

**UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES**

**LA TRANSITION DE L'ÉCOLE À LA VIE ACTIVE CHEZ LES ÉLÈVES DU  
SECONDAIRE DE 12 À 21 ANS PRÉSENTANT UN TROUBLE DU SPECTRE DE  
L'AUTISME**

**ESSAI PRÉSENTÉ  
COMME EXIGENCE PARTIELLE DE LA  
MAITRISE EN PSYCHOÉDUCATION**

**PAR  
CHLOE BERTRAND**

**JUIN 2023**

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire, de cette thèse ou de cet essai a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire, de sa thèse ou de son essai.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire, cette thèse ou cet essai. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire, de cette thèse et de son essai requiert son autorisation.

**UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES**  
**MAITRISE EN PSYCHOÉDUCATION (M. Sc.)**

**Direction de recherche :**

YVES LACHAPELLE

---

Prénom et nom

Directeur de recherche

**Comité d'évaluation :**

YVES LACHAPELLE

---

Prénom et nom

Directeur ou codirecteur de recherche

---

Prénom et nom

Évaluateur

---

Prénom et nom

Évaluateur

## Sommaire

Bien qu'il existe un consensus sur la nécessité de fournir des services de transition de l'école à la vie active (TÉVA) pour les élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme (TSA) au secondaire, il reste beaucoup à apprendre sur la manière dont orchestrer individuellement la prestation de ces services afin de répondre aux besoins uniques de ceux-ci. Il est indispensable de recenser les recherches afin d'identifier les approches à promouvoir pour favoriser une transition optimale. Cette recension intégrative des écrits s'intéresse donc aux meilleures pratiques à instaurer dans le cadre de la TÉVA chez les élèves ayant un TSA afin de favoriser un passage harmonieux vers l'âge adulte. L'ensemble des neuf études primaires analysées identifient des pratiques prometteuses démontrant leur efficacité si elles sont instaurées selon les recommandations de la loi fédérale (IDEA, 2004). Dans l'ensemble, ces bonnes pratiques en matière de TÉVA reposent sur l'approche collaborative, l'approche centrée sur la personne, l'approche de l'autodétermination, l'approche axée sur le développement des habiletés sociales et communicationnelles, l'approche technologique, la participation à un programme TÉVA dont l'efficacité a été démontrée ainsi que la mise en place, dès 14 ans, d'un plan de transition (PT) conséquent entre les besoins de la personne et la formulation d'objectifs autonomes. Force est d'admettre que des enjeux posent défis dans l'actualisation de ces pratiques dont l'incohérence de lignes directrices, la méconnaissance des prestataires de services à l'égard de la démarche, la participation inactive de l'élève et sa famille ainsi que le manque de collaboration interinstitutionnel. Les élèves ne bénéficient pas des services de soutiens requis pour s'adapter à la complexité des défis entourant les divers rôles sociaux à assumer. L'autodétermination faible, le manque de données portant sur une évaluation objective des compétences adaptatives, les objectifs du PT qui sont difficilement atteignables pour les parents et les élèves dans leur mise en œuvre, le peu d'implication active de la part de l'élève lui-même à l'élaboration du plan de transition sont quelques exemples pouvant, en partie, expliquer les faibles résultats concernant la TÉVA chez cette population. Les nombreux échecs postsecondaires constatés chez cette clientèle qui découlent d'une TÉVA de piètre qualité et le manque de preuves empiriques appuient la pertinence de s'intéresser aux stratégies de planification de la TÉVA pour guider les services appropriés (Griffin, Taylor, Urbano et Hodapp, 2014; Hagner, Kurtz, May et Cloutier, 2014; Ruble, McGrew, Wong, Adams et Yu, 2019; Findley, Ruble et McGrew, 2022).

## Table des matières

Sommaire.....	iii
Table des matières.....	iv
Liste des tableaux.....	vi
Introduction.....	1
Prévalence du TSA.....	2
Portrait dans les écoles secondaires.....	2
Loi fédérale sur l'éducation pour les enfants handicapés (IDEA).....	3
Comparaison avec d'autres catégories de handicaps.....	5
Portrait de l'employabilité postsecondaire.....	6
Enjeux, caractéristiques et perceptions.....	7
Objectifs de l'essai.....	9
Description des concepts clés.....	9
Méthode.....	11
Présentation descriptive des études.....	13
L'étude de Hagner et al. (2018).....	13
L'étude de Shogren et al. (2012).....	14
L'étude de Griffin et al. (2014).....	15
L'étude de Hagner et al. (2014).....	15
L'étude de Hatfield et al. (2017).....	16
L'étude de Ruble et al. (2018).....	17
L'étude de Ruble et al. (2019).....	17
L'étude de White et al. (2021).....	18
L'étude de Findley et al. (2022).....	19
Analyse intégrative des études.....	20
Caractéristiques des participants.....	20
Caractéristiques des plans de recherche.....	23

Caractéristiques des instruments de mesure.....	25
Caractéristiques et critique des résultats.....	28
Discussion.....	32
Limites.....	34
Recommandations.....	37
Conclusion.....	40
Références.....	42

**Liste des tableaux**

Tableau 1 : Caractéristiques des participants.....	22
Tableau 2 : Caractéristiques des plans de recherche.....	24
Tableau 3 : Caractéristiques des instruments de mesure.....	27
Tableau 4 : Caractéristiques des principaux résultats.....	30

## **Introduction**

La transition de l'école à la vie active (TÉVA) est une période charnière pour les adolescents(e)s durant laquelle ils construisent notamment leur identité en explorant différents rôles sociaux d'adultes (Hatfield, Murray, Ciccarelli, Falkmer et Falkmer, 2017). La planification de cette transition implique de les faire participer à des activités les préparant à quitter l'école secondaire (IDEA, 2004; Cribb, Kenny et Pellicano, 2019). Le lot de responsabilités inhérentes à assumer pose obstacle lors de cette période d'adaptation. De surcroît, ceux qui nécessitent des besoins spéciaux éprouvent plus de difficultés à s'y adapter, à acquérir des compétences autodéterminées et à trouver le soutien nécessaire pour faciliter une vie indépendante (Cheak-Zamora, Maurer-Batjer, Malow et Coleman, 2020). Parmi les catégories d'incapacités, les jeunes éprouvant le plus de difficulté lors de la TÉVA sont ceux présentant un trouble du spectre de l'autisme (TSA) (White, Flanagan et Nadig, 2018; Findley et al., 2022). L'évolution des rôles de la vie pour ceux-ci est particulièrement anxiogène puisqu'ils sont confrontés aux changements multidimensionnels dans les services dispensés et dans l'accès aux ressources (Shogren et Plotner, 2012; Arsenault, Goupil et Poirier, 2016; Hatfield, Falkmer, Falkmer et Ciccarelli, 2017). De plus, les normes sociales ne correspondent ni aux attentes des adolescents ayant un TSA, ni à leur conceptualisation de l'âge adulte (Anderson, McDonald, Edsall, Smith, et Taylor, 2016). D'ailleurs, leurs résultats postsecondaires sont comparés aux marqueurs normatifs des rôles traditionnels des adultes, s'appliquant peu à leur réalité (Cribb et al., 2019). Pour certains s'ajoutent plusieurs défis tels que la communication, la socialisation, l'anxiété, leur fonctionnement cognitif et les fragilités de la santé mentale venant accroître la sujétion à autrui (Hagner et al., 2014). Certains dépendent ainsi de leur famille pour répondre aux besoins de base, au soutien financier, à la vie sociale et en logement. (Wehman, Schall, Carr, Targett, West et Cifu, 2014).

## **Prévalence du TSA**



La réflexion autour de la TÈVA est considérable en raison de la croissance de la prévalence du TSA depuis quelques années pouvant s'expliquer par de meilleurs connaissances, services et outils de dépistage du diagnostic et une sensibilisation accrue de la population et des professionnels de la santé (Diallo et al, 2018; Hodgetts, Richards et Park, 2018). Actuellement, celle-ci est de 1 naissance sur 68 au Canada et aux États-Unis (Anderson et al., 2016; Arsenault et al., 2016; Hodgetts et al., 2018). Ce qui signifie une augmentation de 123% dans les deux dernières décennies (Anderson et al., 2016). Selon les statistiques du ministère de l'Éducation du Québec (2015), le taux d'élèves ayant un diagnostic d'autisme double aux quatre ans (Beaupré, Gauthier et Germain, 2017).

### **Portrait dans les écoles secondaires**

Au Québec, en 2012, 3 854 élèves âgés entre 12 et 21 ans présentant un TSA fréquentaient les écoles secondaires (Poirier et Cappe, 2016). La moitié de ces élèves fréquentaient une classe ordinaire. Comme précisé par la loi sur l'instruction publique, les élèves ayant un TSA peuvent fréquenter l'école secondaire jusqu'à 21 ans, tout en bénéficiant d'un service hebdomadaire de 10 heures en éducation spécialisée. À 16 ans, l'élève ayant un TSA bénéficiant d'adaptations ou de modifications est généralement orienté vers l'exploration de carrière (Arsenault et al., 2016; Poirier et Cappe, 2016). Au Québec, les études sur la TÈVA pour les élèves ayant un TSA sont limitées (Arsenault et al., 2016). L'étude de Goupil, Tassé, Garcin et Doré (2002) a eu pour objectif d'implanter des plans de transition (PT) pour 21 élèves du secondaire ayant une DI et/ou un TSA. Les résultats démontrent la possibilité d'élaborer un PT, mais que la participation des élèves demeure difficile. Lorsqu'ils sont invités à leur réunion, plusieurs sont peu sollicités à s'exprimer. Ce sont plutôt les intervenants qui dirigent les discussions (Hagner et al., 2014). Si les études sur la démarche TÈVA pour les élèves ayant un TSA sont peu nombreuses, certains Centres de service scolaire ont instauré des mesures visant à intégrer la transition dans les interventions auprès des jeunes en situation de handicap (Commission scolaire des Affluents, 2015). Des orientations ministérielles entourant la TÈVA sont définies, sans que la mise en place d'un PT soit obligatoire (Goupil et al., 2002; Arsenault et al., 2016). Dans les écoles québécoises, la plupart des élèves présentant un TSA performant moins que leurs pairs, malgré un fonctionnement intellectuel

semblable. Ils ont d'ailleurs un plus faible taux de diplomation. La moitié de ceux qui obtiennent un diplôme d'étude secondaire (DES) poursuivent au Collège. Cependant, aucune donnée en lien avec la fréquentation à long terme ou l'obtention d'un diplôme collégial n'existe pour les étudiants ayant un TSA (Poirier et Cappe, 2016). Aux États-Unis, plus de 400 000 élèves ayant un TSA sont scolarisés. Chaque année, environ 50 000 adolescents vivant avec un TSA ont 18 ans (Anderson et al., 2016). Conséquemment, le nombre d'adolescents en période de TÉVA est en augmentation (Hodgetts et al., 2018). En 2017, 290 000 d'entre eux, âgés de 12 à 21 ans, ont reçu des services de transition dans les écoles (White et al., 2018; Kim, 2019).

