ciblés. La perception des participants sur les changements physiques et psychologiques, leurs relations sociales et leurs activités de loisir sont détaillées.

#### 3.2.1 La méthode

D'abord, les caractéristiques des participants sont décrites. Ensuite, les instruments utilisés sont explorés. Finalement, la procédure de la recherche est présentée.

### 3.2.2 Les participants

Cette étude s'inscrit dans le cadre d'une recherche doctorale comparant la perception des élèves ayant un TSA face à la transition vers le secondaire à celle de leurs pairs présentant un développement typique. Pour le présent article, seules les réponses des élèves ayant un TSA seront présentées afin de mettre l'emphase sur cette clientèle. Au total, 14 élèves (12 garçons et 2 filles) de 6<sup>e</sup> année du primaire, âgés en moyenne de 12,35 ans (ET = 5,43 mois) présentant un TSA (1 asperger; 2 autistes; 2 TSA; 3 TED-NS; 6 TED) ont été recrutés pour l'étude. Ils sont tous intégrés à une classe ordinaire dans une école de Montréal ou de ses environs. Ils proviennent de 13 écoles et de six commissions scolaires différentes.

### 3.2.3 Les instruments

Cette étude s'inscrit le cadre d'une recherche plus vaste. Les résultats présentés sont extraits d'une portion de l'entrevue semi-structurée qui est composée de 60 questions ouvertes et fermées. Celle-ci a été validée auprès de trois experts en TSA et en analyse qualitative et a fait état d'une préexpérimentation auprès de deux adolescents ayant un développement typique. Ensuite, l'entrevue a été réalisée auprès de deux élèves ayant un TSA afin de s'assurer de leur compréhension. Considérant qu'ils démontraient une bonne compréhension des questions, leurs réponses ont été intégrées à la recherche. Pour le présent article, 15 des 60 questions ont été extraites, analysées et divisées en trois sections : les changements vécus lors de l'adolescence, les relations sociales et les activités de loisir.

### 3.2.4 La procédure

Les participants ont été recrutés par l'intermédiaire des personnes ressources pour les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA) des commissions scolaires de Montréal et ses environs ainsi que par les réseaux sociaux, après obtention du certificat 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. Afin d'être admissibles à la recherche, les élèves devaient présenter un diagnostic de TSA précisé par leurs parents, fréquenter une classe ordinaire de sixième année du primaire, vivre le passage vers l'école secondaire en septembre prochain et habiter dans la grande région de Montréal.

Les entretiens individuels d'une durée d'environ 45 à 60 minutes ont été dirigés par la chercheuse principale ou par l'une de ses assistantes. Ces dernières présentaient de bonnes connaissances du TSA et avaient obtenu leur certificat de l'Énoncé de politique des trois conseils : Éthique de la recherche avec des êtres humains : Formation en éthique de la recherche (EPTC 2 : FER). Toutes les entrevues ont toutes été enregistrées sous format audionumérique afin de faciliter la transcription intégrale, l'analyse et la validité du contenu par la chercheuse et les assistantes de recherche formées à cette fin.

#### 3.2.4.1 L'analyse des données

Les informations recueillies lors des entrevues semi-structurées ont été regroupées sous forme de fréquences et de moyennes. Ainsi, chacun des verbatim a fait l'objet d'une écoute et d'une transcription. Par la suite, chacun des thèmes nommés par les participants était listé puis comptabilisé en fréquences. La même procédure a été utilisée pour les informations pouvant faire l'objet de moyennes. Finalement, des verbatim ont été ajoutés aux fréquences et aux moyennes afin de contribuer à la compréhension des perceptions des participants.

### 3.3 Les résultats

Les résultats obtenus sont présentés en trois volets, soit les changements vécus lors de l'entrée à l'adolescence, les activités appréciées ainsi que les relations sociales.

### 3.3.1 Les changements vécus lors de l'entrée à l'adolescence

À l'adolescence, le corps vit plusieurs transformations. Ces changements se produisent autant sur le plan physique que sur le plan psychologique. Les participants de l'étude ont été questionnés sur les changements physiques vécus et observés, de même que sur les changements sur le plan de l'humeur, des émotions et du comportement.

#### 3.3.1.1 Les changements physiques

Tous les participants interrogés, à l'exception d'un sujet, semblaient percevoir des changements. En effet, la plupart d'entre eux mentionnent grandir sur le plan physique, avoir une pilosité émergente et constater des changements sur le plan de la voix. Le détail des résultats est présenté au tableau 3.1.

Tableau 3.1 Changements corporels observés par les participants

Changements observés	Nombre de participants (n = 14)
Grandir	8
Changements dans la voix	5
Augmentation de la pilosité	3
Prise de masse plus rapide	2
Augmentation de la transpiration	1
Apparition d'acné	1
Cheveux gras plus rapidement	1
Développement des seins (filles)	1 (sur deux)

Bien que 13 des 14 participants aient noté des changements corporels, ceux-ci ne remarquent pas toujours ces transformations sur le corps et que si elles sont présentes,

elles requièrent un changement dans leur routine d'hygiène corporelle. La plupart des adolescents (n = 8) appliquent du déodorant ou du parfum, mais quatre refusent de le faire. À ce sujet, deux participants mentionnent que leurs parents les obligent à s'en appliquer : « Est-ce que tu mets du déodorant ? Non, c'est pour ça que maman m'oblige. » Certains ne semblent pas bien comprendre les bienfaits d'une routine d'hygiène quotidienne : « Je me lave quand [je sens mauvais]. » Somme toute, bien que l'hygiène ne soit pas une préoccupation pour tous les participants, presque tous les participants remarquent les changements que leur corps subit.

### 3.3.1.2 Les changements psychologiques

Le passage vers l'adolescence entraîne aussi un changement d'affects chez les participants interrogés. Cette section inclut la perception des participants sur les changements vécus sur le plan des émotions, de l'humeur et du comportement. Parmi les 14 répondants, neuf ont rapporté avoir vécu des changements d'humeur ou d'émotions. Quatre d'entre eux confient avoir plus de difficulté avec la gestion des émotions (p. ex., se fâche plus rapidement, est plus irritable, a des sautes d'humeur plus fréquentes, est plus émotif). D'ailleurs, deux participants disent se sentir très fatigués, ce qui a une incidence sur leur tempérament : « [J'ai] de la difficulté à [me] réveiller, être plus... au niveau des émotions [je suis] un peu plus euh *rawr rawr*. » Deux participants indiquent se sentir tristes : « Mon humeur a descendu beaucoup. Je trouve des choses moins drôles [...] Moi, l'humour de jeune pfff... » Quatre participants notent avoir acquis de la maturité : « Je deviens plus mature, je deviens plus tranquille, je deviens moins énervé. Je suis plus calme qu'avant. » Bien que 65 % des répondants de l'étude aient noté avoir vécu des changements sur le plan psychologique, il semble plus difficile pour les adolescents ayant un TSA de reconnaître ce type de changement comparativement aux transformations physiques.

### 3.3.2 Les relations sociales

Lorsque les adolescents de l'échantillon sont questionnés sur leurs relations sociales, ils répondent avoir en moyenne 7,1 amis (ET: 4,99). À cet effet, un participant indique que 18 personnes, soit tous les élèves de sa classe, sont ses amis. Quant aux autres participants, ils disent avoir entre 0 et 14 amis à l'école. La majorité des répondants (n = 9) ont indiqué qu'il est important d'avoir des amis : « J'ai quand même beaucoup d'amis. J'ai de bonnes relations. » Un participant mentionne qu'il souhaite avoir des amis : « Sinon, je vais rester tout seul et c'est ennuyeux. Je m'ennuierais à mort. » Pour d'autres (n = 2), il n'est pas important d'avoir des amis : « C'est pas vraiment important, mais c'est bon d'avoir des amis. » Deux autres répondants indiquent qu'ils sont indifférents à l'égard du fait d'avoir des amis.

La notion d'amitié ne semble pas toujours claire pour tous les adolescents ayant un TSA : « Je ne sais pas si j'en ai vraiment [des amis]. » Le concept d'amis et de compagnons de classe n'est d'ailleurs pas maîtrisé : « Tout le monde dans ma classe *sont* mes amis. » Tous les participants, à l'exception d'un seul adolescent, rapportent avoir des amis à l'école. Il existe néanmoins une grande différence au sein de la majorité des répondants entre le nombre de personnes considérées comme étant des amis (c.-à-d., des personnes côtoyées à l'école) et le nombre d'amis vus à l'extérieur de l'école. En effet, les répondants affirment voir en moyenne 1,8 ami (ET : 2,61) à l'extérieur du cadre scolaire. Cinq répondants ont mentionné ne pas voir d'amis à l'extérieur de l'école : « Normalement, je les vois juste à l'école », alors que la grande majorité indique fréquenter un à trois adolescents dans un contexte différent de l'école, à l'exception d'un répondant qui affirme en côtoyer une dizaine : « Certains *vont* à la maison, d'autres *va* au dépanneur pour acheter des popsicles. ».

Malgré les divergences entre les répondants, un participant croit avoir plus d'amis que les autres enfants de son âge, cinq sont d'avis qu'ils ont moins d'amis et sept adolescents trouvent qu'ils en ont autant.

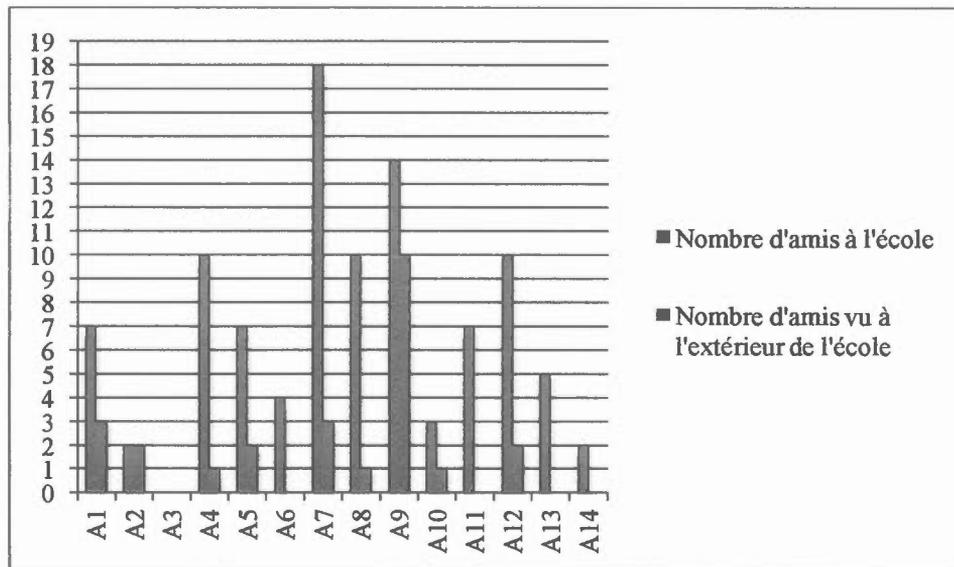


Figure 3.1 Comparatif des amis de l'école versus amis vus en dehors de l'école

Tous les répondants ont indiqué avoir plus d'amis à l'école que d'amis qu'ils côtoient en dehors des heures de classe. Force est de constater que seulement neuf d'entre eux fréquentent d'autres jeunes de leur âge à l'extérieur de l'école.

### 3.3.2.1 L'intimidation

Questionnés sur la notion d'intimidation, les participants indiquent que « se faire achaler, se moquer et faire rire de soi » représentent des éléments d'intimidation. Un peu plus de la moitié ( $n = 8$ ) des répondants mentionnent avoir été victimes de ce genre de comportements : « Je pensais que c'était drôle, mais quand j'ai appris c'était quoi, je n'ai pas aimé ça. » Pour certains, les moqueries ont cessé après l'intervention d'un membre du personnel de l'école alors que pour d'autres, le harcèlement a été présent pendant plus longtemps : « C'était une année, puis ça a duré toute l'année cette intimidation-là. » À l'inverse, six participants disent ne pas avoir subi de moqueries de la part des autres élèves. Toutefois, pour certains, il est difficile de différencier l'intimidation des actes de moquerie isolés : « De ces temps-ci, il y a des choses que

des gars que je connais très bien, mais qui ne sont pas du tout mes amis, font, mais que je ne suis jamais sûr si c'est de l'intimidation ou s'ils me taquent. Je ne suis jamais sûr entre les deux. » Alors que pour d'autres, ce concept n'est pas clair : « Je ne sais pas comment qu'on [fait pour être] une victime d'intimidation. » Seulement un répondant parmi les neuf ayant répondu à la question avoue adopter le rôle de l'agresseur et ne pas vivre d'intimidation.

### 3.3.3 Les activités de loisir

Les résultats de cette section sont divisés en deux, soit les activités individuelles et les activités avec les pairs.

#### 3.3.3.1 Les activités individuelles

L'activité la plus prisée chez les adolescents interrogés est le sport. En effet, parmi les 14 participants interrogés, plus de la moitié ont indiqué faire du sport ( $n = 8$ ). Par contre, tous ont précisé faire des sports individuels (p. ex., tennis, vélo, natation, athlétisme, cross-country), alors qu'un seul fait partie d'une équipe sportive (c.-à-d., hockey). La seconde activité privilégiée des adolescents est les jeux vidéo ( $n = 7$ ). Les autres activités sont jouer dehors ( $n = 3$ ), écouter la télévision ( $n = 2$ ), faire de la lecture ( $n = 2$ ), jouer aux LEGO® ( $n = 2$ ), jouer de la musique ( $n = 1$ ) et faire du dessin ( $n = 1$ ).

#### 3.3.3.2 Les activités avec des pairs

Lorsqu'ils sont avec leurs pairs, les adolescents présentant un TSA jouent principalement aux jeux vidéo ( $n = 7$ ). Cette activité présente d'ailleurs un grand intérêt pour eux : « C'est plutôt quelque chose que je fais beaucoup de temps alors, je ne calcule pas le nombre temps que je joue. » Les jeux de guerre semblent être particulièrement appréciés : « On ne se tance pas [des jeux comme ça] ». D'autres font du sport ( $n = 6$ ) : « Je suis bon dans un peu *tout*, dans un peu *tous* les sports-là. » Les

sports pratiqués avec leurs amis sont majoritairement des activités pratiquées en individuel, comme le vélo et le tennis, et non des sports nécessitant une collaboration, à l'exception d'un participant qui fait partie d'une équipe de hockey. Les participants aiment également jouer dehors (n = 3), jouer aux cartes (n = 3), jouer à des jeux de guerre (n = 2), regarder un film (n = 1) et jouer aux LEGO® (n = 1). Malgré le fait que les jeux vidéo peuvent représenter un intérêt important pour les jeunes adolescents ayant un TSA, les participants de l'étude semblent pouvoir faire des activités diversifiées avec leurs amis.

### 3.4 La discussion

L'objectif de cette étude est de recueillir la perception des jeunes adolescents ayant un TSA quant à leur réalité au quotidien. Les entrevues menées auprès de ces élèves terminant leurs études à l'école primaire, permettent d'explorer certains aspects de leur quotidien, tels que les changements vécus à l'entrée de l'adolescence, leurs activités individuelles et sociales ainsi que leurs relations interpersonnelles.

Le premier constat effectué à l'aide de l'étude est que même si presque tous les adolescents ayant un TSA remarquent les changements corporels qui se produisent, certains d'entre eux ne sont pas sensibles au fait que l'entrée dans la puberté nécessite une nouvelle routine d'hygiène (Sicile-Kira, 2006). Les changements physiques notés sont concordants avec le développement normal de la puberté (Cloutier & Drapeau, 2008; Linglart, 2015). Bien qu'aucun dépistage de trouble de santé mentale n'ait été réalisé pour la présente étude, les adolescents ayant un TSA remarquent certains changements sur plan de l'humeur. Certains se disent plus irritables, ce qui a aussi été démontré par Anderson, Maye et Lord (2011). Toutefois, contrairement aux données rapportées par Simonoff et ses collaborateurs (2008), aucun des jeunes interrogés ne présente, selon leur connaissance, de diagnostic de trouble anxieux ou de trouble de l'humeur.

Les activités privilégiées par les participants de l'étude s'apparentent à celles mentionnées par les mères dans l'étude d'Orsmond et Kuo (2011). En effet, la moitié des participants de cette étude font du sport et jouent à des jeux vidéo, ce qui correspond aux réponses obtenues dans la présente étude. Alors que le sport est l'activité favorite des présents répondants, Orsmond et Kuo (2011) indiquent que cette activité se situe au troisième rang (47 %), devancée par la télévision (86 %) et les jeux vidéo (51 %). Les activités privilégiées par les répondants impliquent plus souvent des activités pouvant se faire de façon solitaire.

Bien qu'Orsmond et Kuo (2011) indiquent que les adolescents ayant un TSA préfèrent passer du temps seuls, un répondant de l'étude mentionne ne faire aucune activité sociale. À l'inverse, presque tous les répondants de l'échantillon disent faire des activités avec des pairs et avoir au moins un ami, ce qui est beaucoup plus élevé que les 20 % soulignés dans l'étude d'Orsmond et Kuo (2011).

En plus de devoir composer avec les défis de l'adolescence, les jeunes présentant un TSA doivent faire face aux défis engendrés par leur trouble neurodéveloppemental. En effet, l'immaturation émotionnelle (Myles & Andreon, 2001), le manque d'empathie et d'intérêt envers autrui, de même que le fait de préférer passer du temps seul (Orsmond & Kuo, 2011) peuvent grandement nuire au développement et au maintien des relations amicales des adolescents présentant un TSA avec les autres jeunes de leur âge (Laugeson, Frankel, Mogil, & Dillon, 2009).

À la lueur des résultats obtenus, les adolescents de l'échantillon disent avoir plus d'amis que les autres adolescents sur le spectre de l'autisme. En effet, alors qu'Orsmond, Krauss et Seltzer (2004) indiquent que 46 % des adolescents TSA n'ont pas d'amis, seulement un participant du groupe affirme ne pas avoir d'amis.

Les adolescents disent avoir en moyenne plus d'amis que ce qui est rapporté dans l'étude de Gross (2004). Il est important de nuancer ce résultat, alors qu'un participant

a nommé tous les élèves de sa classe comme étant ses amis. Ce nombre est également plus élevé que le nombre moyen d'amis rapporté par Poirier et Vallée-Ouimet (2015). De plus, les auteures de cette étude québécoise soulèvent que seulement la moitié d'entre eux voient leurs amis à l'extérieur de l'école, alors que dans la présente étude, environ un tiers des participants ne voient pas leurs amis à l'extérieur de l'école. Cependant, s'il est considéré que les amis sont les personnes fréquentées en dehors du cadre scolaire, le nombre moyen d'amis des participants chute et se rapproche plus des résultats de Gross (2004) et de Poirier et Vallée-Ouimet (2015). Un seul participant dit avoir une dizaine d'amis en dehors de l'école. Ceci peut s'expliquer par le fait qu'il participe à une activité parascolaire.

Le grand nombre d'amis côtoyés à l'école peut s'expliquer par le fait que les répondants de la présente étude sont des élèves dont le TSA est léger, ce qui pourrait faciliter les relations sociales avec les autres élèves. Qui plus est, puisqu'ils sont intégrés en classe ordinaire, cela leur permet d'être en contact avec plus de jeunes de leur âge. Également, près de la moitié des participants recrutés fréquentent une école où il y a un point de service pour les jeunes ayant un TSA, ce qui veut dire que dans l'école, il y a aussi des classes spécialisées pour les élèves présentant un TSA et de l'intégration pour les élèves présentant ce trouble. Ainsi, il est possible de croire que les enseignants de même que les autres élèves sont plus sensibilisés à cette condition. Tous ces facteurs pourraient expliquer la haute moyenne d'amis côtoyés à l'école.

Il n'en demeure pas moins que les lacunes sur le plan de la compréhension des normes sociales peuvent également engendrer des difficultés sur les plans de l'adaptation et de l'acceptation auprès des autres jeunes de leur âge. Ainsi, il n'est pas surprenant de constater que 10,6 % des adolescents ayant un TSA se disent victimes d'intimidation et que 13 % avouent être des intimidateurs (Espalage, 2002).

Les résultats obtenus dans l'étude indiquent un taux supérieur à celui mentionné par Espalage (2002) à l'égard de l'intimidation. En effet, les données récoltées auprès de

l'échantillon, soit près de la moitié, correspondent plus au taux rapporté par Van Roekel et ses collaborateurs (2010), qui soulignent que les enseignants estiment à 46 % le nombre d'élèves qui vivent de l'intimidation. Un seul élève de la présente étude confirme adopter des comportements d'intimidateur, ce qui correspond à la moitié du taux proposé par Espelage (2002) qui situe à 13 % le nombre d'intimidateurs chez les élèves ayant un TSA.

Dans l'étude de Van Roekel, Scholte et Didden (2010), les enseignants rapportent que 46 % des élèves ayant un TSA ont vécu de l'intimidation, mais que le nombre rapporté par ces derniers n'est que de 30 %. Il est donc possible de se demander si ces élèves comprennent bien ce qu'est l'intimidation et s'ils sont capables de reconnaître qu'ils en font ou qu'ils en sont victimes, comme le témoignent les participants de l'étude. En effet, la majorité des adolescents questionnés dans la présente étude sont en mesure de définir clairement ce qu'est de l'intimidation; toutefois, comme le mentionne un participant, ce n'est pas toujours clair pour eux de savoir s'ils en sont victimes ou non. En outre, dans la majorité des cas, les participants ont rapporté un acte isolé, ce qui n'est pas considéré comme de l'intimidation en tant que telle.

