



La vie des jeunes adultes autistes non verbaux de niveau trois : une recension ciblée d'écrits scientifiques

The lives of non-verbal autistic young adults with level-3 support need: A focused scientific review

Tanya Quirion

quit0001@uqar.ca

tanya.quirion2@cssc.gouv.qc.ca

Étudiante, Université du Québec à Rimouski — Campus de Lévis, Canada

Technicienne en éducation spécialisée, Centre de services scolaire de la Capitale, Canada

<http://dx.doi.org/...>

Manuscrit sous licence Creative Commons Paternité — Partage des conditions initiales à l'identique 4.0 International (BY SA) 

RÉSUMÉ

Cet article survole les différentes trajectoires de vie d'élèves autistes non verbaux de niveau trois à l'issue de leur parcours d'études secondaires. Il s'interroge sur les moyens de favoriser une transition vers la vie adulte susceptible d'élargir leurs possibilités de participation sociale et d'accès à des parcours de vie significatifs. Pour ce faire, nous nous appuyons sur cinq articles portant sur différents enjeux associés à cette période charnière. L'objectif est d'identifier les facteurs susceptibles de soutenir la participation sociale de ces jeunes. En premier lieu, nous aborderons l'inclusion sociale à travers les enjeux qu'elle comporte, les besoins des personnes autistes ainsi que les stratégies favorisant leur inclusion. En deuxième lieu, l'accent sera mis sur l'accompagnement à la socialisation, notamment sous l'angle de l'autodétermination et du niveau

de soutien requis. Enfin, nous examinerons la transition à la vie adulte à partir de la démarche TÉVA (transition de l'école vers la vie active), en considérant le rôle du milieu scolaire ainsi que des différents milieux possibles pour cette population.

MOTS-CLÉS

Autisme, niveau trois, non verbal, participation sociale, trajectoire de vie.

ABSTRACTS

This article examines the various life pathways of non-verbal autistic people requiring a substantial level of support (level 3), upon completion of high school education. It explores ways to facilitate their transition to adulthood to broaden their opportunities for social participation and access to meaningful life pathways. To this end, we draw on five articles addressing various issues associated with this period. The aim of this article is to identify factors that may support their social participation. First, social inclusion will be examined through the challenges it entails, the needs of autistic individuals, and the strategies that promote their inclusion. Second, attention will be given to socialization, particularly from the perspectives of self-determination and the level of support required. Finally, the transition to adulthood will be analyzed through the framework of TÉVA (transition de l'école à la vie active), the school environment, and the various living and participation settings that may be available to this population.

KEYWORDS

Autism, low level of functioning, non-verbal, social participation, life trajectory.

INTRODUCTION

Selon le *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (DSM-5; American Psychiatric Association, 2013), les personnes présentant un trouble du spectre de l'autisme (TSA) de niveau 3 représentent une proportion relativement restreinte de la population autiste. Le TSA se compose de trois niveaux, soit les niveaux 1, 2 et 3, déterminés selon l'intensité du soutien nécessaire au quotidien. Alors que le niveau 1 correspond à un besoin de soutien relativement limité, le niveau 3 est associé à un besoin de soutien très important. Les personnes concernées présentent

généralement des difficultés marquées sur les plans de la communication, de la compréhension et des interactions sociales. Certaines sont peu verbales ou non verbales et éprouvent des défis considérables à initier, maintenir ou développer des relations avec autrui. Les comportements répétitifs et les intérêts restreints tendent également à se manifester de manière plus prononcée. En raison de l'ampleur des besoins de soutien, ces personnes fréquentent souvent des milieux spécialisés ou des services adaptés visant à répondre à la complexité de leur situation et à favoriser leur participation sociale¹. Pour les personnes autistes de niveau 3, celle-ci peut faire référence au niveau d'intégration et de participation aux activités de la vie active après l'école.

1. Le rôle de l'école dans l'inclusion sociale

Considérant que la mission de l'école québécoise est d'instruire, de qualifier et de socialiser, les élèves autistes de niveau 3 doivent eux aussi accéder à des apprentissages significatifs, adaptés à leurs capacités et à leurs besoins. Bien qu'ils constituent une minorité au sein de la population scolaire, ils occupent une place légitime dans les établissements d'enseignement. Or, les environnements sociaux et éducatifs demeurent souvent insuffisamment flexibles pour soutenir pleinement leur participation et leur inclusion.

Si plusieurs de ces élèves n'accèdent pas nécessairement à une qualification scolaire formelle, leur parcours éducatif favorise néanmoins le développement de compétences essentielles à leur autonomie et à leur qualité de vie. Parmi celles-ci figurent les habiletés liées à l'autonomie fonctionnelle, aux interactions sociales, à la persévérance, à l'autodétermination ainsi qu'à la compréhension de leur environnement. Le recours à des moyens de communication, notamment la communication alternative et améliorée (CAA), constitue également un levier important pour soutenir ces apprentissages (Thibault, 2026).

L'inclusion scolaire est d'ailleurs susceptible de générer des retombées positives sur les plans social et comportemental, lesquels peuvent influencer favorablement les parcours de vie après la

1. Selon Rouillard-Rivard et ses collègues (2018), la participation sociale est entendue comme la possibilité de prendre part à la vie collective au sein de différents contextes, notamment par l'accès à l'emploi, aux activités communautaires, aux loisirs et aux divers espaces de citoyenneté.

fin des études secondaires² (Corneau *et al.*, 2019). En effet, plus les personnes autistes vivent des réussites sur le plan social, plus elles sont enclines à s'engager de nouveau dans des interactions sociales. Ces apprentissages revêtent une importance particulière pour les personnes autistes, dont les défis sur le plan de la communication sociale sont reconnus dans les critères diagnostiques du TSA.

