

Manuscrit accepté

Perchech, C., & Lannegrand, L. (2022). Accompagner la préparation de la transition vers l'enseignement supérieur des adolescents présentant un trouble du spectre de l'autisme sans déficience intellectuelle : Le rôle central de l'autodétermination. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 51(3), 591–622. <https://doi.org/10.4000/osp.16519>

Accompagner la préparation de la transition vers l'enseignement supérieur des adolescents présentant un trouble du spectre de l'autisme sans déficience intellectuelle : le rôle central de l'autodétermination

Cyrille Perchech & Lyda Lannegrand

LabPsy, Université de Bordeaux

Titre courant :

Transition vers le supérieur des adolescents avec TSA

Titre en anglais

Supporting preparation for transition to higher education for adolescents with autism spectrum disorder without intellectual disabilities: the central role of self-determination

Résumé

Les adolescents avec un trouble du spectre de l'autisme (TSA) sans déficience intellectuelle sont plus à risque que d'autres jeunes au développement atypique de décrocher lors de la transition vers l'enseignement supérieur. Dans cet article, nous proposons une analyse écologique de la transition vers l'enseignement supérieur chez ces jeunes en référence au modèle théorique écosystémique de Bronfenbrenner. Nous soulignons le rôle central de l'autodétermination chez les jeunes avec un TSA lors de la préparation de la transition lycée-enseignement supérieur en rappelant le manque souvent constaté d'opportunités d'autodétermination qui leur sont offertes. Nous présentons un exemple de programme de planification de la transition qui vise à promouvoir l'autodétermination des jeunes dans la phase de préparation de la transition, avant de discuter des pistes de recherche qui devraient mobiliser les chercheurs dans les années à venir.

Mots-clés

trouble du spectre de l'autisme ; adolescents ; transition ; autodétermination ; enseignement supérieur

Abstract

Adolescents with autism spectrum disorder (ASD) without intellectual disabilities are at greater risk than other atypically developing young people of dropping out of school during the transition to higher education. In this article, we propose an ecological analysis of the transition to higher education for these young people with reference to Bronfenbrenner's ecosystemic theoretical model. We emphasise the central role of self-determination for young people with ASD in preparing for the transition from high school to higher education by pointing out the often noted lack of self-determination opportunities available to them. We present an example of a transition planning programme that aims to promote the self-determination of young people in the preparation phase of the transition, before discussing the research perspectives that should mobilise researchers in the years to come.

Key words

autism spectrum disorder; adolescents; transition; self-determination; higher education

Introduction

Le trouble du spectre de l'autisme (TSA) est un trouble neurodéveloppemental (TND) qui se caractérise par des difficultés persistantes dans les domaines de la communication et des interactions sociales, ainsi qu'un ensemble de comportements, intérêts ou activités qualifiés de restreints ou répétitifs (DSM-5 ; American Psychiatric Association, 2013). Les estimations de la prévalence divergent de façon importante d'une étude à l'autre et demeurent rares et parcellaires en France, particulièrement en ce qui concerne la présence d'une déficience intellectuelle associée ou le degré de sévérité du trouble. En s'appuyant sur les registres de recours aux soins, Ha et ses collègues (2020) estiment qu'un enfant sur 135 présente un TSA en France. De son côté, l'Inserm (2018) estime à 700 000 le nombre de personnes concernées en France, dont environ 100 000 jeunes de moins de 20 ans.

La scolarisation des enfants et adolescents handicapés en milieu ordinaire est devenue un droit pour toutes et tous en France depuis la promulgation de la loi n°2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées. Si cette avancée législative a été un élément moteur des changements apportés en matière de pratiques scolaires inclusives, force est de constater que l'inclusion scolaire effective des enfants et adolescents avec un TSA en milieu ordinaire demeure un défi aujourd'hui. Ici aussi, les données précises et actualisées manquent. D'après le Secrétariat d'Etat chargé des personnes handicapées (2018), en 2015, environ 32 000 élèves avec un TSA étaient inscrits à l'école, de la maternelle au lycée, soit environ un tiers du nombre estimé d'enfants et d'adolescents avec un TSA vivant en France. L'accès à l'enseignement supérieur semble également difficile. En 2017, seuls 461 étudiants avec un TSA étaient recensés dans l'enseignement supérieur (Secrétariat d'Etat chargé des personnes handicapées, 2018). La situation semble cependant évoluer rapidement au cours des dernières années. Les chiffres officiels indiquent que les effectifs des étudiants avec un TSA ou un TND ont augmenté de 38% par an en moyenne entre 2016 et 2019, avec 1 114 étudiants accompagnés par les dispositifs handicap des établissements supérieurs français en 2019 en raison d'un TSA¹. Au cours de l'année universitaire 2020/2021, 1 232 étudiants accompagnés en raison d'un TSA étaient recensés dans les universités françaises (MESRI, 2022), principalement dans les filières Lettres et Sciences Humaines (39% d'entre eux) et Sciences (35%).

¹ <https://handicap.gouv.fr/engagement-3>

On peut s'attendre à ce que le nombre de jeunes avec un TSA sans déficience intellectuelle qui fréquentent les bancs de l'enseignement supérieur continue d'augmenter dans les années à venir. Il est donc essentiel de comprendre la manière dont la transition vers l'enseignement supérieur est vécue par les jeunes eux-mêmes tout comme par leur entourage proche. Il s'agit à la fois de documenter le vécu des différentes phases de cette transition et d'examiner les stratégies d'accompagnement qui semblent les plus indiquées compte-tenu des spécificités du TSA. Si des accompagnements et aménagements sont proposés aux étudiants en situation de handicap à leur arrivée dans un établissement de l'enseignement supérieur pour faciliter leur inclusion, la question de la préparation de cette transition au cours du secondaire apparaît également de première importance.

Dans cet article, nous proposons en premier lieu une analyse écologique de la transition vers l'enseignement supérieur chez les jeunes avec un TSA sans déficience intellectuelle en référence au modèle théorique écosystémique de Bronfenbrenner (1979, 2005). Nous évoquons en second lieu le rôle central de l'autodétermination chez les jeunes avec un TSA lors de la préparation de la transition lycée-enseignement supérieur en soulignant le manque souvent constaté d'opportunités d'autodétermination qui leur sont offertes. Nous présentons ensuite un exemple de programme de planification de la transition qui vise à promouvoir l'autodétermination des jeunes dans la phase de préparation de la transition. Enfin, nous discutons des pistes de recherche qui devraient, selon nous, mobiliser les chercheurs dans les années à venir.

La transition écologique vers l'enseignement supérieur : quelles spécificités chez les adolescents avec un TSA ?

Le modèle écosystémique de Bronfenbrenner (1979, 2005) offre un cadre conceptuel permettant de comprendre la complexité des interactions entre les caractéristiques individuelles et celles de l'environnement. Ce modèle a déjà été mobilisé de façon convaincante pour appréhender l'inclusion sociale des personnes avec un TSA, que ce soit durant l'enfance (e.g., Cappe & Boujut, 2016; Derguy et al., 2016) ou l'adolescence (e.g., Nuske et al., 2019; Pinder-Amaker, 2014). Ce cadre théorique est d'autant plus intéressant qu'il intègre la notion de « transition écologique ». Selon Bronfenbrenner (1979), des transitions écologiques se produisent tout au long de la vie, chaque fois que le statut de la personne est modifié, soit en raison d'un changement de rôle, soit en raison d'un changement de milieu, soit en raison d'un changement des deux. La transition lycée-enseignement supérieur constitue bien une transition

écologique dans le sens où elle comprend à la fois un changement de milieu (accès à un nouvel environnement régi par des règles et des modalités pédagogiques différentes de celles du lycée ; potentiel changement de lieu d’habitation) et un changement de rôle, avec des exigences accrues, notamment en matière d’autonomie. Le modèle écosystémique nous aide à penser de façon structurée la complexité des trajectoires lycée-université en soulignant le fait que la transition implique de nombreuses dimensions : psychologique (e.g., planifier de nouveaux objectifs, prendre des décisions), pédagogique (e.g., se préparer à de nouvelles méthodes de travail), ou encore familiale et sociale (e.g., quitter le domicile parental et parvenir à conduire une vie quotidienne autonome). Cette transition écologique constitue également une transition développementale dans le sens où elle marque la fin de l’adolescence et l’entrée dans l’âge adulte émergent (Arnett, 2000; Schwartz, 2016), posant ainsi la question de la préparation à la future vie d’adulte.

Des interactions complexes interviennent au cours de la transition vers l’enseignement supérieur entre les caractéristiques spécifiques de chaque adolescent avec un TSA (**ontosystème**) ; les caractéristiques des milieux de vie proximaux (**microsystèmes**) tels que les contextes familial, scolaire, d’accompagnement, associatif ; les interactions entre les différents microsystèmes (**mesosystème**) ; les politiques publiques en matière d’inclusion des personnes handicapées en général et avec un TSA en particulier (**exosystème**) ; et enfin, les attitudes et représentations sociales sur l’autisme (**macrosystème**). De plus, les caractéristiques de ces différents systèmes peuvent évoluer de façon plus ou moins importante et plus ou moins rapide au fil du temps (**chronosystème**). La Figure 1 présente schématiquement le modèle écosystémique de la transition vers l’enseignement supérieur appliqué aux adolescents avec un TSA. Nous analysons ci-après les spécificités de cette transition sur la base de ce modèle théorique, tout en rappelant les difficultés que peuvent aussi rencontrer les jeunes au développement typique.

