

Adaptation d'un programme de prévention de l'anxiété en situation de choix de carrière auprès de jeunes autistes en milieu scolaire

Audrey Dupuis. *Université de Moncton*

Audrey Lachance. *Université de Sherbrooke*

Zachary Rancourt-Tremblay. *Université de Sherbrooke*

Patricia Dionne. *Université de Sherbrooke*

Virginie Abat-Roy. *Université de Moncton*

Résumé

L'anxiété en situation de choix de carrière affecte de nombreux jeunes, incluant les jeunes autistes. Ces jeunes présentent des besoins particuliers en termes d'orientation, qui ne sont pas toujours considérés dans les interventions en individuel ou en groupe. À la suite de demandes de milieux scolaires, l'équipe de recherche du programme HORS-PISTE Orientation s'est penchée sur les adaptations nécessaires pour répondre aux besoins de cette population. Cet article vise à mettre en lumière les adaptations à apporter aux principaux éléments du programme, selon l'expérience d'une première implantation auprès de cette population. Le programme a été implanté dans deux milieux, auprès de quatre groupes totalisant 24 personnes participantes de quatrième et cinquième secondaire. Les données ont été recueillies par le biais d'enregistrements audio des rencontres et d'entretiens individuels avec les personnes animatrices et participantes. Elles ont ensuite fait l'objet d'une analyse thématique. Les résultats mettent en évidence les éléments de contexte et de contenu qui fonctionnent bien, mais également ceux qui gagneraient à être adaptées. La discussion propose des recommandations pour l'adaptation de programmes de counseling groupal à une population autiste, incluant l'implication des personnes enseignantes dans l'animation, la formation de groupes relativement homogènes et l'animation d'activités les plus concrètes possibles.

Mots clés : choix de carrière; anxiété; autisme; counseling groupal; milieu scolaire

Remerciements : Cette recherche a été rendue possible grâce au financement du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada.

Problématique

L'anxiété en situation de choix de carrière est vécue par une personne qui est incitée à faire un choix lié à son orientation scolaire et professionnelle à un moment socialement normé, sans nécessairement posséder les instruments ou les connaissances pour ce faire (Dupuis, 2022). Si cette anxiété peut survenir à tout moment dans le parcours d'un individu, la transition suivant la fin des études secondaires constituerait une période propice à son apparition (Cournoyer et al., 2016). L'anxiété en situation de choix de carrière peut avoir plusieurs effets délétères sur la vie des jeunes, notamment l'évitement de ressources pouvant les aider à réaliser un choix de carrière, la diminution des résultats scolaires et l'abus de substances (Germeijs et al., 2006; Turgeon et Gosselin, 2015).

L'anxiété en situation de choix de carrière chez les jeunes autistes

Les jeunes autistes¹ sont également concernés par ces enjeux. Alors que le taux de prévalence du diagnostic de l'autisme serait en augmentation au Canada (Fédération québécoise de l'autisme, 2024), il apparaît pertinent de se questionner sur la façon dont les jeunes autistes sont affectés par l'anxiété en situation de choix de carrière.

1 Dans le cadre de cet article, le choix a été fait de parler de jeunes autistes, plutôt que de jeunes présentant un trouble du spectre de l'autisme (TSA). Ce choix a été réalisé en cohérence avec l'approche inclusive qui cherche à reconnaître la neurodiversité et les préférences exprimées par plusieurs personnes concernées. Ce choix vise à reconnaître l'autisme comme une forme de fonctionnement neurologique, plutôt qu'un trouble à corriger (Bottema-Beutel et al., 2021).

Plusieurs défis en matière d'emploi et de choix de carrière sont rencontrés par les personnes autistes. Leur taux d'emploi s'avère faible en comparaison avec les autres formes de handicap (Shattuck et al., 2012), tout comme leur salaire lorsqu'elles obtiennent un emploi (Roux, 2013). Environ 54 % d'entre elles déclarent avoir besoin de soutien pour la recherche d'emploi (Holc et al., 2024). Elles rencontrent des obstacles liés aux compétences sociales (p. ex. communication), à l'environnement (p. ex. attitude négative des employeurs et collègues) et au travail (p. ex. faible salaire, mauvaises conditions; Harmuth et al., 2018). Wehman et al. (2014) soulèvent le manque de préparation des jeunes autistes pour la vie adulte lorsqu'ils et elles quittent l'école secondaire de même le peu d'implication dans le processus de transition. Bourdon et al. (2015) soulignent également le manque de continuité entre le milieu scolaire et le marché du travail, qui peuvent nuire à l'intégration sociale et professionnelle de ces jeunes. Finalement, bien que l'implication de l'entourage des jeunes autistes soit importante, les différents conseils et opinions de ces personnes par rapport au choix de carrière peuvent complexifier le processus décisionnel de ces jeunes (Chun et al., 2024).

En outre, l'entrevue d'embauche, souvent déterminante pour l'obtention d'un emploi, peut représenter un défi important pour les jeunes autistes. Les habiletés sociales étant souvent évaluées au cours de l'entrevue (Strickland et al., 2013), il est possible de penser que l'hypersensibilité lors de situations sociales, la difficulté détecter les indices sociaux et à formuler une réponse appropriée (White et al., 2013) puissent faire en sorte que les jeunes autistes rencontrent plus d'obstacles à l'embauche en lien notamment aux préjugés et mécontentions des employeurs étant peu sensibilisés à leur profil, ce qui peut nuire à leur chance d'obtenir ou de maintenir un emploi.

L'intervention groupale avec des jeunes autistes

L'intervention groupale auprès d'une population autiste présente plusieurs avantages, notamment en ce qui concerne le développement des habiletés sociales. Plusieurs études montrent que ce type d'intervention peut être efficace pour travailler les compétences sociales (Gates et al., 2017; Laugeson et al., 2014, 2015; Levy et Dunsmuir, 2020; Mackay et al., 2007), augmenter la fréquence des interactions sociales (Laugeson et al., 2014, 2015; Levy et Dunsmuir, 2020) et réduire l'anxiété sociale (Laugeson et al., 2014). Sur le plan psychologique, les interventions de groupe permettent d'améliorer la qualité de vie (Hesselmark et al., 2014; Jamison et Shuttler, 2017), de réduire l'anxiété (White et al., 2013; McGillivray et Evert, 2014; Weiss et Lunskey, 2010; Luxford et al., 2017; Reaven et al., 2012) ainsi que de diminuer les symptômes dépressifs (McGillivray et Evert, 2014; Santomauro et al., 2016; Weiss et Lunskey, 2010). En général, les personnes participantes et leurs parents rapportent une grande satisfaction à l'égard de ces programmes (McMahon et al., 2013), qui offrent des occasions uniques de socialisation et favorisent un engagement dans un cadre structuré et prévisible (Weiss et Lunskey, 2010).

En ce qui a trait à l'intervention de groupe en situation de choix de carrière auprès d'une population autiste, les programmes existants sont principalement axés sur le développement d'habiletés sociales utiles en milieu de travail. Par exemple, *Aspiration Program* (Hillier, 2007) vise à développer une meilleure compréhension d'enjeux sociaux et professionnels et à offrir des occasions de socialisation aux personnes participantes. Le programme *Acquiring Career, Coping, Executive control, Social Skills (ACCESS) Program* (Oswald et al., 2018) vise le développement de compétences essentielles pour le fonctionnement de manière autonome à l'âge adulte, notamment en matière de socialisation, d'adaptation, d'autodétermination et de gestion du stress. D'autres programmes visent, par exemple, le développement d'habiletés vocationnelles en milieu de travail (Schwartzman, 2021; Kaboski et al., 2015).

Bien que ces programmes favorisent l'acquisition de compétences sociales et professionnelles nécessaires à l'intégration en milieu de travail, peu de recherches se sont penchées spécifiquement sur l'orientation, le choix de carrière et les intérêts professionnels pour les jeunes autistes. Ce faisant, les programmes d'intervention en groupe s'intéressant à cette problématique et développés – ou adaptés – pour cette population sont peu nombreux. Cherchant à implanter un tel programme, des milieux scolaires secondaires ont approché l'équipe de recherche pour adapter le programme HORS-PISTE Orientation (Dupuis, 2022) à une clientèle de jeunes autistes en transition vers la vie adulte.

Le programme HORS-PISTE Orientation (Dupuis, 2022) vise la prévention de l'anxiété en situation de choix de carrière chez les élèves du secondaire. Il s'inscrit dans le champ du counseling de carrière groupal, dans une perspective culturelle-historique de l'activité découlant des travaux de Vygotski (1931/2014). En cohérence avec la perspective selon laquelle l'anxiété en situation de choix de carrière émerge alors que la personne est incitée à faire un choix, sans nécessairement posséder les instruments ou les connaissances pour ce faire, HORS-PISTE Orientation se veut un espace de transmission-acquisition de ces instruments (Dupuis, 2022). Ces instruments incluent des concepts scientifiques (p. ex. intérêts, valeurs, anxiété) qui permettent de structurer le rapport entre la personne et son environnement, puis d'agir sur le monde en pleine connaissance de cause (Saussez, 2017). Ils incluent également des systèmes d'action (p. ex. processus de prise de décision, exploration vocationnelle, moyens pour comprendre et agir sur l'anxiété) qui, sans dicter les étapes exactes à accomplir, organisent les actions à poser dans une situation donnée à partir de savoirs déjà acquis (Dionne et al., 2017). Différents ateliers sont proposés au sein du programme et permettent une mise en jeu des instruments sur le plan collectif, qui sont progressivement acquis sur le plan individuel, ce qui permet le développement de nouvelles capacités à agir par les personnes participantes (Dupuis, 2024).

L'évaluation préliminaire du programme a démontré des résultats encourageants pour l'accompagnement des jeunes dans la réalisation d'un choix de carrière auprès de jeunes de 4e et de 5e secondaire (Dupuis, 2024; Dupuis et Saussez, 2022). De plus, il n'existe pas d'autres programmes, à notre connaissance, centré spécifiquement sur l'anxiété en situation de choix de carrière chez les jeunes (Dupuis et al., 2021), ce qui a amené les milieux intéressés à contacter l'équipe de recherche. Néanmoins, il s'avérerait nécessaire d'adapter le programme spécifiquement pour de jeunes autistes, ce qui a amené l'équipe de recherche à se pencher sur l'adaptation du programme.