### **Loi fédérale sur l'éducation pour les enfants handicapés (IDEA)**

La loi fédérale américaine sur l'éducation pour les enfants handicapés a défini les services de transition en 1990. Cette loi a fait l'objet d'une révision en 1997 et en 2004 (IDEA, 2004). Lors de sa révision, elle a fait mention qu'une composante de transition soit incluse dans le plan d'intervention scolaire visant à améliorer la réussite scolaire et fonctionnelle des élèves vivant une situation de handicap (IDEA, 2004; Findley et al., 2022). Lors de sa révision en 2004, l'IDEA a recommandé que tous les élèves en situation de handicap bénéficient d'un PT conçu pour maximiser leur potentiel adaptatif et les opportunités visant une meilleure qualité de vie postsecondaire (Yell, Shriner et Katsiyannis, 2006; Findley et al., 2022). Bien que la IDEA exige une planification de la TÉVA à partir de 16 ans, aucun service de transition n'est établi avec une structure officielle (Bennett, Miller, Stollon, Prasad et Blum, 2018; Findley et al., 2022). Cette législation recommande que le PT inclût des objectifs mesurables dans les domaines de l'emploi, de l'éducation et de la vie autonome ainsi que les services d'aide nécessaires pour l'atteinte de ceux-ci (IDEA, 2004; Findley et al., 2022). En effet, elle précise que la planification doit s'inscrire dans une continuité de services coordonnés afin d'être optimale (IDEA, 2004; Yell et al., 2006; Shogren et Plotner, 2012). Elle stipule que le processus de transition doit se baser sur les besoins individuels de l'élève, en tenant compte des forces, des limites, des aspirations et des intérêts afin de façonner les décisions entourant la planification (Hagner et al., 2014). Elle mentionne que la démarche doit reposer sur une évaluation fonctionnelle des capacités de la personne (Yell et al., 2006;

Cribb et al., 2019). Or, la rareté des évaluations fonctionnelles et standardisées adaptées au processus de TÉVA afin de mesurer l'autodétermination, le comportement adaptatif ainsi que les compétences de la vie quotidienne des élèves présentant un TSA demeure un obstacle (Hagner et al., 2014; Perryman, Ricks et Cash-Baskett, 2020). La IDEA spécifie que les services de transition prennent fin lorsque l'élève atteint l'âge de 21 ans (Yell et al., 2006; Giarelli, Ruttenberg et Segal, 2013). La loi précise que la démarche doit être inclusive en impliquant les élèves et leurs parents à participer aux réunions de la planification de la transition, le cas échéant, dans l'élaboration du PT et l'exécution des objectifs (Yell et al., 2006; Shogren et Plotner, 2012). Afin de s'assurer que les écoles secondaires mettent sur pied annuellement des PT à jour, incluant des objectifs mesurables, conformes aux exigences de la loi fédérale, une liste de contrôle a été élaborée par le *National Secondary Transition Technical Assistance Center*, en 2009 (Findley et al., 2022). Les critères de vérification de la liste incluent l'évaluation de la transition adaptée à l'âge et aux besoins individualisés de l'élève, la disponibilité des services de transition ainsi que la participation de l'élève aux réunions de planification de sa TÉVA (IDEA 2004; Findley et al., 2022). Cependant, malgré ces recommandations pour planifier des PT adaptés, ceux-ci continuent d'avoir moins d'objectifs mesurables liés aux études postsecondaires, de vie autonome et à l'employabilité que les autres élèves présentant d'autres incapacités (Findley et al., 2022). De plus, ils sont encore plus susceptibles de moins participer aux réunions de planification de TÉVA en raison de difficultés à comprendre la démarche TÉVA, à participer activement ou contribuer aux discussions de manière autodéterminée (Hagner et al., 2014; Hodgetts et al., 2018). D'ailleurs, un tiers des élèves ayant un TSA n'ont pas de PT aux États-Unis (Wehman et al., 2014). Plus de 67% des étudiants ayant un TSA n'ont pas assisté aux réunions de planification de la transition ou y ont assisté partiellement (Ruble et al., 2019). Deux fois moins d'élèves ayant un TSA reçoivent des services liés à la transition comparativement aux autres élèves vivant avec des besoins particuliers (Wisner-Carlson, Uram et Flis, 2020). Les données de la *National Longitudinal Transition Study – 2* (NLTS-2) révèlent que 24,6% des élèves étaient présents lors de l'élaboration du PT, mais qu'ils ont peu ou pas participé (Shogren et Plotner, 2012; Hagner et al., 2014). Les élèves vivant avec un TSA sont le groupe le moins susceptible d'assister et de participer aux réunions de la planification de transition

(Shattuck, Narendorf, Cooper, Sterzing, Wagner et Taylor, 2012; Shogren et Plotner, 2012; Griffin et al., 2014; Hagner et al., 2014).

Au Québec, bien que les normes en adaptation scolaire recommandent de planifier la TÉVA notamment vers le marché du travail, la loi sur l'Instruction publique ne prévoit aucune disposition obligatoire quant à l'instauration d'un plan de transition (PT) (Poirier et Cappe, 2016).

### **Comparaison avec d'autres catégories d'incapacités**

Les résultats des élèves ayant un TSA sont les plus faibles parmi les catégories d'incapacités (Hedges, Kirby, Sreckovic, Kucharczyk, Hume et Pace, 2014; Findley et al., 2022;). Bon nombre de ces élèves quittent l'école sans être préparés à la vie d'adulte, au travail, à la vie domiciliaire, aux études postsecondaires ou à la vie communautaire (Wehman et al., 2014; Findley et al., 2022). Lors de la transition, ces personnes sont les moins susceptibles d'atteindre les marqueurs sociaux comme avoir un emploi, être en couple, avoir des enfants et entretenir des amitiés que la population générale (Anderson et al., 2016; Findley et al., 2022). En effet, 17 % des élèves ayant un TSA sont peu susceptibles de s'acquitter des activités de la vie quotidienne (AVQ) comparativement aux élèves ayant d'autres incapacités (46%) (Wehman et al., 2014). En quittant l'école, ces adolescents sont susceptibles de souffrir d'isolement et d'avoir une participation sociale limitée (Hedges et al., 2014; Cribb et al., 2019; Findley et al., 2022). Ils sont moins autodéterminés et moins satisfaits que les jeunes vivant avec d'autres incapacités (Shattuck et al., 2012; Ruble et al., 2019). Différentes études suggèrent que plusieurs sont dotés de capacités intellectuelles se situant dans la moyenne, qu'ils ont le potentiel de mener une vie productive en étant intégrés dans la communauté et sur le marché du travail, s'ils reçoivent le soutien nécessaire (Hagner et al., 2014; Roux, 2016; Ruble, McGrew, Toland, Dalrymple, Adams et Snell-Rood, 2018; Roux, Rast, Anderson, Garfield et Shattuck, 2021; White, Smith, Miyazaki, Conner, Elias et Capriola-Hall, 2021).

### **Portrait de l'employabilité postsecondaire**

La recherche indique que les élèves ayant un TSA ont moins d'objectifs liés à l'emploi compétitif dans leur PT et qu'ils ont des taux inférieurs d'employabilité (Roux et al., 2021; Findley et al., 2022). Aux États-Unis, le taux d'employabilité varie de 4,1% à 11,8 % (Wehman et al., 2014). Seulement 25% ont été embauchés dans un emploi concurrentiel ou ont poursuivi des études postsecondaires sur une période de 10 ans. En quittant l'école, près de 50 % des jeunes ayant un TSA s'inscrivent ou poursuivent des études postsecondaires (Roux et al., 2021). Cependant, plusieurs abandonnent leur formation faute de soutien (Wehman et al., 2014; White et al., 2021). La plupart ayant un emploi (80%) travaillent à temps partiel pour un faible taux hebdomadaire. Ce qui les mène vers la pauvreté n'atteignant pas l'indépendance financière (Roux, 2016; Roux et al., 2021). Une autre étude rapporte que moins du tiers (27%) trouvent un emploi ou poursuivent leurs études comparativement à 70% de la population neurotypique (Griffin et al., 2014). Ceux ayant un emploi changent fréquemment dû aux difficultés à s'adapter à la réalité du marché du travail. Ce qui suggère que la stabilité temporelle des activités est difficile par manque de préparation lors de la TÉVA (Anderson et al., 2016; Wehman et al., 2014; Roux et al., 2021). En 2013, aux États-Unis, 56% des personnes de moins de 22 ans ayant un TSA recevant des services de transition ont obtenu un emploi compétitif ou assisté (Wehman et al., 2014; Bennett et al., 2018). Ce sont plutôt les enjeux sociaux auxquels ils sont confrontés qui posent défi, plutôt que ceux entourant l'exécution des tâches (Hagner et al., 2014; Hatfield et al., 2017). En Australie, le taux d'emploi des personnes ayant un TSA est de 42%, ce qui est inférieur à celui des personnes ayant d'autres déficiences (53%) et des personnes n'en ayant pas (83%) (Hatfield et al., 2017). Environ 26% des jeunes adultes ayant un TSA n'ont reçu aucun service de transition d'aide à l'emploi, de poursuite d'étude ou de développement de compétences pour les AVQ. L'employabilité est pourtant un facteur de protection pour les gens ayant un TSA au regard d'une qualité de vie optimale et pour le développement de compétences cognitives (Wisner-Carlson et al., 2020).

### **Enjeux, caractéristiques et perceptions**

En plus de l'inaccessibilité ou l'absence des services, la littérature existante a décrit les caractéristiques de la population de jeunes en âge de transition ayant un TSA, les obstacles auxquels ils sont confrontés, la perception des parents, des intervenants ainsi que des individus ayant un TSA (Hagner et al., 2014; Wehman et al., 2014; Anderson et al., 2018; Hodgetts et al., 2018; Findley et al., 2022).

En ce qui concerne les caractéristiques des élèves vivant avec un TSA en période de TÉVA, le fait que celles-ci soient diversifiées présente des défis pour le système scolaire qui est chargé de répondre aux besoins complexes et uniques. En effet, dans la planification de la TÉVA, les écoles doivent considérer leur profil cognitif, linguistique, social et comportemental hétérogène afin d'adapter une transition individualisée (Hagner et al., 2014; Wisner-Carlson et al., 2020; Findley et al., 2022). L'école doit aussi composer avec la disparité des compétences, des intérêts restreints, des forces et des défis distincts (Findley et al., 2022). Cette réalité oblige le personnel scolaire à développer leurs connaissances avant l'élaboration du PT. Cependant, ceux-ci spécifient ne pas se sentir outillés de le faire (Hagner et al., 2014). Au Québec, 20 à 50 % des enseignants n'ont pas de formation pour intervenir auprès des élèves ayant un TSA (Poirier et Cappe, 2016). Seulement 11% des enseignants du secondaire déclarent utiliser les meilleures pratiques avec les élèves ayant un TSA (Hedges et al., 2014). Or, les élèves vivant avec un TSA ont besoin de plus de temps pour prendre des décisions, réfléchir à leurs aspirations, développer des compétences de la vie quotidienne et des compétences autodéterminées en vue de devenir un adulte. Cependant, le système scolaire ne leur offre pas cette possibilité (Griffin et al., 2014; Hagner et al., 2014; Cribb et al., 2019; Findley et al., 2022).

À ce jour, la recherche démontre des facteurs faisant obstacle au passage de l'école à la vie adulte, dont le manque de ressources financières et humaines. Aussi, les faibles attentes parentales et du personnel scolaire, le manque de collaboration entre l'école et les prestataires de services, la piètre qualité des expériences éducatives, communautaires et professionnelles, nuisent à la mise en place d'un PT (Shogren et Plotner, 2012; Giarelli et al., 2013; Griffin et al., 2014; Hagner et al., 2014; Anderson et al., 2018; Findley et al., 2022). Un obstacle à la transition est lié à une faible capacité d'adaptation aux facteurs de

stress quotidien (Hagner et al., 2014; Oswald, Winder-Patel, Ruder, Xing, Stahmer et Solomon, 2018). Le manque de soutien a un impact négatif sur la confiance en soi des personnes présentant un TSA et sur leur proactivité (Hagner et al., 2014; Cribb et al., 2019).

Dans l'optique de documenter la perception des parents d'élèves ayant un TSA en période de TÉVA, quelques recherches ont été réalisées dont celles de Anderson et al. (2018). et de Hodgetts et al. (2018). Les données révèlent qu'environ un tiers des parents souhaitent participer davantage à la planification du PT. Or, un quart des parents affirment que la démarche TÉVA est utile. Dans l'ensemble, les parents rapportent que les programmes de TÉVA sont inutiles, puisque leur enfant et eux-mêmes n'ont pas été impliqués dans l'élaboration des objectifs du PT (Griffin et al., 2014; Ruble et al., 2019). Pourtant, la IDEA souligne l'importance que les parents soient des partenaires actifs au même titre que le personnel scolaire (Shogren et Plotner, 2012; Hodgetts et al., 2018). Les parents reconnaissent que leurs enfants ont besoin d'un accompagnement individualisé, mais plusieurs écoles n'ont pas la flexibilité ou les connaissances pour leur offrir (Hagner et al., 2014). Ils trouvent que la plupart des membres du personnel scolaire ont de faibles aspirations à l'égard de leur enfant (Hagner et al., 2014; Cribb et al., 2019). Les parents expriment des préoccupations quant au manque de soutien continu dont leur enfant a besoin pour franchir l'âge adulte (Shogren et Plotner, 2012; Anderson et al., 2018; Cribb et al., 2019). D'ailleurs, près d'un tiers des parents n'ont pas reçu d'informations sur les services postsecondaires (Ruble et al., 2019).

Quelques études ont documenté la perception des élèves vivant avec un TSA quant à leur TÉVA ainsi que leurs attentes pour l'avenir (Anderson et al., 2018). La majorité des élèves espèrent atteindre les marqueurs traditionnels de l'âge adulte dans les années suivant le secondaire. Environ 90% des répondants veulent poursuivre des études postsecondaires. Près de 62% aspirent à trouver un emploi. Approximativement, 77% souhaitent entretenir des liens d'amitié. Environ 42% désirent quitter le milieu familial pour vivre de manière autonome (Anderson et al., 2016). Bien qu'il existe quelques initiatives visant à favoriser la TÉVA, les perceptions des jeunes ayant un TSA sur ce sujet demeurent peu explorées. Dans une perspective d'autodétermination, il est nécessaire de

connaître leurs perceptions afin de mieux adapter le soutien à leur offrir quant à la démarche TÉVA (Shogren et Plotner, 2012; Arsenault et al., 2016; Anderson et al., 2018).