< Figure 1 ici >

Ontosystème : analyser le fonctionnement de chaque adolescent avec un TSA

Le DSM-5 définit le TSA à travers deux critères principaux : (1) des déficits persistants en matière de communication et des interactions sociales dans de multiples contextes et (2) des patterns restreints et répétitifs de comportements, d’intérêts ou d’activités (American Psychiatric Association, 2013; Crocq & Guelfi, 2015). Le diagnostic suppose également que (3) les symptômes soient présents tôt dans le développement, que (4) les symptômes entraînent

une altération qualitativement significative dans le domaine social, professionnel ou dans d'autres domaines importants du fonctionnement, et que (5) ces perturbations ne soient pas mieux expliquées par une déficience intellectuelle ou par un retard global de développement (American Psychiatric Association, 2013; Crocq & Guelfi, 2015). Les expressions du trouble et les incidences en vie quotidienne se caractérisent néanmoins par une très grande hétérogénéité d'une personne diagnostiquée avec un TSA à une autre. Pour de nombreux jeunes avec un TSA, notamment en cas de déficience intellectuelle, la question de la transition vers l'enseignement supérieur ne se pose pas, tant les difficultés au quotidien les éloignent d'un parcours scolaire typique. Pour autant, cela ne doit pas occulter le fait que d'autres jeunes avec un TSA sont en mesure de poursuivre des études supérieures. Parmi elles, certaines possèdent en effet des forces et des capacités qui peuvent se développer dans l'enseignement supérieur puis être mobilisées dans un environnement professionnel, notamment et non exclusivement, pour des emplois qui exigent un traitement systématique de l'information et un haut degré d'exactitude, de précision ou de répétition (Scott et al., 2019).

La préparation de la transition vers l'enseignement supérieur n'est pas sans poser problème pour nombre d'adolescents au développement typique. L'année de terminale constitue en effet un des paliers majeurs de l'orientation dans le parcours de nombreux jeunes (Lannegrand-Willems, 2008). Cette période peut être marquée par des difficultés en matière de construction de l'identité vocationnelle par la confrontation à l'injonction de formuler des choix d'orientation scolaire et professionnelle (Lannegrand-Willems et al., 2016; Lannegrand-Willems & Perchec, 2017; Porfeli et al., 2011). Cette injonction peut également s'accompagner d'émotions négatives associées à l'avenir scolaire et professionnel, que ce soit en lien avec la procédure d'orientation elle-même et les potentielles sélections associées ou la projection dans les études supérieures. Dans le contexte français, plusieurs études ont mis en évidence les émotions négatives induites par la procédure « Parcoursup ». Par exemple, dans une enquête d'opinion menée en 2021 auprès de néo-bacheliers, 82% d'entre eux estimaient que la procédure Parcoursup est stressante (Quétier-Parent & Zumsteeg, 2021). Les adolescents au développement typique peuvent aussi ressentir de l'anxiété trouvant sa source dans divers motifs : peur d'échouer, peur de décevoir ses parents, ou encore peur de s'éloigner des autres significatifs (Vignoli & Mallet, 2012). Se projeter dans l'enseignement supérieur suppose aussi de se confronter à des exigences accrues en matière d'autonomie, que ce soit dans les méthodes de travail universitaire ou dans la gestion de nombreux aspects de la vie quotidienne (Chevrier, 2021).

Qu'en est-il chez les adolescents avec un TSA scolarisés en classe de terminale ? D'une manière générale, les périodes de transition constituent des moments particulièrement critiques pour les jeunes au développement atypique. Chez les jeunes avec un TSA, le risque de désengagement dans la transition lycée-enseignement supérieur est plus élevé que chez d'autres jeunes au développement atypique (Shattuck et al., 2012). Peu de travaux documentent cependant les difficultés concrètes rencontrées dans la transition vers l'enseignement supérieur ou au cours de la préparation de cette transition. A notre connaissance, aucune étude n'a investigué spécifiquement cette question de la préparation de la transition en France. Certaines caractéristiques du TSA ou fréquemment rencontrées chez les jeunes avec un TSA sans déficience intellectuelle sont évidemment à prendre en compte, étant donné qu'elles peuvent agir comme des barrières lors de la transition vers l'enseignement supérieur. Dans une revue systématique de la littérature mobilisant la méthode PRISMA² (Moher et al., 2009), Nuske et ses collaboratrices (2019) identifient cinq caractéristiques principales des jeunes avec un TSA qui constituent de potentiels freins pour la transition : (a) des difficultés de communication sociale, (b) des difficultés dans le champ du traitement sensoriel, (c) un besoin de structure et de routine, (d) des difficultés de planification et de gestion du temps, (d) des difficultés à mener une vie indépendante. Ces caractéristiques du TSA ou souvent associées au TSA représentent autant de défis pour les jeunes dans les différentes phases de la transition vers l'enseignement supérieur.

De façon plus spécifique à la phase de préparation de la transition, certains travaux soulignent le fait que les personnes avec un TSA présentent davantage de rigidités cognitives ou comportementales (D'Cruz et al., 2013; Geurts et al., 2014; Leung & Zakzanis, 2014), alors que l'exploration de différentes alternatives pour soi exige une certaine flexibilité. Une moindre connaissance et compréhension de soi et des autres en termes de croyances, de désirs et d'intentions (i.e., théorie de l'esprit) est également rapportée dans la littérature (Cai & Richdale, 2016; McCauley et al., 2019; Peterson et al., 2016), ce qui peut aussi rendre plus ardue la formulation de choix d'orientation. D'autres éléments peuvent aussi constituer des freins à la préparation de la transition vers l'enseignement supérieur dans le sens où ils peuvent venir perturber les prises de décision : des niveaux d'anxiété plus élevés (Hammond & Hoffman, 2014; Syriopoulou-Delli et al., 2020) ou la présence plus fréquente de biais cognitifs et de croyances dysfonctionnelles (M. A. Bergman et al., 2020).

2 La méthode PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses) propose un ensemble de procédures visant à rapporter une revue systématique de la littérature de façon transparente et reproductible.

Nous avons déjà souligné la diversité de l'expression du TSA d'une personne à l'autre. Au-delà des caractéristiques des jeunes avec un TSA que nous venons de rappeler, il semble donc essentiel d'analyser finement le fonctionnement de chaque adolescent avec un TSA pour l'accompagner au mieux. Si le modèle écosystémique ne fournit pas une grille de lecture détaillée des caractéristiques individuelles à prendre en compte pour analyser le profil fonctionnel des jeunes avec un TSA, la Classification Internationale du Fonctionnement, du Handicap et de la Santé (CIF), élaborée par l'OMS, présente l'intérêt de fournir un langage uniformisé et un inventaire des éléments les plus importants à évaluer (Organisation mondiale de la santé, 2001). Dans cette perspective, le modèle de la CIF propose de se focaliser sur le fonctionnement actuel des individus en considérant l'interaction dynamique entre plusieurs composantes : les fonctions organiques et les structures anatomiques des individus ; les activités que font les individus et les domaines de la vie auxquels ils participent ; les facteurs environnementaux qui influencent leur participation ; les facteurs personnels. Il devient alors possible, dans une pratique clinique, de décrire et évaluer de façon standardisée les besoins des jeunes avec un TSA dans la transition vers l'enseignement supérieur. Des référentiels spécifiques aux personnes avec un TSA ont été élaborés et constituent de précieux outils pour les professionnels qui accompagnent ces jeunes (e.g., de Schipper et al., 2016; Mahdi et al., 2018). Pour la partie consacrée aux facteurs environnementaux, le modèle écosystémique propose en revanche une approche nettement plus approfondie en spécifiant les différents systèmes dans lesquels la personne est imbriquée.

Microsystèmes : comprendre le rôle primordial des milieux de vie proximaux

Chez de nombreux jeunes avec un TSA, si la transition vers l'enseignement supérieur s'accompagne d'une augmentation du stress et de l'anxiété (Nuske et al., 2019), ces émotions négatives peuvent être atténuées par un soutien opportun et une planification précoce dès la phase de préparation de la transition (Baric et al., 2017; Cai & Richdale, 2016; Schall et al., 2014; Van Hees et al., 2015). Cela pose donc la question du soutien que peuvent apporter les milieux de vie proximaux des jeunes avec un TSA. Nous évoquerons ici les rôles respectifs de la famille, de l'école, et des structures associatives.

Les parents occupent une place centrale dans la transition vers l'enseignement supérieur, que ce soit dans la phase de préparation ou dans l'arrivée effective sur les bancs de l'université. Ils peuvent en effet apporter un soutien émotionnel et psychosocial facilitant la transition (Baric et al., 2017; Cai & Richdale, 2016; Dymond et al., 2017; Mitchell & Beresford, 2014; Van Hees et al., 2015). Ils peuvent notamment jouer un rôle clé en initiant ou facilitant les contacts avec

les services d'aide et d'accompagnement (Cai & Richdale, 2016; Hillier et al., 2021). Les pratiques parentales spécifiques qui soutiennent la transition vers l'enseignement supérieur doivent cependant faire l'objet d'investigations complémentaires, les travaux disponibles se limitant souvent à l'évaluation de la perception d'être soutenu sans documenter les modalités concrètes de soutien.

Le microsysteme scolaire est tout aussi important que la famille dans la transition vers l'enseignement supérieur. Si diverses actions visant à aider les jeunes à formuler des choix d'orientation sont proposées pendant l'année de terminale (accompagnement par les Psychologues de l'Education nationale au sein des Centres d'Information et d'Orientation, journées portes ouvertes, salons ou forums de l'étudiant, etc.), certains auteurs estiment que de nombreux jeunes au développement typique sont insuffisamment préparés, et que cela est d'autant plus vrai pour les jeunes avec un TSA (Schall et al., 2014). Lorsqu'ils arrivent à l'université ou dans un autre établissement de l'enseignement supérieur, les défis sont nombreux. Le rôle des services d'accompagnement des étudiants en situation de handicap est alors déterminant, à condition bien sûr que les premiers concernés acceptent de se rapprocher de ces services. Certaines initiatives locales consistent à proposer un accompagnement individualisé aux étudiants avec un TSA, par exemple sous la forme d'un tutorat entre pairs, qui à nouveau n'a de sens qu'à condition que les premiers concernés se manifestent pour bénéficier de ces aménagements. Comprendre les raisons qui conduisent les jeunes avec un TSA à se faire connaître auprès de ces services mériterait d'être exploré dans de futurs travaux.