Au sein du système scolaire québécois, les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA) peuvent alors être dirigés vers différents services, tels que les classes ou des écoles spécialisées. Lorsque la situation le justifie, ces jeunes bénéficient d'un tel service de scolarisation jusqu'à 21 ans (Centre de services scolaire de la Capitale, s. d.). Pour plusieurs élèves autistes de niveau 3 présentant des besoins de soutien très importants, l'accès au collégial demeure toutefois peu fréquent. Cette situation s'explique notamment par l'ampleur des besoins de soutien et des limitations susceptibles d'affecter certains domaines du fonctionnement adaptatif et cognitif. La recherche souligne que le développement cognitif des personnes autistes se distingue de celui des personnes neurotypiques, notamment en raison de différences dans l'organisation et le fonctionnement neuronal (Mercier, 2024). Cette réalité est particulièrement marquée chez les personnes autistes de niveau 3, chez lesquelles les atteintes sont plus sévères.

2. Les trajectoires vers la vie adulte

Puisque la scolarisation des EHDA se termine à 21 ans, la question de leur avenir à l'issue de cette période mérite une attention particulière. L'accessibilité des services postsecondaires peut s'avérer complexe, notamment lorsque certaines compétences — l'inhibition, la gestion des émotions — demeurent à développer. À cela s'ajoutent des enjeux systémiques, tels que le roulement du personnel au sein des services éducatifs et la perte d'informations lors des transitions interétablissements. « Il y a lieu de se questionner sur la manière de préparer adéquatement les élèves autistes non verbaux de niveau 3 à la transition vers la vie adulte afin d'accroître l'accès aux

1. Par « trajectoires de vie », il est ici entendu l'ensemble des parcours éducatifs, occupationnels, résidentiels, communautaires et sociaux possibles à l'issue de la scolarité obligatoire.

trajectoires de vie significatives. Les approches visant le développement des habiletés sociales constituent une première piste de réponse à cette question.

Le développement des habiletés sociales à l'aide d'approches éducatives, cognitives et comportementales constitue une avenue prometteuse pour soutenir cette transition. Parmi les stratégies reconnues figurent notamment l'approche TEACCH (Treatment and Education of Autistic and related Communication Handicapped Children), l'utilisation de repères visuels ainsi que la mise en place d'environnements hautement structurés (Corneau *et al.*, 2019). Certaines capacités fonctionnelles, comme l'autonomie et la capacité à faire des choix, sont — elles aussi — déterminantes dans l'orientation vers les services susceptibles de répondre aux besoins de la personne après sa scolarisation. Selon les profils et les besoins individuels, différentes options peuvent être envisagées, notamment les plateaux de travail, les centres de jour ou diverses ressources résidentielles. Le niveau d'autonomie fonctionnelle, les capacités d'autorégulation ainsi que les comportements sociaux observés constituent souvent des critères pris en considération dans cette démarche d'orientation. De nombreux milieux spécialisés mettent ainsi en œuvre des pratiques adaptées visant à soutenir le développement de ces compétences, qu'il s'agisse de milieux résidentiels, communautaires, scolaires, institutionnels ou de travail adapté.

Dans la recherche s'intéressant aux trajectoires vers la vie adulte, l'accent est porté sur les personnes autistes présentant des besoins de soutien légers ou modérés, correspondant généralement aux niveaux 1 et 2 du TSA (American Psychiatric Association, 2013; Ouellet-Lampron et Poirier, 2025). De plus, ces travaux concernent souvent des personnes verbales ou disposant d'un niveau d'autonomie plus élevé, lesquelles sont davantage susceptibles d'accéder à différentes formes de participation sociale, éducative ou professionnelle après leur scolarisation. Les personnes autistes de niveau 1 présentent habituellement une plus grande autonomie dans les différentes sphères de leur vie quotidienne. Quant aux personnes de niveau 2, elles peuvent rencontrer des défis plus importants sur le plan de la communication sociale et manifester davantage de comportements répétitifs ou stéréotypés, tels que le balancement corporel (*rocking*) ou le battement des mains (*flapping*). Bien qu'elles puissent également participer à la vie active, cette participation requiert souvent un soutien accru ainsi que des adaptations dans les environnements éducatifs, professionnels ou communautaires.

La situation des personnes autistes non verbales de niveau 3 se distingue toutefois par l'ampleur des besoins de soutien qu'elles présentent. Ces dernières, parfois qualifiées de personnes présentant un « faible niveau de fonctionnement », rencontrent des difficultés communicationnelles et sociales plus importantes. Ces caractéristiques rendent la recherche de trajectoires vers la vie adulte plus complexe et expliquent, en partie, la rareté des études consacrées spécifiquement à cette population.

3. L'objectif de cet article

Dans le cadre de cet article, nous nous pencherons spécifiquement sur les trajectoires de vie d'élèves autistes non verbaux de niveau 3 au terme de leurs études secondaires, en prenant appui sur notre pratique professionnelle au sein d'un établissement spécialisé. Cette école secondaire accueille des élèves autistes scolarisés selon les programmes CAPS-I et CAPS-II (Gouvernement du Québec, s. d.). La population scolaire y est diversifiée, certains élèves étant verbaux, tandis que d'autres sont peu verbaux ou non verbaux. Les interventions éducatives qui y sont déployées visent notamment le développement de la communication fonctionnelle, de l'autonomie personnelle, des habitudes de vie, des habiletés sociales ainsi que des compétences favorisant la participation au monde du travail. Dans un premier temps, nous examinerons l'inclusion sociale en abordant les défis qu'elle soulève, les besoins des personnes autistes ainsi que les stratégies susceptibles de soutenir leur participation. Dans un deuxième temps, nous analyserons l'accompagnement à la socialisation, en portant une attention particulière à l'autodétermination et à l'intensité du soutien requis. Enfin, nous nous pencherons sur la transition vers la vie adulte en examinant la démarche de transition de l'école vers la vie active (TÉVA), le rôle du milieu scolaire dans ce processus ainsi que les différents milieux de vie, de participation et d'engagement accessibles à cette population.