En ce sens, une compréhension plus approfondie des stratégies à employer pour atteindre les objectifs de transition souhaités et pour favoriser l'inclusion sociale s'avère pertinente (Hagner et al., 2014; Findley et al., 2022). Un éclairage quant aux services à proposer dans l'élaboration des programmes TÉVA s'impose (Shogren et Plotner, 2012; Arsenault et al., 2016; Beaupré et al., 2017; Findley et al., 2022). Un manque de recherche sur les meilleures pratiques TÉVA pour les élèves ayant un TSA pouvant améliorer les résultats de ce passage de manière significative est fortement soulevé (Griffin et al., 2014; Hagner et al., 2014; Wehman et al., 2014; Findley et al., 2022).

### **Objectifs de l'essai**

Le premier objectif de cet essai est de documenter les bonnes pratiques actuellement prometteuses à mettre en place lors de la démarche TÉVA pour les élèves ayant un TSA, scolarisés au secondaire.

Le deuxième objectif de cet essai est de formuler des recommandations au regard de la littérature scientifique pour favoriser l'intégration à la vie active post-secondaire.

### **Description des concepts clés**

Les concepts clés de la question de l'essai font référence aux meilleures pratiques et approches, à la transition de l'école à la vie active (TÉVA) ainsi qu'au trouble du spectre de l'autisme (TSA).

Le terme « bonnes pratiques » ou « meilleures pratiques » dans le secteur de l'éducation fait référence aux recommandations s'appuyant sur une méthode permettant aux professionnels d'améliorer la qualité des interventions auprès des personnes accompagnées. En effet, elles se fondent sur l'expertise scientifique démontrée par une



synthèse rigoureuse des données probantes de la littérature et des attentes des personnes concernées. Elles reflètent le consensus de l'état des connaissances et des pratiques innovatrices actuelles. Les meilleures pratiques permettent la mise en place d'outils, de programmes d'interventions ou d'approches d'accompagnement étant adaptées à la clientèle dans une démarche d'amélioration continue. Elles doivent s'appuyer sur les standards et les normes qui définissent des critères d'évaluation. Elles peuvent aussi être utilisées dans le cadre de la formation initiale et continue des professionnels ou dans le soutien aux proches des personnes accompagnées (Haute autorité de santé, 2020).

Tel que défini par la cinquième édition du *Manuel diagnostique et statistiques des troubles mentaux* (DMS-5, 2015), le trouble du spectre de l'autisme (TSA) est un trouble neurodéveloppemental complexe et permanent. Il se manifeste dès la petite enfance par une vaste symptomatologie et à des degrés de capacités diverses. Le TSA est une catégorie diagnostique globale se caractérisant par deux domaines de symptômes. Le premier domaine fait référence aux déficits de la communication sociale. Le deuxième domaine est caractérisé par un mode répétitif et restreint de comportements stéréotypés et des intérêts sensoriels inhabituels. Le TSA perturbe le fonctionnement quotidien et engendre des répercussions considérables tout au long de la vie des individus vivant avec ce trouble ainsi que sur leur entourage (DMS-5, 2015).

La transition vers la vie active (TÉVA) est définie comme un ensemble coordonné et planifié d'activités visant la réalisation de projets postsecondaire chez l'élève présentant une situation de handicap. Précisément, ces activités s'orientent vers l'intégration socioprofessionnelle, la participation communautaire et sociale, des activités éducatives, les études postsecondaires, les loisirs, la stabilité d'un réseau social (Arsenault et al., 2016). La TÉVA vise le développement de la responsabilisation qui est au cœur du succès de la TÉVA, de compétences sociales, de l'autodétermination et de la vie autonome afin d'influencer le succès de cette étape développementale (Arsenault et al., 2016; Hatfield et al., 2017). Lors de ce passage, la planification d'objectifs pour la vie active aide les élèves présentant des incapacités à s'adapter aux changements de rôle (Hatfield et al., 2017). Les objectifs liés à la TÉVA sont consignés dans un PT qui doit débiter vers l'âge de 16 ans et être révisé annuellement (Arsenault et al., 2016).

## Méthode

Cet essai consiste à répondre à la question « Quelles sont les pratiques et approches prometteuses à mettre en place pour favoriser la TÉVA chez les élèves ayant un TSA, âgés entre 14 à 21 ans ? ».

Pour identifier les études, un processus de recherche systématique d'articles évalués par les pairs a été mené. Premièrement, les bases de données électroniques ERIC, PsycINFO ainsi que Google Scholar ont été consultées pour collecter des articles publiés entre 2012 et 2022. Considérant la vaste quantité de publications disponibles sur cette thématique, la recherche documentaire sur les travaux réalisés s'est limitée à la dernière décennie. Or, les articles qui dataient de moins de 2012 ont été rejetés.

Pour les articles en anglais, les termes de recherche (keywords) ayant été utilisés sont les suivants : *best practices, approaches, strategies, interventions, education program, high school, secondary transition, emerging adulthood, transition, transition to community, transition planning, transition age students with autism, school to life transition, young adults, autism, Asperger syndrome, autism spectrum disorder*. Pour les articles en français, les termes de recherche (mots clés) ayant été utilisés sont les suivants : *meilleures pratiques, bonnes pratiques, interventions, approches, autisme, trouble envahissant du développement, syndrome Asperger, élèves autistes, transition secondaire, vie active, vie adulte*. Les mots clés ayant été combinés ensemble, tant en français qu'en anglais, sont les suivants : *best practices or approaches or strategies or interventions AND transition to adulthood or emerging adulthood or transitioning or transition planning AND autism or ASD or autism spectrum disorder or Asperger's or Asperger's syndrome or autistic disorder or aspergers*. Les termes de recherche ont été utilisés avec et sans tirets afin de garantir l'inclusion de tous les articles potentiellement pertinents. Certaines études incluaient des étudiants présentant diverses étiquettes telles qu'une déficience intellectuelle ou un trouble d'apprentissage, mais rapportaient séparément les résultats pour les étudiants ayant un TSA. Au total, 100 articles ont été

répertoriés. Une première sélection des articles s'est effectuée en procédant à l'analyse des titres des articles. Seuls les titres ayant les mots clés souhaités ont été conservés. De plus, seuls les articles de revues évalués par les pairs ont été gardés. Suite à cette première sélection, 29 articles ont été conservés. Parmi ceux-ci, une deuxième sélection s'est effectuée à travers la lecture des résumés des articles. Suite à leur lecture, 22 articles ont été conservés. Une dernière sélection s'est effectuée suivant la lecture intégrale des articles (n = 22). À la suite de la lecture des articles, neuf ont été conservés. Les articles ayant été supprimés n'incluaient pas tous les critères d'inclusion souhaités. En effet, les articles ayant des échantillons jugés non pertinents ont été supprimés, dont ceux incluant de jeunes adultes d'âge postsecondaire, c'est-à-dire 21 ans et plus. Certains articles ont été supprimés, puisque quelques jeunes de l'échantillon n'étaient pas scolarisés au secondaire. Deux articles ont été supprimés, car les variables à l'étude n'étaient pas pertinentes. Un article a été rejeté, puisque seulement 9% de l'échantillon avaient un diagnostic de TSA. Les critères des articles conservés (n = 9) devaient inclure un contexte scolaire au secondaire, un diagnostic de TSA, des caractéristiques entourant des pratiques prometteuses auprès de la clientèle TSA concernant la TÉVA, des caractéristiques de l'étude comprenant l'âge des participants entre 14 ans et 21 ans. Les caractéristiques du domaine des pratiques devaient être liées à l'amélioration de la TÉVA, à des mesures d'évaluation utilisées et à l'inclusion des parties prenantes.

### **Présentation descriptive des études**

Cette section de l'essai présente les neuf études primaires recensées quant aux pratiques favorisant la TÉVA chez les élèves TSA du secondaire. Les informations en ce qui a trait aux caractéristiques des participants, aux devis de recherche, aux instruments de mesure utilisés et aux principaux résultats sont présentées de façon systématique dans les tableaux 1 à 4. Les connaissances ressortant de cette recension ciblent donc les services sur lesquels les écoles secondaires doivent miser pour répondre aux besoins uniques de cette population et assurer une transition optimale. Les études retenues sont celles de

Hagner et al. (2012), Shogren et al. (2012), Griffin et al. (2014), Hagner et al. (2014), Hatfield et al. (2017), Ruble et al. (2018), Ruble et al. (2019), White et al. (2021) ainsi que Findley et al. (2022).

### **L'étude de Hagner et al. (2012)**

Le but de cette étude américaine est d'évaluer l'efficacité d'une approche de planification de la transition visant l'autodétermination des élèves et leur famille (n = 47). Le programme s'intéresse aux effets de la participation à une intervention centrée sur l'élève ayant un TSA et sa famille lors du passage vers la vie active. Ceux-ci participent à une intervention à trois volets figurant au PT des élèves. Le premier volet offre des rencontres de groupe aux familles afin de les éduquer au processus de planification de la transition. Le deuxième volet offre des réunions de planification de la transition centrée sur l'élève par le personnel scolaire. Le troisième volet offre un soutien quant à l'exploration de carrière et l'application de la planification. Dans cet essai contrôlé randomisé (ECR), les participants ont été répartis au hasard dans le groupe de l'année 1 ou celui de l'année 2. Un questionnaire de 15 items a été développé et administré aux élèves et à leur famille afin de mesurer l'acquisition des connaissances sur la TÉVA une semaine avant le début des sous-groupes et deux mois après la fin du programme. Les résultats ont montré des améliorations statistiquement significatives quant aux connaissances liées à la transition, après l'intervention avec une moyenne prétest de 23,6 et une moyenne post-tests de 33,5. Les intervenants ont accompagné chaque élève et sa famille à développer un PT centré sur la personne. Une liste de contrôle s'intitulant « *Comment cette planification est-elle centrée sur la personne ?* » fut utilisée lors des réunions. Les résultats ont démontré un score significativement élevé, dépassant considérablement le seuil attendu. La troisième étape a offert un soutien continu au niveau des PT des élèves TSA quatre à six mois suivant l'élaboration d'un plan initial. Des activités socioprofessionnelles ont été vécues par des élèves telles que des stages en milieu de travail. La capacité de prise de décision professionnelle a été mesurée à l'aide d'un questionnaire, sous forme d'entretien structuré (Czerlinsky et Chandler, 1992). Des

améliorations statistiquement significatives quant aux variables mesurées ont été constatées pour le groupe de l'année 1 seulement (Hagner, Kurtz, Cloutier, Arakelian, Brucker et May, 2012).

### **L'étude de Shogren et al. (2012)**

Les données de la *National Longitudinal Transition Study (NLTS)* ont été comparées afin de documenter les expériences et les pratiques employées lors de la planification de la TÉVA chez les élèves ayant un TSA. L'analyse des services de transitions s'est effectuée à l'aide d'entretiens téléphoniques auprès des parents. De plus, la passation de *l'Enquête sur le programme éducatif de transition scolaire* s'est réalisée auprès des enseignants et des élèves. L'implication parentale et celle des élèves dans la démarche du PT ainsi que la nécessité de planifier la TÉVA sont des variables évaluées. Des résultats statistiquement significatifs démontrent que peu d'élèves ayant un TSA assument un rôle actif dans leur TÉVA, comparativement aux autres types d'incapacités. Selon les enseignants et les parents, les élèves ayant un TSA ont de plus faibles résultats quant à la progression et à l'atteinte de leurs objectifs de transition. Les élèves TSA sont moins susceptibles d'avoir des objectifs liés à la vie autonome, à un emploi compétitif et à la vie sociale. Les enseignants évaluent l'adéquation du programme de planification de la TÉVA comme étant « assez bien à très bien » pour l'atteinte des objectifs du PT. Les parents évaluent le programme de planification de la TÉVA comme peu utile au regard des besoins de l'enfant. L'individualisation du programme TÉVA centré sur les aspirations postsecondaires est limitée. Les partenaires externes sont peu impliqués. Les enseignants déclarent être mal préparés à promouvoir l'autodétermination. Selon eux, 71% des élèves ayant un TSA auraient reçu un enseignement sur la TÉVA et l'autodétermination alors que seulement 23% ont assisté au processus (Shogren et al., 2012).

### **L'étude de Griffin et al. (2014)**

Cette étude s'est effectuée à partir d'un sous-échantillon de l'enquête descriptive longitudinale *NLTS* dont les données sur la participation à la transition sont disponibles.

