



**HAL**  
open science

## Perception de soi et des relations d'amitié des adolescents présentant un trouble du spectre de l'autisme intégrés au secondaire ordinaire. Regards d'élèves, en France et au Québec.

Morgane Aubineau, Teresa Blicharska, Jean-Claude Kalubi-Lukusa

### ► To cite this version:

Morgane Aubineau, Teresa Blicharska, Jean-Claude Kalubi-Lukusa. Perception de soi et des relations d'amitié des adolescents présentant un trouble du spectre de l'autisme intégrés au secondaire ordinaire. Regards d'élèves, en France et au Québec.. 2017. hal-01496855

**HAL Id: hal-01496855**

**<https://hal.science/hal-01496855>**

Preprint submitted on 27 Mar 2017

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - ShareAlike 4.0 International License

Manuscript Number: NEUADO-D-17-00024

Title: Perception de soi et des relations d'amitié des adolescents présentant un trouble du spectre de l'autisme intégrés au secondaire ordinaire. Regards d'élèves, en France et au Québec. Self-perception and friendship relationships of teenagers with high-functioning autism in mainstream high schools: A France - Quebec study.

Article Type: Article original

Keywords: Troubles du spectre de l'autisme; Education inclusive; Développement social; Profil des Perception de Soi à l'Adolescence, Echelle de Qualité des Relations d'Amitié, Etablissements scolaires secondaires.

Key words: Autistic spectrum disorders; Inclusive education; Social development; Self-Perception Profile for Adolescents; Friendship Qualities Scale; High school; Student perspectives.

Corresponding Author: Ms. Morgane Aubineau, PhD Student

Corresponding Author's Institution: Université Toulouse - Jean Jaurès

First Author: Morgane Aubineau, PhD Student

Order of Authors: Morgane Aubineau, PhD Student; Teresa Blicharska, Professeur ; Jean-Claude Kalubi-Lukusa, Professeur

Abstract: Introduction : De plus en plus d'adolescents présentant un trouble du spectre de l'autisme (TSA) fréquentent les établissements secondaires ordinaires, en France et au Québec. Néanmoins, peu d'études ont pris en compte le point de vue des adolescents concernant leur adaptation aux différents aspects de leur inclusion scolaire. Objectifs : (1) Décrire le vécu d'élèves francophones de secondaire ayant un TSA, du point de vue de leur intégration sociale ; (2) Etablir des profils de leur perception de soi et de leurs représentations d'amitié ; (3) Examiner les facteurs individuels et environnementaux associés à ces modes d'adaptation. Population et méthodes : 23 élèves avec TSA (12-16 ans), intégrés au secondaire ordinaire, en France (n=15) et au Québec (n=8) ont complété le Profil des Perceptions de Soi à l'Adolescence et l'Echelle de Qualité des Relations d'Amitié. Résultats : Quatre profils sont identifiés concernant la perception de soi. Ils sont appelés « Difficultés scolaires » (n=8), « Académiquement adaptés » (n=5), « Faible estime de soi » (n=4) et « Socialement adaptés » (n=6). 3 groupes sont identifiés concernant les relations amicales : « Retirés », « Sociables » et « Insécures face au conflit ». La sphère sociale et relationnelle différencie clairement les profils d'adolescents observés, pour les deux questionnaires. La participation à un groupe d'entraînement aux habiletés sociales présente des effets bénéfiques sur la perception de soi. Conclusion : Les résultats soulignent l'importance de poursuivre les recherches francophones notamment concernant (1) les effets d'une aide humaine en classe et (2) l'importance d'un soutien centré sur la compréhension des normes sociales.



## PAGE DE TITRE

### 1. Titres

**1. Titre en français.** Perception de soi et des relations d'amitié des adolescents présentant un trouble du spectre de l'autisme intégrés au secondaire ordinaire. Regards d'élèves, en France et au Québec.

