



Le passage du primaire au secondaire chez les élèves présentant un TSA intégrés au régulier

Par Ariane Leroux-Boudreault
et Nathalie Poirier

À propos des auteures

Dre Ariane Leroux-Boudreault est psychologue en milieu scolaire et en pratique privée. Elle est aussi professeure associée au département de psychologie de l'Université du Québec à Montréal.

Dre Nathalie Poirier est psychologue, professeure titulaire et chercheuse au département de psychologie de l'Université du Québec à Montréal.

 www.labotsa.ca

La transition vers le secondaire est une période de temps pendant laquelle l'enfant s'ajuste graduellement à son environnement physique, social et humain (MELS, 2012). Cette étape de vie qui est préoccupante pour tous les élèves (Lohaus, Elben, Ball et Klein-Hessling, 2004) peut l'être encore plus pour ceux qui présentent un trouble du spectre de l'autisme (TSA) (Hannah et Topping, 2012). En effet, cette transition comporte plusieurs éléments pouvant générer des inquiétudes chez les élèves liées aux aspects physiques (déplacements, transitions, grandeur des lieux, etc.), sociaux (changements d'enseignants et de groupe, nouvelles personnes, plusieurs intervenants, etc.) et des apprentissages (nouvelles matières, consolidation des apprentissages, etc.).

ENTRER DANS L'ADOLESCENCE

Le passage vers le secondaire doit également se vivre avec l'entrée dans la phase de l'adolescence. Alors que les adolescents ayant un TSA sont sensibles aux changements (APA, 2013), il importe de leur offrir du soutien et des outils pour faciliter cette étape de leur vie. En effet, plusieurs adolescents peuvent vivre difficilement les transformations corporelles qu'ils subiront telles que l'apparition de la pilosité, le changement du registre de la voix, l'apparition des règles, la sudation, etc. À cela s'ajoute également le désir de développer leur autonomie et leur affirmation de soi. Cette dernière passe souvent par les valeurs véhiculées par les pairs à l'adolescence.

Le manque d'habiletés sociales entrave souvent leur désir d'interagir avec les autres et fait en sorte qu'ils sont plus enclins à s'adonner à des activités de façon solitaire (Symes et Humphrey, 2010). D'ailleurs, plusieurs jeunes affirment se sentir souvent seuls ou toujours seuls (Lasgaard, Nielsen, Eriksen et Goosens, 2010), et ce, même s'ils rapportent avoir au moins un ami (Bauminger et Kasari, 2000) puisque les liens sont plus pauvres sur les plans de la sécurité, de la compagnie et de l'aide apportée par leurs pairs.

À l'adolescence, ils sont de plus en plus conscients de leurs défis et de leurs caractéristiques diagnostiques et ils comprennent mieux leurs difficultés à s'intégrer de façon adéquate aux groupes. Certains d'entre eux vont se blâmer lorsqu'ils vivent du rejet et des échecs de manière répétitive (Sicile-Kira, 2006). Malgré leur désir d'interagir avec leurs pairs, ils sont plus enclins à adopter des comportements solitaires et à freiner leurs interactions, ce qui limite la possibilité de créer un réseau de soutien.

Malgré les grands défis vécus par les adolescents ayant un TSA, ils possèdent de belles qualités comme l'honnêteté et la loyauté (Attwood et Gray, 1999). Le manque d'habiletés sociales et de théorie de l'esprit chez les jeunes ayant un TSA peut entraîner une certaine forme de vulnérabilité face à l'intimidation. L'étude de Van Roekel, Scholte et Didden (2010) rapporte que les enseignants estiment que 30% des adolescents ayant un TSA sont victimes d'intimidation plus d'une fois par mois.

Il ne peut être passé sous silence les nombreux troubles associés qui peuvent coexister avec le TSA. En effet, plus de 70% des adolescents ayant un TSA devront composer avec au moins un trouble associé, les plus communs étant le trouble anxieux (29,2%), le trouble déficitaire de l'attention (28,2%) et le trouble d'opposition avec provocation (28,1%) (Simonoff et coll., 2008). L'anxiété chez cette clientèle peut s'expliquer, en partie, par un manque d'habiletés sociales (Leyfer, Folstein, Bacalman, Davis, Dinh, Morgan, Tager-Flusberg et Lainhart, 2006). À cet effet, le TSA est souvent associé à un diagnostic d'anxiété sociale, ce qui mène à des difficultés de fonctionnement au quotidien (Wood et coll., 2009) et à éviter les contacts sociaux (White, Ollendick et Bray, 2011). Outre le contexte social, plusieurs éléments liés à l'école tels que la charge de travail et les résultats scolaires, les camarades, le niveau de bruit en classe, les changements dans la routine ainsi que les habiletés langagières et sociales (la peur de faire rire de soi, d'avoir l'air ridicule) sont au centre des préoccupations des adolescents ayant un TSA (Ozsvadjian, Knott, et Magiati, 2012).