Enfin, les associations peuvent aussi constituer une ressource essentielle pour les jeunes avec un TSA et leur entourage proche, notamment en travaillant la transition depuis la classe de seconde ou de première. A notre connaissance, peu de travaux ont été menés sur le rôle spécifique des structures associatives. On peut pourtant faire l'hypothèse que des groupes de parole entre jeunes (en classe de terminale ou avec l'intervention de jeunes ayant déjà réalisé la transition), ainsi qu'entre parents, peuvent par exemple constituer une ressource aidant à penser la transition, à condition que ces groupes soient encadrés par des professionnels formés à l'exercice et que les indications et contre-indications de l'accueil au sein de tels groupes soient prises en compte. Cela reste à être examiné dans de futurs travaux.

Mesosystème : penser la collaboration entre milieux de vie proximaux

Nuske et ses collègues (2019) soulignent à quel point la collaboration entre les différents microsystemes est essentielle, et ce particulièrement entre la famille, les professionnels du

secteur médicosocial et les personnels éducatif et d'accompagnement de l'enseignement secondaire et supérieur. La mise en place des « échanges avec les professionnels des secteurs sociaux, sanitaires et médicosociaux » fait d'ailleurs partie des compétences des psychologues de l'Education nationale selon l'arrêté du 26 avril 2017. Un certain nombre d'études qualitatives ou quantitatives indiquent en effet que la transition est facilitée lorsque les différents acteurs autour de l'adolescent travaillent ensemble (e.g., Alverson et al., 2019; Baric et al., 2017; Cai & Richdale, 2016; Dymond et al., 2017). Ces études, qualitatives pour la plupart, se limitent toutefois à recueillir le point de vue des adolescents ou de leurs parents sur la collaboration entre microsystèmes sans être en mesure de clairement évaluer le degré de collaboration ni de fournir des recommandations de bonnes pratiques.

Exosystème : développer les politiques publiques en matière d'inclusion sociale des jeunes avec un TSA

La stratégie nationale pour l'Autisme 2018-2022 en France se donne pour ambition d'améliorer l'inclusion universitaire des jeunes avec un TSA. Parmi les 20 mesures structurées autour de cinq grands engagements que comprend ce plan, on retrouve l'objectif de « rattraper notre retard en matière de scolarisation » en proposant notamment de « garantir l'accès des jeunes qui le souhaitent à l'enseignement supérieur »³. L'opérationnalisation concrète de cette mesure consiste en la mise en place d'un parcours scolaire adapté dans le cadre de la procédure Parcoursup et dans l'amélioration des accompagnements au sein de l'université. En 2021, le Secrétariat d'Etat chargé des personnes handicapées réaffirmait que « l'accès des personnes autistes aux études supérieures est déterminant pour la poursuite de leur parcours d'inclusion scolaire et leur accès à l'emploi. ».

Dans le cadre de la procédure Parcoursup, des aménagements spécifiques ont été mis en place depuis plusieurs années pour les candidats en situation de handicap. Outre le droit au réexamen du dossier en cas de non-satisfaction des vœux, une fiche de liaison se donne pour objectif de faciliter la transition. Dès qu'un candidat en situation de handicap a accepté de façon définitive une formation, il est invité à compléter cette fiche de liaison et à la transmettre au référent handicap du futur établissement afin de préciser les aménagements actuels et potentiellement échanger sur les aménagements à prévoir lors de la formation, des évaluations

3 <https://www.education.gouv.fr/strategie-nationale-2018-2022-pour-l-autisme-garantir-la-scolarisation-effective-des-enfants-et-des-11585>

ou plus largement dans le cadre de la future vie d'étudiant. Il serait ici utile d'investiguer la manière dont les différents établissements de l'enseignement supérieur se saisissent de cet outil.

Le projet « Aspie-Friendly »⁴, financé dans le cadre du Programme Investissements d'Avenir (PIA) en 2018, constitue un bel exemple d'ambition d'envergure nationale en France. Ce programme national d'inclusion universitaire pour les personnes avec un TSA sans déficience intellectuelle réunit 25 établissements partenaires. Il s'inscrit dans la stratégie nationale pour l'autisme 2018-2022 et propose un dispositif visant à soutenir l'inclusion des étudiants avec un TSA dans l'enseignement supérieur et accompagner leur insertion sociale et professionnelle. Le projet s'articule autour de deux leviers principaux : (1) individualiser les parcours de formation et les aménagements au plus près des besoins des étudiants concernés et (2) renforcer la formation sur le TSA des personnes qui sont en lien avec eux dans la vie quotidienne à l'université, qu'il s'agisse des enseignants, des secrétaires pédagogiques ou bien évidemment des autres étudiants. L'évaluation de l'efficacité des dispositifs d'accompagnement est prévue dans le cadre de ce projet, ce qui pourrait aider à généraliser les pratiques qui semblent le mieux soutenir la transition vers l'enseignement supérieur des jeunes avec un TSA.

Macrosystème : faire évoluer les représentations sociales sur l'autisme

Les attitudes envers le handicap en général et l'autisme en particulier sont aussi d'importance pour appréhender la transition vers l'enseignement supérieur des personnes avec un TSA. La connaissance du grand public sur l'autisme a probablement évolué de façon importante au cours des dernières décennies, même si certaines représentations stéréotypées demeurent dans les médias (Sarrett, 2011). Dans le contexte de l'enseignement supérieur, les représentations sociales et les connaissances sur l'autisme en général, ainsi que les attitudes des étudiants, du personnel enseignant ou d'accompagnement concernant les étudiants avec un TSA dans l'enseignement supérieur en particulier peuvent en effet plus ou moins favoriser ou défavoriser leur inclusion (Davidovitch et al., 2017; Kim, 2022).

Nous avons récemment confronté 281 étudiants de Licence et de Master à une série d'affirmations erronées sur l'autisme adaptées d'un guide de bonnes pratiques édité par l'HAS (ANESM, 2018). Certaines affirmations ont été très majoritairement rejetées (p.ex., 93.6 % des étudiants répondent « faux » à l'affirmation « *Les personnes avec autisme ne peuvent pas communiquer* » ; 91.8 % pour l'item « *On ne peut pas avoir de travail quand on est autiste* »)

4 <https://aspie-friendly.fr>

mais d'autres idées reçues semblaient davantage prégnantes (p.ex., 50% des étudiants ont répondu « vrai » à l'affirmation « *Les personnes autistes sont plus intelligentes que la population générale et ont des capacités extraordinaires* »). D'autres affirmations présentaient des taux intermédiaires (p.ex., 41.6% de réponses « vrai » pour l'item « *Une personne autiste ne regarde pas dans les yeux* » ; 25.3% pour l'item « *Ils sont incapables de prendre des décisions pour eux-mêmes* » ; 39.5% pour l'item « *Ils sont dans leur propre monde et ne comprennent pas les autres* »). Il semble donc que nous ayons une marge de progression possible en matière de connaissance du TSA chez les étudiants, même si l'apport de connaissances ne suffit probablement pas à lui seul pour modifier les comportements effectifs, par exemple lors d'interactions avec des étudiants présentant un TSA.

Diverses initiatives existent pour faire évoluer les représentations sociales sur le TSA. Certaines d'entre elles visent directement les étudiants. Par exemple, dans le cadre du partenariat européen Erasmus+ PROMIS⁵ (« *Promoting social inclusion skills in a post-truth world: A gamified online platform and curriculum* »), un module traite spécifiquement de la question de l'inclusion sociale des jeunes avec un TSA et se donne notamment pour objectif d'améliorer les connaissances sur le TSA et la diversité de ses formes d'expression. Mieux former et informer les enseignants du supérieur sur le TSA constitue également un levier important, tant les représentations sociales sur l'autisme sont prégnantes et tant les situations générant de l'incompréhension ou des malentendus peuvent être nombreuses. Par exemple, pour de nombreux étudiants avec un TSA, comprendre les règles implicites des écrits universitaires (que ce soit dans un dossier de candidature, une dissertation, ou un dossier) constitue un obstacle de taille. Comme tout acte de communication, rédiger un texte suppose de s'adresser à quelqu'un. Mais dans le cas d'une dissertation, il est souvent implicitement demandé non pas de s'adresser à l'enseignant correcteur directement (qui dispose déjà des connaissances et à qui il serait saugrenu d'expliquer le cours) mais à une personne virtuelle non spécialiste, auquel cas il faudrait utiliser un lexique non technique, ce qui est pourtant généralement attendu. Ce décalage entre le fait que l'on s'adresse à une personne fictive mais que l'on sera lu par une personne réelle peut entraîner des difficultés importantes pour les étudiants avec un TSA.

Cette question des représentations sociales sur l'autisme illustre bien les interactions dynamiques entre différents niveaux de systèmes. S'il peut sembler ambitieux de chercher à

⁵ <https://promis.education>

faire évoluer les connaissances sur le TSA dans la population (macrosystème), il est possible de cibler des microsystèmes spécifiques comme le milieu universitaire, et cela est évidemment facilité lorsque les pouvoirs publics financent des projets d'envergure nationale (*cf.*, exosystème). La question de la temporalité apparaît ici aussi clairement puisqu'il est moins difficile de faire évoluer les connaissances sur l'autisme au niveau d'un microsystème que du macrosystème dans son ensemble.

Chronosystème : inscrire la préparation de la transition dans une dynamique

Le chronosystème renvoie au fait que les caractéristiques des différents systèmes que nous venons de parcourir peuvent évoluer de façon plus ou moins importante et plus ou moins rapide au fil du temps. Nous avons déjà évoqué certaines évolutions en matière de politiques publiques d'inclusion des étudiants avec un TSA dans l'enseignement supérieur.

L'importance d'anticiper la première rentrée dans l'enseignement supérieur a été soulignée à plusieurs reprises dans cet article. Anticiper la phase de formulation des choix d'orientation scolaire et professionnelle semble tout aussi important pour les jeunes avec un TSA (Mitchell & Beresford, 2014). Nous reviendrons sur ce point dans la troisième partie en présentant un programme de planification de la transition qui s'inscrit sur plusieurs semaines ou plusieurs mois, et qui vise à rendre l'adolescent avec un TSA pleinement acteur de la transition.