Bien que les élèves ayant un TSA semblent vivre la transition vers le secondaire sensiblement comme leurs pairs ayant un développement typique (Leroux-Boudreault & Poirier, soumis), la présente étude suggère tout de même que les défis engendrés par leur trouble neurodéveloppemental entravent certains aspects de leur vie et peuvent nuire à leur développement social. De plus, conséquemment à leur manque de théorie de l'esprit et de connaissance des normes sociales, certains des participants ne jugent pas pertinent d'avoir une hygiène quotidienne et d'utiliser des produits pour contrer les mauvaises odeurs, bien qu'ils soient conscients que leur corps produit plus de sudation. Ce genre de situation peut être aversive pour leurs pairs et, par le fait même, entraver leurs relations sociales.

De plus, même si les répondants de l'étude qui fréquentent encore l'école primaire indiquent avoir un cercle social plus grand que ce qui est rapporté par Gross (2014), le taux d'intimidation demeure relativement plus élevé que celui dans la population typique, qui se situe à 33 % pour la population canadienne (Molcho, Craig, Due, Pickett, Harel-Fish et al., 2009). Suite à l'adoption du projet de loi, en 2012, visant à prévenir et à combattre l'intimidation et la violence à l'école, une vague de sensibilisation est observée. D'un côté, cela a eu pour effet de qualifier d'intimidation des gestes qui, bien qu'ils ne soient pas acceptables, ne répondent pas à la définition de l'intimidation. Toutefois, il est aussi possible de croire que les programmes instaurés par le MELS pour contrer l'intimidation ont possiblement mené à une belle sensibilisation auprès des élèves. Comme le mentionnent Andreon et Stella (2001), il n'est pas rare qu'à l'adolescence, une fois que les relations sociales se complexifient, les adolescents ayant un TSA vivent plus d'exclusion de la part de leurs pairs. L'étude de Carrington, Papinczak et Templeton (2003) soulève que tous les participants de sexe masculin interrogés (n = 4) ont vécu des périodes où ils ont été victimes de moqueries lors des premières années du secondaire. Une sensibilisation doit être faite auprès de ces adolescents afin qu'ils puissent reconnaître les gestes d'intimidation qu'ils peuvent subir ou poser. Ils doivent également être accompagnés, puisque comme en témoignent les enseignants dans l'étude de Van Rockel, Scholte et Didden (2010), ce ne sont pas tous les élèves qui sont capables de reconnaître et de dénoncer les gestes d'intimidation. Néanmoins, il faut bien entendu qu'ils soient réellement victimes d'intimidation et qu'ils sachent la différencier de la moquerie.

### 3.5 La conclusion

Le présent article a permis de décrire la perception de jeunes adolescents ayant un TSA alors qu'ils entament leur puberté. Leur perception en ce qui a trait aux changements vécus lors de cette période de la vie, leurs activités quotidiennes et leurs relations sociales sont explorées. D'abord, il semble que les adolescents ayant un TSA vivent bien cette période de la vie. En effet, ils remarquent généralement bien les changements

corporels et psychologiques qu'ils subissent. Néanmoins, certains d'entre eux bénéficieraient d'une conscientisation de l'importance d'adopter une bonne routine d'hygiène. De façon générale, les adolescents interrogés s'adonnent à diverses activités, que ce soit seul ou entre amis. Bien que les jeux vidéo occupent une grande partie de leur quotidien, près de la moitié d'entre eux pratiquent divers sports de façon régulière. Sur le plan social, les adolescents de l'étude semblent satisfaits de leur réseau. Toutefois, certains s'interrogent sur les fondements de l'amitié, puisqu'il s'agit d'une notion abstraite pour eux. Malgré que la majorité des adolescents ayant participé à l'étude soient bien entourés par leurs pairs, le taux d'intimidation demeure plus élevé que celui de la moyenne canadienne. Il ne s'agit toutefois pas d'une donnée divergente avec les autres études sur les adolescents présentant un TSA.

Somme toute, la présente recherche apporte un regard nouveau quant à la perception de 14 adolescents québécois vivant avec un TSA lors de leur entrée à l'adolescence alors que les écrits scientifiques concernant ce type de clientèle sont relativement pauvres. Il est également important de noter leur participation active dans le processus de recherche en tant que répondant. Évidemment, certaines limites doivent être prises en considération. En effet, le nombre restreint de participants, la géolocalisation ainsi que l'échantillon de convenance ne permettent pas de transférer les résultats à l'ensemble des adolescents ayant un TSA. Les participants ciblés ne représentent pas non plus l'ensemble des adolescents en raison de la tranche d'âge ciblée. De plus, cette recherche s'inscrit dans un cadre particulier, soit celui d'adolescents présentant un TSA de niveau léger, puisqu'ils sont fonctionnels en classe ordinaire et qu'ils vivent la transition vers l'école secondaire. Toutefois, malgré leur niveau de fonctionnement adéquat, leurs réponses à l'entrevue semi-structurée demeurent brèves et peu élaborées.

Néanmoins, la recherche explore la réalité d'adolescents québécois vivant avec un TSA en ce qui a trait à leur quotidien et à leur vie sociale. Elle permet également d'appuyer les hypothèses selon lesquelles il importe d'offrir plus de services aux adolescents TSA

vivant le passage vers l'adolescence, afin de combler leurs besoins quant au développement de stratégies pouvant pallier leurs déficits sociaux durant une étape de la vie où les pairs sont un facteur de protection important (Cantin & Boivin, 2005).

Il serait pertinent de conduire une future étude sur l'intimidation dans les études québécoises, particulièrement auprès d'une clientèle à besoins particuliers.

## RÉFÉRENCES

- Adreon, D., & Stella, J. (2001). Transition from middle to high school: Increasing the success of students with Asperger's syndrome. *Intervention in School and Clinic*, 36(5), 266-272. doi : 10.1177/105345120103600502
- Anderson, D. K., Maye, M. P., & Lord, C. (2011). Changes in maladaptive behaviors from midchildhood to young adulthood in autism spectrum disorder. *American journal on intellectual and developmental disabilities*, 116(5), 381-397. doi : 10.1352/1944-7558-116.5.381
- American Psychiatric Association. (2013). *Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux* (5<sup>e</sup> éd.) Paris : Masson.
- 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
- Bauminger, N., & Kasari, C. (2000). Loneliness and Friendship in High-Functioning Children with Autism. *Child Development*, 71(2), 447-456. doi : 10.1111/1467-8624.00156
- Beran, T., & Qing, L. (2007). The Relationship between cyberbullying and school bullying. *Journal of Student Wellbeing*, 1(2), 15-33.
- Cantin, S., & Boivin, M. (2005). Les parents et le groupe de pairs comme sources potentielles de soutien social lors de la transition scolaire primaire-secondaire. [Parents and peer groups as potential sources of social support during the transition from elementary to junior high school.]. *Revue de Psychoéducation*, 34(1), 1-19.
- Carrington, S., & 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
- Carrington, S., Templeton, E., & Papinczak, T. (2003). Adolescents with Asperger syndrome and perceptions of friendship. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 18(4), 211-218. doi: 10.1177/10883576030180040201
- Church, C., Alisanski, S., & 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., & Drapeau, S. (2008). *Psychologie de l'adolescence* (3e éd.) Éditions Morin et associés, Québec.
- 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
- D'Entremont, B., & Yazbek, A. (2007). Imitation of intentional and accidental actions by children with autism. *Journal of autism and developmental disorders*, 37(9), 1665-1678. doi : 10.1007/s10803-006-0291-y
- Espelage, D. L. (2002). *Bullying in early adolescence: The role of the peer group*. ERIC Digest. Champaign, IL: ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education.
- Gross, T. F. (2004). The perception of four basic emotions in human and nonhuman faces by children with autism and other developmental disabilities. *Journal of abnormal child psychology*, 32(5), 469-480.
- Heavey, L., Phillips, W., Baron-Cohen, S. & Rutter, M. (2000). The awkward moments test: A naturalistic measure of social understanding in autism. *Journal of autism and developmental disorders*, 30(3), 225-236.
- Hénault, I. (2006). *Le syndrome d'Asperger et la sexualité*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Holcomb, M., Pufpaff, L., & McIntosh, D. (2009). Obsesity rates in special populations of children and potential interventions. *Psychology in the schools*, 46(8), 797-804. doi : 10.1002/pits.20418
- Kaland, N., Callesen, K., Møller-Nielsen, A., Mortensen, E. L., & Smith, L. (2008). Performance of children and adolescents with Asperger syndrome or high-functioning autism on advanced theory of mind tasks. *Journal of autism and developmental disorders*, 38(6), 1112-1123. doi : 10.1007/s10803-007-0496-8
- Kuusikko, S., Pollock-Wurman, R., Jussila, K., Carter, A. S., Mattila, M.-L., Ebeling, H., & Moilanen, I. (2008). Social Anxiety in High-functioning Children and Adolescents with Autism and Asperger Syndrome. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38(9), 1697-1709. doi: 10.1007/s10803-008-05559

- Lasgaard, M., Nielsen, A., Eriksen, M. E., & Goossens, L. (2010). Loneliness and social support in adolescent boys with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 40(2), 218-226. doi : 10.1007/s10803-009-0851-z
- Laugeson, É., Frankel, F., Mogil, C., & Dillon, A. R. (2009). Parent-Assisted Social Skills Training to Improve Friendships in Teens with Autism Spectrum Disorders. *Behavioral Science*, 39(4), 596-606. doi: 10.1007/s10803-008-0664-5
- Leyfer, O. T., Folstein, S. E., Bacalman, S., Davis, N. O., Dinh, E., Morgan, J., & Lainhart, J. E. (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
- Linglart, A. (2015). Puberté normale et précoce, comment la moduler? Conférence présentée au 13<sup>e</sup> congrès de l'ARAPI, Le Croisic, France.
- Masten, C. L., Colich, N. L., Rudie, J. D., Bookheimer, S. Y., Eisenberger, N. I., & Dapretto, M. (2011). An fMRI investigation of responses to peer rejection in adolescents with autism spectrum disorders. *Developmental cognitive neuroscience*, 1(3), 260-270. doi:10.1016/j.dcn.2011.01.004
- Marcotte, D., Cournoyer, M., Gagné, M. È., & Bélanger, M. (2005). Comparaison des facteurs personnels, scolaires et familiaux associés aux troubles intériorisés à la fin du primaire et au début du secondaire. *Nouveaux c@hiers de la recherche en éducation*, 8(2), 57-67. doi : 10.7202/1017529ar
- Martlew, M., & Hodson, J. (1991). Children with Mild Learning Difficulties in an Special School : Comparisons of Behavior, Teasing and Teacher's Attitudes. *British Journal of Educational Psychology*, 61(3), 355-372. doi : 10.1111/j.2044-8279.1991.tb00992.x
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2008). Projet de loi n° 56 : Loi visant à prévenir et à combattre l'intimidation et la violence à l'école. Québec.
- Molcho M., Craig W., Due P., Pickett W., Harel-Fisch, Y., Overpeck, M., and 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(S2), 225-234. doi : 10.1007/s00038-009-5414-8
- Montes, G., & Halterman, J. S. (2007). Psychological functioning and coping among mothers of children with autism: a population-based study. *Pediatrics*, 119(5), 1040-1046. doi: 10.1542/peds.2006-2819

- Myles, B., & Adreon, D. (2001). *Asperger Syndrome and Adolescence: Practical Solutions for School Success*. Kansas.
- O'Hare, A. E., Bremner, L., Nash, M., Happé, F., & Pettigrew, L. M. (2009). A clinical assessment tool for advanced theory of mind performance in 5 to 12 year olds. *Journal of autism and developmental disorders*, 39(6), 916-928. doi : 10.1007/s10803-009-0699-2
- Orsmond, G., Krauss, M., & Seltzer, M. (2004). Peer relationships and social and recreational activities among adolescents and adults with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 34(3), 245-256.
- Orsmond, G., & Kuo, H. (2011). The daily lives of adolescents with an autism spectrum disorder: Discretionary time use and activity partners. *Autism*, 15(579). doi: 10.1177/1362361310386503
- Plimley, L., & Bowen, M. (2006). *Autistic Spectrum Disorders in the Secondary School*. London : SAGE.
- Poirier, N., & Vallée-Ouimet, J. (2015). Le parcours des parents et des enfants présentant un TSA. *Santé mentale au Québec*, 40(1), 203-226. doi : 10.7202/1032391ar
- Rogé, B., & Mullet, E. (2011). Blame and forgiveness judgements among children, adolescents and adults with autism. *Autism*. doi: 10.1177/1362361310394219
- Scheeren, A. M., de Rosnay, M., Koot, H. M., & Begeer, S. (2013). Rethinking theory of mind in high-functioning autism spectrum disorder. *Journal of child psychology and psychiatry*, 54(6), 628-635. doi : 10.1111/jcpp.12007
- 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*: The Berkley.
- Simonoff, E., Pickles, A., Charman, T., Chandler, S., Loucas, T., & 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 & Adolescent Psychiatry*, 47(8), 921-929. doi : 10.1097/CHI.0b013e318179964f
- Strauss, R., & Pollack, A. (2003). Social Marginalization of Overweight Children. *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine*, 157(8), 746-752. doi : 10.1001/archpedi.157.8.746

- Symes, W., & Humphrey, N. (2010). Peer-group indicators of social inclusion among pupils with autistic spectrum disorders (ASD) in mainstream secondary schools: A comparative study. *School Psychology International*, 31(478), 478-494. doi : 10.1177/0143034310382496
- Turner-Brown, L., Lam, K., Holtzclaw, T., Dichter, G., & Bodfish, J. (2011). Phenomenology and measurement of circumscribed interests in autism spectrum disorders. *Autism*, 15(437). doi: 10.1177/1362361310386507
- Van Roekel, E., Scholte, R. H. J., & 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
- Véronneau, M. H., & Vitaro, F. (2007). Social experiences with peers and high school graduation: A review of theoretical and empirical research. *Educational Psychology*, 27(3), 419-445. doi :10.1080/01443410601104320
- Wainscot, J., Naylor, P., Sutcliffe, P., Tantam, D., & Williams, J. (2008). Relationships with peers and use of the school environment of mainstream secondary school pupils with Asperger Syndrome (High-Functioning Autism): A Case-Control Study). *International Journal of psychology and psychological therapy*, 8(1), 25-38.
- Walker, H. M., Colvin, G., & Ramsey, E. (1995). *Antisocial behavior in school: Strategies and best practices*. Pacific Grove, CA : Brooks/Cole Publishing Company.
- White, S. W., Albano, A. M., Johnson, C. R., Kasari, C., Ollendick, T., Klin, A., & Scahill, L. (2010). Development of a cognitive-behavioral intervention program to treat anxiety and social deficits in teens with high-functioning autism. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 13(1), 77-90. doi: 10.1177/1362361310393363

## CHAPITRE IV

### DISCUSSION GÉNÉRALE

La recherche réalisée dans le cadre de cette thèse doctorale a permis d'explorer l'expérience de 14 adolescents présentant un trouble du spectre de l'autisme (TSA) vivant le passage vers le secondaire en la comparant à celle de 14 de leurs pairs ayant un développement typique. Le premier article détaille les craintes, les anticipations positives et les moyens jugés aidants pour chacun des deux groupes. Le deuxième article aborde la perception des jeunes ayant un TSA quant à leur réalité en ce qui a trait aux changements psychologiques et physiques vécus au début de l'adolescence, leurs activités quotidiennes et leurs relations sociales. Le présent chapitre propose une synthèse des résultats, une réflexion critique et les retombées cliniques. Également, les apports et les limites de l'étude sont exposés. Pour conclure, des recommandations et des pistes d'éventuelles recherches sont proposées.

#### 4. Intégration des analyses

Cette section présente une discussion des résultats obtenus lors de cette recherche en explorant la perception des élèves ayant un TSA face à leur passage au secondaire. Les résultats de l'article I : « *La perception d'adolescents ayant un trouble du spectre de l'autisme lors de leur passage au secondaire comparativement à celle de leurs pairs présentant un développement typique* » sont exposés et discutés. Des liens avec les données détaillées dans l'article II : « *La perception de la réalité sociale d'adolescents vivant avec un trouble du spectre de l'autisme* » sont effectués. Ainsi, la perception des

adolescents ayant un TSA concernant les changements physiques et psychologiques vécus, leurs relations sociales et les activités pratiquées sont discutées.

#### 4.1. Les craintes

De prime abord, aucune différence significative entre les deux groupes n'est relevée parmi la liste des craintes pouvant être vécues en perspective du passage vers le secondaire. Ainsi, tous les participants de l'étude, qu'ils présentent un TSA ou non, vivent des craintes similaires face à cette étape de vie. Également, les inquiétudes soulevées chez l'ensemble des participants sont sensiblement les mêmes que celles recensées dans la littérature scientifique (Carrington & Graham, 2001; Dann, 2011; Sicile-Kira, 2006). Étant donné qu'aucune différence significative n'a été perçue entre les deux groupes, une attention particulière est portée aux craintes les plus fréquemment rapportées par les jeunes présentant un TSA. Par ailleurs, il est loisible de supposer que les jeunes ayant un TSA ne comprennent pas ce qu'implique le passage vers le secondaire. Par conséquent, même s'ils sont conscients que leur horaire va changer, qu'il y aura plus de transitions entre les cours, etc., il peut être laborieux pour eux d'anticiper concrètement comment sera vécu ce changement. Également, considérant leurs difficultés à s'introspecter et à se projeter dans le futur (Lind & Bowler, 2010), il est probable que leurs réponses ne reflètent pas exactement les craintes qu'ils vivront lors de leur entrée au secondaire.

##### 4.1.1. Les craintes en lien avec les relations sociales

Les participants de l'étude s'inquiètent à propos de leur vie sociale. Malgré le fait que la communication sociale soit identifiée comme une sphère déficitaire chez cette population (APA, 2013), il semble que les élèves ayant pris part à l'étude souhaitent développer des relations avec leurs pairs. Les craintes en lien avec les relations sociales sont de plus en plus présentes chez les adolescents ayant un TSA léger selon Sansosti, Powell-Smith et Cowan (2010), car ils seraient plus conscients de leur différence

comparativement aux adolescents présentant un TSA de sévérité plus importante, qui eux semblent moins conscients de leurs lacunes sur le plan social. D'ailleurs, ces mêmes auteurs indiquent que globalement, les adolescents ayant un TSA ont des difficultés de régulation émotionnelle, de résolution de conflits et adoptent des comportements entraînant une confusion sociale, comme le fait de ne pas comprendre quand une conversation est terminée (Sansosti, Powell-Smith & Cowan, 2010).

#### 4.1.1.1. La crainte de ne pas avoir d'amis

La moitié des jeunes questionnés craignent de ne pas avoir d'amis. Cela se perçoit également à travers les études scientifiques alors qu'Ozsivadjian, Knott et Magiata (2012) indiquent que les élèves ayant un TSA ont comme principale source d'inquiétude leurs relations sociales et amicales. Selon les propos rapportés par les jeunes ayant participé à l'étude de Ozsivadjian et ses collaborateurs (2012), ces derniers ont des inquiétudes telles qu'« est-ce que les autres élèves vont m'aimer ? ». Considérant que les jeunes interrogés dans la présente étude possèdent un TSA léger, il est possible de croire qu'ils sont plus conscients de leurs difficultés et que leur intérêt à développer des amitiés avec les autres adolescents soit plus élevé que la moyenne des adolescents ayant un TSA. Cette hypothèse est appuyée par des écrits de Orsmond, Krauss et Seltzer (2004) qui soutiennent que les meilleurs prédicteurs des relations sociales sont les caractéristiques de l'individu, soit un plus jeune âge et moins de lacunes sur le plan des interactions sociales. Alors qu'Orsmond, Krauss et Seltzer (2004) indiquent que 46 % des adolescents ayant un TSA n'ont pas d'amis, c'est le cas pour un seul des répondants de la présente étude. Cependant, une nuance importante doit être apportée aux résultats révélés dans la présente étude : alors que les participants semblent avoir un nombre d'amis très élevé comparativement à ce qu'indiquent les écrits empiriques, la notion d'amitié se limite aux personnes côtoyées à l'école pour certains participants. En effet, un peu plus du tiers des répondants ne voient pas leurs amis en dehors de l'école, ce qui se rapproche des sujets de l'étude québécoise de

Poirier et Vallée-Ouimet (2015) qui soutient que seulement 50 % des jeunes voient leurs amis à l'extérieur du contexte scolaire. Également, les adolescents ayant un TSA ont de la difficulté à conceptualiser les relations sociales. Ainsi, lorsque la notion d'amitié est abordée auprès des participants de l'étude, il est possible de supposer que cette altération de la compréhension du concept ait influencé à la hausse leurs réponses concernant leur nombre d'amis. Par conséquent, il s'agit d'une recension de leur perception qui ne reflète peut-être pas la réalité. Ce qui est intéressant dans ces résultats, c'est le fait que leur perception d'avoir des amis semble les satisfaire et qu'ils ne désirent pas avoir plus de relations ni s'impliquer davantage dans leurs relations déjà existantes.

Quelques participants de l'étude fréquentent un point de service spécialisé pour les élèves ayant un TSA en milieu ordinaire, ce qui signifie que l'école accueille plusieurs élèves avec ce trouble et que par conséquent, ils bénéficient d'un soutien professionnel spécialisé et qu'une sensibilisation de la problématique qu'est le TSA est faite auprès de tous les élèves et du personnel de l'école. Il est alors possible que ce contexte favorise la hausse de la moyenne du nombre d'amis à l'école comparativement aux moyennes recensées dans les écrits scientifiques (Gross, 2004; Poirier & Vallée-Ouimet, 2015). En effet, il est à supposer que les élèves ayant un développement typique qui côtoient des élèves ayant un TSA dès leur entrée à l'école développent une plus grande ouverture d'esprit face à cette différence, ce qui peut par le fait même favoriser l'établissement de relations d'amitié.