FAIRE FACE AUX INQUIÉTUDES

Alors que les interactions sociales et les exigences des travaux sont au cœur des préoccupations des élèves ayant un TSA (Carrington et Graham, 2001), les parents et les enseignants partagent également des inquiétudes. Les parents se questionnent principalement sur la capacité d'adaptation de leur enfant en lien avec le changement de structure et la mobilisation du milieu scolaire (Dann, 2011 ; Plimley et Bowen, 2006). Les enseignants, quant à eux, se soucient de connaître et de créer une relation avec chacun de leurs élèves. Ils se préoccupent également des différences physiques entre les deux milieux ainsi que de l'adaptation de l'élève face à ses divers enseignants (Costley et coll., 2012; Dann, 2011).

Devant les inquiétudes manifestées par l'élève et les adultes qui l'accompagnent, plusieurs interventions peuvent être mises en place (Dann, 2011 ; Sicile-Kira, 2006). Tout d'abord, le milieu ciblé doit tenir compte des besoins et des champs d'intérêt de l'élève. D'ailleurs, il importe de le familiariser avec son nouveau milieu par le biais de visites et de rencontres avec les

futurs enseignants. Le personnel de l'école primaire, les parents et tout autre intervenant impliqué peuvent encourager l'élève à s'engager dans ses tâches scolaires et à se préparer à vivre des changements. Le personnel du milieu scolaire se doit de reconnaître l'expérience des parents et considérer leur opinion. Ainsi, un plan de transition devrait être établi afin que tous soient conscientisés aux besoins de l'élève.

SCRUTER LES PERCEPTIONS

C'est dans ce contexte que s'inscrit la recherche doctorale de Leroux-Boudreault (2017) qui a comparé la perception de 14 élèves présentant un TSA avec celle de leurs pairs typiques qui s'apprêtaient à vivre le passage du primaire au secondaire. Par l'entremise d'une entrevue semi-structurée, la chercheuse a questionné les élèves sur les craintes, les anticipations positives et les moyens jugés comme étant aidants en vue de ce passage. D'autres questions ciblaient leurs relations sociales et les changements physiques et psychologiques perçus.

Avant tout, précisons que les craintes, les anticipations positives et les moyens jugés comme étant aidants rapportés par les adolescents ayant un TSA et ceux présentant un développement typique sont similaires. D'ailleurs, il n'existe pas de différence significative entre les diverses catégories selon les analyses statistiques.

Les craintes suivantes ont été rapportées par plus de 71 % (10/14) des répondants ayant un TSA, soit celles d'avoir une retenue, d'arriver en retard à leurs cours, de ne pas comprendre dans leurs cours, d'oublier leur matériel, de demander de l'aide, de se faire intimider, d'être suspendu de l'école et de ne pas avoir de bonnes notes.

Alors que certains auteurs soulèvent que les adolescents ayant un TSA préfèrent passer du temps seul, il est intéressant de voir que tous les élèves ayant un TSA ont hâte de rencontrer de nouvelles personnes. Ils se réjouissent également d'avoir différents enseignants, de participer aux parties des équipes sportives et aux activités parascolaires. Ils ont hâte de se coucher plus tard, d'être considérés comme un « grand » et de changer de locaux.

Le moyen jugé comme étant le plus aidant par 93% des élèves ayant un TSA est de connaître leurs enseignants (13/14). Dans le cas de 86% (12/14) des adolescents, connaître des stratégies pour se relaxer, avoir un ami pour aller dîner, savoir où est sa case et comment l'ouvrir, visiter l'école, connaître une personne dans un de ses cours, savoir combien de temps consacrer aux tâches scolaires et connaître les plans d'urgence sont également des éléments facilitateurs. ►

RECHERCHES

CONCLUSION

L'entrée au secondaire s'avère être une étape cruciale dans le parcours scolaire des élèves, qu'ils présentent un TSA ou non. À la lueur des résultats présentés, les élèves ayant un TSA interrogés dans cette étude ne semblent pas éprouver le besoin d'avoir des adaptations plus importantes que leurs pairs. Ainsi, il est recommandé d'adopter des stratégies normalisantes au même titre que pour les autres élèves. Néanmoins, chaque élève est différent et en tant que parent ou intervenant, il importe de prendre un temps de qualité avec le jeune adolescent pour le questionner sur ses craintes, ses anticipations positives et les moyens qui pourraient l'aider à vivre une transition harmonieuse.