L'objectif est d'identifier les facteurs prédisant l'implication des élèves ayant un TSA dans leur TÉVA. Une enquête sur le programme scolaire de transition s'est effectuée auprès du personnel scolaire pour connaître les services dispensés. Les résultats révèlent que 62,5% des élèves étaient absents ou peu participatifs lors de l'élaboration du PT. La participation active à la TÉVA est significativement liée au niveau de compétences fonctionnelles, communicationnelles et sociales ainsi qu'à la fréquence des discussions entourant les projets de vie à la maison. La participation parentale est corrélée au développement de l'autodétermination chez les élèves ayant un TSA en offrant des opportunités d'encourager la participation active. L'enseignement de la planification de la TÉVA n'est pas une variable influente liée à l'implication des élèves (Griffin et al., 2014).

#### **L'étude de Hagner et al. (2014)**

Le but de cette étude descriptive est d'explorer les stratégies permettant la participation active à la TÉVA. L'étude cherche à comprendre l'utilité de l'approche centrée sur la personne pour planifier les objectifs TÉVA des élèves du secondaire vivant avec un TSA. Le déroulement s'est effectué lors de cinq à huit rencontres de deux heures chacune incluant la famille et les intervenants. Les sujets abordés lors de celles-ci concernent les intérêts socioprofessionnels, la vision de l'avenir, les ressources disponibles, les obstacles présents et les objectifs autonomes. Lors des rencontres, des adaptations se sont avérées nécessaires chez 62% des élèves ayant un niveau inférieur du comportement adaptatif, permettant une pleine participation. Une préparation individualisée, la conception de réunions flexibles, des activités informelles et des moyens de communication alternatifs s'avèrent efficaces. Les résultats suggèrent que l'approche centrée sur la personne favorise la participation collaborative et communautaire, l'implication parentale ainsi que l'accessibilité à l'employabilité. L'importance d'évaluer le fonctionnement adaptatif des élèves au préalable pour bien planifier la TÉVA est soulevée. L'induction collective permet aux acteurs clés d'avoir une vision partagée et de réduire les facteurs anxigènes. Cette approche est un outil précieux pour pallier aux difficultés de communication permettant de clarifier le projet de vie (Hagner et al., 2014).

### **L'étude de Hatfield et al. (2017)**

Cette étude australienne vise à évaluer l'efficacité du programme en ligne *The Better Outcomes & Successful Transitions for Autism (BOOST-A)* dans l'amélioration de l'autodétermination lors de la TÉVA. Son approche se base sur les forces de l'élève vivant avec un TSA. Un essai contrôlé quasi randomisé s'est réalisé auprès des élèves et de leurs parents. Les participants ont été répartis dans un groupe témoin (n = 45) ou d'intervention (n = 49). Les résultats dévoilent des différences significatives en faveur du groupe d'intervention. Les résultats fournissent des preuves préliminaires que le *BOOST-A* favorise la préparation à l'employabilité. Une différence significative dans l'autodétermination entre le groupe d'intervention et le groupe témoin suggère que ce programme offre des opportunités de pratiquer la prise de décision, l'établissement d'objectifs postsecondaires et la résolution de problèmes. Ce programme accorde de l'importance à l'environnement naturel de l'adolescent par son accessibilité tant à l'école qu'à la maison. Une approche basée sur l'utilisation des technologies encourage l'engagement. Les parents qui ont des attentes élevées envers leurs adolescents peuvent accroître leur comportement autodéterminé. De plus, la fréquence des discussions sur les PT à la maison est corrélée à une participation active (Hatfield et al., 2017).

### **L'étude de Ruble et al. (2018)**

Cette étude américaine rapporte les résultats de l'essai expérimental contrôlé randomisé du *Modèle collaboratif pour la promotion de la compétence et de la réussite (COMPASS)* destiné aux élèves ayant un TSA en transition. Ce modèle est une intervention de planification, de réalisation et d'évaluation de la TÉVA pour ces élèves. Ses buts sont de vérifier si *COMPASS* améliore l'atteinte des objectifs du PT et l'adhérence des enseignants aux pratiques fondées sur ce modèle. Des triades (enseignants, élèves et parents) ont été réparties dans le groupe *COMPASS* ou dans le groupe témoin. Avant l'intervention, les participants ont répondu à l'évaluation du profil *COMPASS* afin de soulever les défis personnels et environnementaux ainsi que de tableur sur les soutiens disponibles à l'école et à la maison. L'approche de prise de décision partagée a été utilisée afin de déterminer les objectifs TÉVA. La mesure de la progression

des objectifs du PT s'est réalisée à travers quatre rencontres d'accompagnement. Les participants du groupe expérimental *COMPASS* ont atteint leur objectif de transition à 67% comparativement à 18% pour le groupe témoin. Ceci démontre l'efficacité clinique de *COMPASS* (Ruble et al., 2018).

### **L'étude de Ruble et al. (2019)**

Cette étude évalue les progrès de l'atteinte des objectifs postsecondaires liés au PT préalablement établie en milieu scolaire pour le groupe d'intervention *COMPASS-T* (Ruble et al., 2018). Les instruments sont complétés par les parents et les enseignants à la fin de l'année scolaire. Les objectifs sont liés aux démarches à l'employabilité, au développement de la vie autonome, au type de soutien reçu ainsi qu'à la participation sociale et communautaire. L'analyse préliminaire démontre des corrélations significatives entre ces variables et la progression des objectifs du PT. De plus, la qualité de la planification ainsi que l'alliance parent-enseignant à travers la démarche TÉVA sont évaluées. Une corrélation positive existe entre une planification de la TÉVA de qualité, une alliance parents-enseignants optimale et la progression de l'atteinte des objectifs du PT. Des données ont été recueillies afin d'identifier que le principal acteur de l'élaboration du plan est l'élève lui-même, suivi des parents qui ont la charge de s'assurer de sa mise en action. Ainsi, l'approche collaborative favorise l'implication parents-enseignants et améliore la qualité de la TÉVA en soutenant le développement de compétences liées aux différents domaines de transition (Ruble et al., 2019).

### **L'étude de White et al. (2021)**

Cette étude américaine s'est réalisée dans le cadre du *Stepped Transition in Education Program (STEPS)*. Seulement la première étape du programme a été analysée dans cet essai, car elle s'adresse aux élèves de 16 à 21 ans ayant un TSA. Un critère d'inclusion à sa participation est d'avoir un PT. Ce programme repose sur l'individualisation des besoins de l'élève et de ses objectifs. Les participants (n = 24) ont été aléatoirement randomisés dans le groupe expérimental *STEPS* ou dans le groupe témoin. L'hypothèse est que le programme produit un effet positif sur la préparation à la TÉVA. De plus, l'étude explore si les capacités d'autodétermination sont un prédicteur



potentiel de la réponse au traitement. L'élève, son parent et l'intervenant scolaire participent aux six activités du programme *STEPS*. Une journée d'immersion de stage s'effectue dans un environnement postsecondaire. Les thématiques abordées sont liées à la préparation à l'employabilité, aux études postsecondaires, aux soutiens offerts, à la participation communautaire et sociale. Le programme offre huit heures de formation au personnel scolaire dans le but de les outiller à accompagner les élèves ciblés. Le premier temps mesuré réfère au prétraitement, c'est-à-dire à la préparation à la transition. Le deuxième temps mesuré réfère au post-traitement, c'est-à-dire aux effets du programme. L'*Enquête de satisfaction du programme STEPS* a été développée spécifiquement pour ce programme et remplie à la fin de l'intervention afin de mesurer son utilité, ses impacts, la progression des acquis ainsi que son acceptabilité. Au total, 87 % des élèves ont terminé l'étape 1 du programme, 75 % des élèves et 92% des parents l'ont trouvé « assez à très utile ». Pour la variable de l'impact, 75% des élèves et 85% des parents y trouvent des avantages. De plus, 76% des participants ont atteint 100 % des objectifs du programme. Les effets positifs du programme n'ont pas connu de régression au fil du temps. Les résultats démontrent que l'étape 1 produit des effets immédiats deux semaines après la fin de l'intervention. Les scores d'autodétermination élevés suggèrent un effet du programme statistiquement significatif et prédisent une meilleure préparation en vue d'entreprendre des études postsecondaires. Les résultats préliminaires démontrent que *STEPS* est acceptable. En effet, le groupe d'intervention a démontré une meilleure préparation à la TÉVA comparativement au groupe témoin. Également, les niveaux de préparation sont restés stables tant à la phase prétraitement qu'à la fin du programme (White et al., 2021).

### **L'étude de Findley et al. (2022)**

Cette étude américaine décrit la qualité du PT pour 20 élèves vivant avec un TSA lors de leur dernière année de scolarisation. La sélection s'est effectuée dans le cadre d'un essai contrôlé randomisé du modèle *COMPASS* (Ruble et al., 2018). Des analyses descriptives ont identifié les forces et les faiblesses du PT au regard des bonnes pratiques formulées par la loi fédérale (IDEA, 2004). L'évaluation des PT s'est effectuée à l'aide d'une échelle adaptée au contexte TÉVA pour cette étude (Ruble, McGrew, Dalrymple et Jung, 2010). Trois domaines ont été identifiés comme étant de piètre qualité dans les PT.

Il s'agit du non-respect des normes définies par la loi fédérale (IDEA, 2004), d'un contenu limité lié aux domaines des meilleures pratiques destinées à ces élèves, ainsi qu'un écart entre le niveau actuel de compétences des élèves et l'élaboration des objectifs du PT. Moins de 50% des objectifs sont mesurables, ont une méthode pour mesurer l'atteinte des objectifs, ont un échéancier précis et décrivent un soutien individualisé aux besoins de ces élèves. En moyenne, 1.6 objectif est lié à la TÉVA et concerne l'employabilité (90%). Aucun plan ne répond à la totalité des besoins des élèves en lien avec leur niveau de performance actuel. En effet, 90% des PT abordent l'éducation postsecondaire comme un besoin. Seulement 22% ont un objectif lié à l'éducation postsecondaire, alors que la loi fédérale précise d'en élaborer un dans les PT. La plupart soulignent le besoin de développer les compétences sociales (90%). Seulement 22% des PT ont un objectif lié aux compétences sociales. Les compétences en communication sont un besoin dans 55% des cas. Seulement 15% des plans abordent les compétences de communication. Moins de 45% des plans décrivent les préoccupations parentales. Seulement 40% des PT documentent les compétences autonomes comme un besoin alors que 7% ont un objectif en ce sens. La preuve de la participation active de l'élève, des organismes externes et de celle des parents apparaît dans 25% des cas. Les plans comportent 6 ou 7 des 13 indicateurs des domaines liés à l'emploi, à l'éducation et à la vie autonome quant aux bonnes pratiques exigées par la loi fédérale (Findley et al., 2022).

### **Analyse intégrative des études**

Cette section porte sur l'analyse des neuf études primaires recensées décrites ci-haut en ce qui a trait aux caractéristiques des participants, aux devis de recherche, aux instruments de mesures utilisés et aux principaux résultats figurant les tableaux 1 à 4.

#### **Caractéristiques des participants**

Le tableau 1 présente la taille des échantillons, l'âge, le sexe, le(s) diagnostic(s) et le statut des participants pour chacune des neuf études recensées. Le nombre de

participants des études recensées varie de 20 à 420. La majorité des études ( $n = 6$ ) comportent un échantillon de plus petite taille, variant de 20 à 94 participants. Les études de Hagner et al. (2012) et Hagner et al. (2014) ont utilisé sensiblement le même échantillon. C'est également le cas pour les études de Ruble et al. (2018) et Ruble et al. (2019). Deux études ont utilisé un grand échantillon, soit 320 et 420 participants provenant des données de la *NLTS*. La moyenne d'âge des élèves varie de 15 à 18 ans. Il est intéressant de constater que la plupart des élèves débutant un programme TÉVA ont 17 ou 18 ans bien que les recommandations mentionnent que la démarche doit débuter au plus tard à l'âge de 16 ans pour être optimale pour ces élèves (IDEA, 2004). La répartition des sexes de l'ensemble des études démontre une majorité de participants masculins variant de 80% à 95 %. Ce qui n'est guère étonnant, puisque la prévalence du TSA est plus importante chez la gent masculine. En ce qui concerne le diagnostic des élèves, un critère d'inclusion des études était d'avoir un TSA confirmé par un test standardisé. Une étude inclut la présence d'une déficience intellectuelle (DI). L'ensemble des études mentionnent que les élèves recevaient des services dans le cadre de la démarche TÉVA à l'école secondaire et un PT.

Plus de la moitié des études ( $n = 7$ ) incluent la participation parentale. Trois des études incluent la participation du personnel scolaire. C'est d'ailleurs une force commune aux études recensées d'impliquer les parties prenantes, étant une recommandation associée aux meilleures pratiques (IDEA, 2004).