L'autodétermination des adolescents avec un TSA : une clé pour la préparation de la transition vers l'enseignement supérieur

Prendre des décisions relatives à sa propre vie fait partie des compétences essentielles à l'âge adulte. En se fixant des objectifs et planifiant les moyens de les atteindre, en résolvant des problèmes, en parvenant à défendre son point de vue, en apprenant par soi-même, il est possible de s'adapter aux contextes changeants dans lesquels nous évoluons au quotidien. Les adolescents avec un TSA sont cependant confrontés à des obstacles importants en matière d'autonomisation et de transition vers l'âge adulte (Esbensen et al., 2010; Flegenheimer & Scherf, 2022). La littérature documente le fait que ces difficultés sont différentes de celles rencontrées par les adolescents au développement typique ou d'autres handicaps et justifient un accompagnement spécifique dans la transition vers l'enseignement supérieur (Flegenheimer & Scherf, 2022). Parmi les accompagnements envisagés, un certain nombre de travaux ciblent

le soutien à l'autonomisation progressive des jeunes avec un TSA, particulièrement en se focalisant sur l'autodétermination des jeunes comme un moyen de soutenir l'autonomie.

Soutenir l'indépendance ou soutenir l'autonomie ?

Indépendance et autonomie sont des notions souvent utilisées de façon interchangeable dans les publications concernant la transition vers l'enseignement supérieur des adolescents avec un TSA. On retrouve cette ambiguïté dans la revue de la littérature de Nuske et ses collègues (2019) quand les auteures évoquent les difficultés à mener une « vie indépendante » ou dans celle de Flegenheimer et Scherf quand elles indiquent que les « jeunes adultes travaillent pour devenir autonomes financièrement par rapport à leurs parents » (2022, p. 2075). Dans les deux cas, les auteurs ne font pas clairement la distinction entre la capacité à prendre des décisions par soi-même et pour soi-même et le fait de subvenir à ses besoins au plan financier. Cette confusion pose la question de la manière dont l'entourage des jeunes avec un TSA peut soutenir la transition. Soutenir l'autonomie et soutenir l'indépendance sont en effet deux choses clairement distinctes si l'on se réfère aux travaux qui prennent appui sur la théorie de l'autodétermination pour appréhender les relations entre parents et adolescents (Soenens et al., 2019). Selon ces auteurs, promouvoir l'indépendance consiste à valoriser le fait d'agir indépendamment de toute pression de l'entourage proche et à laisser l'adolescent prendre seul des décisions. Dans le contexte de la préparation de la transition vers l'enseignement supérieur chez les adolescents avec un TSA, cela reviendrait à laisser le jeune prendre seul ses décisions d'orientation sans que ses parents ou ses enseignants ne soient à disposition pour échanger ou l'accompagner. Soutenir l'autonomie, en revanche, suppose que les membres de l'environnement proximal se concentrent sur le point de vue de l'adolescent plutôt qu'ils donnent la priorité à ce qui est adapté selon leur point de vue. Cela revient à encourager l'adolescent à explorer les possibilités et à avoir son mot à dire dans les décisions importantes. Il s'agit de laisser de la place au dialogue et de donner des explications pertinentes de manière à ce qu'il formule des choix quant à son avenir scolaire et professionnel et puisse s'y engager personnellement. En référence à la théorie de l'autodétermination, l'autonomie implique un fonctionnement volitif. Selon Deci et Ryan (2000), lorsqu'ils fonctionnent de manière volitive, les adolescents éprouvent un sentiment d'appropriation de leur comportement, de liberté psychologique et d'authenticité. L'autodétermination semble donc être un facteur essentiel d'une transition réussie vers l'enseignement supérieur.

Les multiples facettes de l'autodétermination chez les personnes avec un TSA

Le concept d'autodétermination renvoie à un ensemble de compétences qui permettent à la personne de prendre des décisions et de résoudre des problèmes liés à ses objectifs de vie (White et al., 2017). Les définitions de ce concept et les dimensions prises en compte dans son application au champ de l'autisme peuvent varier considérablement d'un auteur à l'autre. Clark et ses collègues (2004) proposent une définition large de l'autodétermination. Selon eux, elle renvoie essentiellement à la capacité d'une personne à être autonome quant aux choix de vie significatifs et englobe des activités telles que la résolution de problèmes, la prise de décision, la fixation d'objectifs, l'auto-observation et l'évaluation, la gestion de soi et le renforcement, l'acquisition d'un locus de contrôle interne, les attributions positives d'efficacité et d'attente de résultats, le développement d'une image réaliste et positive de soi et la conscience de soi (Clark et al., 2004). Pour Wehmeyer et ses collègues (2012), l'autodétermination décrit un ensemble de compétences qui se traduisent par la capacité d'un individu à prendre des décisions et résoudre des problèmes liés à ses objectifs de vie. Cela comprend les capacités à faire des choix, prendre des décisions, fixer des objectifs, résoudre des problèmes, défendre ses intérêts, apprendre par soi-même, faire preuve de conscience de soi. Si les définitions peuvent varier d'une étude à l'autre, cette focalisation sur l'autodétermination présente l'intérêt de mettre l'accent sur les forces de la personne et les conditions de vie favorables à la réussite et au succès, plutôt que de se focaliser uniquement ou majoritairement sur les déficits ou les difficultés.

Dans leur revue de la littérature sur les expériences des personnes avec un TSA ou des membres de leur famille concernant la transition vers l'enseignement supérieur, Nuske et ses collaborateurs (2019) soulignent les difficultés en matière d'autodétermination sans chercher à identifier les origines de ces difficultés. Si l'hypothèse d'un déficit en matière d'autodétermination ne doit pas être écartée, il est aussi envisageable que les jeunes avec un TSA sans déficience intellectuelle, bien qu'en mesure de prendre des décisions par et pour eux-mêmes, aient peu d'opportunité de le faire.

Quelles opportunités d'autodétermination chez les adolescents avec un TSA ?

Nous avons déjà souligné à quel point l'environnement proximal des adolescents avec un TSA jouait un rôle essentiel dans la transition vers l'enseignement supérieur. Cependant, la volonté d'accompagner au mieux les adolescents avec un TSA dans la préparation de cette transition peut paradoxalement conduire à ce que des décisions soient prises à la place des jeunes eux-mêmes. Les atypicités métacognitives que nous avons évoquées précédemment,

notamment les difficultés en matière de réflexivité, peuvent avoir pour double effet de rendre difficiles les prises de décisions par les jeunes quant à leur avenir scolaire et professionnel, mais aussi d'encourager l'environnement proximal à endosser la responsabilité de ces prises de décision. Clark et al. (2004) ont souligné à quel point l'autonomie et l'autodétermination sont importantes pour l'avenir des personnes atteintes de troubles du développement, tout en signalant qu'elles sont souvent confrontées au « manque d'opportunités d'autodétermination, d'expression personnelle et de prise en compte des préférences personnelles » (Clark et al., 2004, p. 143). Ainsi, certains parents peuvent, avec les meilleures intentions à l'égard de leur enfant, chercher à baliser l'avenir et faire en sorte qu'il ou elle rencontre le moins de difficultés possible. Cela pourrait conduire à une forme de surprotection parentale qui limite les opportunités de développement de l'autodétermination. Par « surprotection parentale », nous entendons ici un niveau de protection excessif par rapport au niveau de développement de l'adolescent ou à son profil fonctionnel, notamment lorsque ce dernier est confronté à des difficultés (Venard et al., 2021).

Du côté des professionnels qui accompagnent les adolescents avec un TSA dans la phase de préparation de la transition, il est également important de se garder de prendre des décisions pour la personne ou à la place de la personne. Dans un guide d'appropriation des recommandations de bonnes pratiques professionnelles, la Haute Autorité de Santé souligne qu'il est « *nécessaire de reconnaître et de favoriser systématiquement l'autodétermination de la personne autiste. L'accompagnement consiste à co-construire avec elle son projet, à le décliner en objectifs concrets atteignables. Il s'agit de développer et d'utiliser les moyens de communication adaptés [...] pour favoriser l'expression de son avis, de ses choix, de ses attentes, sans jugement. L'incitation à l'autodétermination et à l'autonomie de la personne autiste permettent de définir avec elle ce qu'elle peut réaliser pour optimiser son potentiel et vivre des situations valorisantes.* » (ANESM, 2018, p. 7).

Des travaux soulignent que les jeunes qui bénéficient d'une formation à l'autodétermination ont de meilleures performances académiques, de meilleurs résultats professionnels et de meilleures aptitudes à la résolution de problèmes (Schall et al., 2014). Une façon concrète de pratiquer et développer l'autodétermination des jeunes avec un TSA est de les inviter à participer à la planification de la transition (Test et al., 2004). La planification de la transition consiste à préparer les élèves à quitter le lycée afin de les impliquer dans d'autres activités telles que la formation professionnelle, l'université ou l'emploi. Mais leur participation active reste difficile à mettre en œuvre car, par rapport aux autres élèves en situation de

handicap, ils semblent être moins impliqués dans ce processus (Wagner et al., 2012). Une participation active des adolescents avec un TSA dans la planification de la transition est associée à une plus grande autonomie perçue par les enseignants, à davantage de discussions sur les possibilités à l'issue du lycée à la maison selon les parents, et à un temps plus long passé dans l'enseignement supérieur (Griffin et al., 2014). Encore faut-il que les enseignants et les parents perçoivent que le jeune est en mesure de participer activement et que le jeune perçoive lui-même ce soutien à l'autonomie dans son entourage. En effet, le fait que les adolescents avec un TSA perçoivent le soutien à l'autonomie de leur enseignant améliore leur autodétermination à l'école, ce qui, à son tour, favorise leurs compétences scolaires (Shea et al., 2013).