CADRE THÉORIQUE

L'Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO, 2021) soutient que tous les individus, « indépendamment de leur âge, de leur sexe, de leur handicap, de leur race, de leur appartenance ethnique, de leurs origines, de leur religion ou de leur statut économique ou autre », devraient être inclus afin de contribuer au maintien d'un régime de paix. Dans cette perspective, le handicap ne devrait en aucun cas constituer un obstacle à l'inclusion

sociale. Bien que cette vision soit largement reconnue, son application demeure inégale dans la société actuelle, particulièrement en ce qui concerne les personnes autistes, spécifiquement celles de niveau 3 nécessitant un soutien important.

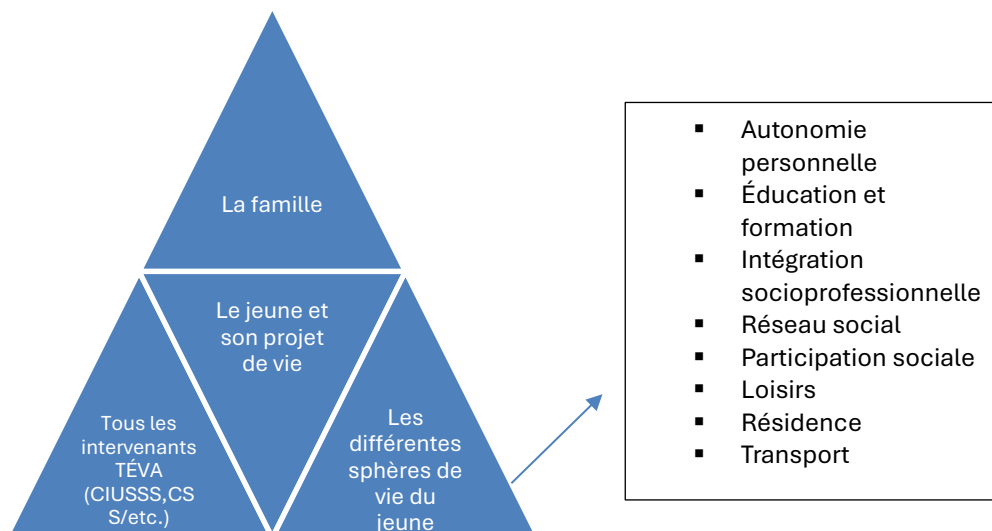
La présente recension vise à comprendre comment préparer les élèves autistes non verbaux de niveau 3 à la transition vers la vie adulte afin de favoriser leur accès à des trajectoires de vie significatives. Pour répondre à cet objectif, le cadre théorique s'articule autour de dimensions complémentaires : l'autodétermination, et; l'adéquation entre les besoins de soutien de la personne et les caractéristiques de son environnement.

1. L'autodétermination

L'autodétermination constitue une dimension centrale de la transition vers la vie adulte. Elle renvoie à la possibilité pour une personne d'exercer une influence sur sa vie, d'exprimer ses préférences, de faire des choix et de participer aux décisions qui la concernent. Pour les personnes ayant des besoins de soutien très importants, l'élaboration du projet de vie peut reposer sur une démarche de décision soutenue. Dans ce cadre, la personne, sa famille, le personnel scolaire et les professionnels mettent en commun leurs connaissances afin de définir les options susceptibles de correspondre à ses intérêts et à ses besoins.

À cette fin, plusieurs stratégies sont mises en œuvre afin de soutenir l'autodétermination. Par exemple, la structure TEACCH repose sur l'aménagement structuré de l'environnement physique afin de soutenir la compréhension et l'autonomie de l'élève. Dans notre milieu scolaire, cette structure est centrale et repose sur quatre éléments principaux : le temps, l'espace, la tâche et le système de travail (école spécialisée en autisme, 2026). En rendant l'environnement prévisible et significatif, cette structuration permet de clarifier les attentes, réduisant ainsi l'apparition de comportements à défis, tels que la violence. La figure 1 propose une synthèse de la démarche TÉVA et illustre les liens entre ses différentes composantes.

Figure 1. Synthèse illustrée de la TÉVA, inspirée de Bertrand (2023), Gouvernement du Québec (s. d.) et école spécialisée en autisme (2026).



Dans le milieu où nous exerçons, la démarche TÉVA est divisée en trois étapes correspondant aux trois dernières années de scolarisation, conformément aux recommandations du Gouvernement du Québec (2018), alors que les élèves concernés sont âgés de 18 à 21 ans. Lors de la première année, la démarche est présentée et une collecte de données exhaustive est réalisée, portant sur la santé et le bien-être, les habitudes de vie, le milieu de vie, le parcours scolaire, les relations sociales et les perspectives de travail ou de formation. La deuxième année est consacrée au développement intensif des compétences en émergence nécessaires à l'accès au projet de vie, ainsi qu'à l'élaboration du plan de transition. Enfin, la troisième année permet la révision et le suivi de ce plan, en plus de l'amorce concrète du projet de vie, qui peut inclure des visites de milieux, des journées d'exploration ou des intégrations progressives (école spécialisée en autisme, 2025).

Cependant, dans le cas de certains élèves autistes, notamment ceux non verbaux de niveau 3, les capacités d'autodétermination et de prise de décision peuvent être limitées. La trajectoire TÉVA repose alors sur un travail collaboratif réunissant l'école, la famille, le milieu de vie, le Centre intégré de santé et de services sociaux (CISSS/CIUSSS) ainsi que leurs partenaires (école spécialisée en autisme, 2026). Cette réalité exerce une pression importante sur le personnel scolaire, puisque c'est principalement durant la scolarisation que les compétences déterminantes pour la vie adulte doivent être développées.