**2. Titre en anglais.** Self-perception and friendship relationships of teenagers with high-functioning autism in mainstream high schools: A France - Quebec study.

### 2. Auteurs

**M., Aubineau**

*Laboratoire :*

- Centre d'Etudes et de Recherches en Psychopathologie et Psychologie de la Santé (CERPPS) Université de Toulouse – Jean Jaurès (EA 7411).

*Adresse :*

- Université de Toulouse – Jean Jaurès  
Maison de la Recherche – bureau A100  
5 allées Antonio Machado  
31058 Toulouse Cedex 9 (France)

*Adresse courriel :* morgane.aubineau@gmail.com

*Téléphone :* 07-50-22-00-15

*Fax :* Pas de numéro de fax

**T., Blicharska**

*Laboratoire :*

- Centre d'Etudes et de Recherches en Psychopathologie et Psychologie de la Santé (CERPPS) Université de Toulouse – Jean Jaurès (EA 7411).

*Adresse :*

- Université de Toulouse – Jean Jaurès  
Maison de la Recherche

5 allées Antonio Machado  
31058 Toulouse Cedex 9 (France)

**J.-C., Kalubi**

*Laboratoire :*

- Chaire de recherche sur les identités et les innovations professionnelles en déficience intellectuelle et en troubles envahissants du développement (CiiPro)

*Adresse :*

- Université de Sherbrooke  
150, place Charles-Le Moyne, Bureau 200  
12e étage - Local 12821 - Bureau 200  
J4K 0A8 Longueuil (Québec) Canada

1  
2  
3  
4 **Perception de soi et des relations d'amitié des adolescents présentant un trouble du spectre**  
5 **de l'autisme intégrés au secondaire ordinaire. Regards d'élèves, en France et au Québec.**  
6  
7

8  
9 **Introduction** : De plus en plus d'adolescents présentant un trouble du spectre de l'autisme (TSA)  
10 fréquentent les établissements secondaires ordinaires, en France et au Québec. Néanmoins, peu  
11 d'études ont pris en compte le point de vue des adolescents concernant leur adaptation aux  
12 différents aspects de leur inclusion scolaire. **Objectifs** : (1) Décrire le vécu d'élèves francophones  
13 de secondaire ayant un TSA, du point de vue de leur intégration sociale ; (2) Etablir des profils de  
14 leur perception de soi et de leurs représentations d'amitié ; (3) Examiner les facteurs individuels  
15 et environnementaux associés à ces modes d'adaptation. **Population et méthodes** : 23 élèves avec  
16 TSA (12-16 ans), intégrés au secondaire ordinaire, en France (n=15) et au Québec (n=8) ont  
17 complété le *Profil des Perceptions de Soi à l'Adolescence* et l'*Echelle de Qualité des Relations*  
18 *d'Amitié*. **Résultats** : Quatre profils sont identifiés concernant la perception de soi. Ils sont  
19 appelés « Difficultés scolaires » (n=8), « Académiquement adaptés » (n=5), « Faible estime de  
20 soi » (n=4) et « Socialement adaptés » (n=6). 3 groupes sont identifiés concernant les relations  
21 amicales : « Retirés », « Sociables » et « Insécures face au conflit ». La sphère sociale et  
22 relationnelle différencie clairement les profils d'adolescents observés, pour les deux  
23 questionnaires. La participation à un groupe d'entraînement aux habiletés sociales présente des  
24 effets bénéfiques sur la perception de soi. **Conclusion** : Les résultats soulignent l'importance de  
25 poursuivre les recherches francophones notamment concernant (1) les effets d'une aide humaine  
26 en classe et (2) l'importance d'un soutien centré sur la compréhension des normes sociales.  
27  
28  
29  
30  
31  
32  
33  
34  
35  
36  
37  
38  
39  
40  
41  
42