Des chercheurs ont étudié le point de vue des parents et des professionnels concernant la préparation des adolescents avec un TSA pour quitter l'école (e.g., Hatfield et al., 2017a) et pour l'avenir en général (Hodgetts et al., 2018). Ils ont indiqué qu'ils valorisaient l'importance de l'autonomie dans la fixation des objectifs tout en reconnaissant l'existence d'obstacles car ils devaient répondre aux besoins spécifiques de planification de la transition des adolescents avec un TSA. Les parents ont également identifié comme obstacle l'attitude et l'ignorance de l'autisme par les autres (Eaves & Ho, 2008).

Le développement de l'autodétermination implique aussi que les adolescents avec un TSA soient en mesure de mobiliser un certain nombre de compétences sociales et de communications qui constituent des prérequis pour l'autodétermination. Comme le soulignent Schall et ses collaborateurs (2014), aider les adolescents avec un TSA à communiquer leurs choix, à demander de l'aide en cas de besoin, à demander une pause dans une activité lorsqu'elle devient nécessaire, ou encore à attirer l'attention d'une personne avec laquelle ils souhaitent interagir constituent autant de compétences sociales et de communication qui servent également l'autodétermination. Autrement dit, améliorer les compétences en communication sociale permettrait également d'améliorer la capacité à devenir autodéterminé. Ces travaux fournissent des perspectives intéressantes en matière de programmes d'accompagnement de la préparation de la transition.

Soutenir l'autodétermination des jeunes avec un TSA sans déficience intellectuelle : l'exemple d'un programme de planification de la transition

Afin d'aider les adolescents avec un TSA à planifier leur transition entre l'école secondaire et les études supérieures, Hatfield et ses collaborateurs ont élaboré en Australie un programme interactif en ligne intitulé le « Better Outcomes & Successful Transitions for Autism (BOOST-A) ». L'efficacité de ce programme d'accompagnement a été évaluée dans le cadre d'une étude contrôlée quasi-randomisée (Hatfield et al., 2016, 2017).

La conception du programme s'est appuyée sur trois approches : la théorie de l'autodétermination (Wehmeyer & Abery, 2013), une approche théorique basée sur les forces de la personne (se focalisant sur les ressources personnelles plutôt que sur les déficits) (Russo, 1999) et une approche basée sur le recours aux technologies dans les interventions à destination des personnes avec un TSA (Grynszpan et al., 2014).

Concrètement, le programme en ligne comprend un module introductif puis quatre modules successifs d'activités. Le module introductif présente l'objectif de la planification de la transition, l'importance de s'engager dans la planification de la transition, et la description du processus dans le programme. Le premier module, intitulé « A propos de moi », comprend des activités visant à identifier les intérêts de l'adolescent, ses points forts, ses préférences professionnelles, ses objectifs de formation, etc. Cette première étape implique le jeune et ses parents. Le deuxième module, intitulé « Mon équipe », aide l'adolescent à identifier les personnes de son environnement qui peuvent l'accompagner dans l'organisation et la planification de la transition, l'aide à organiser la première réunion de ce groupe identifié et à définir comment il ou elle souhaite participer activement aux réunions. Dans ce module, l'adolescent et ses parents sont impliqués dans le but de soutenir et de développer le rôle actif de l'adolescent dans la programmation de la transition. Le troisième module, intitulé « Première réunion », aide le groupe constitué (i.e., le jeune, les parents et les personnes identifiées comme pouvant être utiles dans l'accompagnement à la transition) à développer des objectifs basés sur les forces de l'adolescent. Enfin, le quatrième module, intitulé « Mes progrès », consiste à faire le point sur la progression des objectifs de l'adolescent. Il est complété par les membres du groupe lors de toutes les réunions suivantes (cf. Tableau 1).

< Tableau 1 ici >

Les concepteurs de ce programme ont également eu pour objectif de tester son efficacité. Pour cela, 94 adolescents avec un TSA scolarisés en lycée et leurs parents ont participé à une étude. Parmi eux, 49 ont fait partie du groupe cible d'intervention et ont utilisé le programme BOOST-A, les autres faisant partie du groupe contrôle (c'est-à-dire bénéficiant des pratiques régulièrement utilisées pour toutes et tous dans la transition lycée-enseignement supérieur). Les participants étaient répartis dans les groupes à l'aveugle. Il était attendu par les chercheurs que la participation à l'intervention ait un impact sur plusieurs dimensions : l'autodétermination, la planification et l'exploration de carrière, la qualité de vie, le soutien de l'environnement et l'engagement actif dans le programme de planification de la transition. Ces différentes dimensions étaient interrogées auprès des adolescents et de leurs parents grâce à des questionnaires auto-rapportés et ce, à deux reprises : avant l'intervention (ou avant l'utilisation des pratiques habituelles pour le groupe contrôle) et douze mois après l'intervention.

La comparaison des deux groupes sur les différentes dimensions investiguées avant et après l'intervention a permis de mettre en évidence les résultats suivants. L'exploration de carrière a augmenté significativement chez les adolescents ayant bénéficié du programme BOOST-A par comparaison à l'autre groupe. Ce résultat était présent à la fois dans ce que les adolescents ont rapporté et dans ce que leurs parents ont rapporté. Par ailleurs, du point de vue des parents, l'autodétermination et l'engagement actif dans la préparation de la transition augmentaient chez les adolescents faisant partie du groupe bénéficiant du programme, en comparaison des adolescents de l'autre groupe.

Les effets du programme BOOST-A n'ont pas pu être mis en évidence sur toutes les dimensions investiguées dans cette étude. Ce programme peut néanmoins favoriser certaines dimensions spécifiques liées à l'exploration de carrière, qui constitue une dimension importante de la formation de l'identité vocationnelle (Lannegrand-Willems et al., 2016; Porfeli et al., 2011). Il contribue également à soutenir certains aspects de l'autodétermination des jeunes. Cette intervention a pour spécificité d'impliquer et associer les adolescents et leurs parents dans le programme, ainsi que les personnes que les jeunes eux-mêmes ont identifiées comme pouvant soutenir le processus de transition, mettant ainsi en évidence la façon dont l'ontosystème et les microsystèmes (tels que définis dans le modèle écosystémique du développement de Bronfenbrenner) sont impliqués dans la dynamique de la préparation de la transition vers l'enseignement supérieur.

Discussion

La transition vers l'enseignement supérieur constitue un moment particulièrement critique dans les trajectoires des adolescents avec un TSA sans déficience intellectuelle. Ces derniers sont plus susceptibles de penser à suspendre ou abandonner l'université que les étudiants au développement typique (Gurbuz et al., 2019) et le risque de désengagement au cours de la transition est plus élevé que chez d'autres jeunes au développement atypique (Shattuck et al., 2012). Dans cet article, nous avons proposé une analyse écosystémique de cette transition en nous appuyant sur le modèle développé par Bronfenbrenner (1979, 2005), permettant d'appréhender en quoi les caractéristiques des jeunes avec un TSA, des microsystèmes dans lesquels ils évoluent mais plus largement des politiques publiques et des attitudes et représentations sociales associées à l'autisme peuvent constituer autant d'obstacles dans la transition vers l'enseignement supérieur. Nous avons aussi rappelé que plus de deux décennies de recherche ont permis d'établir que soutenir l'autodétermination constitue une pratique fondée sur des preuves qui permet d'améliorer la transition vers l'enseignement supérieur chez les jeunes avec un TSA (Carter et al., 2013; Wehmeyer et al., 2012; White et al., 2017, 2021), tout particulièrement dans le cadre de programmes de planification de la transition (e.g., Hatfield et al., 2016, 2017).

Le nombre croissant de jeunes avec un TSA sans déficience intellectuelle souhaitant poursuivre des études supérieures nous invite à travailler davantage la question de leur inclusion en milieu universitaire et à mieux documenter la transition entre le secondaire et le supérieur de manière spécifique dans l'écosystème français. Le manque d'études françaises nous conduit en effet à nous référer principalement à des travaux conduits à l'étranger dans des contextes (e.g., Australie, Etats-Unis d'Amérique) dont les caractéristiques, notamment macrosystémiques et exosystémiques, peuvent différer de façon importante. Quelles perspectives de recherches devraient nous guider ? Nous proposons ci-après quatre grands axes complémentaires.

Premièrement, des études qualitatives rétrospectives conduites auprès de jeunes étudiants avec un TSA et de leur entourage proche sont nécessaires. Dans leur revue systématique de la littérature portant sur la transition vers l'enseignement supérieur, Nuske et ses collègues (2019) identifiaient seulement 11 articles décrivant les expériences des jeunes ou des membres de leur famille. Les études en question se focalisaient sur des étudiants, or, il serait tout aussi essentiel d'interroger des jeunes n'ayant pas poursuivi dans l'enseignement supérieur

afin d’appréhender les obstacles qui n’ont pas pu être dépassés. Dans le contexte français, à notre connaissance aucune étude qualitative mobilisant des entretiens n’est disponible à ce jour. De telles études rétrospectives qualitatives présenteraient l’intérêt d’explorer les expériences de ces jeunes et des membres de leur famille et le regard qu’ils portent sur leur parcours à l’issue de la transition. Il est essentiel d’appréhender plus finement la manière dont les jeunes avec un TSA eux-mêmes se représentent les différentes phases de la transition vers l’enseignement supérieur afin de les accompagner de façon adaptée. Il s’agit ici d’identifier à la fois les difficultés auxquelles ils sont confrontés dans la phase de préparation de la transition tout comme à leur arrivée dans l’enseignement supérieur, mais aussi d’analyser les besoins qu’ils identifient en matière d’accompagnement. Au-delà de ces aspects pragmatiques incontournables, interroger les représentations sur la transition elle-même, entre continuités et ruptures, pourrait conduire à mieux définir la transition entre le lycée et l’enseignement supérieur du point de vue des jeunes eux-mêmes, car il n’est pas certain que les jeunes avec un TSA conceptualisent le déploiement de stratégies d’autonomie comme nous l’avons introduit dans cet article. De plus, conduire des entretiens auprès de l’entourage proche, et en premier lieu les parents, permettrait également de mettre en perspective les perceptions respectives des jeunes et de leurs parents, mais aussi d’élaborer des ressources ciblées en fonction des difficultés et des besoins spécifiques des différents acteurs en présence.