2. L'adéquation entre les besoins de soutien et l'environnement

La transition vers la vie adulte dépend enfin de l'adéquation entre les besoins de soutien de la personne et les conditions offertes par son environnement. Celle-ci implique notamment : l'accessibilité physique et sensorielle; la clarté des consignes et des attentes; l'accès à un moyen de communication fonctionnel; l'intensité de l'accompagnement. Dans cette perspective, l'approche TEACCH constitue un moyen susceptible de favoriser l'adéquation entre la personne et son environnement. Elle repose notamment sur la structuration du temps, de l'espace, de la tâche et du système de travail. Concrètement, la structuration du temps permet à la personne d'anticiper la séquence des activités. La structuration de l'espace clarifie la fonction des différents lieux. La structuration de la tâche rend visibles les étapes à accomplir. Enfin, le système de travail permet de comprendre ce qui doit être fait, la quantité de travail attendue, le moment où la tâche est terminée et ce qui se produira ensuite. Ces moyens peuvent contribuer à réduire l'incertitude et l'incompréhension susceptibles d'accompagner un changement de milieu. L'approche TEACCH ne constitue toutefois pas une finalité de la transition. Son efficacité dépend de son individualisation et de la possibilité de transférer les stratégies vers les milieux fréquentés après la scolarisation.

Force est de constater que plusieurs milieux susceptibles d'accueillir des personnes autistes à la sortie de l'école ne disposent pas des ressources humaines, matérielles ou organisationnelles nécessaires pour permettre cette adéquation. Le soutien offert à la socialisation est alors étroitement lié à la capacité des milieux à répondre aux besoins de base des individus, ce qui peut restreindre l'éventail des trajectoires possibles après la scolarisation. Ceci amène plusieurs milieux d'accueil à établir des critères de sélection liés au niveau d'autonomie, au pouvoir d'agir, aux habiletés sociales ou à la capacité de socialisation des personnes. Par exemple, un élève présentant des comportements de violence ou un manque d'autonomie dans certaines sphères de la vie quotidienne pourrait se voir refuser l'accès à un plateau de travail ou à d'autres dispositifs d'intégration à la vie active. Ces refus peuvent s'expliquer par des enjeux de nature physique (environnements inadéquats ou non sécuritaires), mais également par des enjeux sociaux (un manque de connaissances en autisme, des interventions inappropriées, voire contreproductives).

Par ailleurs, les critères de sélection de ces milieux sont fréquemment associés à la socialisation attendue des participants. Selon l'Office québécois de la langue française (s. d.), la socialisation est définie comme « un processus d'apprentissage de la vie en société visant l'adaptation à l'environnement social, par l'assimilation des normes, des valeurs, des structures intellectuelles et culturelles et des savoirs pratiques du milieu ». Les personnes neurotypiques acquièrent généralement ces codes sociaux de manière implicite, au fil de leurs expériences quotidiennes. À l'inverse, chez les personnes autistes, cet apprentissage peut nécessiter des interventions explicites et structurées. Les difficultés liées au décodage des règles sociales constituent d'ailleurs une composante centrale des particularités communicationnelles en autisme. Les comportements attendus doivent non seulement être expliqués clairement, mais également justifiés afin de favoriser leur compréhension et leur intégration. Ainsi, la socialisation, concept multidimensionnel, doit être travaillée de manière différenciée en fonction du niveau de sévérité de l'autisme et des besoins individuels.

MÉTHODOLOGIE

L'objectif de cette recension ciblée de la littérature scientifique est d'examiner les principales trajectoires de vie envisageables pour les personnes autistes non verbales de niveau 3, tout en établissant des liens entre les connaissances issues de la recherche et la pratique professionnelle. Plus précisément, cette recension vise à mieux comprendre les conditions susceptibles de favoriser la participation sociale de ces jeunes à l'issue de leur parcours scolaire. Pour répondre à cet objectif, une recension a été réalisée à partir de la base de données Érudit. Plusieurs mots-clés ont été utilisés, notamment : « autisme de niveau 3 », « bas niveau de fonctionnement », « non verbal », « transition après l'école », « plateau de travail », « centre de jour », « transition de l'école à la vie active (TÉVA) », « participation sociale », « inclusion sociale » et « trajectoire de vie ».

Cette démarche a permis de repérer une vingtaine de publications. Une première sélection a été effectuée en fonction de critères de pertinence, notamment la présence d'un ou de plusieurs mots-clés dans le titre et le résumé, ainsi que la date de publication, limitée aux dix dernières années. À l'issue de ce processus, cinq documents ont été retenus considérant leur contribution à la compréhension de la transition vers la vie adulte des personnes autistes présentant des besoins

de soutien importants. Le corpus final est composé de deux recensions des écrits, de deux études empiriques et d'un mémoire universitaire. Les différentes étapes de cette recension sont présentées dans le tableau suivant.

Tableau 1. Les étapes de la recension ciblée

Étapes	Constats
1. Sélection des articles	Tri à partir des mots-clés (p. ex., « autisme de niveau 3 », « bas niveau de fonctionnement », « non verbal », « transition après l'école », « plateau de travail », « centre de jour », « transition de l'école à la vie active (TÉVA) », « participation sociale », « inclusion sociale », « trajectoire de vie »), datant de moins de 10 ans
2. n = 5	Deux articles sont des recensions des écrits, deux sont des études empiriques et un est un mémoire universitaire.

Les études retenues pour cette recension sont celles de Rouillard-Rivard et al. (2018), Corneau et al. (2019), Ouellet-Lampron et Poirier (2025), Landuran et N'Kaoua (2018), ainsi que Bertrand (2023). La recension des écrits réalisée par Corneau et ses collaborateurs (2019) présente différentes stratégies visant à soutenir l'inclusion scolaire des élèves autistes. Celle de Rouillard-Rivard et al. (2018) s'intéresse quant à elle aux pratiques éducatives susceptibles de favoriser la participation sociale des adolescents et des jeunes adultes autistes. Ouellet-Lampron et Poirier (2025) examinent la qualité de vie des adultes autistes en fonction de leur profil adaptatif, intellectuel et langagier. De leur côté, Landuran et N'Kaoua (2018) abordent la question du projet de vie chez les personnes présentant une trisomie 21, une thématique dont plusieurs constats peuvent alimenter la réflexion sur la planification de la transition vers la vie adulte. Enfin, le mémoire de Bertrand (2023) porte sur les pratiques jugées les plus pertinentes dans le cadre de la démarche de transition de l'école vers la vie active (TÉVA) auprès d'élèves autistes fréquentant l'enseignement secondaire.