Bien souvent, lors de la transition vers le secondaire, les problèmes de comportements et les défis sociaux persistent. Par conséquent, ceux-ci entraînent un isolement social ou une honte face à leurs intérêts restreints (Sansosti, Powell-Smith, & Cowan, 2010). Il faut également ajouter que l'école secondaire constitue une microsociété comportant davantage d'élèves et d'enseignants que l'école primaire. Ainsi, il n'est pas assuré que les élèves suivent le même groupe comme c'est le cas au primaire. Les adolescents

ayant un TSA doivent donc composer avec le fait de côtoyer plusieurs personnes différentes lors d'une même journée, ce qui peut entraver leur capacité à tisser des liens comme c'est le cas au primaire. Cela corrobore les propos d'Andreon et Stella (2001) qui révèlent que les relations sociales se complexifient à l'adolescence. D'autres difficultés possibles réfèrent au type de langage utilisé qui peut devenir plus ardu. En effet, de nouvelles expressions peuvent être plus difficiles à comprendre pour les adolescents ayant un TSA. Qui plus est, leurs lacunes sur le plan de la généralisation peuvent limiter leur compréhension des expressions et du contexte dans lequel il est approprié de les réutiliser. De plus, leur rigidité face aux règles peut entraîner une violation des règles sociales non dites et les mener à adopter des comportements condamnés par leurs pairs comme le fait de dénoncer les autres dans le cas d'une situation banale (Sansosti, Powell-Smith, & Cowan, 2010).

Également, la crainte de ne pas avoir d'amis soulevée par les participants de la présente étude correspond aux conclusions de Church et ses collaborateurs (2000) qui indiquent que les adolescents ayant un TSA sont conscients de leurs lacunes sur le plan social et témoignent de leur inquiétude face au maintien de leurs relations amicales et à l'intimidation par des pairs.

#### 4.1.1.2. Les craintes liées à l'intimidation

Bien qu'elle ne soit pas plus significativement élevée que chez les élèves typiques de la présente étude, la crainte de se faire intimider demeure importante chez les élèves interrogés. Cette crainte s'avère réelle, puisque plus de la moitié des jeunes ayant un TSA interrogés rapportent avoir déjà subi de l'intimidation. Ce pourcentage est supérieur à celui de la moyenne canadienne qui est estimée à 33 % auprès de la population générale (Molcho, Craig, Due, Pickettem Harel-Fish, & ses collaborateurs, 2009), ce qui justifie leur crainte. D'ailleurs, selon les données scientifiques, les adolescents ayant un TSA sont plus enclins à subir de l'intimidation comme le rapportent Van Roekel, Scholte et Didden (2010) qui soutiennent que 30 % d'entre eux

rappellent en être victimes. Certains participants de la présente étude ne parviennent pas à déterminer ce qui représente ou non de l'intimidation. Certains affirment que de se faire intimider équivaut à « se faire achaler, se moquer et faire rire de soi ». Cette définition est semblable aux craintes rapportées par les jeunes dans l'étude de Ozsvadjian, Knott et Magiati (2012) qui s'inquiètent à l'idée de se faire insulter ou même de se faire frapper. Toutefois, pour certains participants interrogés dans la présente étude, le concept d'intimidation n'est pas aussi clair. En outre, certains rapportent ne pas savoir faire clairement la différence entre des taquineries entre amis ou de la réelle intimidation. Cela est soutenu par l'étude de Van Roekel, Scholte et Didden (2010) qui rapportent que 30 % des jeunes ayant un TSA se disent intimidés alors que leurs enseignants estiment plutôt que 46 % d'entre eux subissent de l'intimidation.

Il est possible de supposer que les élèves présentant un TSA, mais qui sont suffisamment fonctionnels pour fréquenter un milieu ordinaire ont un plus grand intérêt à développer des relations amicales avec les autres jeunes. Cela pourrait également être un facteur contribuant au fait d'être intimidé puisque leur handicap est souvent moins visible que les personnes présentant un TSA plus sévère. En effet, alors qu'il est clairement établi que le TSA entraîne des lacunes sur le plan social (APA, 2013), le fait d'avoir de piètres compétences sociales est un facteur de risque d'intimidation (Lepage, 2003). Également, ils présentent une faible capacité à reconnaître les indices sociaux et à prédire les comportements (Sicile-Kira, 2006). Ils sont aussi plus à risque de vivre de l'intimidation et de l'exclusion de la part de leurs pairs typiques (Orsmond, Krauss, & Seltzer, 2004).

Quoi qu'il en soit, la crainte des participants liée aux difficultés sociales peut s'avérer fondée puisque comme le témoignent Andreon et Stella (2001), il est fréquent qu'à l'adolescence, alors que les relations sociales se complexifient, les adolescents ayant un TSA vivent plus d'exclusion de la part de leurs pairs. En effet, il n'est pas rare

qu'avec l'âge, l'écart entre les adolescents ayant un TSA et leurs pairs se creuse sur divers plans, tels que la maturité, la compréhension des normes sociales et la compréhension des indices sociaux comme les expressions faciales, les gestes et le ton de la voix (Sansosti, Powell-Smith, & Cowan, 2010). Il n'est donc pas surprenant que les subtilités ne soient pas toujours comprises par les répondants compte tenu de leurs difficultés sur le plan de la communication (APA, 2013), de la théorie de l'esprit (Baron-Cohen, 1989) et du déficit des fonctions exécutives qui nuisent à leur compréhension des événements vécus au quotidien (Szatmari, Bruson, Streiner, & Wilson, 2000).

#### 4.1.2. Les craintes en lien avec le changement de structure scolaire

Le passage vers le secondaire entraîne un changement de structure tant sur le plan physique/organisationnel (p.ex., grandeur de l'école, casiers, déplacements fréquents) que sur le plan de l'enseignement (p.ex., plusieurs enseignants, de nouvelles matières). Sachant que les personnes présentant un TSA sont sensibles aux changements (APA, 2013), il n'est pas surprenant que ces nouveautés génèrent des inquiétudes chez les participants, et ce, même si elles ne sont pas significativement plus élevées que la population typique interrogée.

La majorité des répondants ayant un TSA mentionnent avoir peur de se perdre dans leur future école. Selon les écrits, les parents d'enfants présentant un TSA auraient des craintes similaires. En effet, Dan (2011) soutient que les parents s'inquiètent du changement de structure physique dans l'école, tout comme Plimley et Bowen (2006) qui révèlent que les parents craignent la grandeur de la nouvelle école de leur enfant. Les élèves interrogés dans la présente étude ont non seulement peur de se perdre, mais aussi d'avoir une retenue, d'oublier leur matériel, d'arriver en retard à leurs cours, de ne pas être en mesure de suivre leur horaire, de ne pas être capables d'ouvrir leur casier et de manquer de temps pour les transitions entre les cours et le dîner. Ainsi, les adolescents ayant un TSA peuvent anticiper les transitions entre les cours et les

comportements inadéquats qui se produisent dans les corridors (Sansosti, Powell-Smith, & Cowan, 2010). Également, chaque modification à l'horaire et message à l'interphone peuvent entraîner une confusion selon Sansosti, Powell-Smith et Cowan (2010). Sachant que les personnes ayant un TSA présentent souvent des lacunes sur le plan des fonctions exécutives (Charman et al., 2011), toutes ces transitions et situations nécessitant une organisation et une planification peuvent générer un stress important chez cette clientèle.

#### 4.1.3. Les craintes en lien avec les apprentissages

Sur le plan scolaire, la plupart des jeunes craignent de ne pas comprendre la matière présentée et près des trois quarts d'entre eux ont peur de ne pas avoir des notes satisfaisantes et de demander de l'aide. Sicile-Kira (2006) soutient que les élèves ayant un TSA peinent à cibler adéquatement leurs besoins. Sur le plan cognitif, l'auteure rapporte que même si les adolescents ayant un TSA léger ont parfois un quotient intellectuel supérieur à la moyenne, cela ne représente pas le meilleur facteur prédisant la réussite scolaire. À cet effet, il est suggéré que leur profil d'apprentissage soit semblable aux élèves présentant une difficulté d'apprentissage spécifique (Klin & Volkmar, 2000). D'ailleurs, les difficultés de généralisation et les déficits des fonctions exécutives (Church et al., 2000; Sicile-Kira, 2006) peuvent également entraver leurs apprentissages, générer des lacunes sur le plan de la résolution de problèmes et affecter leurs capacités à réaliser des tâches quotidiennes. Les fonctions exécutives parfois déficitaires freinent leurs apprentissages (Church et al., 2000; Sicile-Kira, 2006).

Près de la moitié des participants ayant un TSA dans la présente étude s'inquiètent à l'idée d'avoir de nombreux enseignants. Cela confirme les propos de Costley, Keane, Clark et Lane (2012) qui stipulent que le fait d'avoir plusieurs enseignants peut être une source de stress. Puisque cette population présente une rigidité face aux changements (APA, 2013), le fait de devoir s'adapter à plusieurs personnes différentes ayant des styles distincts d'enseignement peut effectivement être anxiogène.

## 4.2. Les anticipations positives

Les anticipations positives entre les deux groupes ont été comparées. Ce concept fait référence aux situations engendrées par le passage vers le secondaire et qui sont perçues comme étant agréables. Les élèves des deux groupes partagent les mêmes anticipations positives face à cette étape. Les résultats de la présente étude sont comparés à ceux de deux études réalisées auprès d'élèves typiques (Akos, 2002 ; Bernt & Mekos, 1995), puisqu'aucune étude n'a été menée auprès des élèves ayant un TSA dans le passé concernant leurs anticipations positives en ce qui a trait leur passage vers le secondaire.

### 4.2.1. Les anticipations positives en lien avec le fait de devenir un adolescent

Dans la présente étude, presque tous les répondants ont hâte d'être considérés comme un adolescent et de se coucher plus tard. Un peu plus de la moitié des participants anticipent positivement le fait d'avoir un horaire différent et de prendre l'autobus pour se rendre à l'école. Ces changements et nouveaux acquis peuvent représenter une forme de recherche d'indépendance chez les répondants. Les participants demeurant sur l'île de Montréal devront prendre le transport en commun de façon autonome pour se rendre à l'école. Il est possible de faire un parallèle avec l'étude de Bernt et Mekos (1995) qui soulève que les adolescents transitant vers le secondaire souhaitent acquérir une plus grande indépendance, avoir de nouveaux cours, apprendre de nouvelles matières et changer de locaux.

#### 4.2.1.1. Les changements vécus à l'adolescence

Être considéré comme un adolescent se traduit par des changements sur les plans physique et psychologique. Sur les 14 participants de l'étude ayant un TSA, 13 reconnaissent vivre des changements sur le plan physique. Le changement le plus remarqué est le fait de grandir et cinq d'entre eux mentionnent que leur voix change. Un peu moins du quart remarquent une augmentation de la pilosité et deux précisent une prise de masse corporelle. Les éléments suivants n'ont été signalés que par un seul

participant : augmentation de la transpiration, présence d'acné et de cheveux ayant plus de sébum. Une seule des deux filles a indiqué que ses seins se développaient. Les changements nommés par les participants sont conséquents avec les transformations normalement vécues à l'adolescence (Cloutier & Drapeau, 2008). Néanmoins, bien qu'ils soient conscients des modifications que leur corps subit, quatre des participants refusent d'appliquer du déodorant et deux se voient obligés de le faire à la demande de leurs parents. L'importance d'une routine d'hygiène ne semble pas être intégrée par tous les participants, car certains disent se laver au besoin seulement, soit quand ils sentent des odeurs désagréables. Le même constat est établi par Sicile-Kira (2006) qui soutient que l'entrée dans la puberté nécessite une nouvelle routine d'hygiène pour les adolescents ayant un TSA. Parmi les défis rencontrés lors d'une nouvelle routine d'hygiène, la sensibilité aux odeurs des savons ou à leur texture est notée. Ainsi, refuser de mettre du déodorant peut s'expliquer par le fait que les participants n'en voient pas la nécessité ou que la texture est dérangeante pour eux. Dans le même ordre d'idées, porter un soutien-gorge peut s'avérer extrêmement inconfortable pour les jeunes adolescentes interrogées en raison de la sensation sur la peau. Ces nouveaux défis auxquels doivent faire face les adolescents sont souvent causés par leur hypersensibilité (APA, 2013).

Les participants de la présente étude ont également été questionnés sur les changements d'humeur ou des comportements vécus. Il est à noter qu'aucun dépistage basé sur un outil validé n'a été effectué. Néanmoins, aucun des participants n'a nommé avoir un autre diagnostic outre leur TSA comme un trouble de l'humeur ou un trouble anxieux, contrairement à la forte prévalence rapportée par Simonoff et ses collaborateurs (2008). Toutefois, près du tiers des participants mentionnent vivre des changements sur le plan psychologique. Alors que certains se jugent qu'ils sont plus matures, d'autres vivent ces changements psychologiques plus négativement. En effet, près du tiers des jeunes ayant un TSA disent avoir de la difficulté à gérer leurs émotions et se sentir plus irritables. Cela est également soulevé dans l'étude d'Anderson, Maye et Lord (2011).

#### 4.2.2. Les anticipations positives en lien avec les relations sociales

Même si les participants interrogés craignent de ne pas avoir d'amis, tous les jeunes de la présente étude ont hâte de rencontrer des gens tout comme l'étude de Akos (2002) qui nomme comme principale anticipation positive le fait de rencontrer de nouvelles personnes. Sachant que les adolescents ayant un TSA doivent souvent composer avec des difficultés relationnelles (Carrington & Graham, 2001) et qu'Orsmond et Kuo (2011) soutiennent que les jeunes ayant un TSA sont peu intéressés par les relations sociales et préfèrent passer du temps seuls, cette information s'avère intéressante puisqu'elle est différente de ce qui est habituellement relaté dans les écrits scientifiques. Cette divergence pourrait s'expliquer par le fait que les participants de l'étude sont intégrés en classe ordinaire. De ce fait, ils ont des contacts fréquents avec des pairs présentant un développement typique. Puisque leur niveau de fonctionnement est suffisamment élevé pour cheminer dans un programme régulier, il est possible de supposer que leurs attentes sur le plan de la communication sociale sont moindres. De plus, en vivant cette intégration, les élèves ayant un TSA bénéficient de modèles sociaux adéquats en ce qui a trait à l'initiation et le développement des relations sociales.

##### 4.2.2.1. Les activités individuelles

Les participants ayant un TSA apprécient faire des activités de façon individuelle. Plus de la moitié des répondants de l'étude privilégient faire des sports individuels comme le tennis, le vélo et la natation. La seconde activité individuelle pratiquée par la moitié des jeunes interrogés est les jeux vidéos. D'autres activités sont également appréciées comme le fait de jouer dehors, d'écouter la télévision, de lire, de jouer aux LEGO®, de jouer de la musique et de dessiner. La majorité des activités nommées par les participants s'apparentent aux résultats obtenus par Orsmond et Kuo (2011). Toutefois, les participants de la présente étude rapportent moins d'activités que ceux de l'étude de Turner-Brown, Lam, Holtzclaw, Dichter et Bodfish (2011) qui ont trouvé en

moyenne 12 intérêts tant chez les jeunes présentant un développement typique que chez ceux ayant un TSA. Turner et ses collaborateurs (2011) notent un intérêt plus important envers les attrait mécaniques chez les jeunes ayant un TSA que chez leurs pairs présentant un développement typique. Cependant, cet intérêt ne ressort pas dans la présente étude. Cette différence peut s'expliquer par le fait que l'étude de Turner et ses collaborateurs (2011) s'est basée sur la perception des parents et non celle des adolescents comme c'est le cas dans la présente étude. Également dans leur échantillon, bien qu'il soit composé d'enfants et d'adolescents ayant un TSA sans déficience intellectuelle, les niveaux de fonctionnement varient, alors que les participants interrogés dans la présente étude présentent un haut niveau de fonctionnement.

#### 4.2.2.2. Les activités avec des pairs

Même si les activités individuelles occupent une partie de leur temps, les jeunes interrogés dans la présente étude apprécient également faire des activités avec leurs pairs. Alors qu'ils côtoient leurs amis, les adolescents interrogés affectionnent sensiblement les mêmes activités qui sont pratiquées de façon individuelle. Turner-Brown, Lam, Holtzclaw, Dichter et Bodfish (2011) rapportent que 76 % des enfants ayant un TSA montrent un intérêt à jouer seuls, alors qu'un seul participant de l'étude actuelle ne fait pas d'activités sociales. Dans le même ordre d'idées, Orsmond et Kuo mentionnent que 20 % de leur échantillon visitent un ami alors que la presque totalité des participants de la présente étude voit fréquemment leurs amis pour faire des activités à l'extérieur de l'école. Tel que mentionné précédemment, les adolescents participant à l'étude présentent un niveau de fonctionnement suffisamment élevé pour être intégrés en classe ordinaire. Par conséquent, il est possible de supposer que leurs habiletés sociales, bien que nécessairement altérées par leur trouble, influencent peu leur développement social et ne nuisent pas à l'envie de créer des liens d'amitié tout comme le soulèvent Church et ses collaborateurs (2000).

Également, ces jeunes intégrés d'emblée en classe ordinaire souhaitent probablement conserver leur sentiment d'inclusion sociale. Considérant que ces élèves sont intégrés en classe ordinaire et qu'ils côtoient des élèves au développement typique, il est possible qu'il en résulte un plus grand intérêt pour la socialisation et une recherche du sentiment d'inclusion sociale. De plus, sachant que le fait d'avoir des relations sociales est un facteur essentiel au bien-être (Baumeister & Leary, 1995) et que les normes sociales vont en ce sens, les adolescents participant à l'étude désirent possiblement répondre aux conventions. Aussi, plus des trois quarts des participants perçoivent positivement le fait d'avoir différents enseignants, même si cela peut engendrer certaines inquiétudes telles que les adaptations aux différents styles d'enseignement. Leur intégration sociale dépasse également la salle de classe et les périodes de transition alors qu'ils démontrent un clair intérêt pour la participation aux parties des équipes sportives de leur école et aux activités parascolaires.

#### 4.3. Les moyens jugés comme étant aidants pour vivre la transition vers le secondaire

Le MELS (2012) propose un document pour favoriser une transition de qualité vers le secondaire. Pour ce faire, trois types de facteurs doivent être pris en considération soit les facteurs scolaires, individuels et familiaux, sociaux et culturels. La présente étude se penche sur deux d'entre eux, soit les facteurs scolaires et individuels. Parmi les 17 stratégies proposées, aucune ne s'est avérée être significativement comme pouvant être plus aidante selon la perception des élèves ayant un TSA. Toutefois, tous les répondants présentant un développement typique ainsi que la grande majorité des élèves ayant un TSA croient que de connaître des stratégies pour se relaxer serait aidant dans le cadre du passage vers le secondaire. Cela n'est pas surprenant, puisque les adolescents ayant un TSA sont plus susceptibles de développer de l'anxiété (Simonoff et al., 2008). Dans la recension des écrits proposée par Rivard, Paquet et Mainville (2011), les auteures stipulent que la thérapie cognitive et comportementale (TCC) est efficace auprès des jeunes ayant un TSA si les adaptations nécessaires sont effectuées. Celles-ci incluent

le fait de mettre par écrit les informations et d'utiliser le modelage par vidéo. Il serait donc intéressant de se pencher sur les stratégies connues par les élèves et les contextes dans lesquels celles-ci ont été enseignées. Sachant que plusieurs situations de la vie quotidienne génèrent un stress important chez cette population (Rivard, Paquet, & Mainville, 2011), notamment les transitions, il est possible de croire que les intervenants œuvrant auprès de ces jeunes leur ont enseigné des stratégies pour relaxer. Le second moyen jugé significativement plus aidant pour les élèves ayant un TSA dans le cadre de leur éventuel passage vers l'école secondaire est le fait d'avoir un ami pour aller diner. Cela correspond à ce qui est indiqué dans l'étude de Carrington et Graham (2001) qui soutiennent que les relations sociales sont au cœur des inquiétudes des adolescents ayant un TSA. Plusieurs stratégies jugées aidantes par les deux groupes se retrouvent également dans *La carte routière vers le secondaire, toute une expédition !* Ce programme pour les élèves handicapés et avec des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage (EDHAA) suggère de se poser des questions, de mieux se connaître et contient plusieurs informations sur le secondaire (p.ex., casiers, horaires) qui ont été jugées comme aidantes pour les jeunes (Sabourin, Ruel, Moreau, Lehoux, & Julien-Gauthier, 2012). En effet, la presque totalité des jeunes ayant un TSA souhaite connaître l'emplacement de leur casier et la procédure pour l'ouvrir et faire une visite de l'école avant leur entrée au secondaire. De plus, la grande majorité d'entre eux aimeraient connaître le temps nécessaire à consacrer à leurs travaux et se familiariser avec les plans d'urgence. Aussi, près des trois quarts des jeunes sont d'avis qu'il serait aidant d'avoir un plan de l'école. Cela pourrait pallier leur crainte de se perdre. Sachant que les personnes ayant un TSA peuvent présenter des déficits sur le plan des fonctions exécutives (Charman et al., 2011), le fait de devoir organiser leurs travaux et de planifier leurs déplacements peut représenter des défis pour eux. Les auteurs de *La carte routière vers le secondaire, toute une expédition !* conseillent aussi de faire un rallye photos dans l'école pour mieux connaître l'endroit. Un peu plus de la moitié des participants, qu'ils aient un TSA ou non, sont d'avis qu'il serait aidant d'avoir fait le trajet pour aller à l'école au moins une fois. Considérant que les nouveautés peuvent

générer un stress important chez cette clientèle, le fait de se familiariser avec le trajet pourrait diminuer leurs inquiétudes.