L'adaptation de programmes

L'adaptation ou la modification de programmes d'intervention, pour tenir compte des différences entre le contexte dans lequel le programme a été conçu et celui dans lequel on souhaite l'implanter, est fréquente (Lundgren et al., 2011). Cette adaptation peut être bénéfique pour l'implantation et le maintien du programme d'intervention, tout comme elle peut diminuer sa capacité à atteindre les objectifs visés par son implantation (Stirman et al., 2013), ce qui appelle à une certaine prudence.

Les besoins langagiers, cognitifs et sociaux rencontrés par les jeunes autistes peuvent limiter leur accès à diverses interventions thérapeutiques (Reaven, 2012) qui ne les considèrent pas nécessairement. De plus, cette population présente souvent des profils hétérogènes en termes de besoins, capacités et intérêts, ce qui peut compliquer la mise en place d'interventions standardisées (Chun et al., 2024). De plus, des comorbidités courantes, avec différents troubles anxieux ou le TDAH, peuvent complexifier les besoins à adresser et limiter l'efficacité des interventions (Antshel et al., 2011). Également, les systèmes de soutien de ces jeunes ne sont pas toujours bien coordonnés ou formés pour comprendre les besoins spécifiques de cette population (Rumrill et al., 2023), ce qui amène souvent les personnes professionnelles, ici de l'orientation, à devoir naviguer entre les attentes des jeunes, de leurs proches et des institutions tout en gérant des contraintes de temps et ressources.

Pour ces raisons, plusieurs aspects clés sont donc à considérer pour l'adaptation d'un programme à une clientèle autiste. Les interventions soutenues dans le temps (Miller et al., 2014) et les interventions structurées et prévisibles (Weiss et Lunskey, 2010) seraient souvent plus efficaces auprès de cette population. Rumrill et al. (2023) soulignent l'importance d'intervenir de manière précoce tout en suivant des lignes directrices claires. De plus, Stichter et al. (2019) insistent sur l'importance de la composition des groupes. Par exemple, pour optimiser les interventions sociales des jeunes autistes, il serait préférable d'intégrer des pairs plus dynamiques, mais aussi d'éviter une trop grande hétérogénéité qui pourrait freiner les apprentissages. De plus, il s'avérerait important d'offrir aux jeunes autistes une intervention adaptée à leurs forces et besoins, tout en favorisant l'implication des parents ou tuteurs afin d'assurer une continuité et d'aligner les objectifs d'intervention avec les attentes familiales (Chun et al., 2024; Lee et Carter, 2012; Rumrill et al., 2023). Certaines stratégies spécifiques seraient à prioriser par l'équipe d'intervention, telles que l'enseignement concret et visuel, les listes de choix multiples, les formes d'expression créatives (p. ex. par le dessin) et la modélisation vidéo (Moree et Davis, 2010; Reaven et al., 2012). Finalement, l'équipe devrait veiller à ne pas

sous-estimer les forces des personnes autistes afin de ne pas restreindre leurs options (Rumrill et al., 2023). Une vision déficitaire de leur capacité pourrait entraîner des inégalités pour ces populations (Lachance et al., 2025).

À partir d'une revue de la littérature, Escoffery et al. (2019) proposent 11 étapes pour l'adaptation d'un programme : 1) évaluation de la communauté, 2) compréhension de l'intervention, 3) choix de l'intervention, 4) consultation avec les experts, 5) consultation avec les partenaires, 6) décision quant à ce qui doit être adapté, 7) adaptation du programme original, 8) formation du personnel, 9) test du matériel adapté, 10) implantation et 11) évaluation (Escoffery et al., 2019). Ces étapes ne sont pas nécessairement utilisées de façon systématique dans un processus d'adaptation de programme, les circonstances pouvant nécessiter d'en ajouter ou d'en retirer.

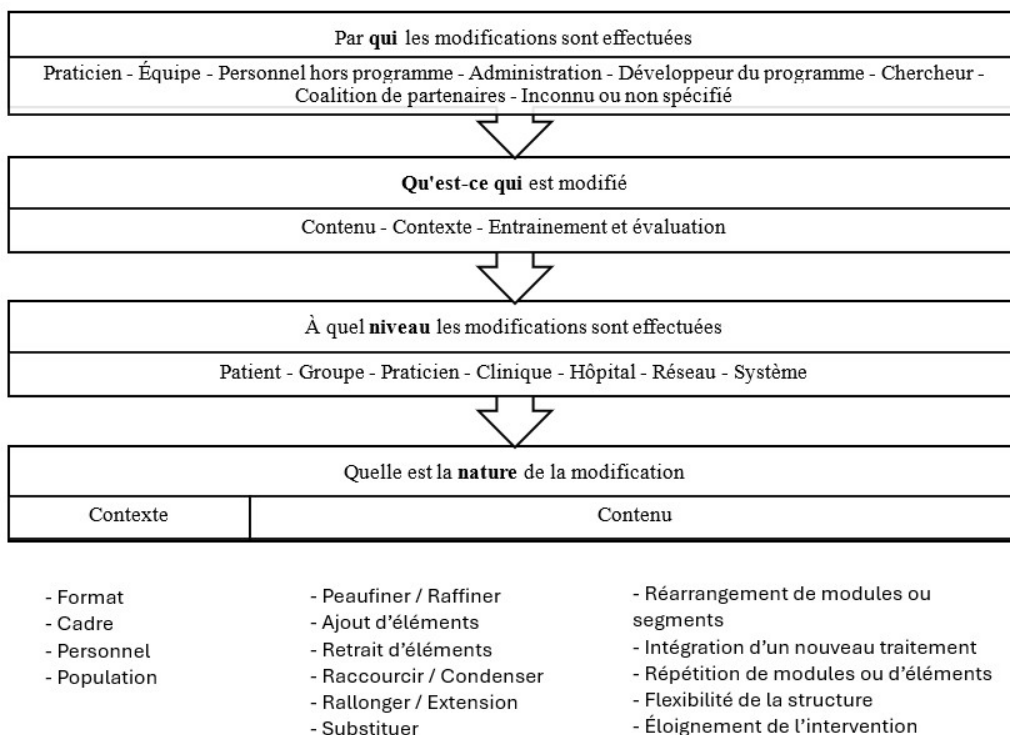
L'équipe de recherche a été approchée par des milieux scolaires qui souhaitaient implanter le programme HORS-PISTE Orientation auprès d'une population autiste, alors que les étapes un à trois avaient déjà été accomplies. Cet article porte plus particulièrement sur les étapes quatre à sept de l'adaptation du programme. L'objectif de cet article est de mettre en lumière les adaptations à apporter aux principaux éléments du programme, afin de considérer les besoins des jeunes autistes y participant, selon l'expérience d'une première implantation auprès de cette population et des retombées qui en ont découlées.

Cadre d'analyse

Afin d'identifier les éléments du programme HORS-PISTE Orientation qui devront être adaptés pour des jeunes autistes, la taxonomie de Stirman et ses collaborateurs (2013) a été retenue. Celle-ci permet d'identifier et de comprendre la nature des modifications apportées à une intervention – que ce soit volontaire ou non – et qui peuvent avoir un impact sur l'implantation de celle-ci. Elle est présentée dans la figure ci-dessous (figure 1).

Figure 1

Système de classification des modifications à des programmes ou interventions basés sur des données probantes (Stirman et al., 2013)



Les personnes autrices divisent les modifications possibles en quatre catégories : 1) la personne ou l'organisation en charge de faire les modifications, 2) l'élément – ou les éléments – du programme qui doivent être adaptés, 3) les personnes ou les organisations qui bénéficient des adaptations et 4) ce qui est adapté dans le programme, que ce soit par rapport au contexte (p.ex. format) ou au contenu (p.ex. ajout ou retrait d'éléments).

Dans le cas de cet article, les trois premières catégories ont déjà été établies. Les modifications ont été effectuées par la personne animatrice, en concertation avec l'équipe de recherche – aussi responsable du développement du programme. Ce qui est modifié est le contenu et le contexte, en réponse aux besoins d'une nouvelle population, les jeunes autistes. Les modifications sont effectuées au niveau de la personne animatrice, qui suggère des ajustements au guide d'animation et au cahier de la personne participante, afin d'assurer une meilleure adéquation entre les besoins des jeunes autistes et le programme proposé. Cet article se situera ainsi dans la quatrième catégorie, c'est-à-dire en ce qui a trait à la nature des modifications, en cherchant à identifier les principaux éléments du contexte et du contenu du programme HORS-PISTE Orientation à adapter pour s'assurer de répondre aux besoins des jeunes autistes.

Méthodologie

Les personnes participantes et procédures

Cette recherche a adopté une méthode d'étude de cas multiples (Adams et al., 2022; Fortin et Gagnon, 2022) auprès de quatre groupes ayant implanté le programme HORS-PISTE Orientation (Dupuis, 2022). Les personnes participantes (PP) proviennent de deux écoles secondaires du Québec. Ils ont été animés par les conseillères d'orientation (CO) de ces écoles à raison d'une rencontre par semaine pour un total variant entre 12 et 16 heures d'intervention selon les groupes. Les PP sont inscrites dans un programme de soutien particulier à l'école et chaque groupe-classe participe au programme HORS-PISTE Orientation. Chaque groupe est formé de 5 à 7 PP, dont la majorité – sinon la totalité – a un diagnostic d'autisme. Au total, les groupes considérés dans le cadre de cet article regroupent 24 élèves âgés de 16 ou 17 ans, 18 garçons et 6 filles. Afin de préserver la confidentialité des personnes participantes, tous les prénoms ont été remplacés par des prénoms fictifs dans la présentation des résultats.

La collecte de données

Les données ont été recueillies au moyen de trois sources : 1) l'enregistrement audio et la transcription des rencontres du groupe (R; n = 42), 2) l'enregistrement et la transcription des entretiens individuels avec les personnes intervenantes (EI_PI; n = 3) menés deux semaines après la fin du programme et 3) l'enregistrement et la transcription des entretiens individuels avec des personnes participantes volontaires (EI_PP; n = 4) menés trois mois après la fin du programme. L'enregistrement des rencontres avait pour objectif la description de l'activité du groupe et des processus qui s'y déroulent. Les entretiens individuels avaient pour objectif de permettre aux personnes intervenantes et participantes de faire un retour sur leur participation et les apprentissages réalisés – ou non. Le projet a reçu l'approbation des comités d'éthique de la recherche de l'Université de Sherbrooke et de l'Université de Moncton.