Ces différentes contributions permettent d'éclairer les enjeux liés à la participation sociale et à la transition vers la vie adulte des personnes autistes présentant des besoins de soutien importants. Elles serviront ainsi d'assise à l'analyse développée dans cet article, laquelle mettra en dialogue les connaissances issues de la recherche et les observations découlant de notre pratique professionnelle en milieu scolaire.

RÉSULTATS

Les sections précédentes ont permis de présenter les principaux constats issus de la présente recension des écrits. Afin de répondre à la question « comment préparer les élèves autistes non verbaux de niveau 3 à la transition vers la vie adulte de manière à favoriser l'accès à des trajectoires de vie significatives ? », l'analyse s'articule autour de trois concepts centraux : 1) l'inclusion sociale, 2) l'accompagnement à la socialisation, et 3) la transition vers la vie adulte. Ces concepts seront d'abord définis et examinés à la lumière des connaissances issues de la recherche. Ils seront ensuite mis en perspective au regard de notre pratique professionnelle d'éducatrice spécialisée au sein d'une école secondaire spécialisée. Cette mise en dialogue entre les écrits et l'expérience de terrain permettra de dégager des pistes de réflexion et d'intervention susceptibles de soutenir la participation sociale ainsi que le développement de trajectoires de vie adaptées aux besoins et aux aspirations de cette population.

1. Les besoins des personnes autistes

Chez les personnes autistes présentant un « bas niveau » de fonctionnement, la socialisation s'inscrit dans le développement d'habiletés sociales touchant plusieurs sphères de la vie quotidienne, notamment l'autonomie fonctionnelle, l'hygiène, la communication, l'alimentation ainsi que la préparation au marché du travail. Lorsque les caractéristiques autistiques sont plus manifestes, elles peuvent avoir un impact significatif sur le niveau d'inclusion sociale vécu par ces personnes.

À titre d'exemple, un élève autiste de niveau 3 non verbal présentant des comportements non hygiéniques lors des repas ou des périodes de toilette nécessitera un encadrement plus intensif et prolongé afin de développer les compétences sociales attendues, comparativement à des élèves autistes présentant un profil de fonctionnement plus autonome. Comme le soulignent Rouillard-Rivard et al. (2018), la transition vers la vie active comporte de nombreux défis pour les adolescents autistes, notamment en ce qui concerne leur participation sociale. Une diminution significative de cette participation en contexte communautaire est fréquemment observée après la scolarisation, soit une baisse de 63 % à 46 % des jeunes ayant un TSA. Plusieurs facteurs de risque ont été identifiés, dont les difficultés liées à la démarche de transition de l'école à la vie

active, l'intensité des symptômes autistiques, les limitations communicationnelles et le manque d'acquis en matière d'habiletés sociales. Ces constats mettent en évidence l'importance de développer, dès le milieu scolaire, les compétences nécessaires afin de réduire ces obstacles et de favoriser l'accès à des trajectoires de vie satisfaisantes et inclusives.

2. Les stratégies d'inclusion

En contexte scolaire, diverses stratégies peuvent être mises en œuvre afin de favoriser l'inclusion des élèves autistes. Toutefois, ceux non verbaux de niveau 3 disposent généralement de moins d'occasions de socialisation naturelle que ceux intégrés en classe ordinaire. Les milieux spécialisés, bien qu'essentiels pour répondre à leurs besoins, reposent souvent sur une structure rigoureuse et fortement encadrée, ce qui entraîne des contextes de socialisation davantage planifiés par les intervenants que spontanés.

Dans ces milieux, les occasions d'interactions sociales sont fréquemment intégrées à l'horaire des élèves et initiées par les adultes, d'autant plus que plusieurs élèves manifestent peu d'intérêt intrinsèque pour les relations sociales. Parmi les stratégies utilisées, on trouve l'enseignement d'habiletés sociales par le modelage, l'enseignement explicite des normes et des règles sociales à l'aide d'outils reconnus dans le champ de l'autisme, ainsi que diverses approches cognitives, comportementales et éducatives. Celles-ci incluent notamment le renforcement positif, l'analyse du comportement appliquée et la communication fonctionnelle (Corneau *et al.*, 2019).

Ces éléments mettent en lumière l'importance de l'accompagnement à la socialisation, qui constitue un levier central pour favoriser l'inclusion sociale des élèves autistes de niveau 3 non verbaux, et qui fera l'objet de la section suivante.

3. L'accompagnement à la socialisation

L'étude d'Ouellet-Lampron et Poirier (2025) souligne le manque d'écrits scientifiques portant spécifiquement sur les adultes autistes, en particulier ceux présentant un trouble du spectre de l'autisme (TSA) de niveau 3. Aucune étude recensée ne traite explicitement de l'influence combinée du fonctionnement adaptatif, intellectuel et langagier sur la qualité de vie de cette population nécessitant un niveau de soutien important. Or, les manifestations associées à ce

niveau de sévérité du TSA influencent de manière significative plusieurs dimensions de la qualité de vie, notamment l'accès aux services, l'autonomie fonctionnelle, l'employabilité, l'intégration sociale, les relations interpersonnelles et le parcours scolaire.

Dans ce contexte, le niveau de soutien requis en matière de socialisation s'avère considérable. L'évaluation des besoins repose sur différentes caractéristiques individuelles, dont le mode de communication (verbal ou non verbal) et l'intérêt manifesté pour les interactions sociales. Ces éléments permettent d'adapter les interventions mises en place afin de soutenir plus adéquatement le développement des habiletés sociales et de favoriser une participation sociale minimale, mais significative, tant en milieu scolaire qu'au-delà de la scolarisation.