Presque tous les jeunes ayant participé à la présente étude indiquent que le fait de connaître un enseignant serait facilitant pour la transition. Cela se traduit également dans les écrits scientifiques à travers la perception des parents interrogés dans l'étude de Dann (2011). Ils soulignent que la rencontre avec les enseignants est un des moyens les plus aidants pour leur enfant. Dans le même ordre d'idées, la grande majorité des élèves du groupe ayant un TSA interrogée sont d'avis que le fait de connaître un adulte à qui ils peuvent se confier serait aidant. Cela pourrait s'expliquer par le fait que la plupart des jeunes ayant un TSA participant à l'étude bénéficient du soutien d'un éducateur spécialisé, quoiqu'ils soient intégrés en classe ordinaire. La proximité avec un adulte peut s'avérer réconfortante pour eux.

#### 4.4. Les aspects cliniques

Cette étude a permis d'explorer la perception d'adolescents vivant le passage du primaire vers le secondaire. Très peu d'études investiguent la réalité des adolescents ayant un TSA et jusqu'à présent aucune étude québécoise ne s'est intéressée à leur expérience.

Les résultats de la présente étude sont pertinents pour les enseignants du primaire et du secondaire, les professionnels (p.ex., orthopédagogues, psychologues, orthophonistes, ergothérapeutes, techniciens en éducation spécialisée), les membres de la direction d'écoles et toute autre personne qui oeuvre auprès de cette clientèle. Sachant que les élèves ayant un TSA sont plus enclins à avoir des difficultés scolaires (Church et al., 2000; Ozsivadjian, Knott & Magiati, 2012; Sicile-Kira, 2006) sociales (Carrington & Graham, 2001; Orsmond & Kuo, 2011) et affectives (Leyfer et al., 2006; Simonoff et al., 2008), les intervenants du milieu scolaire doivent être bien outillés afin de bien planifier cette transition puisqu'ils sont les intervenants de première ligne auprès de ces

jeunes. Ces résultats s'avèrent également intéressants pour les cliniciens du secteur privé et des services publics qui travaillent directement auprès des adolescents ayant un TSA qui préparent leur transition vers le secondaire. D'ailleurs, près du tiers des répondants ayant un TSA consultaient une psychologue du secteur privé. Cette étude apporte des éléments intéressants puisque peu d'études ont été réalisées auprès de cette population et il s'agit de la seule ayant été réalisée au Québec.

Finalement, les parents, de même que leur enfant sont des personnes qui peuvent bénéficier des résultats obtenus à la suite de cette étude. En effet, considérant que la transition vers le secondaire est un moment crucial pour le développement de l'anxiété et de la dépression auprès des adolescents typiques (Bélanger & Marcotte, 2011) et que les adolescents ayant un TSA sont plus susceptibles de vivre de l'anxiété (Simonoff et al., 2008), cette transition doit être planifiée adéquatement. En ciblant les craintes de leur enfant, à l'aide de la liste disponible dans le questionnaire utilisé dans la présente étude, les parents pourraient aider leur enfant à se pratiquer à ouvrir un cadenas, faire la visite de l'école avec lui, l'aider à trouver des stratégies d'organisation, etc. En utilisant la liste des anticipations positives, les parents pourraient identifier les intérêts de leur enfant et mettre l'accent sur ce qu'il a hâte de vivre. La liste des moyens jugés aidants peut guider les parents dans les stratégies à utiliser auprès de leur enfant et pour l'accompagner dans ses démarches. Outre la transition vers le secondaire, cette étude peut éclairer les parents sur les autres défis de l'adolescence telle l'hygiène. Toutes ces informations doivent être consignées dans le plan de transition de l'élève afin que toutes les personnes accompagnant l'élève dans cette démarche puissent s'y référer et que le rôle de chacun y soit défini. Bien qu'ils semblent conscients des changements physiques vécus, les adolescents ayant un TSA ne semblent pas toujours réaliser qu'ils doivent par le fait même modifier leur routine d'hygiène. À cet effet, il est possible de mettre par écrit un horaire à respecter pour établir des habitudes d'hygiène.

Afin de favoriser une transition de qualité telle que décrite par le MELS (2012), ce dernier recommande d'établir un plan spécialisé d'intervention individualisée pour faciliter le suivi des élèves HDAA. Tel que le stipule la Loi sur l'instruction publique (article 96.14), l'élève doit être impliqué dans le développement d'un plan d'intervention, à moins qu'il en soit incapable. Il doit participer activement dans l'établissement et la réalisation de ces objectifs. Considérant le haut niveau de fonctionnement des élèves interrogés, il est à supposer que tous auraient été capables de participer à l'élaboration et à la mise en œuvre de ce plan. Toujours selon ce même article de loi, la direction doit solliciter et favoriser la participation des parents dans la démarche. Ainsi l'élève, ses parents et le personnel de l'école doivent travailler conjointement pour atteindre ces objectifs. Il est toutefois de la responsabilité de la direction de voir à ce que les besoins de l'élève soient répondus.

Considérant que les craintes et les anticipations positives ne diffèrent pas d'un groupe à l'autre, la préparation du passage vers le secondaire pourrait s'effectuer de la même façon pour les élèves ayant un TSA qui sont intégrés en classe ordinaire que pour les autres élèves de leur groupe. Afin de favoriser une transition de qualité vers le secondaire, le MELS recommande d'adopter des pratiques collaboratives entre l'école, la famille et la communauté (MELS, 2012). Il invite chacun des milieux à mettre en place une démarche qui lui est propre en intégrant les six principes suivants : la reconnaissance de la place des parents comme premiers responsables de l'éducation de leur adolescent (p. ex., mettre l'accent sur l'accueil des nouveaux élèves, impliquer les parents en allant chercher leur expertise auprès de leur enfant, convier les parents à une rencontre, établir une communication avec les parents); le partage de la responsabilité de la qualité de la transition entre les acteurs concernés par des pratiques collaboratives (p. ex., inviter les intervenants concernés à visiter l'école, dégager du temps pour les équipes, accorder de l'importance au rôle de soutien) ; la planification, l'organisation et l'évaluation continue des activités de transitions (p. ex., nommer un responsable du suivi de la transition, établir un échéancier décrivant les étapes de la transition, se

mobiliser rapidement pour les plans services individualisé et intersectoriel (PSII) ; la reconnaissance du temps et la mise en place des ressources requises (p. ex., dégager du temps pour les enseignants du primaire et du secondaire, offrir une souplesse dans l'organisation de la transition, offrir plus de soutien et proposer des activités d'intégration pour les élèves ayant des besoins particuliers, participer à des formations conjointes avec les services sociaux) ; la mise à contribution de toutes les personnes qui connaissent l'adolescent et la personnalisation des pratiques de transition (p. ex., planifier des rencontres pour discuter des élèves à risque, inviter les services sociaux à soutenir les familles, prévoir du parrainage et du tutorat pour les élèves immigrants, s'assurer de la qualité de l'information transmise dans le dossier de l'élève, permettre à l'élève d'identifier ses caractéristiques pour l'aider dans le choix de ses options) ; la reconnaissance que l'entrée au secondaire est déterminante pour la persévérance et la réussite scolaire de l'adolescent (p. ex., responsabiliser l'élève, identifier les signes de désengagement scolaire, prévoir et fournir un accompagnement individualisé au besoin, multiplier les occasions de créer des liens sociaux, regrouper les élèves d'un même cycle dans les espaces physiques). Le MELS ne dicte pas précisément les activités et les interventions à prôner lors de la transition vers le secondaire. Il présente une ligne de conduite qui invite les milieux à adopter une approche personnalisée pour chacun des élèves en fonction de ses besoins.

Il serait intéressant de leur enseigner des stratégies pour relaxer inspirées de la TCC de la troisième vague telles que la respiration abdominale et la méditation, et d'effectuer un appariement avec un autre élève afin qu'ils aient un ami avec qui aller diner. Ce jumelage pourrait s'effectuer en vérifiant si un de ses amis fréquentera la même école que lui. Des élèves qui partagent des intérêts communs pourraient aussi être jumelés. Toujours dans l'optique d'avoir un ami avec qui diner, il serait pertinent de leur enseigner des moyens pour initier le contact avec les autres adolescents de leur âge et comment maintenir les relations amicales si cela est un défi pour eux. Sachant qu'il est souvent véhiculé que les adolescents ayant un TSA sont peu enclins à

développer des relations avec leurs pairs (Orsmond & Kuo, 2011), le fait que la présente étude révèle le contraire peut mener les professionnels, les enseignants et les parents à encourager l'élève présentant un TSA à s'investir dans ses relations sociales et à développer des stratégies pour vivre des situations et des relations sociales positives avec ses pairs. Toujours sur le plan social, comme cette population est plus à risque de vivre des moqueries (Van Roekel, Scholte, & Didden, 2010), une attention particulière doit être portée et une sensibilisation doit être faite auprès de leurs confrères et consoeurs de classe. Cela peut se traduire par une sensibilisation auprès des élèves de première secondaire ayant pour thème l'importance d'accepter les différences chez autrui. Sans pour autant cibler seulement le TSA, les autres troubles tels que ceux du langage, le déficit de l'attention, la dyslexie, l'anxiété, etc. pourraient être abordés.

À la lueur des résultats de la présente étude, il est possible de rassurer les parents qui croient que leur enfant vivra significativement plus d'inquiétudes lors de ce passage que les autres jeunes de son âge puisque la présente étude démontre que ce n'est pas le cas.

Cette étude permet également d'orienter les parents sur la façon de mieux anticiper et de mieux gérer les craintes de leur enfant face à cette transition et leur fournit des moyens jugés comme pouvant être aidants pour la rendre positive, et ainsi la faciliter.

Finalement, la section de l'entrevue qui investigate les craintes, les anticipations positives de même que les moyens jugés comme pouvant être aidants peut être présentée aux adolescents individuellement afin de permettre à la personne responsable du PSII de faire une intervention plus ciblée. L'entrevue peut être administrée avant la visite de l'école secondaire afin de porter une attention particulière aux éléments identifiés comme étant une crainte, une anticipation positive ou un moyen jugé aidant par l'élève ou bien sous forme de questionnaire.

#### 4.5. Les apports de l'étude

Cette étude apporte une lumière intéressante sur la transition vers le secondaire chez les élèves ayant un TSA. Bien que certaines études investiguent la réalité des adolescents ayant un TSA, très peu sont réalisées au Québec et aucune ne s'est penchée sur l'aspect critique de la transition. La présente étude ajoute donc une perspective pertinente aux écrits scientifiques.

D'ailleurs, aucune étude ne s'est intéressée à la transition vers le secondaire chez les adolescents ayant un TSA et un haut niveau de fonctionnement en questionnant directement l'élève. La présente étude est donc la seule à documenter cette période critique selon le point de vue de l'élève dans son cheminement scolaire. Elle permet d'offrir des recommandations adaptées aux élèves ayant un TSA qui sont scolarisés dans notre système d'éducation.

Elle permet aussi de recueillir la perception des adolescents ayant un TSA à propos des changements physiques et psychologiques vécus lors de ce passage important, alors qu'ils entrent également dans l'adolescence. Cela peut guider les adultes qui interviennent auprès d'eux. En raison de leur lacune sur le plan de la théorie de l'esprit, les jeunes ayant un TSA peuvent ne pas comprendre la nécessité d'une saine routine d'hygiène. Le fait de ne pas bien prendre soin de sa personne peut grandement nuire aux relations sociales. Les adultes gravitant auprès de l'élève peuvent les conscientiser à cet effet et les guider dans une telle démarche.

L'étude permet de constater que, bien que les participants ayant un TSA soient intégrés en classe ordinaire et considérés comme ayant un haut niveau de fonctionnement, ils ne présentent pas nécessairement le niveau d'autonomie attendu chez les adolescents de leur âge. Ce faisant, même s'ils n'expriment pas un niveau de craintes supérieur à celui leurs pairs typiques, il est probable qu'ils nécessitent un accompagnement plus intensif dans la préparation du passage primaire-secondaire. En effet, comme les élèves

ayant un TSA présentent des lacunes sur le plan de l'introspection, il est possible de croire qu'ils ne sont pas totalement capables d'anticiper l'ampleur de cette transition. Ainsi, alors qu'une visite de l'école secondaire est souvent suffisante pour les élèves typiques, les élèves ayant un TSA pourraient nécessiter plus d'une visite ou plus d'un accompagnement lors d'une telle visite pour fournir des explications plus claires et concrètes, notamment sur le fonctionnement de l'école.

Les résultats obtenus dans cette étude concernant les relations sociales vont à l'encontre de certaines autres études recensées qui stipulent que les adolescents ayant un TSA sont peu intéressés à développer des amitiés avec les autres jeunes de leur âge. Ces nouvelles données peuvent donc être utilisées afin de sensibiliser les adultes intervenant auprès de cette clientèle qui pourraient croire, à tort, que les adolescents ayant un TSA ne présentent pas le désir de s'investir dans des relations sociales. Toutefois, les résultats concordent avec les écrits scientifiques pour ce qui est du stress généré par l'aspect social à l'adolescence, tant sur le plan de se faire des amis que sur celui de la perception des autres, dont l'intimidation. Les adolescents interrogés s'inquiètent à l'idée de se faire intimider et de ne pas avoir d'amis avec qui aller diner.

Cette étude permet aussi de recueillir des informations sur le quotidien des élèves ayant un TSA, notamment sur leurs activités privilégiées individuelles ou sur celles avec d'autres adolescents de leur âge. Les constats retenus sont que les activités majoritairement pratiquées par les répondants sont semblables à celles réalisées par leurs pairs typiques. Il est également intéressant de noter que les activités avec leurs amis sont les mêmes que celles qu'ils pratiquent individuellement. Ainsi, la plupart de leurs passe-temps avec leurs amis sont des activités individuelles (vélo, jeux vidéo, baignade, etc.) qu'ils font avec un compagnon.

#### 4.6. Les limites de l'étude

Les résultats et les conclusions de la présente étude doivent être interprétés en considérant certaines limites. Il s'agit en effet d'une étude exploratoire réalisée auprès de participants ayant un niveau de fonctionnement suffisamment élevé pour être intégrés en classe ordinaire, ce qui ne représente pas le TSA à tous les niveaux de sévérité. Également, les données recueillies lors de l'entrevue semi-structurée sont limitées, ce qui constitue une limite, car les participants élaboraient peu leurs propos et qu'il est difficile d'obtenir une étude plus approfondie de leurs perceptions. Le fait qu'aucune mesure n'ait été réalisée à l'aide d'un outil standardisé présente aussi une certaine limite. En effet, le questionnaire ne permet pas de cibler les élèves atteignant le seuil clinique d'anxiété ou de dépression, ce qui serait pertinent étant donné que le passage vers le secondaire est une étape où les adolescents présentent un fort risque de développer un trouble intériorisé (Bélanger & Marcotte, 2011). Il est aussi possible que leur perception soit biaisée par leurs expériences subjectives et elle ne peut être validée. Cela permet toutefois de détailler leur point de vue et de se baser sur leur perception pour implanter des interventions.

Finalement, en ayant un nombre restreint de participants, les analyses ont une moins grande puissance entraînant la possibilité de faux négatif. Toutefois, malgré les efforts de recrutement, il n'a pas été possible d'avoir plus de participants. Néanmoins, le fait d'avoir apparié est une grande force de l'étude puisque cela augmente grandement la puissance. Les auteurs tenaient également à maintenir un seuil significatif de 0,05.

#### 4.7. Les recommandations et les pistes de recherches futures

Il est clair que tous les partenaires doivent collaborer étroitement avec la famille afin de mettre en place un PSII comme le stipule le MELS (2012). En identifiant bien les craintes de l'élève, il est possible de travailler avec lui afin de bien le préparer, de diminuer ses craintes et de l'outiller pour faire face à ses inquiétudes. Le fait d'avoir

de bonnes relations interpersonnelles représente un facteur de soutien important pour une transition de qualité (Cantin & Boivin, 2005). Les anticipations positives sont des leviers importants. En misant sur les éléments auxquels les élèves ont hâte, il est possible d'augmenter leur motivation. Finalement, les moyens jugés aidants doivent être identifiés de façon individuelle pour chacun des élèves. L'étude actuelle ne soulève pas de moyens jugés significativement plus facilitants pour le passage vers le secondaire selon les élèves ayant un TSA. Toutefois, le fait de connaître ses enseignants, savoir l'emplacement de son casier et comment l'ouvrir, connaître un adulte à qui se confier, faire une visite des lieux et connaître au moins une personne dans ses cours sont des moyens jugés aidants chez plus de 85 % des répondants, qu'ils aient un TSA ou non. Ainsi, il est fortement recommandé de faire une visite de l'école en portant une attention particulière à l'endroit où se trouvera le casier des élèves, de leur présenter leurs futurs enseignants et de faire des activités de groupe afin que les nouveaux élèves puissent apprendre à se connaître avant le début de la rentrée scolaire.

Selon les résultats obtenus, tous les élèves confondus sont d'avis que le fait de connaître des stratégies pour se relaxer serait bénéfique pour faciliter leur passage vers le secondaire. Afin d'apprendre de telles stratégies, plusieurs outils peuvent être utilisés. Se basant sur les principes de la thérapie cognitivo-comportementale, des interventions adaptées à leur condition, en offrant un soutien visuel par exemple, peuvent être réalisées tel que le soulignent Rivard, Paquet et Mainville (2011). Une psychoéducation pourrait être donnée aux jeunes par un intervenant du milieu scolaire (p.ex., psychologue, éducateur, psychoéducateur) pour leur permettre d'identifier le stress et ses manifestations. En adaptant la thérapie cognitivo-comportementale à la condition autistique des élèves, des pictogrammes ou des photos peuvent être utilisés afin de les aider à en reconnaître les manifestations. Également, le vidéomodeling peut être une bonne façon de leur faire prendre conscience de leur état de stress puisque ce type d'intervention est très efficace auprès de cette clientèle (Bellini & Akullian, 2007). Considérant, la légèreté de leur TSA, il importe de recourir à des outils correspondant

à leur niveau de développement. Attwood (2004) dans son ouvrage *Exploring feelings : Cognitive behaviour therapy to manage anxiety* propose un programme pour des jeunes âgés de 9 à 12 ans sous forme de petits groupes composés de 2 à 5 personnes. Le contenu peut facilement être utilisé auprès d'un seul élève. Ce programme peut être piloté par un psychologue, un orthophoniste, un ergothérapeute ou un parent. Il est composé de cinq séances. Ces séances comprennent l'identification et la reconnaissance des émotions, des outils et des techniques pour se détendre et modifier les pensées négatives. Le tout est adapté à la clientèle ayant un TSA en offrant des stratégies et des outils concrets et visuels comme les scénarios sociaux<sup>TM</sup> (Attwood, 2004). Ce type de programme s'avère très pertinent puisque la TCC traditionnelle met l'accent sur les déficits cognitifs, les dissonances cognitives et les pensées irrationnelles. Considérant que cette clientèle possède déjà des lacunes sur le plan de l'introspection, certaines adaptations doivent être mises en place. D'abord, il importe d'enseigner aux participants la connaissance de leurs émotions en incluant des discussions et des exercices sur le lien entre la pensée et les sentiments, et ce, selon diverses situations. Ce type d'enseignement doit être accompagné de soutien visuel. Attwood (2004) suggère d'utiliser les bandes dessinées lors de la restructuration cognitive.

En se basant sur les principes de l'intervention d'Attwood, il est possible de mettre en place des interventions pour leur apprendre des moyens pour relaxer via la boîte à outils (p. ex., écouter de la musique, faire du sport). De plus, comme les adolescents ayant un TSA jugent qu'il serait plus aidant d'avoir un ami avec qui dîner, il est possible de trouver des « solutions » à leurs pensées négatives. Dans un premier temps, il est important de voir s'il y a une réelle probabilité que l'élève dîne seul (a-t-il déjà des amis à cette école?). S'il est probable que l'élève se retrouve seul, un travail sur les pensées peut être effectué (a-t-il peur d'aller vers les autres? De faire rire de lui? De se faire rejeter? Etc.). En identifiant les pensées erronées, il sera plus facile de trouver des solutions pour répondre au besoin de l'élève. Il est possible, comme le suggère Attwood (2004),

d'utiliser le scénario social<sup>TM</sup> sous forme de bande dessinée pour illustrer le comportement à adopter.

*La carte routière vers le secondaire, toute une expédition!* (Sabourin, Ruel, Moreau, Lehoux, & Julien-Gauthier, 2012) peut également être utilisée, même si elle n'a pas été validée spécifiquement auprès d'élèves ayant un TSA et ne contient pas les deux moyens jugés aidants par les participants de la présente étude, soit le fait d'avoir un ami avec qui aller dîner et connaître des stratégies pour se relaxer. Il est donc possible de jumeler ce programme de transition en combinaison avec celui de Attwood (2004).