L'analyse des données

Les verbatims des entrevues avec les personnes animatrices ont fait l'objet d'une analyse thématique inductive (Paillé et Mucchielli, 2021). Une première lecture des entrevues a été d'abord réalisée afin de permettre une appropriation du corpus. Une thématisation en continu (Paillé et Mucchielli, 2021) a ensuite été menée, où le corpus a été analysé visant l'identification de thèmes émergents, construisant ainsi graduellement l'arbre thématique. Soutenu par NVivo 14, les extraits du corpus se rapportant à chacun de ces thèmes ont été codés au nœud associé. Dans un premier temps, chaque entrevue a été analysée de façon indépendante,

puis elles ont été comparées entre elles afin de permettre l'identification de convergences, récurrences et de divergences.

Par la suite, les transcriptions des enregistrements vidéo des rencontres de groupe ont fait l'objet d'une analyse en mode écriture (Paillé et Mucchielli, 2021). Cette approche a permis, au fur et à mesure, de noter et d'analyser les observations quant à ce qui se passait dans les rencontres de groupe. Une attention particulière a été portée aux moments significatifs identifiés par les personnes animatrices dans les entrevues, de même qu'aux principaux thèmes émergents de l'analyse thématique précédemment réalisée.

Résultats

Cette section présente les résultats obtenus et identifie les adaptations apportées – ou à apporter – au programme HORS-PISTE Orienta, selon leur appartenance au contexte de l'intervention ou à son contenu, tel que définis par Stirman et al. (2013).

Contexte

Accueil et soutien de l'équipe-école

Un élément qui peut être adapté en référence au contexte est le cadre d'implantation et le personnel impliqué. Dans le cas des milieux ayant implanté HORS-PISTE Orientation auprès d'élèves autistes, l'accueil et le soutien de l'équipe-école ont été identifiés comme particulièrement importants. De fait, les personnes animatrices indiquent que l'adhésion de l'équipe-école a été précieuse dans l'implantation du programme : « avoir l'appui de l'équipe-école, ça a été vraiment, vraiment gagnant. [...] j'ai eu beaucoup d'ouverture, carte blanche avec cette classe, avec cette école-là, dans cette école-là, c'était le fun » (Laurence, CO_G8_EI)².

Un autre élément ayant été adapté pour l'implantation du programme auprès de jeunes autistes et l'ajout d'une deuxième – voire une troisième – personne animatrice. Cette personne supplémentaire était habituellement l'enseignante du groupe-classe ou la personne technicienne en éducation spécialisée (TES) qui y est associée : « L'enseignante et la TES ont été super présentes à toutes les rencontres, participaient, intervenaient, accompagnaient certains élèves » (Laurence, CO_G8_EI). Leur présence et leur soutien s'est avéré aidant pour la gestion de classe : « ça permettait aussi une meilleure gestion, parce que ça pouvait dérailler aussi, mais il y avait comme une solidité au niveau de la gestion, tandis que là, moi, je suis un élément externe qui arrive une fois par semaine » (Marie, CO_G10-11_EI) Pendant les rencontres de groupe, elles donnaient à certains moments des consignes aux élèves, par exemple : « Levez la main pour répondre pour pas que tout le monde parle en même temps s'il vous plaît » (TES_G6_R4). Elles pouvaient également intervenir dans le cas de comportements dérangeants : « Je sais que tu fais des blagues, mais là, tu dépasses un petit peu la limite. [...] On va aller prendre une marche, discuter » (Enseignante_G10_R5); « Non, ce n'est pas drôle du tout, je ne veux pas entendre tes commentaires » (Enseignante_G11_R6). Cet apport de l'enseignante ou de la TES à la gestion du groupe est reconnue par les CO, qui reconnaissent parfois un certain manque de contrôle et soulignant l'apport de l'enseignante ou de la TES pour : « tu sais, essayer de ramener [l'attention] » (Marie, PI, G10-11_EI).

Les personnes animatrices soulignent également la richesse de l'apport de l'enseignante et de la TES. Puisqu'elles connaissent mieux les élèves, leur participation active aux rencontres de groupe a eu apport significatif : « elles les connaissent plus que moi. [...] être capable d'aller plus loin sur des questions où elles avaient des plus d'informations que moi, sur comment travailler certains éléments [...] il y avait une certaine profondeur qu'elles pouvaient amener » (Isabelle, CO_G6_EI). La complémentarité des perspectives entre les différentes personnes intervenantes ressort également des entrevues :

Il y avait quand même une richesse intéressante. Des fois, ils amenaient effectivement des différents points de vue. [...] Ça les amenait ailleurs. Ça m'aidait à aller voir d'autres, d'autres perspectives que je n'avais pas

² Les codes utilisés représentent les groupes (G) d'appartenance des personnes participantes, ainsi que les circonstances où l'information a été obtenue : rencontre du groupe (R) ou entretien individuel (EI).

vues dans ma lignée parce qu'ils avaient leur perspective TES, puis perspective enseignante. Puis je trouve ça riche comme façon d'intervenir. (Marie, CO_10-11_EI)

Elle ajoute également que la présence de l'enseignante et de la TES a permis « de cheminer puis d'amener d'autres perspectives, des choses que je n'ai pas vues. Fait que ça venait comme dynamiser, puis enrichir comme la conversation » (Marie, CO_G10-11_EI).

Le format de groupe

Le fait d'animer le contenu d'HORS-PISTE Orientation en groupe représente à la fois un aspect positif et négatif du programme, selon les personnes participantes, ce qui amène à questionner l'adaptabilité de cet élément du programme. Si le groupe est apparu comme une modalité moins propice pour certains, d'autres élèves ont exprimé une préférence pour le groupe : « Ça crée plus une différence en groupe qu'en individuel. [...] Je préfère mieux ça en groupe. [...] Je ne sais pas, essayer de discuter de nos points de vue » (Élève_G10_9). Le groupe a permis d'offrir aux élèves un espace de réflexion et de partage de leur vécu. Cette personne animatrice partage comment le groupe a permis aux élèves de parler de ce qu'ils vivent à propos de la transition postsecondaire qu'ils s'apprêtaient à vivre :

De permettre à l'élève de parler de son anxiété, puis du stress face au choix. Je trouve que ça amène une belle ouverture [...]. C'est le fun [la transition postsecondaire], mais oui, ça génère de l'anxiété puis du stress, puis ça peut les paralyser beaucoup. Ça, je trouve que c'est un bel avantage. (Laurence, CO_G8_EI)

Au-delà d'en parler et de normaliser le stress et l'anxiété ressentis, le groupe a permis aux PP d'être accompagnées dans cette transition d'importance :

C'est quand même intéressant, le fait de partir tout le monde ensemble dans un processus de réflexion en groupe, puis on va travailler aussi l'anxiété, c'est rassurant. [...] de se sentir pris en compte, qu'ils sont pris en charge d'une manière ou une autre, ils ne sont pas tout seuls. [...] Il y a quelque chose de réconfortant là-dedans aussi, de dire que je ne suis pas tout seul. (Isabelle, CO_G6_EI)

En étant en groupe, les élèves ont aussi pu se soutenir entre eux : « c'était avantageux, parce que, bien ils pouvaient peut-être plus se confier, un pouvait donner un conseil ou dire : « Hey, as-tu essayé telle affaire? » (Laurence, CO_G8_EI). » Le groupe a permis aux élèves de créer ou de renforcer les liens entre les membres : « vivre quelque chose en commun, ça tissé des liens entre eux » (Isabelle, CO_G6_EI). Dans les enregistrements des rencontres de groupe, on peut constater de beaux partages de soutien entre les élèves, qui se remercient mutuellement de leur soutien. Ce soutien se remarque notamment dans la capacité des élèves à s'ouvrir et s'exprimer, ce qui donne lieu à des échanges comme celui-ci :

Flore : David est quand même quelqu'un de relativement secret. Tu ne parles pas tant de ta vie personnelle. [...] Puis, dans [nom], tu t'es vraiment ouvert. Tu nous as parlé de ce que tu aimerais faire. Les points positifs. Les points négatifs.

David : Juste remercier. Je me suis senti comme respecté. Justement, je n'aime pas parler, tu vois de moi, mes intérêts et tout. Là, je me suis senti respecté fait que ça m'a permis de m'ouvrir un peu (G6_R9)

En plus de permettre aux élèves de développer des liens entre eux, le format de groupe a favorisé la création de lien entre les élèves et la CO : « j'ai créé un lien différent que de les voir juste une fois, une fois ou deux ou trois, ou dans mon bureau » (Laurence, CO_G8_EI). Une animatrice partage que comme CO, les rencontres en individuel sont souvent ponctuelles, alors qu'avec le programme « on parle de ce sujet-là toutes les semaines pendant neuf semaines, pas juste une ou deux fois dans l'année. [...] On est ensemble. Tu me vois tout le temps, tu peux me poser des questions, on peut démystifier des choses. C'est sécurisant » (Marie, CO_10-11_EI). Le fait de les rencontrer et les accompagner sur une base plus régulière a permis aux personnes

animatrices de renforcer le lien avec les élèves. Cet aspect revient de façon récurrente dans les entrevues, alors que le groupe a permis aux élèves et aux CO de développer leur relation et de mieux se connaître. Cela fait en sorte que les élèves se sentent plus à l'aise de faire appel aux services de la conseillère d'orientation :

J'ai eu des élèves qui ont commencé à venir me voir au bureau, ben ils sont plus confortables avec moi parce que là je suis rendue accessible. J'ai toujours été accessible, mais là encore plus parce qu'on a, on a ce lien d'appartenance-là qui s'est créé. (Isabelle, CO_G6_EI)

Finalement, un autre apport de la modalité de groupe a été de contribuer à ce que certains élèves développent des compétences sociales au fil des rencontres. Une personne animatrice partage l'évolution qu'elle a pu constater :