4. L'autodétermination

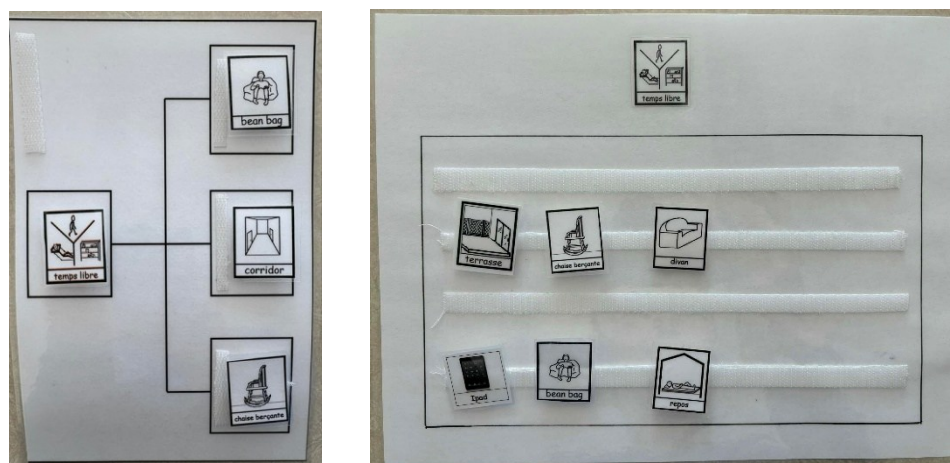
Les travaux de Landuran et N'Kaoua (2018), de même que ceux de White et al. (2018, cités dans Ouellet-Lampron et Poirier, 2025), établissent un lien entre l'autodétermination et la qualité de vie des personnes présentant des besoins de soutien importants. L'élaboration d'un projet de vie implique le développement de nombreuses compétences personnelles, telles que la capacité à faire des choix, la connaissance de soi, la compréhension de son environnement, la projection dans l'avenir, l'anticipation, la planification, la résolution de problèmes et l'expression de ses préférences.

Ces compétences sont toutefois fréquemment déficitaires chez les personnes présentant une déficience intellectuelle (DI), une condition souvent associée au TSA de niveau 3. Lorsque ces habiletés ne sont pas acquises, il incombe aux personnes de l'entourage — parents, intervenants et professionnels — de s'assurer que les besoins et les intérêts de la personne soient pris en considération. Ainsi, pour les adultes autistes présentant un « bas niveau » de fonctionnement, la dépendance à autrui pour répondre aux besoins quotidiens est importante, et leur qualité de vie est largement tributaire de la qualité du soutien offert.

Cette réalité se reflète également dans notre pratique professionnelle auprès d'élèves autistes arrivant en fin de parcours scolaire au secondaire. Dans le milieu où nous exerçons, le développement de compétences fonctionnelles liées à l'autodétermination est explicitement

travaillé à l'aide d'outils visuels, d'interventions ciblées en habiletés sociales et de stratégies adaptées aux capacités communicationnelles des élèves. À titre d'exemple, lorsque les élèves terminent les tâches qui leur sont attribuées, un moment de choix leur est proposé. La figure 2 illustre deux outils utilisés dans le milieu scolaire afin de permettre aux élèves d'exprimer leurs préférences sans recourir au langage verbal.

Figure 2. Outils de choix (école spécialisée, secteur mandat régional en autisme, 2026).



Des planches de choix présentant différentes activités leur sont offertes, et les élèves sélectionnent l'option souhaitée en pointant l'image correspondante ou en remettant celle-ci à l'intervenant ou encore en apposant un morceau de cellophane sur leur choix. Bien que ce type de choix puisse sembler anodin pour une personne neurotypique, il constitue, pour cette clientèle, un levier essentiel pour travailler la connaissance de soi, la prise de décision, les habiletés sociales et l'autodétermination. Cette dernière représente une compétence centrale dans l'élaboration et la participation à un projet de vie. La section suivante portera sur la transition vers la vie adulte et les enjeux spécifiques qui y sont associés pour les élèves autistes de niveau 3 non verbaux.

5. La transition vers la vie adulte

Dans les écoles spécialisées, une plus grande variété de compétences fonctionnelles est travaillée afin de soutenir les élèves présentant des défis importants. Les techniciennes et techniciens en éducation spécialisée y jouent un rôle central en stimulant les habiletés de base nécessaires au développement d'un fonctionnement quotidien minimalement autonome. Au quotidien, cela se

traduit par l'apprentissage de notions académiques de base, telles que la reconnaissance des formes, des couleurs et des nombres, mais également par le développement de la persévérance, de l'autonomie dans la tâche et de l'utilisation de stratégies adaptées.

Parmi les moyens mis en place, on trouve notamment des supports visuels inspirés du langage conceptuel SACCADÉ (2026), des repères temporels tels que les Time Timer ou les sabliers, des gabarits illustrant les étapes des tâches et des aménagements physiques favorisant l'autonomie, comme des zones délimitées pour distinguer le travail en cours du travail terminé.

Le milieu scolaire propose également des tâches s'apparentant à celles pouvant être réalisées sur un plateau de travail, incluant des ateliers de production et de manutention légère (ensachage, emballage), du jardinage, de l'entretien simple ou encore des tâches administratives adaptées, comme l'utilisation d'une déchiqueteuse. Les écoles spécialisées offrent souvent une variété d'ateliers visant à développer ces habiletés. Par ailleurs, les horaires des élèves intègrent fréquemment des activités de la vie quotidienne et domestique, telles que l'arrosage des plantes, le lavage, le brossage des dents ou l'application de déodorant, favorisant ainsi l'autonomie personnelle.

5. 1 Les plateaux de travail

Le plateau de travail permet aux jeunes de maintenir les acquis développés à l'école tout en réalisant des tâches s'approchant d'un emploi ou d'un stage. Cette trajectoire est particulièrement valorisée puisqu'elle se rapproche davantage du parcours occupationnel des personnes neurotypiques, soit l'exercice d'un travail et la participation active à un milieu professionnel.