D'autres interventions peuvent être mises en place sans nécessairement s'inscrire dans le cadre d'un programme. Considérant que ces élèves vivent l'intégration il est important de trouver des stratégies normalisantes et adaptées. Des stratégies de respiration abdominales pourraient leur être enseignées puisqu'elles sont facilement réalisables dans un contexte de classe, et ce, sans attirer l'attention d'autrui. L'école peut déterminer à l'avance des endroits où l'élève pourra relaxer durant les pauses et l'heure du dîner. Il importe également de faire connaître les moments où il est adéquat et possible de se relaxer. Par conséquent, si les battements entre les cours sont trop courts, l'élève pourrait bénéficier d'un certain nombre de tickets modérateurs (soit une adaptation lui permettant selon un nombre de fois défini en fonction de ses besoins) qui lui seraient remis par un surveillant plutôt qu'un intervenant, afin que cela soit le plus normalisant possible. Ainsi, l'élève pourrait prendre le temps d'utiliser ses stratégies de relaxation au besoin sans être pénalisé pour un retard. Le fait d'utiliser une tactique modératrice permettrait d'éviter la stigmatisation de l'élève tout en lui permettant de développer son autonomie par rapport à sa gestion du stress.

À l'analyse des résultats de la présente étude, il appert que les adolescents ayant un TSA bénéficieraient de développer davantage leur autonomie avant le passage vers le secondaire, particulièrement en ce qui concerne la conscience de soi et les saines habitudes à adopter lors des changements physiques vécus à l'adolescence. Un atelier

de sensibilisation offert par l'enseignant, le psychologue, l'infirmier de l'école ou le technicien en éducation spécialisée pourrait être réalisé auprès de ces jeunes de façon individuelle ou en groupe. Cet atelier viserait à sensibiliser l'adolescent sur les bonnes pratiques à adopter pour une bonne routine d'hygiène comme prendre une douche ou un bain régulièrement, se laver les cheveux, se brosser les dents, utiliser du déodorant et sur l'importance d'avoir une apparence soignée. Cette sensibilisation comprendrait de l'éducation sur les changements sur le plan physique (manifestations liées à la puberté – sudation, surproduction de glandes sébacées, odeurs, menstruations, acné, etc.).

Finalement, il serait pertinent de conduire de futures recherches afin de mieux soutenir cette population. De fait, la section du questionnaire de la présente étude concernant les craintes, les anticipations positives et les moyens jugés aidants mériterait d'être validée auprès d'un plus grand échantillon composé d'élèves ayant un TSA. Sachant que les élèves ayant un TSA ont peu élaboré leurs propos, il pourrait être intéressant d'utiliser un questionnaire adapté à leur condition. Les intervenants pourraient ainsi l'utiliser afin de cerner les besoins spécifiques à l'élève et les objectifs à cibler pour un plan de transition. Le questionnaire pourrait être repris avec eux et l'intervenant pourrait questionner davantage l'élève sur les items qui en ressortent. Également, une étude quantitative visant un plus grand nombre de sujets pourrait être menée afin d'investiguer davantage les activités privilégiées et les relations sociales de ces adolescents. Il serait intéressant aussi d'évaluer si leurs amitiés se maintiennent dans le temps et s'ils développent un intérêt pour d'autres activités. Toujours dans l'optique de mieux cerner les besoins de la clientèle, mais aussi de son environnement, les enseignants et les parents pourraient également prendre part à ce type d'étude afin de valider la perception des répondants ayant un TSA via un questionnaire, des groupes de discussion ou une entrevue semi-structurée.

#### 4.8. Conclusion

L'étude a permis d'explorer la perception des élèves ayant un TSA sur leur passage vers le secondaire. Dans un premier temps, leurs craintes, leurs anticipations positives et les moyens jugés aidants pour bien vivre la transition sont comparés avec ceux de leurs pairs ayant un développement typique. Dans un deuxième temps, leur réalité au quotidien a été étudiée en ciblant leurs activités quotidiennes et leurs relations sociales. Somme toute, les adolescents ayant un TSA qui vivent l'intégration en classe ordinaire semblent vivre le passage vers le secondaire sensiblement comme leurs pairs typiques. En effet, bien que les élèves ayant un TSA vivent différentes craintes face aux changements de structure et envers les nouveaux apprentissages, leurs inquiétudes ne sont pas significativement plus élevées que celles de leurs pairs présentant un développement typique. Il n'en demeure pas moins que les élèves ayant un TSA présentent plus de difficultés que leurs pairs à comprendre le monde social, ce qui peut toutefois leur faire vivre des défis au quotidien.

Bien que cette étude comporte certaines limites, plusieurs aspects cliniques et apports théoriques méritent d'être pris en considération. Pour conclure, des recommandations et des pistes de recherches futures ont été exposées. En définitive, ce projet de recherche a permis d'explorer la perception des adolescents québécois ayant un TSA lors de leur passage vers le secondaire. Cette population nécessite d'être soutenue tant sur le plan de la recherche que sur le plan clinique, puisqu'à la lueur des résultats de la présente étude, les adolescents ayant un TSA requièrent un soutien plus important dans le cadre des stratégies requises pour le passage vers l'école secondaire. De plus, le nombre restreint de participants peut avoir entraîné un certain nombre de faux positifs, pouvant ainsi minimiser la différence significative entre les deux groupes. Néanmoins, leurs inquiétudes ne sont pas significativement plus différentes que celles de leurs pairs à la lueur des résultats actuels. Il serait toutefois pertinent de valider si leur perception est modifiée lorsque leur entrée au secondaire est effective. De plus, les recherches sur le TSA, non issues des présents résultats, mais de la recension des données, nous font

par contre croire à la pertinence de poursuivre les recherches sur cette période importante de leur cheminement scolaire et de leur développement personnel.

APPENDICE A

SCHÉMA D'ENTREVUE SEMI-STRUCTURÉE

## Entrevue semi-structurée avec l'élève

\* Les questions *en italique* ne doivent être posées qu'aux participants du volet I.

\* Les questions en vert ne doivent être posées qu'aux participants du volet II.

### VOLET PERSONNEL

1) Parle-moi un peu de toi, de tes activités favorites... (activités que tu aimes, personnalité, caractère, émotions, comportements, etc.).

---

---

2) Dis-moi, que penses-tu de la transition du primaire au secondaire?

---

---

---

3) Quelles sont tes difficultés en général?

---

---

4) *À part ton diagnostic de trouble envahissant du développement, as-tu un autre diagnostic maladie?*

Oui

Non

Si oui, précise : \_\_\_\_\_

Pour les élèves typiques :

As-tu une maladie?

---

---

5) Quels sont tes loisirs favoris?

---

---

6) Que fais-tu dans tes temps libres?

---

---

7) Combien d'heures par jour passes-tu à :

*Note à l'expérimentatrice : écrire 0,25 pour 15 minutes.*

Activités	Nombre d'heures par jour
Faire du sport	
Dormir	
Hygiène	
Jouer aux jeux électroniques (Xbox, PS, Wii, etc.)	
Jouer à l'ordinateur (incluant tablette électronique)	
<i>Chatter</i> / Réseaux sociaux (ex. : Facebook)	
Regarder la télévision	
Faire de la lecture	
Jouer dehors	
Jouer avec les membres de ta famille (ex. : jeux de société)	
Jouer seul (Lego, casse-tête, etc.)	
Activités de loisirs dirigés	
Tâches domestiques (ce que tu fais pour aider tes parents à la maison)	
Passer du temps avec tes amis	
Autres (précise)	

8) Comment te perçois-tu par rapport aux autres personnes de ton âge?

- |   |                                 |  |
|---|---------------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> Plus solitaire   | <input type="checkbox"/> Pareil | <input type="checkbox"/> Moins solitaire   |
| <input type="checkbox"/> Plus intelligent | <input type="checkbox"/> Pareil | <input type="checkbox"/> Moins intelligent |
| <input type="checkbox"/> Plus joyeux      | <input type="checkbox"/> Pareil | <input type="checkbox"/> Moins joyeux      |
| <input type="checkbox"/> Plus d'amis      | <input type="checkbox"/> Pareil | <input type="checkbox"/> Moins d'amis      |

## VOLET COMMUNICATION

9) Est-ce facile pour toi de communiquer/parler avec les gens (explique)?

---

---

10) Parles-tu devant la classe? Si oui, te sens-tu à l'aise (ex. : présentation orale)?

---

11) Lèves-tu la main pour répondre aux questions de l'enseignante?

---

12) Lèves-tu la main pour poser des questions à l'enseignante?

---

13) Donnes-tu ton opinion lorsqu'on te le demande? Si oui, comment te sens-tu?

---

---

## VOLET COMPORTEMENTS ET INTÉRÊTS

*14) As-tu des intérêts restreints (particuliers que les autres n'ont pas, collections, sujet dont tu parles beaucoup, passion), si oui, lesquels?*

---

---

15) *Que comptes-tu faire au secondaire concernant tes intérêts restreints?*

---

---

16) *As-tu des tics/comportements d'autostimulation ? Lesquels.*

---

---

17) *Si oui, que comptes-tu faire au secondaire pour t'aider à gérer ces tics/comportements?*

---

---

#### VOLET HABILETÉS SOCIALES

18) *Est-ce important pour toi d'avoir des ami(e)s? Si oui, en as-tu (combien)?*

---

---

19) *Vois-tu tes ami(e)s en dehors de l'école?*

Oui

Non

Combien : \_\_\_\_\_

20) Viennent-ils à la maison?

Oui

Non

Si oui, que faites-vous?

---

---

21) Vas-tu chez tes ami(e)s?

Oui

Non

Si oui, que faites-vous?

---

---

---

22) As-tu des ami(e)s avec qui tu joues en ligne?

Oui

Non

Si oui à quel(s) jeu(x)?

---

---

23) Est-ce que tes ami(e)s iront à la même école secondaire que toi?

Oui

Non

24) Crois-tu qu'il sera facile pour toi de te faire des nouveaux ami(e)s à l'école secondaire? Explique.

---

---

---

25) Dirais-tu qu'il t'arrive de manquer de diplomatie/tact (être trop direct avec les gens)? Explique.

Oui

Non

---

---

26) Est-ce que tu es/as été victime d'intimidation (que les gens se moquent de toi)?

Oui

Non

Si oui, que font-ils pour t'intimider?

---

---

27) Est-ce qu'il t'arrive d'intimider les autres élèves (de te moquer des autres)?

Oui

Non

Si oui, que fais-tu?

---

---

28) Est-ce que tu t'es déjà battu, si oui, combien de fois? L'avais-tu initié?

Oui

Non

---

29) As-tu déjà été impoli avec un élève, si oui, que lui as-tu dit?

Oui

Non

---

30) As-tu déjà été impoli avec un adulte à l'école, si oui, que lui as-tu dit?

Oui

Non

---

### VOLET ADOLESCENCE

31) Tu deviens un adolescent, as-tu remarqué des changements physiques? Si oui, lesquels?

---

---

32) As-tu remarqué des changements dans tes comportements? Si oui, lesquels?

---

---

33) As-tu remarqué des changements dans tes émotions (humeur)? Si oui, lesquels?

---

34) Mets-tu du parfum et/ou du déodorant?

---

35) As-tu acquis plus des responsabilités depuis la dernière année?

---

---

	OUI	NON
Est-ce que tu fais ton lunch?		
Fais-tu ton lit?		
Choisis-tu tes vêtements au magasin?		
Choisis-tu tes vêtements le matin?		
As-tu de l'argent de poche (à toi)?		
As-tu des tâches à la maison? (Précise)		

37) Quelles sont tes trois plus grandes forces?

---



---

38) Quels sont tes trois plus grands faiblesses/défis/défauts?

---



---

### VOLET ÉCOLE

39) Est-ce que tu aimes aller à l'école?

Oui

Non

Pourquoi?

---



---

40) As-tu un plan d'intervention? Si oui, étais-tu présent à la ou les rencontre(s)?

Oui

Non

---

---

41) a. As-tu des adaptations en classe? Si oui, lesquelles?

Oui

Non

---

---

b. Si oui, est-ce que ces adaptations t'aident?

Oui

Non

Si non, en voudrais-tu?

Oui

Non

Que voudrais-tu avoir?

---

42) Quelle(s) matière(s) aimes-tu?

---

---

43) Quelles sont les matières que tu n'aimes pas?

---

---

44) Dans quelle(s) matière(s) es-tu bon?

---

---

45) Dans quelle(s) matière(s) as-tu de la difficulté?

---

---

46) As-tu déjà regardé ton bulletin?

Oui

Non

47) Quelles difficultés pourrais-tu rencontrer lors de ta rentrée au secondaire?

---

---

48) Quels sont tes buts pour ta rentrée au secondaire?

---

---

49) Selon toi, qu'est-ce que tu aimeras le plus au secondaire?

---

## VOLET TRANSITION

50) As-tu un plan de transition, c'est-à-dire un document qui te permet de passer du primaire au secondaire?

Oui

Non

51) Est-ce que ton enseignant(e) t'a parlé du secondaire? Si oui, qu'est-ce qu'elle t'a dit?

Oui

Non

---

52) Sais-tu à quelle école tu vas aller?

Oui

Non

53) L'as-tu visitée?

Oui

Non

54) L'as-tu choisie?

Oui

Non

55) Peux-tu me dire ce que tu connais sur l'école secondaire? Où as-tu obtenu cette information?

---

56) Dis-moi, comment vois-tu tes premières journées au secondaire?

---

57) Est-ce que tu as hâte d'aller à l'école secondaire?

Oui

Non

Pourquoi?

---



---

58) a. Attribue une cote de 0 à 3 à chacun des éléments suivants :

0	1	2	3
Pas du tout	Un peu	Moyennement	Beaucoup

- Je crains de me perdre dans l'école
- Je crains d'oublier ma combinaison de cadenas ou ma clé et de ne pas être capable d'ouvrir mon casier
- Je crains de ne pas retrouver mon local ou mon casier
- Je crains de prendre l'autobus (coche la raison – tu peux cocher plus d'une réponse)

*Si l'élève ne prend pas l'autobus, passez à la prochaine question.*

- De le rater
- Qu'il n'y ait plus de place
- De ne pas savoir où s'asseoir
- De m'asseoir à côté d'un inconnu
- De m'asseoir à côté de quelqu'un que je n'aime pas

- De ne pas descendre au bon endroit
- De me faire achaler dans l'autobus
- De ne pas me sentir bien
- De ne pas savoir quoi faire si je manque mon autobus
- Autre : \_\_\_\_\_
- Je crains de ne pas avoir de place habituelle dans les classes
- Je crains de ne plus me souvenir où m'asseoir
- Je crains de ne pas être capable de suivre/gérer mon horaire
- Je crains de ne pas avoir le temps de remettre mes devoirs et travaux à temps
- Je crains de manquer de temps pour diner ou les pauses
- Je crains de ne pas savoir quoi faire sur l'heure du diner ou lors des pauses
- Je crains de ne pas avoir d'ami(e)s
- 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
- Je crains de me faire intimider (qu'on me dise des noms, qu'on m'achale, qu'on m'écoeure, etc.)
- Je crains qu'on me bouscule
- Je crains de devoir prêter mon matériel scolaire ou mes objets personnels
- Je crains qu'on me force à faire des choses que je ne veux pas faire
- Je crains les plus grands
- Je crains de ne pas réussir, ne pas avoir de bonnes notes (précise quelle matière : \_\_\_\_\_)
- Je crains d'avoir trop d'enseignants
- Je crains de rencontrer la direction (directeur ou directrice)

- Je crains de devoir répondre devant les autres lorsqu'un enseignant me pose une question
- Je crains de devoir parler devant les autres pendant un oral
- Je crains de devoir parler devant les autres pendant un travail d'équipe
- Je crains d'arriver en retard à mes cours
- Je crains d'arriver en retard à l'école
- Je crains d'oublier mon matériel
- Je crains d'avoir une retenue
- Je crains d'être suspendu de l'école
- Je crains d'être renvoyé de l'école
- Je crains les sons/bruits (indique les endroits : \_\_\_\_\_)
- Je crains de ne pas comprendre dans mes cours
- Je crains de demander de l'aide
- Je crains de devoir me changer devant les autres pour les cours d'éducation physique
- Je crains de devoir de prendre ma douche après les cours d'éducation physique

b. Est-ce qu'il y a une autre chose qui te tracasse et qui n'a pas été mentionnée?

Oui

Non

---



---



---

c. Attribue une cote de 0 à 3 à chacun des éléments suivants :

0	1	2	3
Pas du tout	Un peu	Moyennement	Beaucoup

- J'ai hâte de rencontrer de nouvelles personnes
- J'ai hâte d'avoir différents enseignants
- J'ai hâte de prendre l'autobus
- J'ai hâte de changer de locaux
- J'ai hâte d'avoir un horaire différent
- J'ai hâte d'être considéré comme un grand
- J'ai hâte de me coucher plus tard
- J'ai hâte d'avoir accès à différentes activités parascolaires
- J'ai hâte d'assister aux parties des équipes sportives
- J'ai hâte d'avoir accès à une bibliothèque

d. Est-ce qu'il y a une autre chose à laquelle tu as hâte?

Oui

Non

---

59) Qu'aimerais-tu savoir sur ta prochaine école?

---

60) Indique un chiffre de 0 à 3 dans la case si tu crois que cela pourrait t'aider lors de ta rentrée scolaire.

*\* Note à l'expérimentatrice : Suite à cela, demandez à l'élève les cinq plus importants.*

0	1	2	3
Pas du tout	Un peu	Moyennement	Beaucoup

- Bien connaître l'endroit (visite des locaux)
- Avoir un plan de l'école avec toi
- Avoir une montre
- Avoir un téléphone cellulaire
- Savoir où est ta case et comment l'ouvrir
- Connaître au moins une personne qui sera dans tes cours
- Connaître tes enseignants
- Avoir un enseignant ressource
- Avoir tes livres à l'avance
- Connaître les plans d'urgence (ex. : quoi faire en cas de feu)

- Savoir combien de temps par jour tu dois consacrer à tes devoirs
- Connaître un élève qui vient de terminer son secondaire I et qui pourra t'aider si tu en as besoin
- Connaître un adulte à qui tu peux te confier dans l'école
- Apprendre des stratégies pour relaxer
- Avoir un endroit à l'école où tu peux revenir au calme
- Avoir un ami avec qui aller diner
- Faire le trajet pour te rendre à l'école au moins une fois

## APPENDICE B

LETTRE DE PRÉSENTATION DU PROJET VISANT LA SOLLICITATION DES  
EXPERTS POUR LA VALIDATION DU SCHÉMA D'ENTREVUE

Montréal, février 2014

Madame, Monsieur,

Je suis étudiante au doctorat en psychologie (Ph. D., D. Ps.) à l'Université du Québec à Montréal sous la direction de Nathalie Poirier, Ph. D. Mon projet de recherche a pour but d'explorer les perceptions des élèves vivant la transition du primaire au secondaire. Mes objectifs de recherche consistent à recueillir les perceptions d'élèves ayant un code de difficulté et ceux qui n'en ont pas en regard des éléments de la transition.

Je communique avec vous dans le but de faire appel à vos connaissances dans le domaine des TSA, de la transition, ou encore pour votre expertise en méthode d'analyse qualitative. J'aimerais vous inviter à participer au processus d'évaluation de la grille d'entrevue. Il s'agit d'un protocole à questions ouvertes et fermées. Vous n'auriez qu'à m'indiquer, sur la grille jointe à cette fin, vos impressions sur la clarté et la pertinence des questions ainsi que vos commentaires et suggestions s'il y a lieu.

Votre apport serait grandement pertinent dans le processus d'évaluation de cet instrument de mesure. Mon expérimentation débutera en avril 2014. Si vous souhaitez participer, j'aimerais recevoir votre rétroaction dans les quatre prochaines semaines afin de respecter l'échéancier fixé pour la remise du projet de recherche. Si vous ne pouvez l'évaluer dans ce délai, veuillez me faire savoir s'il vous est possible de transmettre la demande à un de vos collègues.

Je vous remercie grandement de l'attention que vous porterez à ma demande.

Veuillez agréer, Madame, Monsieur, l'expression de mes sentiments distingués

---

Ariane Leroux-Boudreault

Candidate au doctorat en psychologie, UQAM

## APPENDICE C

### LETTRE DE PRÉSENTATION DU PROJET POUR LA SOLLICITATION DES PARTICIPANTS

Bonjour,

Je suis étudiante au doctorat en psychologie à l'Université du Québec à Montréal, sous la supervision de Nathalie Poirier, Ph. D.

Le but de mon projet de recherche doctorale est d'explorer les perceptions des élèves vivant la transition du primaire au secondaire (classe ordinaire) en septembre 2014.

Ces participants seront interrogés sur leur perception sur le sujet, selon leur disponibilité (matin, après-midi ou soir). Ces entrevues se dérouleront au domicile des participants ou dans les locaux de l'Université du Québec à Montréal (UQAM), selon leur convenance.

Pour manifester votre intérêt, vous pouvez communiquer avec moi à l'adresse suivante :

[leroux-boudreault.ariane@courrier.uqam.ca](mailto:leroux-boudreault.ariane@courrier.uqam.ca).

Je vous remercie à l'avance de votre collaboration,

Ariane Leroux-Boudreault, B. Sc.

Étudiante au doctorat, profil combiné

**APPENDICE D**

**FORMULAIRE DE CONSENTEMENT POUR LES PARTICIPANTS AYANT UN  
TROUBLE DU SPECTRE DE L'AUTISME**

**LA PERCEPTION DES CRAINTES DES ÉLÈVES AYANT UN TROUBLE  
DU SPECTRE DE L'AUTISME SUR LE PASSAGE VERS LE SECONDAIRE**

(Élève volet I)

***Informations sur le projet***

*Personne responsable du projet :*

Ariane Leroux-Boudreault

Doctorat en psychologie

[leroux-boudreault.ariane@courrier.uqam.ca](mailto:leroux-boudreault.ariane@courrier.uqam.ca)

*Direction de recherche :*

Nathalie Poirier, Ph. D.

Département de psychologie, UQAM

**But général du projet**

Votre enfant est invitée, invité à prendre part à un projet de recherche visant explorer les perceptions des élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme sur la transition du primaire au secondaire.