J'ai eu un [élève] qui était rendu plus confortable dans le contexte de groupe, puis ça, ça a été vraiment un beau cheminement pour lui. Parce qu'autant qu'au début, il était comme réfractaire, il ne comprenait pas, il ne savait pas quoi dire, [...] que à la fin, il participait, il faisait des phrases cohérentes. J'étais comme : *Oh my god! C'est beau.* (Isabelle, CO_G6_EI)

Une autre personne animatrice a pu voir aussi une belle évolution dans la participation dans le groupe d'un de ses élèves :

J'ai vu une progression. Au début, il était toujours à côté de la question, il fallait le ramener. Puis à la fin, il était plus volontaire à vouloir parler, tu sais? J'ai trouvé ça intéressant dans la dynamique qui a évoluée. (Marie, CO_G10-11_EI)

Il semble ainsi que le format de groupe ait été aidant à plusieurs égards, mais les personnes intervenantes rapportent également plusieurs défis. Dans un premier temps, bien que les liens créés soient reconnus, les personnes intervenantes rapportent aussi qu'avec des jeunes autistes l'établissement d'une dynamique de groupe « est plus long et plus difficile » (Isabelle, CO_G8_EI). Si la plupart des élèves fonctionnaient somme toute assez bien en groupe, il est apparu que c'était davantage un défi pour certains : « en individuel, elle fonctionne bien, mais en groupe, non, c'est plus difficile » (Laurence, CO_G8_EI). Cette personne animatrice soulève comment l'autisme peut constituer un obstacle à la participation au groupe, par exemple pour cet élève : « Il n'a pas évolué : il ne comprenait pas, il ne suivait pas, il était beaucoup [...] dans sa bulle tout au long. Il y a des niveaux TSA qui ne sont peut-être pas propices au groupe » (Isabelle, CO_G6_EI). Cette animatrice explique également : « J'ai eu un [élève] hyper rigide [...]. Il était souvent en retrait, souvent pas participatif [...]. Puis quand on allait chercher [l'inviter à participer en prenant la parole], il ne savait même pas de quoi on parlait, qu'il fallait qu'on redonne la consigne » (Isabelle, CO_G6_EI).

En ce sens, le fait d'avoir des élèves se situant à différents niveaux de fonctionnement ou d'aisance dans un groupe a représenté un obstacle : « ce n'est pas un groupe qui avait tous les mêmes défis. Donc, j'ai des élèves qui étaient un peu plus autonomes, un peu moins de caractéristiques du TSA claires. Donc il y en a certains qui fonctionnent bien » (Laurence, CO_G8_EI). Un constat similaire ressort du partage de cette personne animatrice : « certains qui étaient peut-être plus verbaux moteurs [...]. Puis j'avais à l'opposé un qui avait une difficulté langagière. C'était difficile de comprendre le sens de ce qu'il voulait dire » (Marie, CO_G10-11_EI). Cette personne animatrice résume bien ce défi :

J'ai trouvé ça difficile, parce que ce n'étaient pas des groupes très homogènes au niveau des difficultés, ce qui faisait en sorte que j'avais toujours soit quelqu'un parle beaucoup, puis il y en a qui ne parlent pas du tout. Puis là, quand ils parlent, on ne comprend pas trop ce que, tu sais, comme, ce qu'il veut dire, ou il est complètement, il répond à une question complètement à côté. Fait que, pour moi, j'étais en train d'essayer de tricoter tout ça. J'essayais, tu sais, comme de faire du sens à travers de ça. (Marie, CO_G10-11_EI)

La gestion des comportements dits perturbateurs a aussi été identifiée comme un enjeu qui, bien que n'étant pas unique aux élèves autistes, est ressorti de façon importante. La dynamique de groupe, par moment, « pouvait dérailler [...]. Moi, je suis un élément externe qui arrive une fois par semaine » (Marie, CO_G10-11_EI). L'animatrice nomme avoir dû composer avec certains défis de gestion de groupe : « Il y a des fous rires, il y en a un qui dormait, il était couché sur son bureau, puis il ne voulait pas rester comme assis, puis être dans le groupe » (Marie, CO_G10-11_EI). Les personnes intervenantes, soutenues par les personnes enseignantes et TES, ont alors dû intervenir et faire de la gestion de classe. Par exemple, elles sont intervenues auprès d'élèves affectant la dynamique de groupe : « Je ne veux pas que vous mettiez ensemble parce qu'il y a comme trop d'énergie électrique entre vous deux. Il y a comme... juste vous regarder, puis vous riez » (Laurence, CO_G8_R3). Elles doivent aussi revenir fréquemment sur les normes de bon fonctionnement du groupe : « "Wow, vous êtes vraiment fatigués, hein?" Bien là, tu sais, au début de nos rencontres, on parlait de respect : "Tu sais, quand quelqu'un parle, de l'écouter. Mais là, on est à l'extérieur un peu de cette norme-là qu'on a établie entre nous" » (Marie, CO_G10-11_EI).

Contenu

Aspect concret des activités

L'importance que les interventions et les contenus soient concrets ressort de façon importante. Les activités d'orientation professionnelle portant sur de l'information sur la formation et le travail et permettant d'explorer, générer et valider des options professionnelles ont été particulièrement appréciées par plusieurs élèves. L'une des personnes intervenantes partage : « ce qui est plus aidant, c'est l'aspect plus recherche, quand on les met vraiment dans le concret... » (Marie, CO_G10-11_EI). Elle précise que « tout ce qui est concret. Quand on faisait de la recherche, on est sur Internet, on est en train de faire l'activité de : « C'est quoi, le pré-DEP? C'est quoi, les DEP, cégep? » Ça, là, ils sont tous là » (Marie, CO_G10-11_EI). Dans les enregistrements des rencontres de groupe, on observe que les élèves sont particulièrement attentifs et intéressés et participent activement durant ces activités.

Ces activités semblent répondre à un besoin d'information sur la formation et le travail : « au niveau de l'information scolaire, je pense que ça permet justement de mieux clarifier cette partie-là. C'est vraiment l'exploration, c'est vraiment le volet exploration qui est quand même intéressant, parce que ça leur donne plus de temps à faire de la recherche encadrée » (Marie, CO_G10-11_EI). Même, davantage de temps d'exploration scolaire et professionnelle pourrait être un atout : « J'aurais peut-être amené d'autres... recherches, d'autres sites internet, peut-être plus longtemps sur l'exploration de formation » (Laurence, CO_G8_EI). On observe durant les rencontres de groupe que les élèves auraient à certains moments continué les activités d'exploration : « Je vous ai laissé même plus de temps que prévu. Je voyais que vous étiez parti dans un élan de motivation [...] malheureusement, il faut arrêter » (Laurence, CO_G8_R6).

À l'inverse, certaines activités, qui portaient sur des concepts abstraits, ou qui mobilisaient des analogies ou des métaphores, ou des questions abstraites ou vagues, ont posé un défi avec certains élèves. C'est ce que partage cette personne animatrice : « le volet abstrait était difficile pour eux [...]. C'est quoi ça l'analogie, c'est quoi cette image? [...] tout ce qui ramenait à la sensation ou l'imagerie [...]. Mais dès qu'on restait dans le concret, ça allait bien » (Isabelle, CO_G6_EI). Ce fût le cas, par exemple, pour cette élève : « il y avait comme quelque chose de tellement abstrait. Moi, j'en ai une [...] ça l'a [l'élève] envahie d'anxiété, complètement » (Marie, CO_G10-11_EI).

L'activité de la montagne en est un exemple, qui a recours à la métaphore. Les personnes animatrices tentent d'expliquer aux élèves ce qu'ils doivent faire : « Il faut que tu m'expliques [...] le chemin que tu as pris pour te rendre. C'est ça le... en image. On va utiliser un peu l'aspect d'analogie » (Marie, CO_G10-11_R1). Mais l'activité a été difficile à comprendre pour certains élèves : « Je n'ai rien compris » (Élève, G6_R1); « Je ne comprends pas. [...] Je ne suis pas sûr de comprendre » (Élève, G10_R1); « Je ne vois pas trop ce que ça veut dire » (Élève, G10_R1). En constatant que la métaphore était difficile à comprendre (« C'est sûr que c'est une activité qui est très abstraite, puis c'est un peu difficile au niveau de la conception », Marie, CO_G10-11_R1), les personnes animatrices ont tenté de s'ajuster pour faciliter la compréhension de l'activité : « Est-ce que tu as

compris Justine? Ok. Je vais lui expliquer dans d'autres mots. Peut-être que ça va être plus facile » (Isabelle, CO_Go6_R1). Ce défi est revenu également dans les entrevues avec les personnes animatrices : « ça n'a pas passé. [...] pour cette clientèle-là. [...] Ils ne comprennent pas. [...] J'ai dû passer 20 minutes pour expliquer, répéter, répéter de différentes façons avec la TES » (Marie, CO_G10-11_EI). Dans le même sens, une personne animatrice nomme avoir eu « bien de la misère à leur expliquer. [...] J'essayais d'être simple, mais même moi, j'avais de la misère à le simplifier pour qu'ils comprennent » (Laurence, CO_Go8_EI).

Les personnes animatrices soulèvent aussi le défi d'aborder des vécus affectifs et de les amener à contacter leurs émotions ou de faire des interventions ou activités pour approfondir leur conscience d'eux-mêmes. L'une des personnes animatrices explique qu'ils ont eu « beaucoup de difficultés à nommer. Beaucoup de difficulté à se projeter. C'était difficile de les amener à bien à réfléchir, puis à faire une introspection un petit peu plus approfondie. Parce que, pour eux, tu sais, c'est difficile » (Laurence, CO_Go8_EI). Cette autre personne animatrice abonde dans le même sens : « dans l'abstrait, dans : " on va converser, on va parler, on va aller un petit peu plus dans le profond ", pour toucher à des émotions, ça ne fonctionne pas. On les perd » (Marie, CO_G10-11_EI).