Dans notre milieu, une distinction est faite entre les ateliers de travail et les plateaux de travail. Dans les ateliers, les participants sont encadrés de manière soutenue par un ou plusieurs intervenants et réalisent des activités visant une initiation au travail. À l'inverse, le plateau de travail correspond à un milieu de travail régulier ou adapté, supervisé par un intervenant, dans lequel les participants développent des habitudes socioprofessionnelles et réalisent des tâches productives.

L'accès à ces milieux demeure toutefois conditionnel à l'acquisition d'un certain niveau d'autonomie personnelle, alimentaire et hygiénique. La capacité à réaliser des tâches simples, la

présence limitée de comportements perturbateurs jugés non socialement acceptables et le respect des ratios exigés par les milieux (par exemple, trois usagers pour un intervenant) influencent l'accessibilité aux plateaux de travail, ratios pouvant varier selon les ressources.

5.2 Les centres de jour

Les centres de jour, souvent administrés par les CIUSSS, accueillent des participants nécessitant un accompagnement soutenu. Bien que certaines tâches similaires à celles des plateaux de travail y soient proposées, les exigences sont généralement moindres et une place plus importante est accordée aux loisirs. Les acquis y sont consolidés par le biais d'activités structurées, incluant des tâches, des ateliers créatifs et des activités récréatives.

Contrairement à certaines croyances, la présence de comportements violents n'exclut pas systématiquement l'accès à ces milieux, puisque certains centres se spécialisent dans l'accompagnement des personnes présentant un trouble grave du comportement. Toutefois, les places disponibles demeurent limitées, et tous les centres ne disposent pas des ressources nécessaires pour répondre à ces besoins, ce qui peut constituer un motif de refus.

5.3 La résidence

Les résidences à assistance continue (RAC) constituent des milieux de vie permanents. Bien que certaines activités ressemblent à celles proposées en centres de jour, notamment les activités de la vie quotidienne et domestique, ces ressources se distinguent par leur caractère résidentiel. Les personnes fréquentant un plateau de travail ou un centre de jour n'y résident pas, alors que les RAC offrent un hébergement à long terme. Ces milieux peuvent également accueillir des personnes présentant des comportements violents nécessitant une assistance constante, ainsi que des aménagements physiques spécialisés.

5.4 Les autres opportunités

Il importe de souligner que les trajectoires présentées correspondent aux milieux les plus fréquemment observés et recommandés dans notre contexte professionnel. D'autres options existent, telles que des centres d'éducation pour adultes, dont le Centre Louis-Jolliet dans la région de Québec. Toutefois, d'après notre expérience, seule une minorité des élèves autistes de niveau 3

accède à ce type de parcours. Certains adultes autistes présentant de plus grandes capacités fonctionnelles peuvent néanmoins envisager d'autres trajectoires de vie, notamment des ressources communautaires spécifiques, telles que la Maison des adultes de Charlesbourg.

CONCLUSION

En définitive, cette recension met en lumière le fait que les adolescents autistes non verbaux de niveau 3 accèdent, au terme de leur parcours scolaire, à un nombre relativement restreint de trajectoires de vie. Celles-ci sont fortement influencées par leur niveau de fonctionnement adaptatif et leurs besoins de soutien, lesquels exercent une influence importante sur leur qualité de vie et leurs possibilités de participation sociale (Ouellet-Lampron et Poirier, 2025). L'élaboration d'un projet de vie peut ainsi représenter un défi considérable lorsque certaines compétences essentielles demeurent à développer.

Lorsque l'autodétermination, l'autonomie et les habiletés sociales nécessitent un accompagnement accru, ces compétences deviennent des cibles d'intervention prioritaires au sein des milieux scolaires spécialisés. Les membres du personnel scolaire, en éducation spécialisée ainsi qu'en adaptation scolaire, sont alors appelés à jouer un rôle déterminant dans la planification et la mise en œuvre du projet de vie de ces élèves, particulièrement dans le cadre de la démarche de transition de l'école vers la vie active (TÉVA) (Bertrand, 2023; Landuran et N'Kaoua, 2018).

À la lumière des écrits recensés, il est possible de répondre à la question ayant guidé cette démarche, soit comment préparer les élèves autistes non verbaux de niveau 3 à la transition vers la vie adulte afin de favoriser l'accès à des trajectoires de vie significatives. Bien que ces jeunes soient majoritairement scolarisés dans des contextes spécialisés, plusieurs pratiques reconnues peuvent soutenir leur développement et leur préparation à l'après-école. Parmi celles-ci figurent les interventions portant sur les antécédents des comportements, notamment l'utilisation d'horaires structurés, le recours à des supports visuels ainsi que l'enseignement explicite et le modelage des habiletés sociales. S'ajoutent également diverses approches éducatives et comportementales, telles que le soutien aux comportements positifs, l'enseignement de la communication fonctionnelle, l'approche TEACCH et la formation continue du personnel scolaire.

Selon Corneau et ses collaborateurs (2019), ces stratégies contribuent à l'amélioration des apprentissages, des comportements adaptatifs et de la participation sociale. Les travaux de Rouillard-Rivard et al. (2018) rappellent également que les habiletés sociales constituent un levier important de participation sociale chez les adolescents autistes. À cet égard, la période du secondaire représente une étape particulièrement propice au développement de ces compétences en raison de la diversité des occasions d'interactions offertes dans le contexte scolaire. Le développement des habiletés relationnelles apparaît ainsi comme un élément clé de la préparation à la vie adulte et de l'accès à des milieux permettant une participation sociale accrue.