Deuxièmement, des travaux quantitatifs et qualitatifs conduits auprès des professionnels qui accompagnent ces jeunes dans les différentes phases de la transition seraient utiles pour mieux identifier les obstacles et les facilitateurs dans la transition vers l’enseignement supérieur en complément des seuls points de vue des jeunes et de leur entourage proche. Recueillir ces informations auprès d’un nombre important de professionnels aux statuts divers permettrait de mieux documenter la diversité des obstacles ainsi que les accompagnements proposés. Une telle démarche de recherche permettrait en outre d’identifier les difficultés que ces professionnels rencontrent eux-mêmes dans l’accompagnement des jeunes avec un TSA. Ces données pourraient alors être mobilisées pour enrichir la formation de ces professionnels.

Troisièmement, des études longitudinales prospectives couvrant les différentes phases de la transition vers l’enseignement supérieur nous permettraient d’examiner la diversité des trajectoires. Dans cette perspective, des mesures répétées au cours de l’année de terminale, par exemple au fil des différentes phases de la procédure Parcoursup, permettraient d’analyser les évolutions moyennes, mais surtout de mettre au jour différentes trajectoires développementales de l’identité vocationnelle, de la formulation des choix d’orientation scolaire et professionnelle,

de la projection dans l'enseignement supérieur, sans oublier les émotions associées. L'identification de la diversité de ces trajectoires dans une approche centrée sur les personnes (L. R. Bergman et al., 2003) fournirait des indications précieuses pour l'accompagnement des jeunes avec un TSA dans la phase de préparation de la transition. Idéalement, ce suivi longitudinal devrait se poursuivre a minima au cours de la première année dans l'enseignement supérieur afin d'apprécier l'effet de l'appartenance à ces trajectoires sur l'inclusion sociale et la réussite académique. Un tel dispositif de recherche permettrait ainsi de mieux comprendre les facilitateurs et les obstacles dans cette transition. Il s'agirait ici, par exemple, de considérer la manière dont la mobilisation des processus identitaires d'exploration et d'engagement évoluent au cours du temps tout en considérant la manière dont les élèves parviennent à mobiliser les ressources personnelles et environnementales. Une approche comparative conduite auprès d'adolescents avec un TSA, d'adolescents au développement atypique sans TSA, et d'adolescents au développement typique, bien qu'ambitieuse, présenterait l'intérêt de pouvoir identifier les similarités et les spécificités en matière d'obstacles et de facilitateurs de la transition. Un prérequis à ce type d'étude réside dans l'adaptation des outils de mesure aux caractéristiques des adolescents avec un TSA. Par exemple, les outils communément utilisés pour évaluer l'identité vocationnelle, comme l'échelle VISA (Vocational Identity Status Assessment ; Lannegrand-Willems & Perchec, 2017 ; Porfeli et al., 2011), ne sont probablement pas adaptés en l'état du fait des caractéristiques du rapport à soi chez les adolescents avec un TSA que nous avons précédemment évoquées.

Quatrièmement, l'évaluation de l'efficacité des programmes de planification de la transition doit faire l'objet de protocoles de recherche contrôlés et randomisés. Il s'agit à la fois de comparer différentes stratégies, mais aussi de mieux comprendre les effets différenciés de ces interventions en fonction des caractéristiques des systèmes en présence. Autrement dit, il importe de mieux comprendre les conditions dans lesquelles telle ou telle modalité d'intervention semble efficace compte-tenu de la diversité des modes d'expression du TSA. Si des initiatives locales existent, évaluer les dispositifs d'accompagnement de façon plus systématique dans l'écosystème français semble incontournable afin de formuler des recommandations de bonnes pratiques fondées sur des preuves.

Pour l'ensemble de ces perspectives de recherche, il est évident que la collaboration d'équipes de recherche dans le cadre d'études multicentriques permettrait de faire avancer notablement l'état des connaissances dans notre contexte. Les travaux actuels souffrent souvent

en effet d'une limite importante en matière d'effectif et de puissance statistique associée pour tester des effets.

Enfin, au-delà de cette programmation de recherche, il nous semble essentiel de souligner que la question de l'autodétermination ne doit pas se poser uniquement dans les mois qui précèdent la transition vers l'enseignement supérieur. Il semble donc essentiel de soutenir également l'autodétermination bien en amont de cette transition. Cela peut se faire à travers de nombreuses activités au quotidien (Schall et al., 2014) : donner l'opportunité de faire des choix aussi souvent que possible afin d'encourager la capacité à prendre des décisions ; inviter les jeunes avec un TSA à fixer des objectifs et à évaluer leurs progrès par rapport aux objectifs fixés sur différentes échelles temporelles (à la fin de la journée, de la semaine, de l'année scolaire) ; simuler des problèmes de la vie quotidienne (avoir oublié son téléphone portable, découvrir que son arrêt de bus n'est pas desservi en raison d'une déviation liée à des travaux) et demander aux jeunes d'aider à résoudre le problème ; encourager les élèves à développer leurs propres activités d'apprentissage pour ensuite partager leurs connaissances avec les autres membres de leur classe ; aider les élèves à identifier leurs points forts, préférences et intérêts ; etc. Cela pose aussi la question de la synergie des différents acteurs impliqués (mesosystème) et de la mesure dans laquelle les pouvoirs publics soutiennent les initiatives visant à accompagner la préparation de la transition vers l'enseignement supérieur des adolescents présentant un trouble du spectre de l'autisme sans déficience intellectuelle.

Conclusion

Les transitions constituent des périodes critiques pour les personnes avec un TSA. La transition vers l'enseignement supérieur peut être facilitée en soutenant l'autodétermination des jeunes avec un TSA dans le cadre de programmes de planification de la transition. Des travaux sont nécessaires dans le contexte français pour mieux documenter cette transition ainsi que l'efficacité de tels programmes. Au-delà des jeunes avec un TSA, de tels programmes pourraient bénéficier à d'autres adolescents au développement atypique ainsi que de nombreux jeunes au développement typique qui rencontrent des difficultés dans la formulation de leurs choix d'orientation scolaire et professionnelle en raison d'une diffusion identitaire plus ou moins prégnante. Les efforts des chercheurs et des praticiens envers les adolescents avec un TSA pourraient ainsi bénéficier à toutes et tous, conformément à ce qu'on appelle l'effet « bateau de trottoir » : tout comme l'abaissement du trottoir ne sert pas uniquement les

personnes en fauteuil roulant mais toute personne à mobilité réduite ou toute personne déplaçant une poussette, les programmes conçus pour bénéficier aux groupes vulnérables finissent souvent par bénéficier à l'ensemble de la société.

Bibliographie

- Alverson, C. Y., Lindstrom, L. E., & Hirano, K. A. (2019). High School to College : Transition Experiences of Young Adults With Autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 34(1), 52-64. <https://doi.org/10.1177/1088357615611880>
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders : DSM-5* (5th ed). American Psychiatric Association.
- ANESM. (2018). *Troubles du spectre de l'autisme : Interventions et parcours de vie de l'adulte. Guide d'appropriation des recommandations de bonnes pratiques professionnelles*. HAS.
- Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood : A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 55(5), 469-480.
- Baric, V. B., Hemmingsson, H., Hellberg, K., & Kjellberg, A. (2017). The Occupational Transition Process to Upper Secondary School, Further Education and/or Work in Sweden : As Described by Young Adults with Asperger Syndrome and Attention Deficit Hyperactivity Disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 47(3), 667-679. <https://doi.org/10.1007/s10803-016-2986-z>
- Bergman, L. R., Magnusson, D., & El-Khoury, B. M. (2003). *Studying individual development in an interindividual context : A person-oriented approach*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Bergman, M. A., Schene, A. H., Vissers, C. Th. W. M., Vrijzen, J. N., Kan, C. C., & van Oostrom, I. (2020). Systematic review of cognitive biases in autism spectrum disorders : A neuropsychological framework towards an understanding of the high prevalence of co-occurring depression. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 69, 101455. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2019.101455>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *Ecology of human development : Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (Éd.). (2005). *Making human beings human : Bioecological perspectives on human development*. Sage Publications.
- Cai, R. Y., & Richdale, A. L. (2016). Educational Experiences and Needs of Higher Education Students with Autism Spectrum Disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 46(1), 31-41. <https://doi.org/10.1007/s10803-015-2535-1>
- Cappe, É., & Boujut, É. (2016). L'approche écosystémique pour une meilleure compréhension des défis de l'inclusion scolaire des élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme. *A.N.A.E. Approche Neuropsychologique des Apprentissages chez l'Enfant*, 28(4[143]), 391-401.
- Carter, E. W., Lane, K. L., Cooney, M., Weir, K., Moss, C. K., & 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. <https://doi.org/10.1352/1944-7558-118.1.16>