Limiter les activités de pleine conscience

Les activités de méditation et de pleine conscience ont représenté un défi dans l'animation du groupe. Si ces activités ont été appréciées et ont bien fonctionné pour certains élèves (« c'était cool [...] Je me sens détendu », Élève, G10_R6), ce n'était pas le cas avec plusieurs des élèves. Certains élèves avaient de la difficulté à faire sérieusement ces activités : « Je me retenais pour ne pas rire. Rémi, il riait un peu, puis Justin, il a fait une joke » (Élève, G11_R6). À une autre occasion, la personne animatrice soulève ce constat : « qui a vraiment fait l'activité de méditation? [...] Parce qu'il y a eu beaucoup de bougeotte, beaucoup de fous rires » (Marie, CO_G10-11_R4). C'est par moment un défi de rester concentré et faire les exercices jusqu'au bout : « Je ne sais pas, je n'ai pas trop écouté la fin » (Élève, G10_R7); « genre je me suis endormi » (Élève, G10_R7). Dans l'entrevue, Marie (CO_G10-11_EI) partage que lors de la méditation, « ça a été difficile, d'entrer dans leur corps. [...] Je ne me souviens plus si c'est pour tout le monde, mais peu de gens se sont rendus à la fin [...]. Ils ont suivi les directives, mais ils ont trouvé ça difficile ». Certains élèves témoignent peu d'intérêt ou d'ouverture pour ces exercices : « on leur présente des outils de pleine conscience, mais ils ne vont même pas les utiliser. [...] ils connaissent les techniques de méditation puis de pleine conscience, mais ils ne sont pas intéressés à faire ça. [...] mais ils ont d'autres techniques » (Marie, CO_G10-11_EI).

À plusieurs reprises, des élèves ont nommé ne pas parvenir à faire les exercices de méditation proposés : « quand je suis trop anxieuse. [...] je ne suis pas assez capable, je ne suis pas assez bonne pour réussir à entrer dans une phase de méditation. Il faut que je me calme d'une autre manière » (Élève, G11_R4). Un autre élève partage dans le groupe : « pour moi, j'ai l'impression que ça ne marche pas vraiment beaucoup. [...] Peut-être que je ne le fais pas assez correctement » (Élève, G11_R6). Pour certains, même, ces activités suscitent davantage de stress et d'anxiété : « ça me stresse. [...] Juste le fait qu'il n'y ait pas de bruit ». Une élève partage son vécu durant lorsqu'elle tente de méditer :

Moi c'est mon hamster. Il roule comme si je venais de lui donner un champignon dans Mario Bros. Encore plus quand je fais de la méditation. Fait que là moi je me sens poche parce que je ne suis pas capable de juste pas penser puis respirer. T'sais quelque chose de basic là. Puis là je me sens poche. Fait que là ça continue, puis là ça me fait faire de l'anxiété. (Élève, G6_R4)

Dans les entrevues, des personnes animatrices soulèvent le défi que peut représenter la méditation et la pleine conscience pour des élèves autistes : « pour les groupes plus TSA, je pense que la pleine conscience, ce n'est vraiment pas un moyen qui est très favorable [...] c'est peut-être, il y a quelque chose par rapport à l'hypersensibilité d'être dans son corps? » (Marie, CO_G10-11_EI). Une autre personne animatrice soulève un constat similaire, et partage que certains élèves n'avaient pas aimé « le volet pleine conscience, rester dans son corps, parce qu'il y a, surtout les TSA, quelque chose au niveau des sensations. L'hypersensibilité, tout ça fait que peut-être le côté pleine conscience, ce n'est peut-être pas très adapté » (Isabelle, CO_G6_EI).

S'assurer de répondre aux besoins des élèves

Si globalement le programme est apparu comme pertinent pour répondre aux besoins des élèves, certains contenus et certaines activités étaient moins en adéquation avec les besoins de certains élèves. Dans certains groupes, les principaux besoins étaient davantage répondus avec les activités liées à l'orientation scolaire et professionnelle, alors que moins d'élèves manifestaient un besoin en lien avec l'anxiété : « ils n'ont pas mentionné beaucoup que l'anxiété... oui, il y en a qui ont un trouble anxieux. [...] Mais sinon, les autres, ce n'est pas une dominance chez eux, l'anxiété » (Laurence, CO_G8_EI). Certains élèves le nomment pendant les rencontres de groupe : « je ne suis pas trop anxieux pour mon choix de carrière » (Élève, G10_R1); « pour le sujet de l'anxiété, je ne me sentais pas trop anxieux. Et pour le processus de choix de carrière, j'ai déjà une carrière que j'ai envie d'avoir, en tête » (Élève, G10_R1). Les personnes animatrices partagent que, préalablement au groupe, les élèves ont souvent déjà été accompagnés et ont déjà travaillé les enjeux liés à l'anxiété, de sorte qu'ils avaient déjà des outils pour composer avec l'anxiété : « ils ont déjà des moyens. [...] c'est pour ça que, avec ma clientèle, je te dirais, vu qu'ils sont plus bien plus autonomes dans leur anxiété, bien ça s'y prête un petit peu moins, je pense » (Laurence, CO_G8_EI). Elle explique et précise :

L'anxiété, ça fait longtemps qu'ils en ont, des moyens pour abaisser leur anxiété, avec un TES dans la classe tout le temps, puis un psychoéducateur au bout de la porte, puis l'autre intervenante qui les reçoit s'ils sont trop anxieux. Puis tu sais, les moyens, ils les connaissent, là. Fait que, je te dirais que ça, moins. Fait que c'est pour ça que je nommais plus ce qui avait rapport à l'orientation, choix de carrière, puis l'anxiété face au choix, plus que l'anxiété point. (Laurence, CO_G8_EI)

Néanmoins, bien que l'anxiété soit moins un besoin pour certains élèves, ce volet ressort tout de même comme un atout du programme : « le fait que le programme travaille aussi l'anxiété, ça amène un plus que juste un processus d'orientation fait qu'il y a comme une double vocation à travers le programme qui est quand même intéressante » (Isabelle, CO_G6_EI).

Pour ce qui est du volet orientation scolaire et professionnelle, il est arrivé aussi que certains contenus avaient déjà été abordés, avec lesquels les élèves étaient déjà familiers, et donc, qui répondaient moins à un besoin : « il y a des choses peut-être que j'aurais moins faites, ou j'aurais peut-être fait parfois deux rencontres en une. [...] Parce que j'aurais peut-être été plus vite, étant donné que le système scolaire était vu » (Laurence, CO_G8_EI). Elle explique que : « Repères, il y en avait beaucoup qui le connaissaient déjà. Il y a eu beaucoup de choses qui étaient déjà comme acquises, ou en tout cas, en voie de, c'était plus facile. Il y en avait déjà qui avaient cheminé, puis qui avaient déjà leur choix, leur plan » (Laurence, CO_G8_EI). Certains élèves, qui avaient déjà un projet professionnel assez défini, ont d'ailleurs exprimé qu'ils avaient vu une pertinence moindre à participer au groupe, par exemple une élève nomme que [nom] « devrait être plus ciblé sur certains élèves. Admettons, moi qui savais déjà où aller, j'étais déjà en train de faire le processus de sélection, je voyais moins nécessairement le contexte de me faire découvrir d'autres métiers » (Élève, G11_EI).

Offrir un espace de réflexion

Les résultats mettent en lumière comment le programme a permis d'offrir aux élèves, pendant plusieurs semaines, un espace et des occasions de réflexion, de prises de conscience et de mise en action. Différentes activités ont permis aux élèves de réfléchir sur eux-mêmes et sur leur avenir professionnel, ce qui est apparu comme aidant : « la beauté du programme, c'est que pendant neuf semaines consécutives, on réfléchit sur la carrière » (Marie, CO_G10-11_EI); « apprendre à mieux se connaître, [...] se projeter dans l'avenir, d'analyser un programme d'études ou une profession, puis se poser la question, aussi : « Est-ce que ça correspond à ce que je veux, à ce que je suis, à ce que j'aime » (Laurence, CO_G8_EI). Cela a aussi donné des outils aux élèves à cet égard : « Ils ont appris quelque chose par rapport au choix. [...] une nouvelle posture, sur comment aborder un choix de réflexion en orientation, de choix de carrière [...] Quand je suis mêlée bien, voici les outils que je peux utiliser. On l'a fait en groupe et que c'est sécurisant » (Isabelle, CO_G6_EI).

Ces occasions de réflexion ont permis à plusieurs élèves de cheminer dans leur processus de prise de décision et de choix de carrière. Une personne animatrice partage la progression qu'elle a observée chez l'un de ses élèves : « je [le] suivais depuis quand même 3 ans avant, parce qu'il était très anxieux, [...] il a participé au processus de groupe, parce que lui sa difficulté c'était d'arrêter son choix. [...] puis à la fin il a dit comme : je suis prêt à faire un choix » (Isabelle, CO_G6_EI). Un autre élève a cheminé de façon importante entre le début et la fin du groupe en ce qui a trait à son choix de carrière : « il était vraiment de reculons là [...]. Il faisait des exercices mais sans plus. Puis à la fin, c'était la personne qui était le plus en avant, c'est beau à voir. [...] Puis il s'est arrêté sur un choix » (Isabelle, CO_G6_EI). Les personnes animatrices constatent également la mise en action des élèves par rapport à leurs projets scolaires et professionnels : « ça créé un momentum pour les mettre en action sur leur projet d'avenir. Il y en a un, il y en a une qui est déjà inscrite à un DEP » (Laurence, CO_G8_EI).

Le plan d'action, vers la fin des rencontres de groupe, a été apprécié et aidant pour les élèves, qui étaient particulièrement investis : « le plan d'action [...], je pense que c'est une des fois que je les ai vus le plus travailler » (Laurence, CO_G8_EI). Cette activité a amené les élèves à mettre concrètement leur projet à l'écrit, permettant de clarifier certains éléments et de susciter certaines prises de conscience : « il y a comme une prise de conscience [...] soit que ça peut créer un vent de panique, mais pour certains, ça fait : " Ah, bien oui, c'est là que je m'en vais " » ; « quand il l'a mis en plan d'action, il a fait : « Ah, avec un peu de recul, peut-être que ce n'est pas tout possible » ; « Fait que, tu sais... ça, ça a été, je te dirais, un élément déclencheur majeur dans leur réflexion » (Laurence, CO_G8_EI). La personne animatrice explique : « Ce que j'ai observé avec le plan d'action, c'est que, justement : « Bien ok, je le mets sur papier, c'est clair où je m'en vais, puis là parfois, je me rends peut-être compte de certaines incohérences, ou peut-être pas, mais parfois oui » (Laurence, CO_G8_EI). Certains élèves nomment durant les rencontres les prises de conscience suscitées par le plan d'action : « ça me fait réaliser où je suis en ce moment. [...] Qu'est-ce qui reste à faire. [...] ça me permet d'enligner quelque chose » (Élève, G6_R8).