Ce projet vise à décrire les perceptions des enfants en explorant leur réalité au quotidien et les facteurs pouvant avoir une influence sur leur cheminement vers la transition du primaire au secondaire. Les craintes des élèves ayant un TSA et des élèves typiques seront par la suite comparées.

### **Tâches qui seront demandées à votre enfant**

Avec votre permission et l'accord de votre enfant, elle, il sera invité à répondre à une entrevue semi-structurée d'une durée d'une heure. L'entrevue sera enregistrée numériquement. Cette entrevue se déroulera à votre domicile ou encore dans un local de l'Université du Québec à Montréal, selon vos préférences. La transcription sur support informatique qui en suivra ne permettra pas de vous identifier.

### **Moyens de diffusion**

Les résultats de cette recherche seront publiés dans une thèse doctorale et dans deux articles seront soumis à une revue scientifique.

Si vous le souhaitez, les résultats de la présente recherche vous seront communiqués lorsqu'ils seront disponibles.

### **Avantages et risques**

La contribution de votre enfant favorisera l'avancement des connaissances dans le domaine du trouble du spectre de l'autisme à l'adolescence et de la transition du primaire au secondaire. Il n'y a pas de risque associé à la participation de votre enfant à ce projet. Néanmoins, soyez assurée, assuré que la personne responsable du projet demeurera attentive à toute manifestation d'inconfort chez votre enfant durant sa participation et prendra les dispositions nécessaires pour vérifier que tout va bien.

### **Anonymat et confidentialité**

Il est entendu que les renseignements recueillis auprès de votre enfant sont confidentiels et que seules la personne responsable du projet et sa direction de recherche auront accès à l'enregistrement audio et au contenu de sa transcription, au questionnaire, de même qu'à l'enregistrement numérique. L'ensemble du matériel de recherche sera conservé sous clé par la personne responsable pour la durée totale du projet. Les enregistrements, les questionnaires ainsi que les formulaires de consentement seront détruits 5 ans après les dernières publications.

### **Participation volontaire**

La participation de votre enfant à ce projet est volontaire. Cela signifie que même si vous consentez aujourd'hui à ce que votre enfant participe à cette recherche, elle, il demeure entièrement libre de ne pas participer ou de mettre fin à sa participation en tout temps sans justification ni pénalité. Vous pouvez également retirer votre enfant du projet en tout temps.

Votre accord implique également que vous acceptez que la personne responsable du projet puisse utiliser aux fins de la présente recherche (articles, mémoire, essai ou thèse, conférences et communications scientifiques) les renseignements recueillis à la condition qu'aucune information permettant d'identifier votre enfant ne soit divulguée publiquement, à moins d'un consentement explicite de votre part et de l'accord de votre enfant.

### **Compensation financière**

Votre enfant ne sera pas compensé directement. Sa contribution est offerte à titre gratuit.

### **Questions sur le projet et sur vos droits**

Vous pouvez contacter la personne responsable pour des questions additionnelles sur le projet. Vous pouvez également discuter avec la direction de recherche des conditions dans lesquelles se déroule la participation de votre enfant et de ses droits en tant que personne participant à la recherche.

Le projet auquel votre enfant est invité à participer a été approuvé sur le plan de l'éthique de la recherche avec des êtres humains par le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants (CERPÉ) de la Faculté des sciences humaines de l'UQAM. Pour toute question ne pouvant être posée à la direction de recherche ou pour formuler une plainte ou des commentaires, vous pouvez contacter la présidente du comité par l'intermédiaire de la coordonnatrice du CERPÉ, Anick Bergeron, au 514 987-3000, poste 3642, ou par courriel à l'adresse suivante : [bergeron.anick@uqam.ca](mailto:bergeron.anick@uqam.ca).

### **Remerciements**

Votre collaboration et celle de votre enfant sont importantes pour la réalisation de ce projet, mais quelle que soit votre décision, nous vous remercions du temps pris à examiner cette demande.

## Signatures

### *Parent et participante, participant*

En tant que parent de l'enfant participant à cette recherche, je reconnais avoir lu le présent formulaire et consens volontairement à ce que mon enfant participe à ce projet de recherche. Je reconnais aussi que la personne responsable du projet a répondu à mes questions de manière satisfaisante, et que j'ai disposé de suffisamment de temps pour discuter avec mon enfant de la nature et des implications de sa participation. Je comprends que sa participation à cette recherche est totalement volontaire et qu'elle, il peut y mettre fin en tout temps, sans pénalité d'aucune forme, ni justification à donner. Il lui suffit d'en informer une personne membre de l'équipe. Je peux également décider, pour des motifs que je n'ai pas à justifier, de retirer mon enfant du projet.

J'autorise mon enfant à répondre à l'entrevue semi-structurée :

oui  non

J'autorise mon enfant à répondre à questionnaire en classe:

oui  non

J'accepte qu'on enregistre numériquement l'entrevue:

oui  non

Je souhaite être informée, informé des résultats de la recherche lorsqu'ils seront disponibles :

oui  non

---

---

---

---

---

Nom, en lettres moulées, et coordonnées

---

Signature parentale

---

Date

---

Nom, en lettres moulées, de l'enfant

---

Signature de l'enfant

**Personne responsable du projet**

Je déclare avoir expliqué le but, la nature, les avantages et les risques du projet à l'enfant ainsi qu'à son parent et avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées.

---

Signature de la personne responsable

---

Date

**Un exemplaire du formulaire d'information et de consentement signé doit être remis à la personne participante et à son parent.**

**APPENDICE E**

**FORMULAIRE DE CONSENTEMENT POUR LES PARTICIPANTS AYANT UN  
DÉVELOPPEMENT TYPIQUE**

**LA PERCEPTION DES CRAINTES DES ÉLÈVES SUR LE PASSAGE VERS  
LE SECONDAIRE**

(Élève volet II)

*Informations sur le projet*

*Personne responsable du projet :*

Ariane Leroux-Boudreault

Doctorat en psychologie

[leroux-boudreault.ariane@courrier.uqam.ca](mailto:leroux-boudreault.ariane@courrier.uqam.ca)

*Direction de recherche :*

Nathalie Poirier, Ph. D.

Département de psychologie, UQAM

**But général du projet**

Votre enfant est invitée, invité à prendre part à un projet de recherche visant explorer les perceptions des élèves la transition du primaire au secondaire.

Ce projet vise à décrire les perceptions des enfants et leur réalité au quotidien et les facteurs pouvant avoir une influence sur leur cheminement vers la transition du primaire au secondaire. L'objectif ultime de cette thèse est de comparer les craintes des élèves ayant un code de difficulté et ceux qui n'en ont pas face à la transition du primaire au secondaire.

### **Tâches qui seront demandées à votre enfant**

Avec votre permission et l'accord de votre enfant, elle, il sera invité à répondre à une entrevue semi-structurée d'une durée d'une heure. L'entrevue sera enregistrée numériquement avec votre permission. Cette entrevue se déroulera à votre domicile ou encore dans un local de l'Université du Québec à Montréal, selon vos préférences. La transcription sur support informatique qui en suivra ne permettra pas de vous identifier.

### **Moyens de diffusion**

Les résultats de cette recherche seront publiés dans une thèse doctorale et dans deux articles scientifiques qui seront soumis à une revue scientifique.

Si vous le souhaitez, les résultats de la présente recherche vous seront communiqués lorsqu'ils seront disponibles.

### **Avantages et risques**

La contribution de votre enfant favorisera l'avancement des connaissances dans le domaine du trouble du spectre de l'autisme à l'adolescence et de la transition du primaire au secondaire. Il n'y a pas de risque associé à la participation de votre enfant à ce projet. Néanmoins, soyez assurée, assuré que la personne responsable du projet demeurera attentive à toute manifestation d'inconfort chez votre enfant durant sa participation et prendra les dispositions nécessaires pour vérifier que tout va bien.

### **Anonymat et confidentialité**

Il est entendu que les renseignements recueillis auprès de votre enfant sont confidentiels et que seules la personne responsable du projet et sa direction de recherche auront accès au questionnaire rempli par votre enfant. L'ensemble du matériel de recherche sera conservé sous clé par la personne responsable pour la durée totale du projet. Les questionnaires ainsi que les formulaires de consentement seront détruits 5 ans après les dernières publications.

### **Participation volontaire**

La participation de votre enfant à ce projet est volontaire. Cela signifie que même si vous consentez aujourd'hui à ce que votre enfant participe à cette recherche, elle, il demeure entièrement libre de ne pas participer ou de mettre fin à sa participation en tout temps sans justification ni pénalité. Vous pouvez également retirer votre enfant du projet en tout temps.

Votre accord implique également que vous acceptez que la personne responsable du projet puisse utiliser aux fins de la présente recherche (articles, mémoire, essai ou thèse, conférences et communications scientifiques) les renseignements recueillis à la condition qu'aucune information permettant d'identifier votre enfant ne soit divulguée publiquement, à moins d'un consentement explicite de votre part et de l'accord de votre enfant.

### **Compensation financière**

Votre enfant ne sera pas compensé directement. Sa contribution est offerte à titre gratuit.

### **Questions sur le projet et sur vos droits**

Vous pouvez contacter la personne responsable pour des questions additionnelles sur le projet. Vous pouvez également discuter avec la direction de recherche des conditions dans lesquelles se déroule la participation de votre enfant et de ses droits en tant que personne participant à la recherche.

Le projet auquel votre enfant est invité à participer a été approuvé sur le plan de l'éthique de la recherche avec des êtres humains par le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants (CERPÉ) de la Faculté des sciences humaines de l'UQAM. Pour toute question ne pouvant être posée à la direction de recherche ou pour formuler une plainte ou des commentaires, vous pouvez contacter la présidente du comité par l'intermédiaire de la coordonnatrice du CERPÉ, Anick Bergeron, au 514 987-3000, poste 3642, ou par courriel à l'adresse suivante : [bergeron.anick@uqam.ca](mailto:bergeron.anick@uqam.ca).

### Remerciements

Votre collaboration et celle de votre enfant sont importantes pour la réalisation de ce projet, mais, quelle que soit votre décision, nous vous remercions du temps pris à examiner cette demande.

### Signatures

#### *Parent et participante, participant*

En tant que parent de l'enfant participant à cette recherche, je reconnais avoir lu le présent formulaire et consens volontairement à ce que mon enfant participe à ce projet de recherche. Je reconnais aussi que la personne responsable du projet a répondu à mes questions de manière satisfaisante, et que j'ai disposé de suffisamment de temps pour discuter avec mon enfant de la nature et des implications de sa participation. Je comprends que sa participation à cette recherche est totalement volontaire et qu'elle, il peut y mettre fin en tout temps, sans pénalité d'aucune forme, ni justification à donner. Il lui suffit d'en informer une personne membre de l'équipe. Je peux également décider, pour des motifs que je n'ai pas à justifier, de retirer mon enfant du projet.

J'autorise mon enfant à répondre à un questionnaire en classe:

oui  non

Je souhaite être informée, informé des résultats de la recherche lorsqu'ils seront disponibles :

oui  non

---



---



---



---



---

Nom, en lettres moulées, et coordonnées

---

Signature parentale

---

Date

---

Nom, en lettres moulées, de l'enfant

---

Signature de l'enfant

**Personne responsable du projet**

Je déclare avoir expliqué le but, la nature, les avantages et les risques du projet à l'enfant ainsi qu'à son parent et avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées.

---

Signature de la personne responsable

---

Date

**Un exemplaire du formulaire d'information et de consentement signé doit être remis à la personne participante et à son parent.**

## APPENDICE F

### LETTRE DE REMERCIEMENTS POUR LES PARTICIPANTS

Montréal, mai 2014

**Objet : Lettre de remerciements**

Cher parent,

Cette présente lettre a pour objectif de vous remercier de votre participation à l'étude intitulée *Les craintes des élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme en comparaison avec celles de leurs pairs envers la transition du primaire au secondaire*. Sachez que votre participation nous est très précieuse. Je vous souhaite, à vous et votre enfant, un excellent passage vers le monde du secondaire. Je vous invite à consulter au besoin les diverses ressources pour les parents et les jeunes adolescents présentées au dos de cette lettre.

Veillez agréer l'expression de mes sentiments distingués,

---

Ariane Leroux-Boudreault  
Candidate au doctorat en psychologie, UQAM

## APPENDICE G

### LISTE DES RESSOURCES POUR LES ÉLÈVES TRANSITANT VERS LE SECONDAIRE

Chers parents et élève,

Vous trouverez ci-joint diverses ressources pouvant être utiles pour la transition vers le secondaire.

<b>Ressource</b>	<b>Objectif</b>	<b>Coordonnées</b>
Tel-jeune	Ressource gratuite, confidentielle et accessible 24 heures/7 jours pour tous les enfants et les jeunes du Québec.	1-800-263-2266 <a href="http://teljeunes.com/redirect">http://teljeunes.com/redirect</a>
Jeunesse-J'écoute	Ressource gratuite, confidentielle et accessible 24 heures/7 jours pour tous les enfants et les jeunes du Québec.	1-800-668-6868 <a href="http://jeunessejecoute.ca">http://jeunessejecoute.ca</a>
Ado-Parlons-Santé	Site comportant diverses informations sur des thèmes touchant les adolescents	<a href="http://www.adosante.org">http://www.adosante.org</a>
Carte Routière vers le secondaire. Tout un défi.	Site qui permet de planifier la transition vers le primaire au secondaire.	<a href="http://w3.uqo.ca/transition/tps/">http://w3.uqo.ca/transition/tps/</a>

## APPENDICE H

### LISTE DE RESSOURCES POUR LES ÉLÈVES AYANT UN TSA ET LEURS PARENTS

<b>Association de parents</b>	
<b>Montréal</b>	514 524-6114 aTSAm@autisme-montreal.com www.autisme-montreal.com
<b>Laval</b>	450 663-5551 poste 5 info@autismelaval.org www.autismelaval.org
<b>Laurentides</b>	450 569-1794 info@autismelaurentides.org www.autismelaurentides.org
<b>Montréal</b>	450 646-2742 ou 1 888 424-1212 autisme@araTED-m.org www.araTSA-m.org
<b>Lanaudière</b>	450 759-9788 ou 1 866 759-9788 autisme.lanaudiere@cepap.ca www.autisme-lanaudiere.org
<b>Autre secteur</b> <i>S.V.P., consultez la Fédération québécoise de l'autisme</i>	514 270-7386 1 888 830-2833 (sans frais) info@autisme.qc.ca www.autisme.qc.ca

**Ressources pour la transition (enfants, parents et intervenants) :**

Hudon, Annie (2010) *Mon passage du primaire au secondaire*. Guide disponible en ligne :

[http://www.csbe.qc.ca/csbe/services\\_eleves/EHDAA/TSA%20 %20Mon%20passage%20du%20primaire%20au%20secondaire.pdf](http://www.csbe.qc.ca/csbe/services_eleves/EHDAA/TSA%20%20Mon%20passage%20du%20primaire%20au%20secondaire.pdf)

Sabourin, L., Ruel, J., Moreau, A., Lehoux, N., & Julien-Gauthier, F. (2012). *Carte routière vers le secondaire. Toute une expédition !* Disponible en ligne :

<http://w3.uqo.ca/transition/tps/>

## APPENDICE I

### LISTE DES RESSOURCES CONTACTÉES POUR LE RECRUTEMENT

Ressources	Contact	Précisions
Autisme Montréal	Ariane Massé 4450, rue Saint-Hubert, bureau 320 Montréal (Québec) H2J 2W9	Tél. : 514 524-6114 <a href="mailto:atedm@autisme-montreal.com">atedm@autisme-montreal.com</a>
Fédération québécoise de l'autisme (FQA)	7675, boulevard Saint-Laurent, suite #200 Montréal (Québec) H2R 1W9	Tél : 514-270-7386 1-888-830-2833 <a href="http://www.autisme.qc.ca">http://www.autisme.qc.ca</a>
Clinique de consultation, intervention et formation en autisme	Marie-Hélène Prud'homme	<a href="mailto:mhprudhomme@ccifa-ted.com">mhprudhomme@ccifa-ted.com</a>
Clinique d'approche comportementale en autisme	Sylvie Bernard	Tél. : 514 271-9696 Courriel : <a href="mailto:info@c-aba.com">info@c-aba.com</a>
Clinique d'approche comportementale en autisme	Sylvie Donais	Tél. : 514 271-9696 Courriel : <a href="mailto:info@c-aba.com">info@c-aba.com</a>
Clinique Autisme et Asperger Montréal	Normand Giroux	Téléphone : 514 776-8476 Courriel : <a href="mailto:ngiroux@clinique-autisme-asperger-mtl.ca">ngiroux@clinique-autisme-asperger-mtl.ca</a>

Ressources	Contact	Précisions
Réseaux sociaux	Facebook	Répits & références TSA (831 membres <sup>5</sup> )  Comité TED-TSA sans frontière (7 105 membres)  Les mots et expressions TED-TSA (4 838 membres)  TAC (TEDTSA à cœur) (1 988 membres)
Commissions scolaires de l'Île de Montréal (3)	Nathalie Plante	<a href="mailto:nathalie-plant@cspe.qc.ca">nathalie-plant@cspe.qc.ca</a>

---

<sup>5</sup> Données en date du 10 juillet 2013.

APPENDICE J

FORMULAIRE DE CONFIDENTIALITÉ POUR LES ASSISTANTES DE  
RECHERCHE

## Formulaire de confidentialité pour les assistant(e)s de recherche

En tant qu'assistant(e) de recherche, je m'engage à respecter la confidentialité des informations recueillies dans la présente étude. Ainsi, toute information relative à la recherche ou aux participants ne doit être partagée qu'avec Ariane Leroux-Boudreault. Je pourrai d'ailleurs la contacter dès que j'aurai des questions sur quoi que ce soit à l'adresse courriel suivante : [ariane.leroux.boudreault@gmail.com](mailto:ariane.leroux.boudreault@gmail.com).

En aucun cas, le matériel lié à cette recherche (note sur l'entrevue et bandes audio) ne doit quitter les locaux du laboratoire de recherche sur les familles d'enfant ayant un TSA.

Marc-Éric Piché  
NOM EN LETTRES MOULÉES

Marc-Éric Piché  
SIGNATURE

2014-06-11  
DATE

\_\_\_\_\_  
TÉMOIN

\_\_\_\_\_  
DATE

En tant qu'assistant(e) de recherche, je m'engage à respecter la confidentialité des informations recueillies dans la présente étude. Ainsi, toute information relative à la recherche ou aux participants ne doit être partagée qu'avec Ariane Leroux-Boudreault. Je pourrai d'ailleurs la contacter dès que j'aurai des questions sur quoi que ce soit à l'adresse courriel suivante : [ariane.leroux.boudreault@gmail.com](mailto:ariane.leroux.boudreault@gmail.com).

En aucun cas, le matériel lié à cette recherche (note sur l'entrevue et bandes audio) ne doit quitter les locaux du laboratoire de recherche sur les familles d'enfant ayant un TSA.

RACHEL PAQUETTE

NOM EN LETTRES MOULÉES

Rachel Paquette

SIGNATURE

20-03-2014

DATE

A. Boudreault

TÉMOIN

20-03-2014

DATE

APPENDICE K

CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE

## Certificat d'approbation éthique

Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants de la Faculté des sciences humaines a examiné le projet de recherche suivant et l'a jugé conforme aux pratiques habituelles ainsi qu'aux normes établies par le *Cadre normatif pour l'éthique de la recherche avec des êtres humains* (juin 2012) de l'UQAM :

***La perception des craintes des élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme sur le passage vers le secondaire***

**Ariane Leroux-Boudreault, étudiante au doctorat en psychologie  
Sous la direction de Nathalie Poirier, professeure au Département de psychologie**

Toute modification au protocole de recherche en cours de même que tout événement ou renseignement pouvant affecter l'intégrité de la recherche doivent être communiqués rapidement au comité.

La suspension ou la cessation du protocole, temporaire ou définitive, doit être communiquée au comité dans les meilleurs délais.

Le présent certificat est valide pour une durée d'un an à partir de la date d'émission. Au terme de ce délai, un rapport d'avancement de projet doit être soumis au comité, en guise de rapport final si le projet est réalisé en moins d'un an, et en guise de rapport annuel pour le projet se poursuivant sur plus d'une année. Dans ce dernier cas, le rapport annuel permettra au comité de se prononcer sur le renouvellement du certificat d'approbation éthique.

**Certificat émis le 22 avril 2014. No de certificat : FSH-2014-34.**



Thérèse Bouffard  
Présidente du comité  
Professeure au Département de psychologie

## APPENDICE L

### RENOUVELLEMENT DU CERTIFICAT D'ÉTHIQUE

**Rapport / renouvellement de certification**  
**Projet de recherche étudiant de cycle supérieur impliquant des êtres humains**

**Informations générales**

Nom de l'étudiante, de l'étudiant: **Leroux-Boudreault, Ariane**

Programme d'études : **Doctorat en psychologie (3291)**

Téléphone : **514.795.9251**

Courriel : **ariane.leroux.boudreault@gmail.com**

Adresse postale : **8540 app.306 Raymond-Pelletier**

Titre du projet de recherche : **La perception des craintes des élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme sur le passage vers le secondaire**

N° du certificat éthique obtenu : **FSH-2014-34**

**Déroulement de la recherche**

L'application des règles d'éthique devant s'adapter à des réalités souvent très complexes et en constante évolution, les réponses aux questions de cette section permettent au CERPÉ de raffiner son travail à la fois d'évaluation et de formation.