- Chevrier, B. (2021). Approche longitudinale de l'ajustement psychosocial des étudiants primo-entrants en contexte universitaire : Une question de transition vers l'âge adulte: *Bulletin de psychologie, Numéro 571*(1), 55-59. <https://doi.org/10.3917/bupsy.571.0055>
- Clark, E., Olympia, D. E., Jensen, J., Heathfield, L. T., & Jenson, W. R. (2004). Striving for autonomy in a contingency-governed world: Another challenge for individuals with developmental disabilities. *Psychology in the Schools, 41*(1), 143-153. <https://doi.org/10.1002/pits.10146>
- Crocq, M.-A., & Guelfi, J.-D. (2015). *DSM-5 : Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux* (5e éd). Elsevier Masson.
- Davidovitch, N., Ponomareva, E., & Shapiro, Y. (2017). Attitudes of students and teaching staff regarding the integration of high functioning autistic students in the higher education system in Israel. *International Journal of Child Health and Human Development, 10*(1), 11-16.
- D'Cruz, A.-M., Ragozzino, M. E., Mosconi, M. W., Shrestha, S., Cook, E. H., & Sweeney, J. A. (2013). Reduced behavioral flexibility in autism spectrum disorders. *Neuropsychology, 27*(2), 152-160. <https://doi.org/10.1037/a0031721>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The « What » and « Why » of Goal Pursuits : Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry, 11*(4), 227-268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Derguy, C., M'Bailara, K., Michel, G., Roux, S., & Bouvard, M. (2016). The Need for an Ecological Approach to Parental Stress in Autism Spectrum Disorders : The Combined Role of Individual and Environmental Factors. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 46*(6), 1895-1905. <https://doi.org/10.1007/s10803-016-2719-3>
- de Schipper, E., Mahdi, S., de Vries, P., Granlund, M., Holtmann, M., Karande, S., Almodayfer, O., Shulman, C., Tonge, B., Wong, V. V. C. N., Zwaigenbaum, L., & Bölte, S. (2016). Functioning and disability in autism spectrum disorder : A worldwide survey of experts. *Autism Research, 9*(9), 959-969. <https://doi.org/10.1002/aur.1592>
- Dymond, S. K., Meadan, H., & Pickens, J. L. (2017). Postsecondary Education and Students with Autism Spectrum Disorders : Experiences of Parents and University Personnel. *Journal of Developmental and Physical Disabilities, 29*(5), 809-825. <https://doi.org/10.1007/s10882-017-9558-9>
- Eaves, L. C., & Ho, H. H. (2008). Young adult outcome of autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 38*(4), 739–747. <https://doi.org/10.1007/s10803-007-0441-x>
- Esbensen, A. J., Bishop, S., Seltzer, M. M., Greenberg, J. S., & Taylor, J. L. (2010). Comparisons Between Individuals With Autism Spectrum Disorders and Individuals With Down Syndrome in Adulthood. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities, 115*(4), 277-290. <https://doi.org/10.1352/1944-7558-115.4.277>
- Flegenheimer, C., & Scherf, K. S. (2022). College as a Developmental Context for Emerging Adulthood in Autism : A Systematic Review of What We Know and Where We Go from Here. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 52*(5), 2075-2097. <https://doi.org/10.1007/s10803-021-05088-4>
- Geurts, H., Sinzig, J., Booth, R., & HappÉ, F. (2014). Neuropsychological heterogeneity in executive functioning in autism spectrum disorders. *International Journal of Developmental Disabilities, 60*(3), 155-162. <https://doi.org/10.1179/2047387714Y.0000000047>
- Griffin, M. M., Taylor, J. L., Urbano, R. C., & Hodapp, R. M. (2014). Involvement in transition planning meetings among high school students with autism spectrum disorders. *The Journal of Special Education, 47*(4), 256–264. <https://doi.org/10.1177/0022466913475668>
- Grynszpan, O., Weiss, P. L. (Tamar), Perez-Diaz, F., & Gal, E. (2014). Innovative technology-based interventions for autism spectrum disorders : A meta-analysis. *Autism, 18*(4), 346-361. <https://doi.org/10.1177/1362361313476767>

- Gurbuz, E., Hanley, M., & Riby, D. M. (2019). University Students with Autism : The Social and Academic Experiences of University in the UK. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 49(2), 617-631. <https://doi.org/10.1007/s10803-018-3741-4>
- Ha, C., Chin, F., & Chan Chee, C. (2020). Troubles du spectre de l'autisme : Estimation de la prévalence à partir du recours aux soins dans le Système national des données de santé, France, 2010-2017. *Bulletin épidémiologique hebdomadaire*, 2020(6-7), 136-143.
- Hammond, R. K., & Hoffman, J. M. (2014). Adolescents With High-Functioning Autism : An Investigation of Comorbid Anxiety and Depression. *Journal of Mental Health Research in Intellectual Disabilities*, 7(3), 246-263. <https://doi.org/10.1080/19315864.2013.843223>
- Hatfield, M., Falkmer, M., Falkmer, T., & Ciccarelli, M. (2016). Evaluation of the effectiveness of an online transition planning program for adolescents on the autism spectrum : Trial protocol. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 10(1), 48. <https://doi.org/10.1186/s13034-016-0137-0>
- Hatfield, M., Falkmer, M., Falkmer, T., & 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. psych. <https://doi.org/10.1186/s13034-017-0191-2>
- Hillier, A., Ryan, J., Buckingham, A., Schena, D., Queenan, A., Dottolo, A., & Abreu, M. (2021). Prospective College Students With Autism Spectrum Disorder : Parent Perspectives. *Psychological Reports*, 124(1), 88-107. <https://doi.org/10.1177/0033294120905517>
- Hodgetts, S., Richards, K., & Park, E. (2018). Preparing for the future: Multi-stakeholder perspectives on autonomous goal setting for adolescents with autism spectrum disorders. Disability and Rehabilitation: An International, Multidisciplinary Journal, 40(20), 2372–2379, <https://doi.org/10.1080/09638288.2017.1334836>
- Inserm. (2018, mai 18). *Autisme : Un trouble du neurodéveloppement affectant les relations interpersonnelles*. Inserm - La science pour la santé. <https://www.inserm.fr/information-en-sante/dossiers-information/autisme>
- Kim, S. Y. (2022). College Disability Service Office Staff Members' Autism Attitudes and Knowledge. *Remedial and Special Education*, 43(1), 15-26. <https://doi.org/10.1177/0741932521999460>
- Lannegrand-Willems, L. (2008). La question de la construction identitaire à l'adolescence à deux paliers de l'orientation : La troisième et la terminale. *Orientation Scolaire et Professionnelle*, 37(4), 527-544.
- Lannegrand-Willems, L., & Percec, C. (2017). Évaluer les processus de l'identité vocationnelle de l'adolescence à l'entrée dans l'âge adulte : Validation française du « Vocational Identity Status Assessment » (VISA). *Revue Européenne de Psychologie Appliquée/European Review of Applied Psychology*, 67(2), 91-102. <https://doi.org/10.1016/j.erap.2016.12.006>
- Lannegrand-Willems, L., Percec, C., & Marchal, C. (2016). Vocational identity and psychological adjustment : A study in French adolescents and emerging adults. *Journal of Adolescence*, 47, 210-219. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2015.10.005>
- Leung, R. C., & Zakzanis, K. K. (2014). Brief Report : Cognitive Flexibility in Autism Spectrum Disorders: A Quantitative Review. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 44(10), 2628-2645. <https://doi.org/10.1007/s10803-014-2136-4>
- Mahdi, S., Albertowski, K., Almodayfer, O., Arsenopoulou, V., Carucci, S., Dias, J. C., Khalil, M., Knüppel, A., Langmann, A., Lauritsen, M. B., da Cunha, G. R., Uchiyama, T., Wolff, N., Selb, M., Granlund, M., de Vries, P. J., Zwaigenbaum, L., & Bölte, S. (2018). An International Clinical Study of Ability and Disability in Autism Spectrum Disorder Using the WHO-ICF Framework. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 48(6), 2148-2163. <https://doi.org/10.1007/s10803-018-3482-4>
- McCauley, J. B., Harris, M. A., Zajic, M. C., Swain-Lerro, L. E., Oswald, T., McIntyre, N., Trzesniewski, K., Mundy, P., & Solomon, M. (2019). Self-Esteem, Internalizing Symptoms,

- and Theory of Mind in Youth With Autism Spectrum Disorder. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 48(3), 400-411. <https://doi.org/10.1080/15374416.2017.1381912>
- Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation. (2022). *Etat de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation en France n°15*.
- Mitchell, W., & Beresford, B. (2014). Young people with high-functioning autism and Asperger's syndrome planning for and anticipating the move to college: What supports a positive transition?: Educational Transitions. *British Journal of Special Education*, 41(2), 151-171. <https://doi.org/10.1111/1467-8578.12064>
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., Altman, D. G., & The PRISMA Group. (2009). Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses: The PRISMA Statement. *PLoS Medicine*, 6(7), e1000097. <https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1000097>
- Nuske, A., Rillotta, F., Bellon, M., & Richdale, A. (2019). Transition to higher education for students with autism: A systematic literature review. *Journal of Diversity in Higher Education*, 12(3), 280-295. <https://doi.org/10.1037/dhe0000108>
- Organisation mondiale de la santé (Éd.). (2001). *Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé*. Organisation mondiale de la santé.
- Peterson, C., Slaughter, V., Moore, C., & Wellman, H. M. (2016). Peer social skills and theory of mind in children with autism, deafness, or typical development. *Developmental Psychology*, 52(1), 46-57. <https://doi.org/10.1037/a0039833>
- Pinder-Amaker, S. (2014). Identifying the Unmet Needs of College Students on the Autism Spectrum. *Harvard Review of Psychiatry*, 22(2), 125-137. <https://doi.org/10.1097/HRP.0000000000000032>
- Porfeli, E. J., Lee, B., Vondracek, F. W., & Weigold, I. K. (2011). A multi-dimensional measure of vocational identity status. *Journal of Adolescence*, 34(5), 853-871. <https://doi.org/doi:10.1016/j.adolescence.2011.02.001>
- Quétier-Parent, S., & Zumsteeg, S. (2021). *L'opinion des néo-bacheliers sur Parcoursup* [Enquête Ipsos pour le Ministère de l'enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation]. IPSOS. <https://www.ipsos.com/fr-fr/lopinion-des-neo-bacheliers-sur-parcoursup>
- Russo, (Rose) Rosalie J. (1999). Applying a Strengths-Based Practice Approach in Working with People with Developmental Disabilities and Their Families. *Families in Society: The Journal of Contemporary Social Services*, 80(1), 25-33. <https://doi.org/10.1606/1044-3894.636>
- Sarrett, J. C. (2011). Trapped Children: Popular Images of Children with Autism in the 1960s and 2000s. *Journal of Medical Humanities*, 32(2), 141-153. <https://doi.org/10.1007/s10912-010-9135-z>
- Schall, C., Wehman, P., & Carr, S. (2014). Transition from High School to Adulthood for Adolescents and Young Adults with Autism Spectrum Disorders. In F. R. Volkmar, B. Reichow, & J. C. McPartland (Éds.), *Adolescents and Adults with Autism Spectrum Disorders* (p. 41-60). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4939-0506-5_3
- Schwartz, S. J. (2016). Turning Point for a Turning Point: Advancing Emerging Adulthood Theory and Research. *Emerging Adulthood*, 4(5), 307-317. <https://doi.org/10.1177/2167696815624640>
- Scott, M., Milbourn, B., Falkmer, M., Black, M., Bölte, S., Halladay, A., Lerner, M., Taylor, J. L., & Girdler, S. (2019). Factors impacting employment for people with autism spectrum disorder: A scoping review. *Autism*, 23(4), 869-901. <https://doi.org/10.1177/1362361318787789>
- Secrétariat d'Etat chargé des personnes handicapées. (2018). *Stratégie nationale pour l'Autisme au sein des troubles du neuro-développement*.
- Shattuck, P. T., Narendorf, S. C., Cooper, B., Sterzing, P. R., Wagner, M., & Taylor, J. L. (2012). Postsecondary Education and Employment Among Youth With an Autism Spectrum Disorder. *Pediatrics*, 129(6), 1042-1049. <https://doi.org/10.1542/peds.2011-2864>