Si ce ne sont pas tous les élèves qui parviennent à un choix de carrière et un plan d'action défini à la fin du programme, des retombées positives pour l'anxiété sont néanmoins ressorties :

Je trouve juste le fait d'être en action toute la semaine, ça a diminué (l'anxiété) [...] il y en a un qui a dit : « Ça a diminué mon anxiété, comme je suis moins anxieux » [...] Ça a un impact sur le fait de : « Ok, on parle de ce sujet-là toutes les semaines pendant neuf semaines, pas juste une fois dans l'année ou deux fois dans l'année, de manière aléatoire. Il y a quelque chose du fait qu'on est rentré dans un processus qui fait cheminer d'une manière ou d'une autre. (Marie, CO_G10-11_EI)

Certains élèves l'ont d'ailleurs nommé durant les rencontres de groupe : « Mon anxiété est beaucoup moins élevée » (Élève, G8_R8) ; « je ne sais pas toujours pas où je veux aller. Mais il y a un côté positif là-dedans, c'est que [...] je ressens moins d'anxiété » (Élève, G10_R9).

Discussion

L'objectif de cet article était d'identifier les principaux éléments du contexte et du contenu du programme HORS-PISTE Orientation à adapter pour s'assurer de répondre aux besoins des jeunes autistes. L'implantation du programme auprès de quatre groupes révèle que bien que HORS-PISTE Orientation n'ait pas été développé pour les jeunes autistes, il répond à un besoin pour ceux-ci. De fait, il n'existe pas de programmes d'intervention se penchant précisément sur l'enjeu de l'anxiété en situation de choix de carrière chez les adolescent.e.s, qu'ils soient autistes ou non (Dupuis et al., 2021). Somme toute l'implantation du programme confirme la nécessité d'adapter le programme existant afin de répondre aux besoins de cette nouvelle population.

Les résultats démontrent que l'intervention proposée présente plusieurs avantages pour les jeunes autistes ayant participé à HORS-PISTE Orientation. Le groupe représente un espace de création et de développement relationnel pour les jeunes, qui ont l'occasion, dans un premier temps, d'établir et de renforcer une relation avec la CO qui anime le programme. Il s'agit d'un élément positif identifié par les

CO, qui remarquent que le fait d'accompagner les élèves sur une base régulière plutôt que ponctuelle est aidante en ce sens. Les CO soulignent avoir l'impression de mieux connaître leurs élèves, ce qui facilite leur accompagnement, permettant ainsi de mieux comprendre les besoins spécifiques de leur population d'élèves (Rumrill et al., 2023). Elles remarquent également que leur présence semble sécurisante dans le groupe, ce qui encourage les élèves à se mettre en action, en cohérence avec ce que Dupuis (2024) a observé dans l'animation du programme auprès d'autres populations. Les résultats montrent également le renforcement des liens existants entre les personnes participantes, qui sont dans un même groupe-classe. Or, il semble que la participation au programme ait permis la création d'un espace de partage du vécu qui n'est pas nécessairement présent dans leur vie quotidienne. De fait, Weiss et Lunsky (2010) soulignent que le petit groupe peut permettre aux jeunes autistes de vivre une expérience unique de socialisation et de compensation des défis rencontrés sur le plan des relations sociales. Le groupe semble avoir aussi favorisé la normalisation de la situation d'anxiété en situation de choix de carrière, ainsi que le soutien entre les élèves à ce sujet, ce qui avait également été observé précédemment par Dupuis (2024).

L'animation du programme auprès de jeunes autistes semble se distinguer sur le plan du développement des compétences sociales des personnes participantes. En effet, les CO remarquent une évolution dans la capacité à participer de façon continue dans le groupe, ce qui peut représenter un défi pour certains jeunes autistes. Ce résultat est cohérent avec plusieurs écrits, qui soulignent que l'intervention en petit groupe auprès de cette population peut favoriser le développement de compétences sociales (Gates et al., 2017; Laugeson et al., 2014, 2015; Levy et Dunsmuir, 2020; Mackay et al., 2007). Un autre élément souligné sur ce plan est l'importance d'intégrer des personnes adultes qui connaissent bien les personnes participantes, dans le cas présent des personnes enseignantes et TES. Les résultats montrent l'importance de leur présence et leur participation au programme, alors qu'elles peuvent enrichir les discussions compte tenu de ce qu'elles connaissent des élèves, mais jouent également un rôle de soutien important dans la gestion du groupe et des comportements perturbateurs. Il est d'ailleurs reconnu par les personnes autistes que la présence de personnes intervenantes peut favoriser les échanges en groupe, en plus d'apporter un soutien dans la gestion de la dynamique (Weiss et Lunsky, 2010).

Cela dit, la littérature recensée souligne davantage le rôle des parents en tant qu'experts de leur enfant. Il est donc fréquemment recommandé de les impliquer activement dans le processus vocationnel, afin de favoriser la généralisation des apprentissages (Miller et al., 2014; Reaven, 2012). Leur participation permet également de soutenir et d'encourager le jeune, tout en veillant à ce que les projets envisagés soient réalistes et adaptés aux capacités de leur enfant (Chun, 2024; Lee et Carter, 2012; Rumrill, 2023). Dans le contexte scolaire, les résultats obtenus suggèrent que les personnes enseignantes ou techniciennes en éducation spécialisée (TES) peuvent représenter une alternative intéressante à cet égard. Une rencontre avec les parents pourrait aussi être envisagée pour les impliquer davantage dans le processus d'orientation de leur enfant.

Outre l'aspect relationnel, plusieurs éléments positifs de l'animation de HORS-PISTE Orientation auprès de jeunes autistes sont présentés dans les résultats. De fait, il semble que la participation au programme ait permis à plusieurs jeunes de cheminer dans leur processus de choix de carrière, mais également dans leur capacité à comprendre et agir sur l'anxiété. En ce sens, la durée du programme serait un atout, alors qu'elle permet aux jeunes de réfléchir à ce sujet, mais également de réaliser des prises de conscience et de se mettre en action, ce qu'une CO décrit comme la création d'un *momentum*. L'étude de Miller et al. (2014) va dans le même sens, alors qu'elle souligne que les programmes plus longs présentent des retombées plus importantes. Pendant la durée du programme, les jeunes ont l'occasion d'acquérir différentes connaissances en ce sens, mais également de réaliser des activités concrètes. Ces dernières permettent la mise en activité des connaissances et outils transmis, ce qui facilite leur acquisition (Dupuis, 2024). Cette tangibilité serait particulièrement importante auprès de jeunes autistes, comme démontré précédemment par d'autres études (Moore et David, 2010; Reaven et al., 2012).

Si plusieurs éléments positifs de l'animation du programme auprès de jeunes autistes ressortent des résultats, plusieurs défis sont également identifiés. Sur le plan relationnel, les CO soulignent la difficulté d'établir une dynamique de groupe auprès de cette population, alors que cela peut demander un temps plus important. Ceci est cohérent avec la littérature existante, qui précise que les relations sociales et les situations de groupe peuvent être difficiles à naviguer pour les jeunes autistes (Gates et al., 2017; Laugeson et al., 2014,

2015; Levy et Dunsmuir, 2020; Mackay et al., 2007). Également, le fait que les élèves se situent à différents endroits sur le spectre de l'autisme a complexifié l'établissement de cette dynamique, alors que certains semblaient confortables dans un contexte de groupe, mais d'autres moins. Cette hétérogénéité peut représenter un obstacle important dans l'animation des groupes, comme montré dans la littérature existante (Chun et al., 2024; Simione et al., 2024; Stichter et al., 2019). Le fait d'animer le programme auprès de groupe-classes déjà formés depuis plusieurs mois peut également être un facteur à considérer, alors que des relations existaient entre les personnes participantes préalablement à leur participation à HORS-PISTE Orientation. Or, Gladding (2020) explique que les relations préalables – impliquant parfois des sous-groupes – peuvent compliquer l'animation et l'établissement d'une dynamique de groupe. Les actions qui peuvent perturber la dynamique du groupe (p. ex. rires, bavardages, non-participation) se sont aussi révélées être un défi pour les personnes animatrices. Si ces éléments ne sont pas uniques aux groupes menés auprès de jeunes autistes (Gladding, 2020; Leclerc, 2024), ils représentent néanmoins un enjeu à considérer compte tenu des besoins relationnels de ceux-ci.

La décision d'offrir le programme à l'ensemble du groupe-classe, sans égard à leur désir de participer a aussi pu jouer en ce sens, alors que l'aspect volontaire de la participation est habituellement un facteur associé au succès d'un groupe (Gladding, 2020). L'aspect non volontaire de la participation a pu renforcer l'hétérogénéité par rapport aux besoins des jeunes par rapport à l'anxiété en situation de choix de carrière. De fait, certaines personnes participantes avaient déjà réalisé leur choix de carrière, ce qui diminuait l'apport du programme pour elles. À l'inverse, certains jeunes ne ressentaient pas le besoin de travailler l'anxiété, alors qu'ils étaient accompagnés depuis longtemps pour leur anxiété et ont donc une connaissance suffisante pour comprendre et agir sur l'anxiété ressentie. Par ailleurs, un autre enjeu touche la tangibilité des activités. En effet, même si la majorité des activités prévues au programme sont concrètes, quelques-unes demandent une capacité d'abstraction, notamment celles portant sur le vécu affectif, ce qui semble avoir été plus difficile pour plusieurs personnes participantes. Les résultats montrent des défis de compréhension ou d'introspection chez plusieurs élèves, ce qui est cohérent avec les données rapportées par Reaven et al. (2012). Cette étude rapporte que la difficulté des jeunes autistes avec l'imagination et la régulation des émotions peut complexifier les interventions portant sur l'anxiété auprès de cette population.