**Tableau 1***Caractéristiques des participants*

Études	N	Âge	Sexe		Diagnostique(s) des élèves	Statut des participants
			M	F		
Hagner et al. (2012)	47	M = 17.7 (16-19)	46	1	Autisme n = 37 Asperger n = 8 TED n = 2	Dyade élève-parent
Shogren et al. (2012)	420	13-17	n.s.		TSA (sévérité n.s.)	Dyades élève-parent
Griffin et al. (2014)	320	En âge de transition	84.2% 270	15.8% 50	TSA avec ou sans DI	Triade élève-parent-enseignant
Hagner et al. (2014)	47	M = 17.7 (16-19)	45	2	TSA confirmé par l'ADOS	Dyades élève-parent
Hatfield et al. (2017)	94	M = 15 (12-17)	79.6%	20.4%	TSA léger à sévére	Élèves du secondaire de la 8 <sup>e</sup> à la 11 <sup>e</sup> année

Ruble et al. (2018)	60	M=18.2 (17-20)	90 %	10%	TSA (sévérité n.s.)	Élèves du secondaire en transition (n = 20) Parents (n = 20) Enseignants (n =20)
Ruble et al. (2019)	60	M = 18.2 (17-20)	90%	10%	TSA (sévérité n.s.)	Élèves du secondaire en transition (n = 20) Parents (n = 20) Enseignants (n =20)
White et al. (2021)	24	M = 17 (16-21)	95.8%	4.2%	TSA sans DI	Dyades élève-parent
Findley et al. (2022)	20	M = 18.2 (17-20)	18 90%	2 10%	TSA confirmé par l'ADOS	Dyades enseignant-élève

n. s. signifie non-spécifié

### Caractéristiques des plans de recherche

Le tableau 2 présente les devis de recherche utilisés pour les études recensées. Cinq études utilisent un devis descriptif, afin de comparer les caractéristiques de différents groupes ou de documenter les pratiques TÉVA. Deux études s'appuient sur des enquêtes descriptives dans le but de recueillir des données auprès d'une cohorte ayant un TSA et d'observer les changements longitudinaux. Une étude utilise un devis descriptif mixte quantitatif et qualitatif afin de comprendre la perception des parties prenantes au processus TÉVA. Quatre études utilisent un devis prédictif afin de répondre aux questions relatives à l'efficacité d'une intervention ou d'identifier les prédicteurs de l'implication des élèves à la TÉVA. Ces études cherchent à vérifier les effets d'un modèle TÉVA et les relations de causalité associées. Celles-ci sont des essais contrôlés randomisés, mis à part une étude qui est quasi – randomisée, puisqu'elle cherche à comprendre la perception des acteurs clés pour mieux cibler les soutiens à offrir en période de TÉVA.

Dans l'ensemble, il est intéressant de constater que plusieurs articles sur la planification de la TÉVA pour les jeunes ayant un TSA sont descriptifs en incluant quelques recommandations générales sur les bonnes pratiques. Un peu plus de la moitié concernent donc la production de connaissances quant aux bonnes pratiques à instaurer

dans la démarche TÉVA. Quatre articles présentent des essais expérimentaux de bonnes pratiques de planification de la transition. D'ailleurs, les seuls articles expérimentaux pertinents dans la littérature, au moment de ma recension, ont été sélectionnés dans le cadre de cet essai.

**Tableau 2**

*Caractéristiques des plans de recherche*

<b>Études</b>	<b>Devis</b>
Hagner et al. (2012)	Devis prédictif causal expérimental – Devis avant-après avec groupe témoin
Shogren et al. (2012)	Devis corrélationnel descriptif – Enquête descriptive longitudinale
Griffin et al. (2014)	Devis corrélationnel descriptif – Enquête descriptive longitudinale
Hagner et al. (2014)	Devis corrélationnel descriptif et analyse qualitative de données narratives (méthodes mixtes)
Hatfield et al. (2017)	Devis prédictif causal quasi expérimental – Devis avant-après avec groupe témoin
Ruble et al. (2018)	Devis prédictif causal expérimental – Devis avant-après avec groupe témoin
Ruble et al. (2019)	Devis corrélationnel descriptif
White et al. (2021)	Devis corrélationnel prédictif
Findley et al. (2022)	Devis corrélationnel descriptif

### **Caractéristiques des instruments de mesure**

Le tableau 3 présente les instruments de mesure utilisés dans les différentes études. D'abord, deux études, soit celle de Shogren et al. (2012) et Griffin et al. (2014) ont utilisé les données de *l'Enquête sur les programmes éducatifs scolaires de la transition*, de la *National Longitudinal Transition Study (NLTS)*. La NLTS fournit un portrait national des expériences TÉVA de 12 catégories de handicaps. Dans le cadre de l'essai, la catégorie du handicap analysée est celle du TSA. Utilisée dans une panoplie d'études à l'échelle internationale, cette enquête est reconnue pour la crédibilité de son échantillon à des fins d'analyse de données.

Une seule étude, celle de White et al. (2021), a utilisé *l'American Institutes for Research Self-Determination Scale (AIR-SD)* (Wolman, Campeau, Dubois, Mithaug et Stolarski, 1994). De plus, une seule étude, (Hagner et al., 2012), a utilisé *l'ARC Self-Determination Scale*, version adolescents (Wehmeyer et Kelchner, 1995). Ces deux instruments ont été testés et reconnus pour s'utiliser auprès d'élèves ayant un TSA en âge de transition. Ces instruments peuvent révéler des renseignements complémentaires quant au niveau d'autodétermination et aux opportunités offertes à la maison et à l'école des élèves TSA afin d'orienter la TÉVA. Également, ces outils peuvent s'utiliser dans le but d'évaluer les changements développementaux ou les impacts d'un programme, dont la démarche TÉVA. Les deux échelles fournissent des renseignements complets sur les

besoins et les forces de ces élèves dans différents aspects de l'autodétermination et les soutiens appropriés à prévoir pour une planification minutieuse de la TÉVA (Chou, Wehmeyer, Shogren, Palmer et Lee, 2017).

La préparation à l'employabilité est une sphère largement étudiée dans le domaine de la TÉVA chez la population TSA. En effet, les écoles secondaires vont miser sur le développement d'habiletés de travail dans les PT. Deux études ont d'ailleurs mesuré cette variable. Dans l'étude de Hagner et al. (2012), le *Vocational Decision-Making Interview-Revised* (VDMI-R) permet de mesurer les capacités des élèves ayant un TSA à se positionner quant à leur cheminement professionnel (Czerlinsky et Chandler, 1992). Dans l'étude de Hatfield et al. (2017), *The career interest test* est utilisé en ce sens (Athanasou, 2003). Plusieurs autres études recensées ont utilisé des instruments comportant une sous-échelle liée à l'employabilité. Ces instruments n'ont toutefois pas été adaptés aux besoins spécifiques et aux enjeux liés à la réalité du marché du travail pour la population TSA.

Il est intéressant de constater que plusieurs auteurs des études recensées ( $n = 6$ ), dont celles de Hagner et al. (2012); Hagner et al. (2014); Hatfield et al. (2017); Ruble et al. (2018); Ruble et al. (2019) et de White et al. (2021) ont développé leurs propres outils afin de documenter ou de vérifier la qualité des PT. À titre d'exemples, la mesure *IEP-Quality for Students with Autism* (IEP-Q) s'adressant spécifiquement aux jeunes vivant avec un TSA évalue si les indicateurs exigés par la loi fédérale quant aux bonnes pratiques TÉVA s'appliquent (Ruble et al., 2010; Findley et al., 2022). Le *Transition Planning Quality* (TPQ) de Ruble et al. (2019) a été élaboré afin d'établir la qualité du processus de TÉVA. Sa création s'est basée sur les meilleures pratiques pour ces jeunes en transition. Ce constat appuie le manque d'outils adaptés à la clientèle TSA en âge de transition.

Certaines études, dont celles de Ruble et al. (2018) et de Ruble et al. (2019) ont utilisé des instruments auprès des familles et du personnel scolaire. D'autres études ont mesuré les attentes, le niveau de satisfaction ou l'implication des proches à l'aide d'instruments comportant des sous-échelles en ce sens. D'ailleurs, deux études ont utilisé le *Psychometrically Equivalence Tested Goal Attainment Scaling* (PET-GAS) (Ruble,



McGrew et Toland, 2012). L'approche idéographique et systémique de cet outil s'adapte objectivement aux habiletés et aux objectifs de chaque élève (Ruble et al., 2019). Ce qui va de pair avec les recommandations des bonnes pratiques de transition d'inclure la famille et le personnel scolaire dans la démarche TÉVA.

Dans l'ensemble, peu d'études utilisent les mêmes tests et bien souvent, les tests utilisés ont été développés par les auteurs eux-mêmes pour les besoins de leur recherche.

### Tableau 3

#### *Caractéristiques des instruments de mesure*

<b>Études</b>	<b>Instruments</b>
Hagner et al. (2012)	Vocational Decision-Making Interview–Revised ( <i>VDMI-R</i> ) (Czerlinsky et Chandler, 1992) The Arc's Self-Determination Scale (Wehmeyer et Kelchner, 1995) Liste de contrôle d'observation « <i>Comment cette planification est-elle centrée sur la personne ?</i> » (Hagner et Cloutier, 2008)
Shogren et al. (2012)	Enquête sur le programme éducatif scolaire de transition (Wagner, Kutash, Duchonowski et Epstein, 2005)
Griffin et al. (2014)	Enquête sur le programme éducatif scolaire de transition (Cameto, Levine et Wagner, 2004)
Hagner et al. (2014)	Adaptive behavior assessment system II (Harrisson et Oakland, 2008) Liste de contrôle d'observation « <i>Comment cette planification est-elle centrée sur la personne ?</i> » (Hagner et Cloutier, 2008)
Hatfield et al. (2017)	Échelle des objectifs de planification de la transition The career interest test (Athanasou, 2003)
Ruble et al. (2018)	Questionnaire d'évaluation du profil <i>COMPASS</i> (Ruble et al., 2012) Psychometrically Equivalence Tested Goal Attainment Scaling ( <i>PET-GAS</i> ) (Ruble et al., 2012)
Ruble et al. (2019)	Questionnaire d'évaluation du profil <i>COMPASS</i> (Ruble et al., 2012) Psychometrically Equivalence Tested Goal Attainment Scaling ( <i>PET-GAS</i> ) (Ruble et al., 2012) Transition Planning Quality ( <i>TPQ</i> ) (Ruble et al., 2019) Parenting Alliance Inventory ( <i>PAI</i> ) (Abidin et Brunner, 1995)

White et al. (2021)	American Institutes for Research Self-Determination Scale ( <i>AIR-SD</i> ) (Wolman et al., 1994) Transition Readiness Scale ( <i>TRS</i> ) (Elias et White, 2017)
Findley et al. (2022)	Quality of IEPs for Students with Autism ( <i>IEP-Q</i> ) (Ruble et al., 2010)

---

### Caractéristiques et critique des résultats

Le tableau 4 présente les résultats des études recensées et permet de ressortir les cinq meilleures pratiques à intégrer dans la démarche TÉVA. La première pratique réfère à l'approche collaborative. Elle est le prédicteur le plus puissant du succès de la transition (Ruble et al., 2019). L'ensemble des études mentionnent l'importance de la participation parentale, puisque la famille demeure la référence la plus durable dans la vie d'un individu ayant un TSA (Hatfield et al., 2017). De plus, les études sont unanimes sur le fait que le partenariat fournit un soutien holistique aux élèves présentant un TSA lors de la TÉVA (Griffin et al., 2014). La participation collective à l'établissement d'objectifs contribue à de meilleurs résultats postsecondaires (Hatfield et al., 2017). Une approche holistique, c'est-à-dire de considérer l'individu dans sa globalité, encourage la mobilisation à la TÉVA. Les élèves qui sont le plus susceptibles de s'impliquer dans leur TÉVA sont ceux dont les parents ont des attentes élevées pour l'avenir, sont assidus aux rencontres et encouragent les discussions autour du projet de vie (Griffin et al., 2014).

Une deuxième pratique favorisant la TÉVA réfère à la planification centrée sur la personne ayant un TSA. Cette approche met l'accent sur le choix individuel et l'engagement communautaire. Elle favorise un processus interactif dans lequel les élèves, les familles et les intervenants réfléchissent aux solutions en commun accord. Elle facilite une meilleure adéquation entre les individus et leur environnement. Les programmes centrés sur la personne augmentent la collaboration inter institutions. Cette approche est recensée dans cinq études, permettant aux élèves ayant un TSA de participer activement à leur planification de la TÉVA. Une participation active est associée à de meilleurs

résultats d'adaptation professionnelle (Hagner et al., 2014). L'approche centrée sur la personne prédispose à la réussite de la TÉVA en aidant ces élèves à visualiser leur avenir et renforcer leur motivation intrinsèque (Hatfield et al., 2017).