Recommandations en lien avec le passage vers le secondaire

- ✓ Voir avec le jeune l'horaire du sommeil ainsi que les nouveaux comportements d'autonomie qu'il pourrait développer afin d'être « considéré comme un grand » (ex. : préparer son lunch, aller chercher le courrier);
- ✓ Revoir avec l'élève ses activités sportives, ses activités parascolaires, ses nouveaux centres d'intérêt quant aux loisirs afin qu'ils soient conformes à son âge chronologique;
- ✓ S'assurer dès l'entrée scolaire que le jeune a eu la possibilité de visiter l'école et de rencontrer son enseignant titulaire, que les règles de l'école, la maquette de l'école, le casier du jeune et le plan d'urgence soient indiqués et illustrés dans l'agenda;
- ✓ S'assurer que le psychologue de l'école peut lui expliquer son horaire de cours, le guider à estimer le temps pour chacune des matières, l'aider à prioriser les matières où il y a de l'étude, des devoirs, des travaux;
- ✓ S'assurer que le jeune a un ami en classe avec lequel il peut travailler, mais aussi se rendre à la cafétéria pour aller dîner;
- ✓ S'assurer que le jeune peut se rendre dans un endroit calme, de son choix, pour pratiquer les stratégies de relaxation apprises et qui seraient auparavant enregistrées sur son appareil électronique.

RÉFÉRENCES

- American Psychiatric Association (2013, 5e éd.). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*. Washington, DC.
- Attwood, T., et Gray, C. (1999). The discovery of « Aspie » criteria. *The Morning News*, 11(3), 18-28.
- Bauminger, N., et Kasari, C. (2000). Loneliness and friendship in high-functioning children with autism. *Child Development*, 71(2), 447-456. doi: 10.1111/1467.8624.00156
- Carrington, S., et Graham, L. (2001). Perceptions of school by two teenage boys with Asperger syndrome and the mothers: a qualitative study. *Autism*, 5(1), 37-48. doi: 10.1177/1362361301005001004
- Costley, D., Keane, E., Clark, T., et Lane, K. (2012). *A practical guide for teachers of students with an autistic spectrum disorder in secondary education*. London : Jessica Kingsley Publisher.
- Dann, R. (2011). Secondary transition experiences for pupils with Autistic Spectrum Conditions (ASCs). *Educational Psychology in Practice*, 27(3), 293-312. doi: 10.1080/02667363.2011.603534
- Hannah, E. F., et Topping, K. J. (2012). Anxiety levels of students with autism spectrum disorder making the transition from primary to secondary school. *Education and Training: Autism and Developmental Disabilities*, 47(2), 198-209.
- Lasgaard, M., Nielsen, A., Eriksen, M. E., et Goossens, (2010). Loneliness and social support in adolescent boys with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 40(2), 218-226. doi: 10.1007/s10803-009-0851-z
- Leroux-Boudreault, A. (2017). *La perception des élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme intégrés en classe ordinaire lors du passage vers le secondaire*. Thèse de doctorat. Montréal, Université du Québec à Montréal. Repéré à <http://www.archipel.uqam.ca/9496/>.
- Leyfer, O. T., Folstein, S. E., Bacalman, S., Davis, N. O., Din, E., Morgan, J., et Lainhart, J. E. (2006). Comorbid psychiatric disorders in children with autism: interview development and rates of disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 36(7), 849-861. doi:10.1007/s10803-006-0123-0
- Lohaus, A., Elben, C. E., Ball, J., et Klein-Hessling, J. (2004). School transition from elementary to secondary school: changes in psychological adjustment. *Educational Psychology*, 24(2), 161-173. doi: 10.1080/014434103200016012
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2012). *Guide pour soutenir une transition scolaire de qualité vers le secondaire*. Québec : Ministère de l'Éducation.