Les activités de pleine conscience seraient également un enjeu pour plusieurs des personnes participantes, notamment en raison de difficultés de concentration ou de l'hypersensibilité associée à l'autisme. Cette hypersensibilité peut notamment se traduire par une complexification de la perception, de la compréhension et de l'engagement dans certaines activités chez les jeunes autistes (Vanheule et al., 2023). Or, plusieurs études démontrent que l'intégration d'ateliers de pleine conscience dans des programmes d'intervention groupale a généralement des effets positifs sur les jeunes autistes (Kerns et al., 2019; Simione et al., 2024). Simione et al. (2024) soulignent néanmoins que ces études ont été menées auprès de jeunes autistes considérés comme hautement fonctionnels, ce qui n'est pas nécessairement le cas ici. Une autre hypothèse d'explication des résultats obtenus est le fait que les personnes CO ne soient pas spécialistes de la pleine conscience, ce qui a pu affecter leur habileté à accompagner les jeunes dans les ateliers de pleine conscience (Khoury et Lecompte, 2016). En outre, Khoury et Lecompte (2016) soulignent que la durée du programme et la durée consacrée à la pratique de la pleine conscience affectent son efficacité. Dans le cadre d'HORS-PISTE Orientation cet outil est abordé comme une initiation à cette pratique, ce qui limite ses effets, mais pourrait gagner à être approfondi.

Ainsi, il semble que l'animation du programme HORS-PISTE Orientation présente plusieurs avantages dans l'intervention auprès de jeunes autistes, mais également des défis importants, particulièrement en considérant la diversité des profils des élèves autistes. Compte tenu des résultats obtenus dans cet article, l'équipe de recherche compte poursuivre l'adaptation du programme, autant sur le plan du contexte que du contenu. Les éléments qui ont été identifiés comme aidants seront maintenus et renforcés. Par exemple, l'opportunité d'interagir et de se soutenir en groupe sur une certaine durée semble avoir majoritairement des retombées positives, tout comme l'occasion de créer une relation entre les CO et les élèves. Également, un effort sera réalisé afin de conserver les activités concrètes, mais également d'en ajouter. La version adaptée du programme proposera systématiquement des alternatives concrètes aux ateliers abstraits. Par exemple, pour l'atelier de la montagne – nommé plusieurs fois en exemple dans les résultats – il pourra être proposé

de plutôt attribuer un chiffre de 1 à 10, ou un mot descripteur, quant à leur capacité actuelle à réaliser un choix de carrière. Dans le même sens, des alternatives seront proposées pour remplacer les ateliers de pleine conscience, si les personnes animatrices ne sont pas suffisamment formées pour les animer. Deux grandes recommandations seront aussi formulées pour les CO souhaitant implanter le programme auprès de jeunes autistes. Les personnes CO seront encouragées à intégrer la personne enseignante ou TES qui accompagne généralement le groupe à l'animation du programme. Il leur sera également recommandé de former les groupes de façon volontaire, et de s'assurer d'avoir des jeunes se situant à des endroits similaires sur le spectre de l'autisme.

Conclusion

Cet article permet de mettre de l'avant les aspects aidants et les défis d'animer un programme de counseling de carrière groupal auprès de jeunes autistes. Il démontre la possibilité réelle d'intégrer des jeunes autistes à des petits groupes d'intervention, malgré les enjeux qui peuvent y être associés. Les résultats obtenus permettent de guider les adaptations au contexte et au contenu (Sitrman et al., 2013) qui seront apportées au programme HORS-PISTE Orientation pour son animation auprès de jeunes autistes. Plus largement, ils peuvent fournir certaines lignes directrices à considérer dans le développement ou dans l'adaptation de programmes de counseling groupal auprès de cette population. L'enregistrement intégral des rencontres, de même que les entretiens de suivi avec les personnes animatrices a permis d'avoir un accès privilégié à l'activité des groupes (Dupuis et al., 2025) et d'avoir à la fois un accès direct et indirect à ce qui se passe dans les groupes et peut nécessiter une adaptation. L'étude menée présente néanmoins certaines limites, notamment en raison de la taille limitée de l'échantillon. En outre, les groupes étaient formés en majorité de personnes autistes, mais des jeunes qui ne présentent pas ce diagnostic étaient aussi intégrés dans les groupes. Si Miller et al. (2014) soulignent que cela peut être un atout, il demeure que les résultats ont pu être influencés par cette réalité. Également, les personnes enseignantes et TES ont été intégrées de façon importante dans l'animation des groupes, mais pas les parents. Or, la littérature suggère que ces derniers peuvent représenter une ressource en ce sens (Miller et al., 2014). Cet élément sera ainsi à considérer dans les adaptations qui seront proposées. Le programme adapté sera éventuellement offert gratuitement aux CO qui souhaiteront l'utiliser et les travaux se poursuivent pour l'adapter à d'autres populations.

Références

- Adams, C. R., Barrio Minton, C. A., Hightower, J. et Blount, A. J. (2022). A systematic approach to multiple case study design in professional counseling and counselor education. *Journal of Counselor Preparation and Supervision*, 15(2). <https://research.library.kutztown.edu/jcps/vol15/iss2/24>
- Antshel, K. M., Polacek, C., McMahan, M., Dygert, K., Spenceley, L., Dygert, L., Miller, L. et Faisal, F. (2011). Comorbid ADHD and anxiety affect social skills group intervention treatment efficacy in children with autism spectrum disorders. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, 32(6), 439–446. <https://doi.org/10.1097/dbp.0b013e318222355d>
- Bottema-Beutel, K., Kapp, S. K., Lester, J. N., Sasson, N. J. et Hand, B. N. (2021). Avoiding Ableist Language: Suggestions for Autism Researchers. *Autism in adulthood: challenges and management*, 3(1), 18–29. <https://doi.org/10.1089/aut.2020.0014>
- Bourdon, S., Lessard, A. et Baril, D. (2015). *Modélisation d'une démarche partenariale de soutien à la transition école-vie adulte pour les élèves avec handicap*. Centre d'études et de recherche sur les transitions et l'apprentissage. <https://doi.org/10.13140/RG.2.1.1771.5682>
- Chun, J., Curtiss, S. L., Richard, C., Zhou, K., Castruita Rios, Y., Park, S., Kim, J. et Koc, M. (2024). Where does hope lie? The dialectical tensions between hopes and expectations of vocational transition planning from the perspectives of autistic young adults, parents, and practitioners. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 55(5), 1857–1875. <https://doi.org/10.1007/s10803-024-06348-9>
- Cournoyer, L., Lachance, L. et Samson, A. (2016). L'action décisionnelle de carrière : processus en deux dimensions, quatre tensions. Dans J. Masdonati, M. Bangali et L. Cournoyer (dir.), *Éducation et vie au*

- travail: perspectives contemporaines sur les parcours et l'orientation des jeunes* (p. 119-145). Presses de l'Université Laval.
- Dionne, P., Saussez, F. et Bourdon, S. (2017). Reconversion et développement du pouvoir d'agir par l'apprentissage de systèmes d'action en groupe de réinsertion sociale et professionnelle. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 46(3). <https://doi.org/10.4000/osp.5475>
- Dupuis, A. (2022). *Les processus favorisant le développement de la maîtrise de l'anxiété dans une situation de choix de carrière au sein d'un groupe de counseling lors de l'adolescence* [thèse de doctorat inédite]. Université de Sherbrooke.
- Dupuis, A. (2024). Le counseling de carrière groupal pour la prévention de l'anxiété en situation de choix de carrière : L'importance d'analyser les processus d'apprentissage et de développement. *Revue des sciences de l'éducation*, 50(1). <https://doi.org/10.7202/1115508ar>
- Dupuis, A., Dionne, P. et Saussez, F. (2021). L'intervention groupale pour la prévention de l'anxiété face au choix de carrière en milieu scolaire : une analyse critique des écrits. *Revue canadienne de développement de carrière*, 20(2), 40-58. <https://doi.org/10.53379/cjcd.2021.96>
- Dupuis, A., Rancourt-Tremblay, Z., Dionne, P., LeBreton, D. et Lane, J. (2025). La relation entre les inégalités socioéconomiques et l'anxiété en situation de choix de carrière : L'apport de l'analyse de l'activité. *Recherches qualitatives*, 44(1), 12-37. <https://doi.org/10.7202/1119811ar>
- Dupuis, A. et Saussez, F. (2022). Le groupe de counseling de carrière pour la prévention de l'anxiété face au choix de carrière : Un soutien aux parcours d'apprentissage des élèves? *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 24(1), 66-86. <https://doi.org/10.7202/1095695ar>
- Escoffery, C., Lebow-Skelley, E., Udelson, H., Böing, E. A., Wood, R., Fernandez, M. E. et Mullen, P. D. (2019). A scoping study of frameworks for adapting public health evidence-based intervention. *Translational Behavioral Medicine*, 9(1), 1-10. <https://doi.org/10.1093/tbm/ibx067>
- Fédération québécoise de l'autisme (2024). *Qu'est-ce que l'autisme?* <https://www.autisme.qc.ca/je-travaille-en-autisme/quest-ce-que-lautisme/>
- Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2021). *Fondements et étapes du processus de recherche* (4e éd.). Chenelière Éducation.
- Gates, J. A., Kang, E. et Lerner, M. D. (2017). Efficacy of group social skills interventions for youth with autism spectrum disorder: A systematic review and meta-analysis. *Clinical Psychology Review*, 52, 164-181. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2017.01.006>
- Germeijs, V., Verschueren, K. et Soenens, B. (2006). Indecisiveness and high school students' career decision-making process: Longitudinal associations and the mediational role of anxiety. *Journal of Counseling Psychology*, 53(4), 397-410. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.53.4.397>
- Gladding, S. T. (2020). *Groups. A counseling specialty* (8e éd.). Pearson.
- Harmuth, E., Silletta, E., Bailey, A., Adams, T., Beck, C. et Barbic, S. P. (2018). Barriers and facilitators to employment for adults with autism: A scoping review. *Annals of International Occupational Therapy*, 1(1), 31-40. <https://doi.org/10.3928/24761222-20180212-01>
- Hesselmark, E., Plenty, S. et Bejerot, S. (2014). Group cognitive behavioural therapy and group recreational activity for adults with autism spectrum disorders: A preliminary randomized controlled trial. *Autism*, 18(6), 672-683. <https://doi.org/10.1177/1362361313493681>
- Hillier, A., Fish, T., Cloppert, P. et Beversdorf, D. Q. (2007). Outcomes of a social and vocational skills support group for adolescents and young adults on the autism spectrum. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 22(2), 107-115. <https://doi.org/10.1177/10883576070220020201>
- Holc, S., Yailian, A., Pernon, E. et Baghdadli, A. (2024). Barriers and facilitators to achieving employment in mainstream settings in adults with autism spectrum disorder without intellectual developmental disorders: A scoping review. *L'Encéphale*, 51(1). <https://doi.org/10.1016/j.encep.2024.02.012>
- Jamison, T. R. et Schuttler, J. O. (2017). Overview and preliminary evidence for a social skills and self-care curriculum for adolescent females with autism: The Girls Night Out model. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 47(1), 110-125. <https://doi.org/10.1007/s10803-016-2939-6>
- Kaboski, J. R., Diehl, J. J., Beriont, J., Crowell, C. R., Villano, M., Wier, K. et Tang, K. (2015). Brief report: A pilot summer robotics camp to reduce social anxiety and improve social/vocational skills in adolescents