Une troisième approche à utiliser lors de la TÉVA est celle de l'autodétermination. Quatre études recensées soulignent que les interventions visant à promouvoir l'autodétermination sont prioritaires dans l'éducation des élèves qui vivent avec un TSA en période de TÉVA (Hagner et al., 2012; Shogren et al., 2012; Hatfield et al., 2017; White et al., 2021). Cette pratique est associée à une meilleure qualité de vie chez les adultes ayant un TSA en contribuant à l'atteinte de résultats postsecondaires. Les programmes visant à accroître le développement de compétences autodéterminées permettent de mieux préparer les élèves ayant un TSA aux études postsecondaires et au marché du travail (Tomaszewski et al., 2020). En effet, un haut niveau d'autodétermination est lié à l'obtention d'un emploi favorable, à une vie indépendante épanouie ainsi qu'à une meilleure intégration sociale et communautaire (White et al., 2018). De plus, les auteurs soulignent l'importance d'évaluer le niveau d'autodétermination afin de fournir des renseignements complets sur les besoins ainsi que les compétences de ces élèves dans différents domaines. En évaluant les compétences autodéterminées de manière continue, cela permet d'identifier les objectifs au PT, les champs d'intérêt socioprofessionnels potentiels et de cibler les soutiens appropriés (Hatfield et al., 2017; Wisner-Carlson et al., 2020; White et al., 2021). Les études recensées démontrent que les élèves ayant un TSA sont encouragés à faire preuve d'autodétermination en devenant des membres actifs de l'équipe de planification de la TÉVA (Cribb et al., 2019).

Une quatrième pratique est d'offrir de la formation continue aux intervenants afin de développer leurs compétences professionnelles sur les adaptations à préconiser pour ces élèves en TÉVA, tel que rapporté dans quatre études (Hatfield et al., 2017).

Une cinquième intervention favorisant la démarche TÉVA consiste au développement des habiletés sociales et communicationnelles (Griffin et al., 2014; Hagner et al., 2014; Findley et al., 2022), tel que recensé dans quatre des études primaires. D'ailleurs, une étude se penche sur l'utilisation de l'approche technologique pour soutenir

les difficultés communicationnelles. Ces interventions sont un facilitateur pour inciter l'élève TSA, le personnel scolaire ainsi que la famille à amorcer le contact fréquemment quant au projet de vie. Cette approche facilite également la compréhension lors des échanges (Griffin et al., 2014). À noter que plusieurs PT omettent de décrire le fonctionnement de la communication de l'élève lié à son niveau de performance actuel.

**Tableau 4***Caractéristiques des résultats des neuf études recensées*

Études	Résultats
Hagner et al. (2012)	<p>Différence statistiquement significative pour le groupe d'intervention de l'année 1</p> <p>Intervention en trois volets (formation structurée, planification individualisée, soutien pour actualiser le PT) démontre une amélioration significative des objectifs TÉVA</p> <p>Modélage offert aux élèves TSA n'est pas suffisant à l'atteinte des objectifs TÉVA</p> <p>Personnel scolaire doit enseigner et évaluer continuellement les compétences d'autodétermination des élèves</p> <p>Amélioration significative des connaissances liées à la TÉVA (post-intervention)</p> <p>Approche de planification centrée sur la personne améliore significativement la TÉVA</p>
Shogren et al. (2012)	<p>Participation passive ou nulle à la démarche TÉVA chez les élèves TSA (23%) et les partenaires externes</p> <p>Enseignants peu formés pour l'autodétermination visant la participation active des élèves TSA</p> <p>Individualisation limitée du programme TÉVA</p> <p>Interventions sur la TÉVA favorisant la participation autodéterminée (71%)</p>
Griffin et al. (2014)	<p>Faible participation active des élèves TSA à la TÉVA (62.5%)</p> <p>Corrélation positive entre la participation active des élèves TSA et le niveau de compétences fonctionnelles, communicationnelles, la fréquence des discussions sur la TÉVA et l'implication parentale</p>
Hagner et al. (2014)	<p>Approche centrée sur la personne améliore la participation active à la TÉVA</p> <p>Adaptations nécessaires pour 29 participants (62%)</p> <p>Approche centrée sur la personne permet d'impliquer la famille, l'induction collective, la vision partagée</p> <p>Approche centrée sur la personne permet la participation communautaire et l'employabilité</p> <p>Approche centrée sur la personne améliore la communication et l'interaction sociale</p>
Hatfield et al. (2017)	<p>Preuves préliminaires de l'efficacité du programme pour le groupe d'intervention pour la préparation à l'emploi</p> <p>Fréquence des discussions TÉVA à la maison est corrélée à une participation active</p> <p>Différence significative dans l'autodétermination entre le groupe d'intervention et le groupe témoin démontre que BOOST-A aide les parents à offrir des opportunités à la maison</p>

Attentes élevées envers les jeunes ayant un TSA accroît l'autodétermination  
 Approche basée sur les forces favorise la planification de la transition  
 Approche basée sur la technologie améliore l'engagement à la TÉVA

- Ruble et al.  
(2018) Atteinte des objectifs TÉVA est significativement plus élevée pour le groupe d'intervention (67%) comparativement au groupe témoin (18%)  
 Adhésion des enseignants s'améliore au fil du temps avec de la formation continue  
 Preuves d'efficacité statistique et clinique démontrées pour le programme COMPASS  
 Approche de prise de décision partagée est utile pour déterminer les objectifs TÉVA
- Ruble et al.  
(2019) Corrélation positive entre : qualité des interventions à la TÉVA, la collaboration famille-école et les progrès des objectifs du PT  
 Forte corrélation entre l'existence du PT, la vie autonome et la prise de décision
- White et al.  
(2021) Programme STEPS est acceptable et utile pour les élèves TSA (75%) et leurs parents (92.3%)  
 Atteinte des objectifs du programme dépasse 90%  
 Groupe d'intervention termine le programme (87%) avec des gains significativement plus élevés dans la préparation de TÉVA comparativement au groupe témoin  
 Autodétermination est central dans le programme pour la préparation à la TÉVA  
 Programme suggère un effet de traitement positif, immédiat et stable dans le temps
- Findley et al.  
(2022) 1.6 objectif lié à la TÉVA dont 90% liés à l'employabilité  
 Aucun plan ne répond à 100% des besoins soulevés  
 Objectifs liés à l'éducation postsecondaire ou aux compétences sociales (22%)  
 Objectif lié au développement de compétences autonomes (7%) et aux compétences de communication (15%)  
 Moins de 45% des plans décrivent les préoccupations parentales  
 25 % démontrent la participation active de l'élève, des partenaires et des parents  
 50% des indicateurs quant aux bonnes pratiques de la loi fédérale sont dans les plans
-

## Discussion

Les résultats des études recensées permettent de ressortir quatre principaux constats dans le cadre de la démarche TÉVA. Le premier constat est qu'à ce jour, peu d'études fournissent des preuves descriptives sur l'efficacité des interventions pour promouvoir le succès de la planification TÉVA. De plus, un manque de données probantes de la piètre qualité de la TÉVA et des impacts sur les résultats postsecondaires des élèves ayant un TSA restent peu documentés (Griffin et al., 2014; Tomaszewski et al., 2020). Les études recensées indiquent que les services de transition destinés à ces élèves sont insuffisants et non coordonnés (Wehman et al., 2014). Plus précisément, les résultats montrent une incohérence entre les besoins de transition des élèves, leurs capacités actuelles et l'orientation du PT. D'ailleurs, moins de la moitié des PT contiennent des objectifs de la vie autonome (Findley et al., 2022). Ce résultat est cohérent avec les données du *NLTS* démontrant que seulement 28% des élèves TSA ont un objectif de vie autonome dans leur PT (Shogren et Plotner, 2012).

Le deuxième constat réfère aux trois principales variables prédisant le succès de la TÉVA. Il s'agit de l'implication de l'école, de l'élève et de la participation parentale tout au long du processus (Ruble et al., 2019). Les mesures fédérales recommandent cette implication pour garantir la mise en place du PT. Toutefois, les chercheurs soulignent que les écoles ne sont pas conformes aux mandats et aux normes de transition fédéraux, au niveau de la collaboration interinstitutions, de la participation des élèves et des familles (Shogren et Plotner, 2012). Il existe peu de politiques sociales établies ou de directives pratiques pour guider la mise en œuvre (Carter, Lane, Cooney, Weir, Moss et Machalicek, 2013). Plusieurs études, dont celles de Ruble et al. (2018); Ruble et al. (2019); White et al. (2021) et Findley et al. (2022) rapportent que les préoccupations parentales sont peu considérées. Les familles se disent peu satisfaites de leur participation aux réunions de TÉVA. Ce faible taux de participation peut expliquer les mauvais résultats postsecondaires des élèves ayant un TSA (Findley et al., 2022).

Le troisième constat réfère à la méconnaissance du personnel scolaire concernant les meilleures pratiques à instaurer dans la démarche TÉVA, dont l'autodétermination (Alverson, Lindstrom, et Hirano, 2015). Les enseignants nomment qu'adapter les interventions pour répondre aux besoins individuels des élèves ayant un TSA lors de la démarche TÉVA reste difficile en raison d'un manque de compétences, de formation continue et d'opportunités pour l'actualisation (Griffin et al., 2014).

Le quatrième constat est que les études recensées fournissent quelques pistes sur l'autodétermination. Cependant, la plupart des interventions portant sur l'autodétermination en période de TÉVA incluent les individus ayant un TSA en tant que sous-groupe (Chou et al, 2017; Shogren et Burke, 2018). Bien que la promotion de l'autodétermination soit considérée comme l'une des meilleures pratiques dans le cadre d'une démarche TÉVA, la recherche révèle que peu d'objectifs liés à l'enseignement des compétences d'autodétermination se retrouvent dans les PT de ces élèves (Cribb et al., 2019). Aucune étude n'a étudié l'effet d'enseigner aux élèves des compétences d'autodétermination TSA dans un programme d'études secondaires (Wehman et al., 2014; Hatfield et al., 2017).

Il y a donc un besoin d'élaborer des programmes de planification de la TÉVA spécifique au TSA tel que le programme australien *BOOST-A*. Ce programme repose sur trois cadres théoriques intéressants à intégrer dans ceux à venir, dont la théorie de l'autodétermination, l'approche basée sur les forces de l'individu et l'approche technologique. L'intégration de ces modèles peut pallier aux déficits communicatifs et cognitifs de cette population et contribuer à démontrer leurs réelles capacités adaptatives (Hatfield et al., 2017). En ce sens, des études sur les approches empiriques pour améliorer la planification de la transition et les résultats pour les élèves ayant un TSA sont indispensables afin que la démarche soit individualisée aux besoins. En effet, miser sur une approche psychologique (*EBPP*) s'appuyant sur les caractéristiques spécifiques de l'élève et sa famille, en tenant compte des contextes pédagogiques et naturels, des compétences des intervenants et des opportunités nécessaires à la mise en place d'interventions probantes est à investiguer (Ruble et al., 2018).



Lors de la TÉVA, la modélisation de la théorie de l'autodétermination pourrait s'inscrire dans un service psychoéducatif. En effet, le modèle de l'autodétermination est étroitement lié à l'approche psychoéducative. Rappelons que la théorie de l'autodétermination réfère aux habiletés autodéterminées et aux attitudes permettant à la personne d'agir elle-même sur sa vie, sans être influencée par des facteurs externes. Pour sa part, l'approche psychoéducative prend en considération les capacités adaptatives de la personne et sa constante évolution en fonction des opportunités offertes par l'environnement social. Le psychoéducateur peut donc accompagner l'élève ayant un TSA et son entourage à déterminer des moyens en fonction des capacités adaptatives présentes et des aspirations de la personne, en s'assurant qu'elle prend ses propres décisions. De plus le psychoéducateur peut s'assurer que le soutien offert constitue un facilitateur au développement du comportement autodéterminé. Autrement dit, il peut s'assurer que les croyances et perceptions de l'entourage soient valorisantes, de sorte qu'elles contribuent à l'épanouissement personnel de l'individu dans sa démarche TÉVA (Wehmeyer et al. 2010).

### **Limites**

Cet essai expose certaines limites méthodologiques ayant contribué à la complexité de cette recension, notamment en lien avec les études primaires ayant démontré leur efficacité ou les sources secondaires. Une première limite concerne les caractéristiques des participants, la composition et la taille des échantillons. La majorité des programmes de planification de la TÉVA qui existent actuellement ne sont pas spécifiques à l'autisme. Les échantillons sont davantage axés sur les personnes présentant des incapacités en général sans considérer les caractéristiques atypiques de la clientèle ayant un TSA en processus de TÉVA (Hatfield et al., 2017). La petitesse constatée des échantillons peut limiter la généralisation des résultats. Le fait que certaines études reposent sur l'analyse de données secondaires ou d'échantillons récurrents peut biaiser les résultats, puisque certaines informations n'ont peut-être pas été transmises aux chercheurs. L'âge des participants constitue une autre limite. Selon l'analyse des études, les élèves ayant un TSA débutent tardivement leur processus de TÉVA, soit vers 17 ou 18 ans. La

loi fédérale recommande pourtant que la démarche débute au plus tard à 16 ans pour être optimale en raison du fonctionnement cognitif complexe du TSA (IDEA, 2004). Effectivement, les élèves ayant un TSA ont besoin de temps supplémentaire pour faire les acquis nécessaires à la planification de leur TÉVA (Hatfield et al., 2017).