Bien que la démarche TÉVA constitue un outil privilégié pour soutenir la transition vers la vie adulte, la participation active et authentique du jeune à ce processus demeure parfois difficile à concrétiser. Cette réalité est particulièrement présente chez les élèves autistes non verbaux de niveau 3, dont les besoins de soutien en matière de communication, de compréhension et de prise de décision peuvent limiter l'expression de leurs préférences et leur implication dans certaines étapes du processus (Bertrand, 2023). Cette observation souligne l'importance de développer des moyens adaptés permettant de mieux soutenir l'expression de leur pouvoir d'agir.

L'analyse met également en évidence la rareté des écrits scientifiques portant spécifiquement sur les personnes autistes de niveau 3, notamment à l'âge adulte. Ce manque de connaissances limite la compréhension des parcours susceptibles de favoriser leur participation sociale et réduit les repères disponibles pour les intervenants et les familles. Bien qu'elle soit moins représentée dans la recherche, cette population occupe pleinement sa place au sein de la société. Les ressources susceptibles de soutenir leur participation demeurent toutefois limitées et exigent souvent des conditions organisationnelles, environnementales et relationnelles particulières.

Enfin, plusieurs pistes d'amélioration émergent de cette réflexion. Afin d'atténuer les effets du roulement du personnel scolaire, la mise en place de mécanismes de mentorat, de coaching ou de communautés de pratique pourrait favoriser le transfert des connaissances et le maintien d'interventions de qualité auprès des élèves autistes. De même, le développement de partenariats entre les milieux scolaires, communautaires et postsecondaires, ainsi que la création d'espaces de

partage des pratiques, contribueraient à renforcer la continuité des services. Plus largement, les milieux scolaires spécialisés gagneraient à multiplier les occasions de développer l'autonomie, l'autodétermination, la communication fonctionnelle et les habiletés sociales tout au long du parcours scolaire. Une telle orientation apparaît essentielle pour soutenir l'accès à des trajectoires de vie significatives et favoriser une participation sociale correspondant aux aspirations et aux capacités de chaque jeune autiste non verbal de niveau 3.

RÉFÉRENCES

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5^e éd.). <https://psychiatryonline.org/doi/book/10.1176/appi.books.9780890425596>

Bertrand, C. (2023). *La transition de l'école à la vie active chez les élèves du secondaire de 12 à 21 ans présentant un trouble du spectre de l'autisme* [essai de maîtrise, Université du Québec à Rimouski]. Cognitio. <https://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/11012/1/eprint11012.pdf>

CÉA | Maison des adultes. *Centre de services scolaire des Premières-Seigneuries* (s. d.). <https://maisondesadultes.cssps.gouv.qc.ca>

Centre de services scolaire de la Capitale. (s. d.). *Élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA) et besoins particuliers*. <https://cssc.gouv.qc.ca/prescolaire-et-primaire/ehda-et-besoins-particuliers/#Section-2>

Centre Louis-Joliet. (s. d.). *Un centre d'éducation des adultes qui se démarque*. <https://clj.cssc.gouv.qc.ca>

Corneau, F., Dion, J., Juneau, J., Bouchard, J. et Hains, J. (2019). Stratégies pour favoriser l'inclusion scolaire des enfants ayant un trouble du spectre de l'autisme : recension des écrits. *Revue de psychoéducation*, 43(1), 1-36. <https://www.erudit.org/fr/revues/psyedu/2014-v43-n1-psyedu04694/1061198ar/>

École spécialisée en autisme. (2025). *La structure TEACCH. Pourquoi TEACCH ?* [présentation PowerPoint]. Québec, QC, Canada.

École spécialisée en autisme. (2026). *Transition de l'école à la vie active* [présentation PowerPoint]. Québec, QC, Canada.

Gouvernement du Québec. (s. d.). *Programmes éducatifs pour les élèves ayant une déficience intellectuelle moyenne à sévère ou profonde*. <https://www.quebec.ca/education/prescolaire-primaire-et-secondaire/ressources-outils-reseau-scolaire/eleves-handicapes-difficultes-adaptation-apprentissage/programmes-eleves-deficience-moyenne-severe>

Landuran, A. et N'Kaoua, B. (2018). Projets de vie : regard des adultes avec une trisomie 21 et des aidants (familles et professionnels). *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 28, 61-69. <https://www.erudit.org/fr/revues/rfdi/2018-v28-rfdi03947/1051099ar>

Mercier, M. (2024). *TSA10122. Fonctionnement cognitif du trouble du spectre de l'autisme. Fonctionnement de la pensée* [notes de cours]. Université du Québec à Rimouski.

Office québécois de la langue française. (s. d.). *Socialisation*. <https://vitrinelinguistique.oqlf.gouv.qc.ca/fiche-gdt/fiche/8977105/socialisation>

Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (2021). *À l'horizon | Tout le monde à bord ! : La culture et l'inclusion sociale*. <https://www.unesco.org/fr/articles/lhorizon-tout-le-monde-bord-la-culture-et-linclusion-sociale>

Ouellet-Lampron, A. et Poirier, N. (2025). Qualité de vie d'adultes ayant un trouble du spectre de l'autisme selon leur fonctionnement adaptatif, intellectuel et langagier. *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 33, 14-25. <https://www-erudit-org.ezproxy.uqar.ca/fr/revues/rfdi/2024-v33-rfdi09922/1116945ar/>

Rouillard-Rivard, D., Julien-Gauthier, F., Poulin, M.-H. et Martin-Roy, S. (2018). Pratiques éducatives pour accroître la participation sociale des adolescents et des jeunes adultes ayant un trouble du spectre de l'autisme. *Revue de psychoéducation*, 47(1), 23-52. <https://doi.org/10.7202/1046771ar>

SACCADE, centre d'expertise en autisme (2026). *Langage SACCADE Conceptuel (LSC)*. <https://saccade.ca/tsa/langage-saccade-conceptuel-lsc/>



Thibault, S. (2026). Donner une voix autrement avec la communication alternative et améliorée (CAA) : un outil pour soutenir la communication et la socialisation en autisme. *Revue de la Neurodiversité*, 4(1).