- with ASD. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45(12), 3862–3869. <https://doi.org/10.1007/s10803-014-2153-3>
- Kerns, C. M., Moskowitz, L. J., Rosen, T., Drahota, A., Wainer, A., Josephson, A. R., Soorya, L., Cohn, E., Chacko, A. et Lerner, M. D. (2019). A Multisite, Multidisciplinary Delphi Consensus Study Describing “Usual Care” Intervention Strategies for School-Age to Transition-Age Youth With Autism. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 48(sup1), S247–S268. <https://doi.org/10.1080/15374416.2017.1410826>
- Khoury, B. et Lecompte, T. (2016). Présence attentive et milieu clinique. Une recension des méta-analyses. Dans S. Grégoire, L. Lachance et L. Richer, *La présence attentive : État des connaissances théoriques, empiriques et pratiques* (p. 91-111). Presses de l'Université du Québec.
- Lachance, A., Dionne, P., Tougas, A.-M. et Dupuis, A. (2025). Santé mentale et inégalités sociales : apports, défis et contraintes de la recherche qualitative. *Recherches qualitatives*, 44(1), 1-11. <https://doi.org/10.7202/1119810ar>
- Laugeson, E. A., Ellingsen, R., Sanderson, J., Tucci, L. et Bates, S. (2014). The ABC's of teaching social skills to adolescents with autism spectrum disorder in the classroom: The UCLA PEERS® program. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 44(9), 2244–2256. <https://doi.org/10.1007/s10803-014-2108-8>
- Laugeson, E. A., Gantman, A., Kapp, S. K., Orenski, K. et Ellingsen, R. (2015). A randomized controlled trial to improve social skills in young adults with autism spectrum disorder: The UCLA PEERS® program. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45(12), 3978–3989. <https://doi.org/10.1007/s10803-015-2504-8>
- Leclerc, C. (2024). *Intervenir en groupe. Savoirs et pouvoir d'agir* (5e éd.). CRIEVAT.
- Lee, G. K. et Carter, E. W. (2012). Preparing transition-age students with high-functioning autism spectrum disorders for meaningful work. *Psychology in the Schools*, 49(10), 988–1000. <https://doi.org/10.1002/pits.21651>
- Levy, J. et Dunsmuir, S. (2020). Lego Therapy: Building social skills for adolescents with an autism spectrum disorder. *Educational & Child Psychology*, 37(1), 58–83. <https://doi.org/10.53841/bpsecp.2020.37.1.58>
- Lundgren, L., Amodeo, M., Cohen, A., Chassler, D. et Horowitz, A. (2011). Modifications of evidence-based practices in community-based addiction treatment organizations: A qualitative research study. *Addictive Behaviors*, 36(6), 630-635. <https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2011.01.003>
- Luxford, S., Hadwin, J. A. et Kovshoff, H. (2017). Evaluating the effectiveness of a school-based cognitive behavioural therapy intervention for anxiety in adolescents diagnosed with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 47(12), 3896–3908. <https://doi.org/10.1007/s10803-016-2857-7>
- MacKay, T., Knott, F. et Dunlop, A.-W. (2007). Developing social interaction and understanding in individuals with autism spectrum disorder: A groupwork intervention. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 32(4), 279–290. <https://doi.org/10.1080/13668250701689280>
- McGillivray, J. A. et Evert, H. T. (2014). Group cognitive behavioural therapy program shows potential in reducing symptoms of depression and stress among young people with ASD. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 44(8), 2041–2051. <https://doi.org/10.1007/s10803-014-2087-9>
- McMahon, C. M., Lerner, M. D. et Britton, J. C. (2013). Group-based social skills interventions for adolescents with higher-functioning autism spectrum disorder: A review and looking to the future. *Adolescence and Youth*, 18(1), 86–106. <https://doi.org/10.2147/ahmt.s25402>
- Miller, A., Vernon, T., Wu, V. et Russo, K. (2014). Social skill group interventions for adolescents with autism spectrum disorders: A systematic review. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*, 1(4), 254–265. <https://doi.org/10.1007/s40489-014-0017-6>
- Moree, B. N. et Davis, T. E. III. (2010). Cognitive-behavioral therapy for anxiety in children diagnosed with autism spectrum disorders: Modification trends. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 4(3), 346–354. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2009.10.015>
- Oswald, T. M., Winder-Patel, B., Ruder, S., Xing, G., Stahmer, A. et Solomon, M. (2018). A pilot randomized controlled trial of the ACCESS program: A group intervention to improve social, adaptive functioning, stress coping, and self-determination outcomes in young adults with autism spectrum disorder. *Journal*

- of *Autism and Developmental Disorders*, 48(5), 1742–1760. <https://doi.org/10.1007/s10803-017-3421-9>
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2021). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (5e éd.). Armand Colin.
- Reaven, J., Blakeley-Smith, A., Culhane-Shelburne, K. et Hepburn, S. (2012). Group cognitive behavior therapy for children with high-functioning autism spectrum disorders and anxiety: A randomized trial. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 53(4), 410–419. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2011.02486.x>
- Roux, A. M., Shattuck, P. T., Cooper, B. P., Anderson, K. A., Wagner, M. et Narendorf, S. C. (2013). Postsecondary employment experiences among young adults with an autism spectrum disorder. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 52(9), 931–939. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2013.05.019>
- Rumrill, S. P., Rumrill, P., Gooden, C., Leslie, M. J., Ju, H.-J. et Cormier, A. G. (2023). A scoping literature review of transition-related research involving youth with autism spectrum disorder. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 58(3), 219–236. <https://doi.org/10.3233/JVR-230010>
- Saussez, F. (2017). Les visées développementales de la co-analyse de l'activité : une lecture critique à l'aide de la notion de zone de développement le plus proche. *Travail et apprentissage*, 17, 70-88. <https://shs.cairn.info/revue-travail-et-apprentissages-2016-1-page-121?lang=fr>
- Santomauro, D., Sheffield, J. et Sofronoff, K. (2016). Depression in adolescents with ASD: A pilot RCT of a group intervention. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 46(2), 572–588. <https://doi.org/10.1007/s10803-015-2605-4>
- Schwartzman, B. C. (2021). Mixed methods analysis of an exploratory apprenticeship model employment program for young adults with developmental disabilities. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 55(2), 185–205. <https://doi.org/10.3233/JVR-211156>
- Shattuck, P. T., Narendorf, S. C., Cooper, B., Sterzing, P. R., Wagner, M. et Taylor, J. L. (2012). Postsecondary education and employment among youth with an autism spectrum disorder. *Pediatrics*, 129(6), 1042–1049. <https://doi.org/10.1542/peds.2011-2864>
- Simione, L., Frolli, A., Sciattella, F. et Chiarella, S. G. (2024). Mindfulness-Based Interventions for People with Autism Spectrum Disorder: A Systematic Literature Review. *Brain Sciences*, 14(10). <https://doi.org/10.3390/brainsci14101001>
- Stichter, J. P., Herzog, M. J., Malugen, E. et Schoemann, A. M. (2019). Influence of homogeneity of student characteristics in a group-based social competence intervention. *School Psychology*, 34(1), 64–75. <https://doi.org/10.1037/spq0000261>
- Strickland, D. C., Coles, C. D. et Southern, L. B. (2013). JobTIPS: A transition to employment program for individuals with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 43(10), 2472–2483. <https://doi.org/10.1007/s10803-013-1800-4>
- Stirman, S. W., Miller, C. J., Toder, K. et Calloway, A. (2013). Development of a framework and coding system for modifications and adaptations of evidence-based interventions. *Implementation Science*, 8(65). <https://doi.org/10.1186/1748-5908-8-65>
- Turgeon, L. et Gosselin, M.-J. (2015). Les programmes préventifs en milieu scolaire auprès des enfants et des adolescents présentant de l'anxiété. *Éducation et Francophonie*, 43(2), 30-49. <https://doi.org/10.7202/1034484ar>
- Vanheule, S., De Smet, M., Taels, L., Feyaerts, J. et Lizon, M. (2023). 'I felt like my senses were under attack': An interpretative phenomenological analysis of experiences of hypersensitivity in autistic individuals. *Autism*, 27, 2269 - 2280. <https://doi.org/10.1177/13623613231158182>
- Vygotski, L. S. (1931/2014). *Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures*. La Dispute.
- Wehman, P., Schall, C., Carr, S., Targett, P., West, M. et Cifu, G. (2014). Transition from school to adulthood for youth with autism spectrum disorder: What we know and what we need to know. *Journal of Disability Policy Studies*, 25(1), 30–40. <https://doi.org/10.1177/1044207313518071>
- Weiss, J. A. et Lunsy, Y. (2010). Group cognitive behaviour therapy for adults with Asperger syndrome and anxiety or mood disorder: A case series. *Clinical Psychology & Psychotherapy*, 17(5), 438–446. <https://doi.org/10.1002/cpp.694>

White, S. W., Ollendick, T., Albano, A. M., Oswald, D., Johnson, C., Southam-Gerow, M. A., Kim, I. et Scahill, L. (2013). Randomized controlled trial: Multimodal anxiety and social skill intervention for adolescents with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 43(2), 382–394.
<https://doi.org/10.1007/s10803-012-1577-x>