Une deuxième limite réfère aux caractéristiques des plans de recherche. L'utilisation de statistiques descriptives est difficilement généralisable à un échantillon ou une population plus large. Or, les programmes TÉVA pour les élèves ayant un TSA manquent de puissance statistique en raison de la faible incidence dans la population (Westbrook, Fong, Nye, Williams, Wendt, et Cortopassi, 2015). L'examen systématique des interventions de planification de la TÉVA pour les élèves ayant un TSA révèle qu'elles sont principalement qualitatives. Celles-ci sont nombreuses, mais appartiennent davantage à la littérature grise. Plusieurs d'entre elles ont d'ailleurs été utilisées comme sources secondaires dans le cadre de l'essai. Le peu d'études quantitatives recensées a été sélectionné comme sources primaires aux fins d'analyse de cet essai.

Une troisième limite concerne les instruments de mesure utilisés dans les études recensées. Le fait que plusieurs auteurs doivent créer leurs propres outils afin de documenter rigoureusement l'efficacité d'une pratique ou d'un programme de TÉVA démontre un manque considérable d'instruments adaptés à cette clientèle et à cette étape développementale de la vie. D'ailleurs, le manque de recherche quantitative sur les meilleures pratiques concernant la TÉVA chez les élèves ayant un TSA peut être attribuable au fait que les instruments de mesure sont peu normalisés pour cette population et comporte une incertitude quant aux qualités psychométriques et à l'utilité (Chou et al., 2017). À titre d'exemple, la littérature sur l'autodétermination demeure limitée quant aux effets et aux contributions sur la qualité de vie globale, sur chaque domaine de l'autodétermination ainsi que les relations entre les domaines (Kim, 2019). Cette lacune peut s'expliquer du fait que peu d'instruments standardisés mesurant l'autodétermination ont été étudiés chez cette population (Chou et al., 2017). Sans outils de mesure adaptés, il est difficile de décrire le statut d'autodétermination des élèves ayant un TSA et d'examiner l'impact des interventions visant à promouvoir l'autodétermination (Chou et al., 2017). Les

décisions quant aux interventions à bonifier se fondent donc sur une évaluation subjective des besoins plutôt que sur des évaluations formelles (Carter et al., 2013; Chou et al., 2017). Le PT doit pourtant inclure toutes les composantes objectives et subjectives des domaines de la vie active et non seulement sur la perception du personnel scolaire. Ces informations constituent une première étape majeure pour réduire l'écart relatif des résultats chez les élèves ayant un TSA en période de TÉVA, comparativement aux autres handicaps. De plus, des difficultés de compréhension quant aux items ont été soulevées par les auteurs. Ce qui a pu biaiser les résultats (Chou et al., 2017).

Une quatrième limite réfère à l'essai lui-même. La plupart des études recensées dans le cadre de cet essai font état des meilleures pratiques américaines ou australiennes au regard de la démarche TÉVA. Cet essai démontre donc peu le portrait canadien et québécois quant aux meilleures pratiques. Cette limite s'explique par le fait que peu d'études expérimentales récentes rapportent des données liées aux meilleures pratiques canadiennes en matière de TÉVA. Ce qui souligne l'importance que la recherche canadienne s'inspire des modèles américains et australiens pour baliser la démarche TÉVA. Sachant que la loi sur l'instruction publique (LIP) n'oblige guère, à ce jour, la mise en place d'un PT dans le cadre de la démarche TÉVA, il semble également pertinent que le Québec révise celle-ci en fonction des recommandations de la IDEA (2004).

### **Recommandations**

Cet essai s'intéresse aux stratégies visant l'améliorer de la qualité de la TÉVA chez les élèves du secondaire ayant un TSA. Les résultats des études recensées permettent de dégager des constats et des limites se traduisant, dans cette section, sous forme de recommandations. La première recommandation est liée à l'âge à laquelle les participants débutent leur démarche TÉVA. Le personnel scolaire doit s'assurer que la démarche

coordonnée débute au plus tard à 16 ans afin de faire les acquis nécessaires tout en respectant le rythme d'apprentissage au regard du profil cognitif. Ainsi, débiter la démarche précocement leur permettrait de profiter pleinement du système de soutien intégré leur étant offert jusqu'à 21 ans. De telles interventions encourageraient la capitalisation des opportunités dans l'environnement de l'élève tout en offrant l'espace et le temps nécessaire pour mettre en œuvre l'autonomie à développer pour assumer les différents rôles sociaux d'adulte imposés par la société (Cheak-Zamora et al., 2020).

La deuxième recommandation est liée aux méthodes sur lesquelles les recherches futures doivent s'attarder. Des efforts sont nécessaires pour s'appuyer sur des méthodes expérimentales rigoureuses utilisant une conception contrôlée randomisée pour déterminer l'efficacité relative des interventions utilisées dans les programmes TÉVA pour les élèves ayant un TSA (Westbrook et al., 2015). Les auteurs doivent davantage miser sur des échantillons plus vastes et à une population plus large s'appuyant sur des statistiques inférentielles avancées afin de mieux documenter comment les variables influencent la qualité des services de transition. De plus, les recherches devront examiner les liens entre la qualité des services de transitions et les résultats postsecondaires en suivant une même cohorte à large échelle (Hagner et al., 2012 ; Hagner et al., 2014 ; Hatfield et al., 2017; Ruble et al., 2018 ; Ruble et al., 2019; White et al., 2021). Lier les études et créer des échantillons de plus grande taille facilitera grandement la production de résultats significatifs pour les élèves ayant un TSA en transition (Shogren et al., 2012; Westbrook et al., 2015).

La troisième recommandation concerne les instruments de mesure. Le fait que peu d'évaluations et d'outils de la TÉVA ont été conçus et adaptés à cette clientèle pour pallier aux déficits de communication ou à leur profil cognitif atypique est important à considérer dans les recherches à venir. Également, les tests utilisés doivent s'administrer sous une forme visuelle pour optimiser la compréhension des items (Carter et al., 2013; Chou et al., 2017). Des changements dans les procédures d'administration des tests normalisés sont nécessaires afin de tenir compte des aspects sensoriels, émotionnels, sociaux, communication et cognitif de cette clientèle et de limiter les biais des scores par rapport

aux normes attendues des instruments (Hagner et al., 2014). Les meilleures pratiques soulignent que les méthodes d'évaluation doivent se baser sur un modèle écologique afin d'être centrées sur la personne (Hagner et al., 2014). Ainsi, la planification globale de la transition doit reposer sur des évaluations individualisées et la consultation continue des parties prenantes pour assurer le suivi des progrès et démontrer les capacités réelles des élèves présentant un TSA, dans un contexte où ils peuvent s'actualiser (Ruble et al., 2018).

La plupart des programmes ont été développés aux États-Unis ou en Australie sans être validés au contexte canadien. En ce sens, la quatrième recommandation mise sur l'importance de la validation au Canada et au Québec en raison des législations, du financement octroyé et des services dispensés qui diffèrent. Par conséquent, la mise au point et l'évaluation rigoureuse de programmes de planification de la TÉVA spécifique à l'autisme sont nécessaires au Canada. Afin de bonifier la TÉVA au Canada, la valorisation des pratiques prometteuses existant actuellement est à préconiser. Toutefois, les intervenants soulignent une méconnaissance des interventions à mettre en place. Il y a donc un besoin d'offrir de la formation continue au sujet des meilleures pratiques et d'approfondir la connaissance quant aux caractéristiques uniques du fonctionnement des TSA se manifestant différemment d'un individu à l'autre (Alverson et al., 2015). Les parents doivent également bénéficier d'un encadrement continu tout au long de la démarche pour favoriser l'approche collaborative (Ruble et al., 2019). Fournir un système de communication efficient entre tous les acteurs clés doit s'instaurer (Hatfield et al., 2017).

La cinquième recommandation concerne la structure de la démarche TÉVA. Actuellement, la mise en place du processus TÉVA n'est pas conforme aux normes et aux exigences gouvernementales destinées à cette population (IDEA, 2004). La formulation des objectifs du PT n'est pas adéquate non plus. Il a pourtant été démontré qu'un PT de qualité avec des objectifs postsecondaires réalistes peut améliorer les résultats postsecondaires chez cette population (Findley et al., 2022). Cela dit, la démarche doit s'appuyer sur une intervention interministérielle précise et cohérente (Desmarais, 2021). Le PT doit s'insérer dans un programme de qualité axé sur la TÉVA (Wehman et al., 2014;

Ruble et al., 2019). L'élaboration d'un PT individualisé, axé sur les forces des élèves, est souhaitable, en incluant les expériences liées à l'emploi, à la vie communautaire et à la vie sociale (Shogren et Plotner, 2012). De plus, la loi fédérale devrait imposer l'élaboration d'un objectif de vie autonome au PT, puisqu'actuellement, les objectifs sont davantage formulés en fonction de l'employabilité (IDEA, 2004; Findley et al., 2022).

La sixième recommandation est liée à l'autodétermination puisque les études soulèvent qu'elle est une cible d'intervention puissante pour soutenir les résultats significatifs de la TÉVA. Bien que le personnel scolaire affirme offrir des opportunités de développer l'autodétermination des élèves TSA lors des trois dernières années de leur scolarisation, peu d'indicateurs sont structurés, soutenus et acquis pour ces élèves. Une trajectoire cohérente doit être balisée, car peu d'informations sont actuellement disponibles sur la manière dont s'inscrit l'autodétermination dans les programmes TÉVA (Carter et al., 2013). Il est primordial que la recherche se penche sur la manière dont l'élève ayant un TSA puisse développer des stratégies pour participer activement aux réunions de planification de sa TÉVA (Hatfield et al., 2017). Par ailleurs, les bonnes pratiques recommandent que la planification de la transition soit dirigée par l'élève lui-même afin de favoriser son autodétermination, alors que peu d'entre eux sont incluses dans le processus décisionnel (Cribb et al., 2019). L'approche psychoéducative constitue une intervention à dispenser en milieu scolaire pour favoriser l'autodétermination en contexte de TÉVA (Oswald et al., 2018). En effet, cette approche permettrait d'évaluer les capacités adaptatives des individus ayant un TSA et d'offrir les opportunités de l'environnement, telles que de vivre des expériences communautaires, permettant d'actualiser les forces de l'élève nécessaires à les préparer à socialiser dans divers contextes. La modélisation par les pairs, la famille et les intervenants offrirait également des occasions de maximiser leurs compétences adaptatives (Alverson et al., 2015). Des services offrant des possibilités plus naturelles d'acquérir et d'exercer des compétences d'autodétermination sont indispensables pour promouvoir la qualité de vie des adultes ayant un TSA. Un examen plus approfondi des liens entre l'autodétermination et la qualité de vie s'avère donc une piste à explorer (Kim, 2019).

## Conclusion

En conclusion, les services de transition individualisés et adaptés au développement des élèves ayant un TSA peuvent faciliter une TÉVA favorable (White et al., 2021). Effectivement, la planification de la TÉVA constitue le principal moyen d'équiper ces jeunes à une vie autonome de qualité (Kim, 2019). Or, les services dispensés ne s'appuient guère sur les meilleures pratiques pour cette population. Les faibles résultats chez ceux-ci découlent d'un processus de planification de la TÉVA non centré sur l'élève et sa famille (Hagner et al., 2014). Placer l'individu au centre du processus TÉVA est une composante de la planification négligée, puisque cette clientèle est caractérisée de partenaire passif (Ruble et al., 2018). À la connaissance des auteurs, peu de programmes validés et fondés sur des données probantes conçus pour répondre aux besoins complexes des élèves ayant un TSA existent actuellement pour les préparer à une vie indépendante (White et al., 2021). Malheureusement, des lacunes subsistent dans l'application et l'évaluation des programmes existants et peu sont basés sur des modèles théoriques. Trouver des méthodes pour que ceux-ci soient des agents de changement actifs dans leur vie à tous les niveaux de leur TÉVA est une priorité pour l'atteinte de leur plein potentiel. De plus, les interventions doivent se concentrer sur le processus global de la TÉVA et non seulement sur des interventions incluant des compétences spécifiques comme la préparation à l'employabilité. Il est crucial que les professionnels planifient soigneusement la TÉVA en s'assurant que les élèves ayant un TSA bénéficient des soutiens appropriés, dès 16 ans, pour assurer la réussite de leur TÉVA. En bref, les études futures doivent se pencher sur la manière dont passer d'un modèle de planification de la TÉVA dirigé par le personnel scolaire à un modèle dirigé par l'élève lui-même (Shogren et al., 2012).