Si :

- le projet de recherche ne s'est pas déroulé tel que prévu dans la demande initiale;
- des risques imprévus pour les personnes participant à la recherche sont survenus et n'ont pas été déclarés auprès du CERPÉ;
- des modifications ont dû être apportées et n'ont pas été déclarées auprès du CERPÉ;
- les personnes participant à la recherche ont manifesté des inquiétudes importantes envers les conséquences de leur participation à la recherche;

Donnez des explications.

**Aucun problème soulevé.**

Des personnes se sont-elles retirées volontairement de l'étude? Si elles ont invoqué des motifs, énoncez-les.

**Non.**

## APPENDICE M

### RÉSULTATS DES ANALYSES DE MC NEMAR

**Analyses de Nc Nemar pour le premier article**

**Craintes**

**Crainte #1**

PEUR DE SE PERDRE		Typique	
		Absence	Présence
TSA	Absence	2	4
	Présence	2	6

c2 =	0,17		
dl =	1	Exacte	
p =	0,6831	0,6875	
Donc	n.s.	n.s.	

57%	% TSA
71%	% TYPIQUE

Référence: Siegel (1956), p.66

**Crainte #2**

SAVOIR OUVRIR SA CASE		Typique	
		Absence	Présence
TSA	Absence	1	8
	Présence	3	2

c2 =	1,45		
dl =	1	Exacte	
p =	0,2278	0,2266	
Donc	n.s.	n.s.	

36%	% TSA
71%	% TYPIQUE

Référence: Siegel (1956), p.67

Crainte #3

PAS TROUVER LOCAL/CASE		Typique	
		Absence	Présence
TSA	Absence	4	3
	Présence	2	5

c2 =	0,00		
dl =	1	Exacte	
p =	1,0000	1,0000	
Donc	n.s.	n.s.	

50%	% TSA
57%	%TYPIQUE

Référence: Siegel (1956), p.68

Crainte #4

AUTOBUS		Typique	
		Absence	Présence
TSA	Absence	5	3
	Présence	5	1

c2 =	0,13		
dl =	1	Exacte	
p =	0,7237	0,7266	
Donc	n.s.	n.s.	

43%	% TSA
29%	%TYPIQUE

Référence: Siegel (1956), p.69

Crainte #5

PLACE CLASSE		Typique	
		Absence	Présence
TSA	Absence	8	3
	Présence	4	2

c2 =	0,00		
dl =	1	Exacte	
p =	1,0000	1,0000	
Donc	n.s.	n.s.	

35%	% TSA
29%	% TYPIQUE

Référence: Siegel (1956), p.70

Crainte #6

SAVOIR OÙ S'ASSOIR		Typique	
		Absence	Présence
TSA	Absence	8	2
	Présence	4	0

c2 =	0,17		
dl =	1	Exacte	
p =	0,6831	0,6875	
Donc	n.s.	n.s.	

29%	% TSA
14%	% TYPIQUE

Référence: Siegel (1956), p.71

## Crainte #7

NE PAS ÊTRE CAPABLE DE SUIVRE SON HORAIRE		Typique	
		Absence	Présence
TSA	Absence	0	6
	Présence	4	4

c2 = 0,10

dl = 1 Exacte

p = 0,7518 0,7539

Donc n.s. n.s.

57%	% TSA
71%	% TYPIQUE

Référence: Siegel (1956), p.72

## Crainte #8

TEMPS TRAVAUX/DEVOIRS		Typique	
		Absence	Présence
TSA	Absence	0	5
	Présence	4	5

c2 = 0,00

dl = 1 Exacte

p = 1,0000 1,0000

Donc n.s. n.s.

64%	% TSA
71%	% TYPIQUE

Référence: Siegel (1956), p.73

Crainte #9

MANQUER TEMPS PAUSE		Typique	
		Absence	Présence
TSA	Absence	7	1
	Présence	4	2

c2 = 0,80  
 dl = 1 Exacte  
 p = 0,3711 0,3750  
 Donc n.s. n.s.

43%	% TSA
21%	% TYPIQUE

Référence: Siegel (1956), p.74

Crainte #10

QUOI FAIRE DINER		Typique	
		Absence	Présence
TSA	Absence	3	6
	Présence	3	2

c2 = 0,44  
 dl = 1 Exacte  
 p = 0,5050 0,5078  
 Donc n.s. n.s.

36%	% TSA
57%	% TYPIQUE

Référence: Siegel (1956), p.75

Crainte #11

PAS D'AMIS		Typique	
		Absence	Présence
TSA	Absence	6	1
	Présence	6	1

c2 =	2,29		
dl =	1	Exacte	
p =	0,1306	0,1250	
Donc	n.s.	n.s.	

50%	% TSA
14%	% TYPIQUE

Référence: Siegel (1956), p.76

Crainte #12

AMI AUTRE AMIS		Typique	
		Absence	Présence
TSA	Absence	3	4
	Présence	7	0

c2 =	0,36		
dl =	1	Exacte	
p =	0,5465	0,5488	
Donc	n.s.	n.s.	

50%	% TSA
29%	% TYPIQUE

Référence: Siegel (1956), p.77

Crainte #13

INTIMIDATION		Typique	
		Absence	Présence
TSA	Absence	1	3
	Présence	7	3

c2 =	0,90		
dl =	1	Exacte	
p =	0,3428	0,3438	
Donc	n.s.	n.s.	
		71%	% TSA
		43%	%TYPIQUE

Référence: Siegel (1956), p.78

Crainte #14

BOUSCULER		Typique	
		Absence	Présence
TSA	Absence	2	6
	Présence	4	2

c2 =	0,10		
dl =	1	Exacte	
p =	0,7518	0,7539	
Donc	n.s.	n.s.	
		43%	% TSA
		57%	%TYPIQUE

Référence: Siegel (1956), p.79

Crainte #15

PRÊTER SES CHOSES		Typique	
		Absence	Présence
TSA	Absence	4	3
	Présence	5	2

c2 = 0,13

dl = 1 Exacte

p = 0,7237 0,7266

Donc n.s. n.s.

50%	% TSA
36%	% TYPIQUE

Référence: Siegel (1956), p.80

Crainte #16

FORCER		Typique	
		Absence	Présence
TSA	Absence	1	4
	Présence	3	6

c2 = 0,00

dl = 1 Exacte

p = 1,0000 1,0000

Donc n.s. n.s.

64%	% TSA
71%	% TYPIQUE

Référence: Siegel (1956), p.81

Crainte #17

PLUS GRANDS		Typique	
		Absence	Présence
TSA	Absence	7	2
	Présence	4	1

c2 = 0,17

dl = 1

p = 0,6831

Donc n.s.

Exacte

0,6875

n.s.

36%	% TSA
21%	%TYPIQUE

Référence: Siegel (1956), p.82

Crainte #18

NE PAS RÉUSSIR		Typique	
		Absence	Présence
TSA	Absence	2	2
	Présence	4	6

c2 = 0,17

dl = 1

p = 0,6831

Donc n.s.

Exacte

0,6875

n.s.

71%	% TSA
57%	%TYPIQUE

Référence: Siegel (1956), p.83

Crainte #19

TROP D'ENSEIGNANTS		Typique	
		Absence	Présence
TSA	Absence	7	1
	Présence	4	2

c2 = 0,80

dl = 1 Exacte

p = 0,3711 0,3750

Donc n.s. n.s.

43%	% TSA
21%	% TYPIQUE

Référence: Siegel (1956), p.84

Crainte #20

DIRECTION		Typique	
		Absence	Présence
TSA	Absence	3	3
	Présence	4	4

c2 = 0,00

dl = 1 Exacte

p = 1,0000 1,0000

Donc n.s. n.s.

57%	% TSA
50%	% TYPIQUE

Référence: Siegel (1956), p.85

Crainte #21

POSER QUESTIONS		Typique	
		Absence	Présence
TSA	Absence	3	4
	Présence	5	2

c2 = 0,00  
 dl = 1 Exacte  
 p = 1,0000 1,0000  
 Donc n.s. n.s.

50%	% TSA
43%	% TYPIQUE

Référence: Siegel (1956), p.86

Crainte #22

ORAUX		Typique	
		Absence	Présence
TSA	Absence	1	4
	Présence	4	5

c2 = 0,13  
 dl = 1 Exacte  
 p = 0,7237 1,2734  
 Donc n.s. n.s.

64%	% TSA
64%	% TYPIQUE

Référence: Siegel (1956), p.87

## Crainte #23

TRAVAUX ÉQUIPE		Typique	
		Absence	Présence
TSA	Absence	4	2
	Présence	5	3

c2 = 0,57

dl = 1 Exacte

p = 0,4497 0,4531

Donc n.s. n.s.

57%	% TSA
36%	% TYPIQUE

Référence: Siegel (1956), p.88

## Crainte #24

RETARD COURS		Typique	
		Absence	Présence
TSA	Absence	1	2
	Présence	4	7

c2 = 0,17

dl = 1 Exacte

p = 0,6831 0,6875

Donc n.s. n.s.

79%	% TSA
64%	% TYPIQUE

Référence: Siegel (1956), p.89

Crainte #25

RETARD ÉCOLE		Typique	
		Absence	Présence
TSA	Absence	0	6
	Présence	5	3

c2 = 0,00

dl = 1 Exacte

p = 1,0000 1,0000

Donc n.s. n.s.

57%	% TSA
64%	%TYPIQUE

Référence: Siegel (1956), p.90

Crainte #26

OUBLI MATÉRIEL		Typique	
		Absence	Présence
TSA	Absence	0	3
	Présence	1	10

c2 = 0,25

dl = 1 Exacte

p = 0,6171 0,6250

Donc n.s. n.s.

79%	% TSA
93%	%TYPIQUE

Référence: Siegel (1956), p.91

Crainte #27

RETENUE		Typique	
		Absence	Présence
TSA	Absence	1	1
	Présence	3	9

c2 = 0,25  
 dl = 1 Exacte  
 p = 0,6171 0,6250  
 Donc n.s. n.s.

86%	% TSA
71%	% TYPIQUE

Référence: Siegel (1956), p.92

Crainte #28

SUSPENSION		Typique	
		Absence	Présence
TSA	Absence	2	2
	Présence	5	5

c2 = 0,57  
 dl = 1 Exacte  
 p = 0,4497 0,4531  
 Donc n.s. n.s.

71%	% TSA
50%	% TYPIQUE

Référence: Siegel (1956), p.93

Crainte #29

SE FAIRE RENVOYER		Typique	
		Absence	Présence
TSA	Absence	3	2
	Présence	4	5

c2 =	0,17		
dl =	1	Exacte	
p =	0,6831	0,6875	
Donc	n.s.	n.s.	

64%	% TSA
50%	% TYPIQUE

Référence: Siegel (1956), p.94

Crainte #30

BRUIT		Typique	
		Absence	Présence
TSA	Absence	6	2
	Présence	6	0

c2 =	1,13		
dl =	1	Exacte	
p =	0,2888	0,2891	
Donc	n.s.	n.s.	

43%	% TSA
14%	% TYPIQUE

Référence: Siegel (1956), p.95

Crainte #31

NE PAS COMPRENDRE		Typique	
		Absence	Présence
TSA	Absence	0	3
	Présence	5	6

c2 =	0,13		
dl =	1	Exacte	
p =	0,7237	0,7266	
Donc	n.s.	n.s.	
		79% % TSA	
		64% %TYPIQUE	

Référence: Siegel (1956), p.96

Crainte #32

DEMANDER AIDE		Typique	
		Absence	Présence
TSA	Absence	3	1
	Présence	7	3

c2 =	3,13		
dl =	1	Exacte	
p =	0,0771	0,0703	
Donc	n.s.	n.s.	
		71% % TSA	
		29% %TYPIQUE	

Référence: Siegel (1956), p.97

Crainte #33

CHANGER ÉDUC		Typique	
		Absence	Présence
TSA	Absence	3	4
	Présence	5	2

c2 =	0,00		
dl =	1	Exacte	
p =	1,0000	1,0000	
Donc	n.s.	n.s.	

50%	% TSA
43%	%TYPIQUE

Référence: Siegel (1956), p.98

Crainte #34

DOUCHE ÉDUC		Typique	
		Absence	Présence
TSA	Absence	3	3
	Présence	5	2

c2 =	0,13		
dl =	1	Exacte	
p =	0,7237	0,7266	
Donc	n.s.	n.s.	

54%	% TSA
38%	%TYPIQUE

### Anticipations positives

Hâte #1

NOUVELLES PERSONNES	Typique	
	Absence	Présence
Absence	0	0
Présence	0	14

c2 = #DIV/0!

dl = 1 Exacte

p = #DIV/0! 2,0000

Donc #DIV/0! n.s.

100%	% TSA
100%	% TYPIQUE

Référence: Siegel (1956), p.66

Hâte #2

DIFFÉRENTS ENSEIGNANTS	Typique	
	Absence	Présence
Absence	0	3
Présence	0	11

c2 = 1,33

dl = 1 Exacte

p = 0,2482 0,2500

Donc n.s. n.s.

79%	% TSA
100%	% TYPIQUE

Référence: Siegel (1956), p.67

Hâte #3

AUTOBUS		Typique	
		Absence	Présence
TSA	Absence	1	5
	Présence	2	6

c2 = 0,57  
 dl = 1 Exacte  
 p = 0,4497 0,4531  
 Donc n.s. n.s.

57%	% TSA
79%	% TYPIQUE

Référence: Siegel (1956), p.68

Hâte #4

PLUSIEURS LOCAUX		Typique	
		Absence	Présence
TSA	Absence	0	4
	Présence	1	9

c2 = 0,80  
 dl = 1 Exacte  
 p = 0,3711 0,3750  
 Donc n.s. n.s.

71%	% TSA
93%	% TYPIQUE

Référence: Siegel (1956), p.69

Hâte #5

HORAIRE DIFFÉRENT	Typique	
	Absence	Présence
Absence	2	3
Présence	0	9

64%	% TSA
86%	% TYPHIQUE

c2 = 1,33  
 dl = 1 Exacte  
 p = 0,2482 0,2500  
 Donc n.s. n.s.

Référence: Siegel (1956), p.70

Hâte #6

ÊTRE CONSIDÉRÉ COMME UN GRAND	Typique	
	Absence	Présence
Absence	0	3
Présence	0	11

79%	% TSA
100%	% TYPHIQUE

c2 = 1,33  
 dl = 1 Exacte  
 p = 0,2482 0,2500  
 Donc n.s. n.s.

Référence: Siegel (1956), p.71

Hâte #7

COUCHER TARD		Typique	
		Absence	Présence
TSA	Absence	1	1
	Présence	1	11

c2 = 0,50  
 dl = 1 Exacte  
 p = 0,4795 1,5000  
 Donc n.s. n.s.

86%	% TSA
86%	% TYPIQUE

Référence: Siegel (1956), p.72

Hâte #8

PARASCOLAIRES		Typique	
		Absence	Présence
TSA	Absence	0	4
	Présence	0	10

c2 = 2,25  
 dl = 1 Exacte  
 p = 0,1336 0,1250  
 Donc n.s. n.s.

71%	% TSA
100%	% TYPIQUE

Référence: Siegel (1956), p.73

Hâte #9

ÉQUIPES SPORTIVES	Typique	
	Absence	Présence
TSA Absence	1	3
TSA Présence	1	9

c2 = 0,25  
 dl = 1 Exacte  
 p = 0,6171 0,6250  
 Donc n.s. n.s.

71%	% TSA
86%	%TYPIQUE

Référence: Siegel (1956), p.74

Hâte #10

BIBLIO	Typique	
	Absence	Présence
TSA Absence	1	2
TSA Présence	0	11

c2 = 0,50  
 dl = 1 Exacte  
 p = 0,4795 0,5000  
 Donc n.s. n.s.

79%	% TSA
93%	%TYPIQUE

Référence: Siegel (1956), p.75

**Moyens jugés comme pouvant être aidants**

Moyen #1

VISITE		Typique	
		Absence	Présence
TSA	Absence	0	2
	Présence	0	12

c2 = 0,50  
 dl = 1  
 Exacte

p = 0,4795  
 0,5000

Donc n.s.  
 n.s.

86%	% TSA
100%	% TYPIQUE

Référence: Siegel (1956), p.66

Moyen #2

PLAN ÉCOLE		Typique	
		Absence	Présence
TSA	Absence	0	4
	Présence	3	7

c2 = 0,00  
 dl = 1  
 Exacte

p = 1,0000  
 1,0000

Donc n.s.  
 n.s.

71%	% TSA
79%	% TYPIQUE

Référence: Siegel (1956), p.67

Moyen #3

MONTRE		Typique	
		Absence	Présence
TSA	Absence	0	5
	Présence	2	7

c2 =	0,57		
dl =	1		Exacte
p =	0,4497	0,4531	
Donc	n.s.	n.s.	

64%	% TSA
86%	% TYPIQUE

Référence: Siegel (1956), p.68

Moyen #4

CELLULAIRE		Typique	
		Absence	Présence
TSA	Absence	2	2
	Présence	0	10

c2 =	0,50		
dl =	1		Exacte
p =	0,4795	0,5000	
Donc	n.s.	n.s.	

71%	% TSA
86%	% TYPIQUE

Référence: Siegel (1956), p.69

Moyen #5

CASE		Typique	
		Absence	Présence
TSA	Absence	0	2
	Présence	2	10

c2 = 0,25  
 dl = 1 Exacte  
 p = 0,6171 1,3750  
 Donc n.s. n.s.

86%	% TSA
86%	% TYPIQUE

Référence: Siegel (1956), p.70

Moyen #6

CONNAITRE UNE PERSONNE		Typique	
		Absence	Présence
TSA	Absence	0	2
	Présence	0	12

c2 = 0,50  
 dl = 1 Exacte  
 p = 0,4795 0,5000  
 Donc n.s. n.s.

86%	% TSA
100%	% TYPIQUE

Référence: Siegel (1956), p.71

Moyen #7

CONNAITRE ENS.		Typique	
		Absence	Présence
TSA	Absence	0	1
	Présence	1	12

c2 =	0,50		
dl =	1	Exacte	
p =	0,4795	1,5000	
Donc	n.s.	n.s.	

93%	% TSA
93%	% TYPIQUE

Référence: Siegel (1956), p.72

Moyen #8

ENS. RESSOURCE		Typique	
		Absence	Présence
TSA	Absence	2	2
	Présence	0	10

c2 =	0,50		
dl =	1	Exacte	
p =	0,4795	0,5000	
Donc	n.s.	n.s.	

71%	% TSA
86%	% TYPIQUE

Référence: Siegel (1956), p.73

Moyen #9

LIVRES À L'AVANCE		Typique	
		Absence	Présence
TSA	Absence	1	3
	Présence	1	9

c2 =	0,25		
dl =	1		Exacte
p =	0,6171	0,6250	
Donc	n.s.	n.s.	

71%	% TSA
86%	% TYPIQUE

Référence: Siegel (1956), p.74

Moyen #10

PLAN URGENCE		Typique	
		Absence	Présence
TSA	Absence	0	3
	Présence	1	10

c2 =	0,25		
dl =	1		Exacte
p =	0,6171	0,6250	
Donc	n.s.	n.s.	

79%	% TSA
93%	% TYPIQUE

Référence: Siegel (1956), p.75

Moyen #11

TEMPS DEVOIR		Typique	
		Absence	Présence
TSA	Absence	0	3
	Présence	2	9

c2 = 0,00  
 dl = 1 Exacte  
 p = 1,0000 1,0000  
 Donc n.s. n.s.

79%	% TSA
86%	% TYPHIQUE

Référence: Siegel (1956), p.76

Moyen #12

ÉLÈVE SEC II		Typique	
		Absence	Présence
TSA	Absence	2	4
	Présence	0	8

c2 = 2,25  
 dl = 1 Exacte  
 p = 0,1336 0,1250  
 Donc n.s. n.s.

57%	% TSA
86%	% TYPHIQUE

Référence: Siegel (1956), p.77

Moyen #13

ADULTE CONFIER		Typique	
		Absence	Présence
TSA	Absence	0	2
	Présence	2	10

c2 =	0,25	Exacte
dl =	1	
p =	0,6171	1,3750
Donc	n.s.	n.s.

86%	% TSA
86%	% TYPIQUE

Référence: Siegel (1956), p.78

Moyen #14

STRATÉGIES RELAX		Typique	
		Absence	Présence
TSA	Absence	0	2
	Présence	0	12

c2 =	0,50	Exacte
dl =	1	
p =	0,4795	0,5000
Donc	n.s.	n.s.

86%	% TSA
100%	% TYPIQUE

Référence: Siegel (1956), p.79

Moyen #15

CALME		Typique	
		Absence	Présence
TSA	Absence	1	3
	Présence	1	9

c2 = 0,25  
 dl = 1  
 p = 0,6171  
 Donc n.s.

Exacte 0,6250  
 n.s.

71%	% TSA
86%	% TYPHIQUE

Référence: Siegel (1956), p.80

Moyen #16

AMI POUR DINER		Typique	
		Absence	Présence
TSA	Absence	0	2
	Présence	0	12

c2 = 0,50  
 dl = 1  
 p = 0,4795  
 Donc n.s.

Exacte 0,5000  
 n.s.

86%	% TSA
100%	% TYPHIQUE

Référence: Siegel (1956), p.81

Moyen #17

TRAJET 1X		Typique	
		Absence	Présence
TSA	Absence	3	2
	Présence	1	8

c2 =	0,00	
dl =	1	Exacte
p =	1,0000	1,0000
Donc	n.s.	n.s.