- Shea, N. M., Millea, M. A., & Diehl, J. J. (2013). Perceived Autonomy Support in Children with Autism Spectrum Disorder. *Autism, 03*(04). <https://doi.org/10.4172/2165-7890.1000114>
- Soenens, B., Vansteenkiste, M., & Beyers, W. (2019). Parenting adolescents. In M. H. Bornstein (Éd.), *Handbook of parenting: Vol. 1: Children and Parenting* (3^e éd., pp. 111-167). Routledge.
- Syriopoulou-Delli, C. K., Polychronopoulou, S. A., Kolaitis, G. A., & Antoniou, A.-S. G. (2020). Review of Interventions for Inclusion of Children With ASD and Anxiety in Education. *Journal of Educational and Developmental Psychology, 10*(1), 1. <https://doi.org/10.5539/jedp.v10n1p1>
- Test, D. W., Mason, C., Hughes, C., Konrad, M., Neale, M., & Wood, W. M. (2004). Student involvement in individualized education program meetings. *Exceptional Children, 70*, 391–412. <https://doi.org/10.1177/001440290407000401>
- Van Hees, V., Moyson, T., & Roeyers, H. (2015). Higher Education Experiences of Students with Autism Spectrum Disorder : Challenges, Benefits and Support Needs. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 45*(6), 1673-1688. <https://doi.org/10.1007/s10803-014-2324-2>
- Venard, G., Pina Brito, V., Eeckhout, P., Zimmermann, G., & Van Petegem, S. (2021). Quand le parent veut trop bien faire : état de la littérature sur le phénomène de surprotection parentale. *Psychologie Française*. <https://doi.org/10.1016/j.psfr.2021.11.001>
- Vignoli, E., & Mallet, P. (2012). Les peurs des adolescents concernant leur avenir scolaire et professionnel : Structure et variations selon le niveau scolaire, le sexe et la classe sociale. *Les cahiers internationaux de psychologie sociale, Numéro 94*(2), 249. <https://doi.org/10.3917/cips.094.0249>
- Wagner, M., Newman, L., Cameto, R., Javitz, H., & Valdes, K. (2012). A national picture of parent and youth participation in IEP and transition planning meetings. *Journal of Disability Policy Studies, 23*(3), 140–155. <https://doi.org/10.1177/1044207311425384>
- Wehmeyer, M. L., & Abery, B. H. (2013). Self-determination and choice. *Intellectual and Developmental Disabilities, 51*(5), 399-411. <https://doi.org/10.1352/1934-9556-51.5.399>
- Wehmeyer, M. L., Field, S., & Thoma, C. A. (2012). Self-determination and adolescent transition education. In M. L. Wehmeyer & K. W. Webb (Éds.), *Handbook of adolescent transition education for youth with disabilities*. (2013-37392-011; pp. 171-190). Routledge/Taylor & Francis Group.
- White, S. W., Elias, R., Capriola-Hall, N. N., Smith, I. C., Conner, C. M., Asselin, S. B., Howlin, P., Getzel, E. E., & Mazefsky, C. A. (2017). Development of a College Transition and Support Program for Students with Autism Spectrum Disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 47*(10), 3072-3078. <https://doi.org/10.1007/s10803-017-3236-8>
- White, S. W., Smith, I. C., Miyazaki, Y., Conner, C. M., Elias, R., & 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. <https://doi.org/10.1080/15374416.2019.1669157>

Figure

Figure 1. Modèle écosystémique de la transition vers l'enseignement supérieur des personnes avec un TSA (adapté de Bronfenbrenner, 1979, 2005)

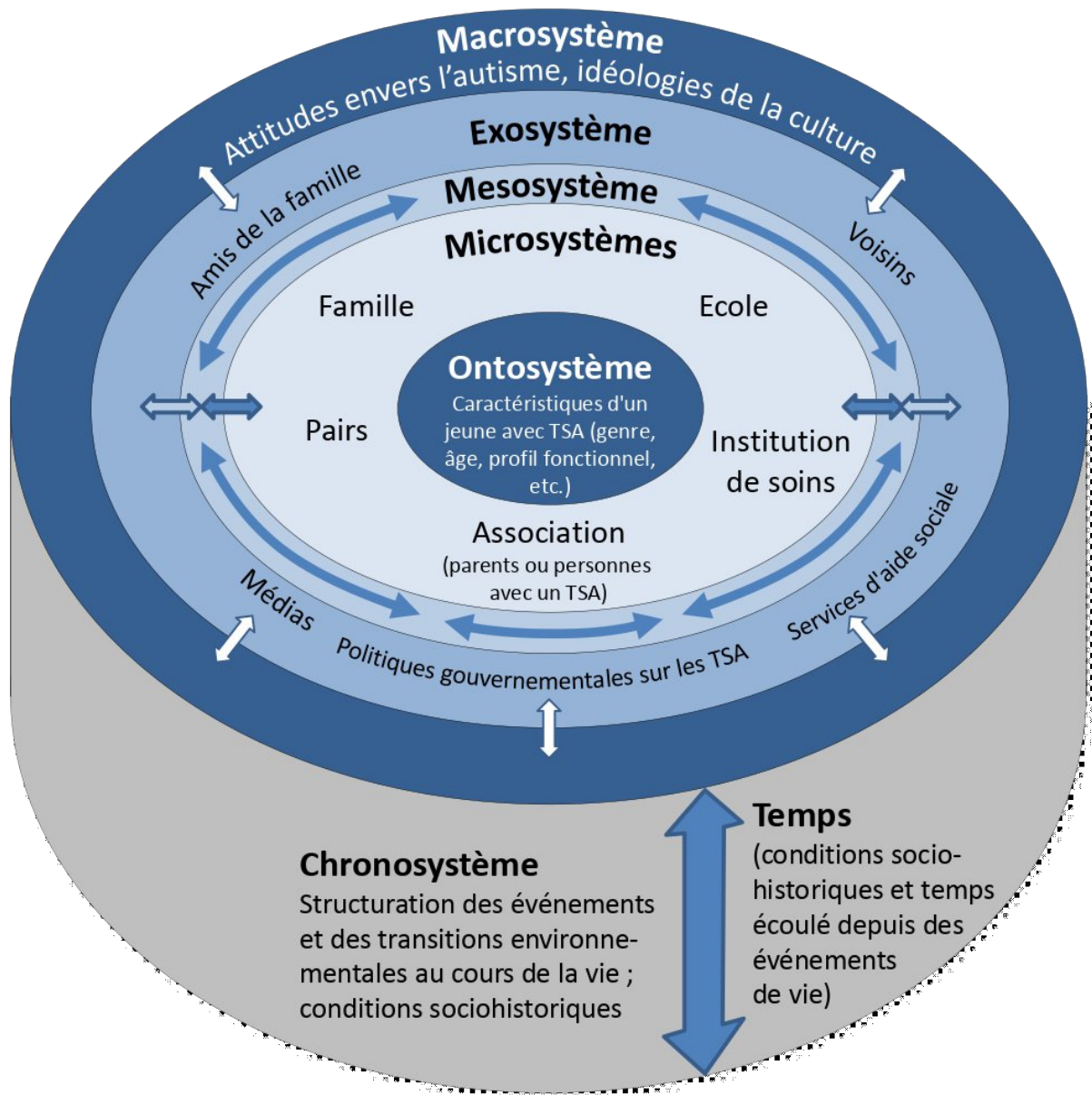


Figure 1. Ecosystemic model of the transition to higher education for individuals with ASD (adapted from Bronfenbrenner, 1979, 2005)

Tableau

Tableau 1. Aperçu des 4 modules du programme BOOST-A

Module	Description	Qui et où ?
Introduction	Informations sur le processus et ce à quoi on peut s'attendre dans le programme, et pourquoi il est important de s'engager dans la planification de la transition en amont	L'adolescent et son/ses parent(s) à la maison
1. A propos de moi	L'adolescent complète 6 activités visant à identifier ses intérêts, ses forces, ses préférences professionnelles, ses compétences, ses objectifs de formation et son style d'apprentissage.	L'adolescent et son/ses parent(s) à la maison
2. Mon équipe	L'adolescent et ses parents sont amenés à identifier une équipe de personnes pour soutenir la planification de la transition, puis planifient la première réunion. L'adolescent détermine son niveau d'implication dans les réunions de l'équipe.	L'adolescent et son/ses parent(s) à la maison
3. Première réunion	L'équipe se réunit pour examiner les options de carrière et formuler des objectifs, sur la base des recommandations intégrées dans le programme.	L'adolescent, son/ses parent(s) et son équipe lors de la première réunion
4. Mes progrès	L'équipe se réunit une fois par trimestre scolaire après la première réunion pour examiner la progression des objectifs et les expériences d'apprentissage positives.	L'adolescent, son/ses parent(s) et son équipe lors des réunions d'équipe suivantes

Note. D'après Hatfield et al. (Hatfield et al., 2016, p. 4)

Table 1. Overview of the 4 modules of the BOOST-A program