### Références

- Abidin, R. R. et Brunner, J.F. (1995). Development of a parenting alliance inventory. *Journal of Clinical Child Psychology*, 24(1), 31-40.
- Alverson, C., Lindstrom, L. et Hirano, K. (2015). High school to college: Transition experiences of young adults with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 34(1), 52–64.
- American Psychiatric Association (APA). (2015). *Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux (DSM-5)*, 5e édition. Elsevier Masson SAS, Issy-les-Moulineaux
- Anderson, K. A., McDonald, T. A., Edsall, D., Smith, L. E. et Taylor, J. L. (2016). Postsecondary expectations of high-school students with autism spectrum disorder. *Focus Autism Other Developmental Disabilities*, 31(1), 16–26.



- Arsenault, M., Goupil, G. et Poirier, N. (2016). Perceptions de la transition vers la vie adulte d'adolescents et de jeunes adultes ayant un trouble du spectre de l'autisme. *Revue de psychoéducation*, 45(1), 25-40.
- Athanasou, J.A. (2003). The career interest test (3<sup>rd</sup> edition). *Academic Press*, 8-15.
- Beaupré, P., Gauthier, M. et Germain, M. P. (2017). Des pratiques gagnantes pour la transition au secondaire des élèves autistes. *Enfance en difficulté*, 5, 73-99.
- Bennett, A. E., Miller, J. S., Stollon, N., Prasad, R. et Blum, N. J. (2018). Autism spectrum disorder and transition-aged youth. *Current Psychiatry Reports*, 20(11), 103.
- Cameto R., Levine P. et Wagner M. (2004). *Transition planning for students with disabilities. A special topic report from the National Longitudinal Transition Study-2 (NLTS2)*. Menlo Park, CA: SRI International.
- Carter, E. W., Lane, K. L., Cooney, M., Weir, K., Moss, C. K. et Machalicek, W. (2013). Parent assessments of self-determination importance and performance for students with autism or intellectual disability. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, 118(1), 16-31.
- Cheak-Zamora, N. C., Maurer-Batjer, A., Malow, B. A. et Coleman, A. (2020). Self-determination in young adults with autism spectrum disorder. *Autism*, 24(3), 605-616.
- Chou, Y.-C., Wehmeyer, M. L., Shogren, K. A., Palmer, S. B. et Lee, J. (2017). Autism and Self-Determination: Factor Analysis of Two Measures of Self-Determination. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 32(3), 163-175.
- Commission scolaire des Affluents. (2015). *Un outil pour planifier la transition école/vie active des élèves handicapés*.  
Repéré à <http://www.csaffluents.qc.ca/spip.php?article1826>
- Cribb, S., Kenny, L. et Pellicano, E. (2019). 'I definitely feel more in control of my life': The perspectives of young autistic people and their parents on emerging adulthood. *Autism*, 23(7), 1765-1781.
- Czerlinsky T. et Chandler S. K. (1992). *Vocational Decision-Making Interview* (Rev. ed.). ProPublishing.
- Desmarais, C. (2021). *Rapports de recherche de l'Action concertée intitulée « Planifier la transition de l'école à la vie adulte (TÉVA) des jeunes handicapés : quelles sont les meilleures pratiques pour le Québec? »*.

Repéré à <http://www.frqsc.gouv.qc.ca/parteneriat/nos-resultats-derecherche/histoire?id=0xbelf1q1613055454801&>

- Diallo, F. B., Pelletier, É., Vasiliadis, H.-M., Rochette, L., Lin, E., Smith, M., Langille, D., Thompspon, A., Noiseux, M., Vanasse, A., St-Laurent, D., Kisely, S., Fombonne, É. et Lesage, A. (2018). Estimation de la prévalence et du taux d'incidence du trouble du spectre de l'autisme (TSA). Comparaison interprovinciale. *Santé mentale au Québec*, 43(2), 65–81.
- Elias, R. et White, S. W. (2017). *Development of the transition readiness scale*. Poster presented at the Association for Behavioral and Cognitive Therapy.
- Findley, J.A., Ruble, L.A. et McGrew, J.H. (2022). Individualized education program quality for transition age students with autism. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 91, 1-11.
- Giarelli, E., Ruttenberg, J. et Segal, A. (2013). Bridges and barriers to successful transitioning as perceived by adolescents and young adults with Asperger syndrome. *Journal of Pediatric Nursing*, 28, 563-574.
- Goupil, G., Tassé, M. J., Garcin, N. et Doré, C. (2002). Focus on practice: Parent and teacher perceptions of individualised transition planning. *British Journal of Special Education*, 29(3), 127-135.
- Griffin, M. M., Taylor, J. L., Urbano, R. C. et Hodapp, R. (2014). Involvement in transition planning meetings among high school students with autism spectrum disorders. *The Journal of Special Education*, 47(4), 256–264.
- Hagner D. et Cloutier H. (2008). *Enhancing the transition to adult life through microboards: Final report*. Durham: University of New Hampshire Institute on Disability.
- Hagner, D., Kurtz, A., Cloutier, H., Arakelian, C., Brucker, D. L. et May, J. (2012). Outcomes of a family-centered transition process for students with autism spectrum disorders. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 27(1), 42-50.
- Hagner, D., Kurtz, A., May, J. et Cloutier, H. (2014). Person-centered planning for transition-aged youth with autism spectrum disorders. *Journal of Rehabilitation*, 80(1), 4-10.
- Harrison P. L. et Oakland T. (2008). *Adaptive behavior assessment system II: Manual* (2nd ed.). Los Angeles, CA: Western Psychological Services.
- Hatfield, M., Falkmer, M., Falkmer, T. et Ciccarelli, M. (2017). Effectiveness of the BOOST-A™ online transition planning program for adolescents on the autism

- spectrum: a quasi-randomized controlled trial. *Child and adolescent psychiatry and mental health*, 11(1), 1-12.
- Hatfield, M., Murray, N., Ciccarelli, M., Falkmer, T. et Falkmer, M. (2017). Pilot of the BOOST-A™: An online transition planning program for adolescents with autism. *Australian occupational therapy journal*, 64(6), 448-456.
- Haute autorité de santé. (2020). *Guide méthodologique : Recommandations de bonnes pratiques professionnelles pour le secteur social et médico-social*. Repéré à [https://www.has-sante.fr/upload/docs/application/pdf/2021-01/guide\\_rbpp\\_sms\\_2021-01-07\\_10-47-37\\_949.pdf](https://www.has-sante.fr/upload/docs/application/pdf/2021-01/guide_rbpp_sms_2021-01-07_10-47-37_949.pdf)
- Hedges, S. H., Kirby, A. V., Sreckovic, M. A., Kucharczyk, S., Hume, K. et Pace, S. (2014). " Falling through the cracks": challenges for high school students with autism spectrum disorder. *The High School Journal*, 98(1), 64-82.
- Hodgetts, S., Richards, K. et Park, E. (2018). Preparing for the future: multi-stakeholder perspectives on autonomous goal setting for adolescents with autism spectrum disorders. *Disability and Rehabilitation*, 40(20), 2372-2379.
- Individuals with Disabilities Education Act. (2004). *Building the legacy*. Repéré à <http://idea.ed.gov/>
- Kim, S. Y. (2019). The experiences of adults with autism spectrum disorder: Self-determination and quality of life. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 60, 1-15.
- Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. (2015). *Statistiques de l'éducation. Éducation préscolaire, enseignement primaire et secondaire — Édition 2014*. Québec, Québec : Gouvernement du Québec.
- Oswald, T. M., Winder-Patel, B., Ruder, S., Xing, G., Stahmer, A. et Solomon, M. (2018). A Pilot Randomized Controlled Trial of the ACCESS Program: A Group Intervention to Improve Social, Adaptive Functioning, Stress Coping, and Self-Determination Outcomes in Young Adults with Autism Spectrum Disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 48(5), 1742-1760.
- Perryman, T., Ricks, L. et Cash-Baskett, L. (2020). Meaningful Transitions: Enhancing Clinician Roles in Transition Planning for Adolescents with Autism Spectrum Disorders. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 51(4), 899-913.
- Poirier, N. et Cappe, É. (2016). Quebec and French Educational Systems for Students Diagnosed with Autism Spectrum Disorder. *Bulletin de psychologie*, 544(4), 267-278.

- Roux, A. M. (2016). *National Autism Indicators Report: Vocational Rehabilitation 2016*. Life Course Outcomes Research Program AJ Drexel Autism Institute at Drexel University.
- Roux, A. M., Rast, J. E., Anderson, K. A., Garfield, T. et Shattuck, P. T. (2021). Vocational rehabilitation service utilization and employment outcomes among secondary students on the autism spectrum. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *51*(1), 212-226.
- Ruble, L. A., McGrew, J. H., Dalrymple, N. et Jung, L.A. (2010). Examining the quality of IEPs for young children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *40*(12), 1459-1470.
- Ruble, L., McGrew, J.H. et Toland, M.D. (2012). Goal attainment scale as an outcome measure in randomized controlled trials of psychosocial interventions in autism. *Journal of Autism and Developmental Disabilities*, *42*(9), 1974-1983.
- Ruble, L. A., McGrew, J. H., Toland, M., Dalrymple, N., Adams, M. et Snell-Rood, C. (2018). Randomized control trial of COMPASS for improving transition outcomes of students with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *48*, 3586–3595.
- Ruble, L., McGrew, J. H., Wong, V., Adams, M. et Yu, Y. (2019). A preliminary study of parent activation, parent–teacher alliance, transition planning quality, and IEP and postsecondary goal attainment of students with ASD. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *49*, 3231–3243.
- Shattuck, P. T., Narendorf, S. C., Cooper, B., Sterzing, P. R., Wagner, M. et Taylor, J. L. (2012). Postsecondary education and employment among youth with an autism spectrum disorder. *Pediatrics*, *129*(6), 1042-1049.
- Shogren, K. A. et Plotner, A. J. (2012). Transition planning for students with intellectual disability, autism, or other disabilities: Data from the National Longitudinal Transition Study-2. *Intellectual and developmental disabilities*, *50*(1), 16-30.
- Shogren, K. A., Burke, K. M., Anderson, M. H., Antosh, A. A., Wehmeyer, M. L., LaPlante, T. et Shaw, L. A. (2018). Evaluating the differential impact of interventions to promote self-determination and goal attainment for transition-age youth with intellectual disability. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, *43*(3), 165-180.
- Tomaszewski, B., Kraemer, B., Steinbrenner, J. R., Smith DaWalt, L., Hall, L. J., Hume, K. et Odom, S. (2020). Student, Educator, and Parent Perspectives of Self-Determination in High School Students with Autism Spectrum Disorder. *Autism Research*, *13*(12), 2164-2176.

- Wagner, M., Kutash, K., Duchnowski, A. J. et Epstein, M. H. (2005). The special education elementary longitudinal study and the national longitudinal transition study: Study designs and implications for children and youth with emotional disturbance. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 13(1), 25-41.
- Wehman, P., Schall, C., Carr, S., Targett, P., West, M. et Cifu, G. (2014). Transition from school to adulthood for youth with autism spectrum disorder: What we know and what we need to know. *Journal of Disability Policy Studies*, 25(1), 30-40.
- Wehmeyer M. et Kelchner K. (1995). *The Arc's Self-Determination Scale*. Arlington, TX: The Arc National Headquarters.
- Wehmeyer, M. L. et al. (2010). Research-Based Principles and Practices for Educating Students with Autism : Self-Determination and Social Interactions. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 45(4), 475-486
- Westbrook, J. D., Fong, C. J., Nye, C., Williams, A., Wendt, O. et Cortopassi, T. (2015). Transition services for youth with autism: A systematic review. *Research on Social Work Practice*, 25(1), 10-20.
- White, K., Flanagan, T. D. et Nadig, A. (2018). Examining the relationship between self-determination and quality of life in young adults with autism spectrum disorder. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 30(6), 735-754.
- White, S. W., Smith, I. C., Miyazaki, Y., Conner, C. M., Elias, R. et Capriola-Hall, N. N. (2021). Improving transition to adulthood for students with autism: A randomized controlled trial of STEPS. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 50(2), 187-201.
- Wisner-Carlson, R., Uram, S. et Flis, T. (2020). The transition to adulthood for young people with autism spectrum disorder. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics*, 29(2), 345-358.
- Wolman, J. M., Campeau, P. L., DuBois, P. A., Mithaug, D. E. et Stolarski, V. S. (1994). *AIR Self-determination scale and user guide*. Washington, DC: American Institutes for Research.
- Yell, M. L., Shriner, J. G. et Katsiyannis, A. (2006). Individuals with disabilities education improvement act of 2004 and IDEA regulations of 2006: Implications for educators, administrators, and teacher trainers. *Focus on exceptional children*, 39(1), 1-24.