64%	% TSA
71%	% TYPIQUE

Référence: Siegel (1956), p.82

## RÉFÉRENCES

- Abadie, P., Balan, B., Chretien, M., & Simard, C. (2013). Suicidalité chez les adolescents appartenant au spectre de l'autisme. *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, 61(7), 409-414. doi:10.1016/j.neurenf.2013.07.005
- Adreon, D., & Stella, J. (2001). Transition to Middle and High School Increasing the Success of Students with Asperger Syndrome. *Intervention in School and Clinic*, 36(5), 266-271. doi : 10.1177/105345120103600502
- Akos, P. (2002). Student perceptions of the transition from elementary to middle school. *Professional School Counseling*, 5, 339-345.
- Alcántara, J. I., Weisblatt, E. J. L., Moore, B. C. J., & Bolton, P. F. (2004). Speech-in-noise perception in high-functioning individuals with autism or Asperger's syndrome. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(6), 1107-1114. doi : 10.1111/j.1469-7610.2004.t01-1-00303.x
- Anderman, E. M., Maehr, M. L., & Midgley, C. (1999). Declining motivation after the transition to middle school: Schools can make a difference. *Journal of research & development in education*, 32(3), 131-147
- Anderson, D. K., Maye, M. P., & Lord, C. (2011). Changes in maladaptive behaviors from midchildhood to young adulthood in autism spectrum disorder. *American journal on intellectual and developmental disabilities*, 116(5), 381-397. doi : [10.1352/1944-7558-116.5.381](https://doi.org/10.1352/1944-7558-116.5.381)
- Anckarsäter, H., Stahlberg, O., Larson, T., Hakansson, C., Jutblad, S.-B., Niklasson, L. ... Rastam, M. (2006). The Impact of ADHD and Autism Spectrum Disorders on Temperament, Character, and Personality Development. *American Journal Psychiatry*, 163(7), 1239-1244.
- American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed.)*. Washington, DC.
- Arsenault, M. (2014). *Perceptions d'adolescents ayant un trouble du spectre de l'autisme sans déficience intellectuelle : transition vers la vie adulte* (thèse de doctorat inédite). Université du Québec à Montréal.
- Attwood, T. (2004). *Exploring feelings: Cognitive behaviour therapy to manage anxiety*. Future Horizons.
- Attwood, T., & Gray, C. (1999). The Discovery of 'Aspie' Criteria. *The Morning News*, 11(3), 18-28.

- Battistich, V., Solomon, D., Kim, D., Watson, M., & 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(3), 627-658. doi: 10.3102/00028312032003627
- Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1995). The need to belong: desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological bulletin*, 117(3), 497. doi : 10.1037/0033-2909.117.3.497
- Baron-Cohen, S., Leslie, A. M., & 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
- Bauminger, N., & Kasari, C. (2000). Loneliness and Friendship in High-Functioning Children with Autism. *Child Development*, 71(2), 447-456. doi : 10.1111/1467.8624.00156
- Bélanger, M., & 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*. doi: 10.1037/a0025010
- Bellini, S., & Akullian, J. (2007). A meta-analysis of video modeling and video self-modeling interventions for children and adolescents with autistic spectrum disorders. *Exceptional children*, 73(3), 264-287. doi: 10.1177/001440290707300301
- Beran, T., & Qing, L. (2007). The Relationship between Cyberbullying and School Bullying. *Journal of Student Wellbeing*, 1(2), 15-33.
- Berndt, T., & 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, 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., & 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
- Cantin, S., & Boivin, M. (2005). Les parents et le groupe de pairs comme sources potentielles de soutien social lors de la transition scolaire primaire-secondaire. [Parents and peer groups as potential sources of social support during the transition from elementary to junior high school.]. *Revue de Psychoéducation*, 34(1), 1-19.

- Carrington, S., & 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
- Carrington, S., Templeton, E., & Papinczak, T. (2003). Adolescents with Asperger syndrome and perceptions of friendship. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 18(4), 211-218. doi: 10.1177/10883576030180040201
- Charman, T. (2011). Commentary: Glass half full or half empty? Testing social communication interventions for young children with autism—reflections on Landa, Holman, O’Neill, and Stuart (2011). *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 52(1), 22-23. doi: 10.1111/j.1469-7610.2010.02359.x
- Chung, H., Elias, M., & 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., & 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., & Drapeau, S. (2008). *Psychologie de l'adolescence* (3e éd.) Éditions Morin et associés, Québec.
- Cosling, P. (2006). *Psychologie de l'adolescent*. Paris : Éditions Armand Colin.
- Costley, D., Keane, E., Clark, T., & Lane, K. (2012). *A Practical Guide for Teachers of Students with an Autistic Spectrum Disorder in Secondary Education*. London: Jessica Kingsley Publisher.
- Cusson, N. (2012). *La transition entre les premières années de vie et la maternelle pour des enfants ayant un trouble envahissant du développement* (Thèse de doctorat inédite). Université du Québec à Montréal.
- 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
- Defur, S. H., Todd-Allen, M., & Getzel, E. E. (2001). Parent participation in the transition planning process. *Career development for exceptional individuals*, 24(1), 19-36. doi: 10.1177/088572880102400103
- D’Entremont, B., & Yazbek, A. (2007). Imitation of intentional and accidental actions by children with autism. *Journal of autism and developmental disorders*, 37(9), 1665-1678. doi : 10.1007/s10803-006-0291-y
- Espelage, D. L. (2002). *Bullying in early adolescence: The role of the peer group*. ERIC Digest. Champaign, IL: ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education.

- Farrugia, S., & Hudson, J. (2006). Anxiety in adolescents with Asperger Syndrome: Negative thoughts, behavioral problems and life interference. *Focus on autism and other developmental disabilities*, 21(1), 25-35. doi : 10.1177/10883576060210010401
- Felner, R., Primavera, J., & 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
- Fombonne, E. (2009). Epidemiology of pervasive developmental disorders. *Pediatric research*, 65(6), 591-598. doi:10.1203/PDR.0b013e31819e7203
- Gillison, F., Standage, M., & 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
- Goupil, G. (2006) Des périodes à risque pour des élèves à risque? Dans C. Dionne et N. Rousseau (Dir.), *Transformation des pratiques éducatives. La recherche sur l'inclusion scolaire* (p. 145-158). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- 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=2&file=/I\\_13\\_3.html](http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=2&file=/I_13_3.html)
- Gross, T. F. (2004). The perception of four basic emotions in human and nonhuman faces by children with autism and other developmental disabilities. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 32(5), 469-480.
- Hannah, E. F., & Topping, K. J. (2012). Anxiety levels in students with autism spectrum disorder making the transition from primary to secondary school. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 47(2), 198-209.
- Harkema, R., & Coffee, G. (2014). Anxiety in Youth with Autism Spectrum Disorders: Current Research and Implications for Practice. *Communique*, 43(2).
- Heavey, L., Phillips, W., Baron-Cohen, S. and Rutter, M. (2000). The awkward moments test: a naturalistic measure of social understanding in autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 30, 225-236.
- Hénault, I. (2006). *Le syndrome d'Asperger et la sexualité*. Montréal: Chenelière Éducation.
- Holcomb, M., Pufpaff, L., & McIntosh, D. (2009). Obsesity rates in special populations of children and potential interventions. *Psychology in the Schools*, 46(8), 797-804. doi : 10.1002/pits.20418
- Kaland, N., Callesen, K., Møller-Nielsen, A., Mortensen, E. L., & Smith, L. (2008). Performance of children and adolescents with Asperger syndrome or high-functioning autism on

- advanced theory of mind tasks. *Journal of autism and developmental disorders*, 38(6), 1112-1123. doi : 10.1007/s10803-007-0496-8
- Kagan, S. L., & Neuman, M. J. (1998). Lessons from three decades of transition research. *The Elementary School Journal*, 98, 365-379.
- Klin, A., & Volkmar, F.R. (2000). Treatment and intervention guidelines for individuals with Asperger syndrome. In Klin, A., Volkmar, F. R., & Sparrow, S. S. (Eds.). (2000). *Asperger syndrome* (pp. 340-366). New York: Guilford Press.
- Kuusikko, S., Pollock-Wurman, R., Jussila, K., Carter, A. S., Mattila, M.-L., Ebeling, H., & Moilanen, I. (2008). Social Anxiety in High-functioning Children and Adolescents with Autism and Asperger Syndrome. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38(9), 1697-1709. doi: 10.1007/s10803-008-05559
- Lanson, A., & 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
- Lasgaard, M., Nielsen, A., Eriksen, M. E., & Goossens, L. (2010). Loneliness and social support in adolescent boys with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 40(2), 218-226. doi : 10.1007/s10803-009-0851-z
- Laugeson, E. (2013). *The science of making friends: Helping socially challenged teens and young adults*. John Wiley & Sons.
- Laugeson, É., Frankel, F., Mogil, C., & Dillon, A. R. (2009). Parent-Assisted Social Skills Training to Improve Friendships in Teens with Autism Spectrum Disorders. *Behavioral Science*, 39(4), 596-606. doi: 10.1007/s10803-008-0664-5
- Leekam, S. R., Nieto, C., Libby, S. J., Wing, L., & Gould, J. (2007). Describing the sensory abnormalities of children and adults with autism. *Journal of autism and developmental disorders*, 37(5), 894-910. doi: 10.1007/s10803-006-0218-7
- Lepage, C. (2003). *L'intimidation par les pairs en contexte scolaire*, site de l'Association québécoise des psychologues scolaires.
- Lepage, C., Marcotte, D., & Fortin, L. (2006). L'intimidation et la dépression à l'école: analyse critique des écrits. *Revue des sciences de l'éducation*, 32(1), 227-246. doi : 10.7202/013484ar
- Leyfer, O. T., Folstein, S. E., Bacalman, S., Davis, N. O., Dinh, E., Morgan, J., & Lainhart, J. E. (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

- Lind, S. E., & Bowler, D. M. (2010). Episodic memory and episodic future thinking in adults with autism. *Journal of abnormal psychology, 119*(4), 896. doi: [10.1037/a0020631](https://doi.org/10.1037/a0020631)
- Linglart, A. (2015). Puberté normale et précoce, comment la moduler? Conférence présentée au 13<sup>e</sup> congrès de l'ARAPI, Le Croisic, France.
- Lohaus, A., Elben, C. E., Ball, J., & Klein-Hessling, J. (2004). School Transition from Elementary to Secondary School: Changes in psychological adjustment. *Educational Psychology, 24*(2), 161-173. doi: [10.1080/014434103200016012](https://doi.org/10.1080/014434103200016012)
- Lupien, S. J., Ouellet-Morin, I., Trépanier, L., Juster, R. P., Marin, M. F., Francois, N., ... & Plusquellec, P. (2013). The DeStress for success program: effects of a stress education program on cortisol levels and depressive symptomatology in adolescents making the transition to high school. *Neuroscience, 249*, 74-87. doi:[10.1016/j.neuroscience.2013.01.057](https://doi.org/10.1016/j.neuroscience.2013.01.057)
- Masten, C. L., Colich, N. L., Rudie, J. D., Bookheimer, S. Y., Eisenberger, N. I., & Dapretto, M. (2011). An fMRI investigation of responses to peer rejection in adolescents with autism spectrum disorders. *Developmental cognitive neuroscience, 1*(3), 260-270. doi:[10.1016/j.dcn.2011.01.004](https://doi.org/10.1016/j.dcn.2011.01.004)
- Marcotte, D., Cournoyer, M., Gagné, M. È., & Bélanger, M. (2005). Comparaison des facteurs personnels, scolaires et familiaux associés aux troubles intériorisés à la fin du primaire et au début du secondaire. *Nouveaux c@hiers de la recherche en éducation, 8*(2), 57-67. doi : [10.7202/1017529ar](https://doi.org/10.7202/1017529ar)
- Martlew, M., & Hodson, J. (1991). Childdren with Mild Learning Difficulties in an Special School : Comparisons of Behavior, Teasing and Teacher's Attitudes. *British Journal of Educational Psychology, 61*(3), 355-372. doi : [10.1111/j.2044-8279.1991.tb00992.x](https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1991.tb00992.x)
- McDonald, A. S. (2001). The Prevalence and Effects of Test Anxiety in School Children. *Educational Psychology, 21*(1), 89-101. doi: [10.1080/01443410020019867](https://doi.org/10.1080/01443410020019867)
- McPheeters, M. L., Davis, A., Navarre II, J. R., & Scott, T. A. (2011). Family report of ASD concomitant with depression or anxiety among US children. *Journal of autism and developmental disorders, 41*(5), 646-653. doi : [10.1007/s1083-010-1085-9](https://doi.org/10.1007/s1083-010-1085-9)
- Mikami, K., Inomata, S., Hayakawa, N., Ohnishi, Y., Enseki, Y., Ohya, A., ... & Matsumoto, H. (2009). Frequency and clinical features of pervasive developmental disorder in adolescent suicide attempts. *General hospital psychiatry, 31*(2), 163-166. doi:[10.1016/j.genhosppsych.2008.12.003](https://doi.org/10.1016/j.genhosppsych.2008.12.003)
- 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 Loisir et du Sport du Québec (2012). Guide pour soutenir une transition scolaire de qualité vers le secondaire. Québec : Ministère de l'éducation.
- Ministère de l'Éducation (1999). Politique de l'adaptation scolaire: une école adaptée à tous ses élèves. Québec.
- Ministère de l'Éducation, Loisir et Sport (2008). Projet de loi n° 56 : Loi visant à prévenir et à combattre l'intimidation et la violence à l'école. Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2014). Effectif scolaire ayant un trouble envahissant du développement (code 50) à la formation générale des jeunes, selon l'ordre d'enseignement, l'intégration ou non à une classe ordinaire et le type de regroupement détaillé, années scolaires 2008-2009 à 2012-2013. Québec.
- Molcho, M., Craig, W., Due, P., Pickett, W., Harel-Fisch, Y., & Overpeck, M. (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
- Montes, G., & Halterman, J. S. (2007). Psychological functioning and coping among mothers of children with autism: a population-based study. *Pediatrics, 119*(5), 1040-1046. doi: 10.1542/peds.2006-2819
- Myles, B.S. (2005). *Children and youth with Asperger Syndrom : Strategies for succes in inclusive settings*. Thousand Oaks, CA : Corwin Press.
- Nichols, S., Moravcik, G. M., & Tetenbaum, S. P. (2009). *Girls growing up on the autism spectrum: What parents and professionals should know about the pre-teen and teenage years*. Jessica Kingsley Publishers.
- 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 : Agence de la santé et des services sociaux.
- Nuehring, M. L., & Sitlington, P. L. (2003). Transition as a Vehicle Moving From High School to an Adult Vocational Service Provider. *Journal of Disability Policy Studies, 14*(1), 23-35. doi: 10.1177/10442073030140010401
- O'Hare, A. E., Bremner, L., Nash, M., Happé, F., & Pettigrew, L. M. (2009). A clinical assessment tool for advanced theory of mind performance in 5 to 12 year olds. *Journal of autism and developmental disorders, 39*(6), 916-928. doi : 10.1007/s10803-009-0699-2
- Orsmond, G., Krauss, M., & Seltzer, M. (2004). Peer relationships and social and recreational activities among adolescents and adults with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 34*(3), 245-256.

- Orsmond, G., & Kuo, H. (2011). The daily lives of adolescents with an autism spectrum disorder : Discretionary time use and activity partners. *Autism, 15*(579). doi: 10.1177/1362361310386503
- Ozsivadjian, A., Knott, F., & 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*(107). doi: 10.1177/1362361311431703
- Plimley, L., & Bowen, M. (2006). *Autistic Spectrum Disorders in the Secondary School*. London: SAGE.
- Poirier, N., & Vallée-Ouimet, J. (2015). Le parcours des parents et des enfants présentant un TSA. *Santé mentale au Québec, 40*(1), 203-226. doi : 10.7202/1032391ar
- Polloway, E. A., Patton, J. R., & Serna, L. (2001). *Strategies for teaching learners with special needs*. Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall.
- Proctor, T. B., & 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
- Protecteur du citoyen (2009). *Sondage réalisé auprès de parents d'enfants âgés de 7 ans ou moins et présentant un trouble envahissant du développement (TED) aux fins de l'étude du protecteur du citoyen portant sur les services gouvernementaux leur sont destinés*. Québec.
- Reaven, J. A. (2009). Children with High-Functioning Autism Spectrum Disorders and Co-occurring 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., & 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., & 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.
- Ruel, J., Moreau, A., Bourdeau, L., (2007) Soutenir une transition de qualité vers le préscolaire – ce qu'en pense un groupe d'intervenants de l'Outaouais. Recherche défi. Acte de Colloque.
- Ruel, J., Moreau, A. C., & Bourdeau, L. (2008). Démarche de transition planifiée et continuité éducative. *Revue francophone de la déficience intellectuelle, 19*, 41-48.
- Ruel, J. (2011). *Travail en réseau, savoirs en partage et processus en jeu en contexte d'innovation : une transition planifiée vers le préscolaire d'enfants ayant des besoins particuliers* (Thèse de doctorat inédite). Université du Québec en Outaouais.

- Rogé, B., & Mullet, E. (2011). Blame and forgiveness judgements among children, adolescents and adults with autism. *Autism*, 1362361310394219.
- Sabourin, L., Ruel, J., Moreau, A., Lehoux, N., & Julien-Gauthier, F. (2012). Carte routière vers le secondaire. Toute une expédition! Université du Québec en Outaouais.
- Sansosti, F. J., & Powell-Smith, K. A. (2010). *High-functioning autism/Asperger syndrome in schools: assessment and intervention*. Guilford Press.
- Savoie, J. (2007). Guide de transition entre l'école et la vie active. Ministère de la Santé et des Services sociaux du Québec.
- Scheeren, A. M., de Rosnay, M., Koot, H. M., & Begeer, S. (2013). Rethinking theory of mind in high-functioning autism spectrum disorder. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 54(6), 628-635. doi : 10.1111/jcpp.12007
- Schietecatte, I., Roeyers, H., & Warreyn, P. (2012). Exploring the nature of joint attention impairments in young children with autism spectrum disorder: Associated social and cognitive skills. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 42(1), 1-12.
- Seifert, T., & 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*: The Berkley.
- Simonoff, E., Pickles, A., Charman, T., Chandler, S., Loucas, T., & 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 & Adolescent Psychiatry*, 47(8), 921-929. doi : 10.1097/CHI.0b013e318179964f
- Stoner, J. B., Angell, M. E., House, J. J., & Bock, S. J. (2007). Transitions: Perspectives from parents of young children with autism spectrum disorder (ASD). *Journal of developmental and physical disabilities*, 19(1), 23-39. doi:10.1007/s10882-007-9034-z
- Storch, E. A., Sulkowski, M. L., Nadeau, J., Lewin, A. B., Arnold, E. B., Mutch, P. J., ... & Murphy, T. K. (2013). The phenomenology and clinical correlates of suicidal thoughts and behaviors in youth with autism spectrum disorders. *Journal of autism and developmental disorders*, 43(10), 2450-2459. doi:10.1007/s10803-013-1795-x
- Strauss, R., & Pollack, A. (2003). Social Marginalization of Overweight Children. *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine*, 157(8), 746-752. doi : 10.1001/archpedi.157.8.746
- Symes, W., & Humphrey, N. (2010). Peer-group indicators of social inclusion among pupils with autistic spectrum disorders (ASD) in mainstream secondary schools: A comparative study. *School Psychology International*. 31(478). 478-494. doi: 10.1177/014303431038249

- Takara, K., & Kondo, T. (2014). Comorbid atypical autistic traits as a potential risk factor for suicide attempts among adult depressed patients: a case-control study. *Annals of general psychiatry*, 13(1), 33. doi : 10.1186/s12991-014-0033-z
- Therrien, J. (2008). *Étude exploratoire sur l'entrée à l'école des enfants ayant un retard global de développement : pratiques et perceptions des éducatrices de centres de réadaptation en déficience intellectuelle* (Thèse de doctorat inédite). Université du Québec à Montréal.
- Turgeon, L. (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.
- Turner-Brown, L., Lam, K., Holtzclaw, T., Dichter, G., & Bodfish, J. (2011). Phenomenology and measurement of circumscribed interests in autism spectrum disorders. *Autism*, 15(437). doi: 10.1177/1362361310386507
- Van Roekel, E., Scholte, R. H. J., & 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
- Véronneau, M. H., & Vitaro, F. (2007). Social experiences with peers and high school graduation: A review of theoretical and empirical research. *Educational Psychology*, 27(3), 419-445. doi : 10.1080/01443410601104320
- Wainscot, J., Naylor, P., Sutcliffe, P., Tantam, D., & Williams, J. (2008). Relationships with Peers and Use of the School Environment of Mainstream Secondary School Pupils with Asperger Syndrom (High-Functioning Autism): A Case-Control Study). *International journal of psychology and psychological yherapy*, 8(1), 25-38.
- Walker, H. M., Colvin, G., & Ramsey, E. (1995). *Antisocial behavior in school: Strategies and best practices*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole Publishing Company.
- White, S. W., Albano, A. M., Johnson, C. R., Kasari, C., Ollendick, T., Klin, A., & Scahill, L. (2010). Development of a cognitive-behavioral intervention program to treat anxiety and social deficits in teens with high-functioning autism. *Clinical child and family psychology review*, 13(1), 77-90. doi: 10.1177/1362361310393363
- Wing, L., Gould, J., & Gillberg, C. (2011). Autism spectrum disorders in the DSM-V: Better or worse than the DSM-IV? *Research in Developmental Disabilities*, 32(2), 768-773. doi : 10.1016/j.ridd.2010.11.003
- Wood, J. (2006). Effect of anxiety reduction on children's school performance and social adjustment. *Developmental Psychology*, 42(2), 345-349. doi: 10.1037/0012-1649.42.2.345