43 **Mots-clés** : Troubles du spectre de l'autisme ; Education inclusive; Développement social ; Profil  
44 des Perception de Soi à l'Adolescence, Echelle de Qualité des Relations d'Amitié, Etablissements  
45 scolaires secondaires.  
46  
47  
48

49 **Self-perception and friendship relationships of teenagers with high-functioning autism in**  
50 **mainstream high schools: A France - Quebec study.**  
51  
52  
53

54 **Background**: An increasing number of students diagnosed with autistic spectrum disorders  
55 (ASD) is able to attend mainstream high schools in both France and Quebec. Over the years, this  
56 increasing number of ASD youths has come to represent a greater proportion of all children with  
57 special educational needs in regular schools. However, little is known about how the French and  
58  
59  
60  
61  
62  
63  
64  
65

1  
2  
3  
4 Quebecois teenagers with ASD cope with different aspects of inclusion. For these students,  
5 whose inherent difficulties lie in social interaction and communication, taking into account social  
6 challenges of mainstreaming experience is essential. **Objectives:** (1) Describe experiences of self-  
7 perception and friendship relationships in teenagers with ASD attending mainstream high schools  
8 in France and Quebec. (2) Establish student's profiles in relation to their own representations and  
9 individual and environmental variables. **Methods:** 23 students with ASD (age range 12 – 16  
10 years) participated in the study. All of them attended high school full-time, in France (n=15) and  
11 in Quebec (n=8). Youths filled out the *Self-Perception Profile for Adolescents* (SPPA; Harter,  
12 1988), and the *Friendship Qualities Scale* (FQS; Bukowski et al. 1994). **Results:** Internal  
13 coherence of scales was satisfactory in both sets of data (Cronbach  $\alpha > .70$ ). Cluster analyses  
14 identified 3 groups on the FQS scales, named *socially isolated* (N = 8), *sociable* (N=7) and  
15 *insecure with conflict* (N=8). The 4 SPPA clusters were labeled *school difficulties* (N=8), *school-*  
16 *work oriented* (N=5), *low self-esteem* (N=4) and *socially performing* (N=6). Despite the identical  
17 mean score for *global self-worth* in both *socially performing* and *school-work* oriented groups,  
18 the *socially performing* group shows higher mean scores in almost all dimensions measured by  
19 SPPA. The results show a positive effect of social skills training on self-perception. Significant  
20 differences between profiles (for both SPPA and FQS) are found regarding (1) family  
21 sociodemographic data and (2) social and relationship sphere. This study is part of a larger  
22 doctoral research program aimed at providing a comprehensive picture of school inclusion.  
23 Methods include questionnaires and semi-structured interviews with both teenagers with ASD  
24 and their parents **Conclusion:** These results underscore the importance of taking into account  
25 diversity in ASD adolescent profiles and social adaptation strategies. Despite the heterogeneity,  
26 the data suggest the importance of friendship relationships and their influence on a satisfying  
27 self-perception. The diversity of self evaluations of friendships and self concept suggest that self  
28 assertion and social skills training focusing on high functioning autistic youth's specific problems  
29 in high school mainstream programs might be an important pathway to successful inclusion and  
30 academic perseverance. **Key words:** Autistic spectrum disorders; Inclusive education; Social  
31 development; Self-Perception Profile for Adolescents; Friendship Qualities Scale; High school;  
32 Student perspectives.  
33  
34  
35  
36  
37  
38  
39  
40  
41  
42  
43  
44  
45  
46  
47  
48  
49  
50  
51  
52  
53  
54  
55  
56  
57  
58  
59  
60  
61  
62  
63  
64  
65

## 1. Introduction

**1.1 Défis de l'inclusion scolaire des élèves TSA à l'adolescence.** Le DSM V définit les troubles du spectre de l'autisme (TSA) comme un trouble neurodéveloppemental se traduisant par des altérations des interactions et de la communication sociales ainsi que par des comportements répétitifs ou des intérêts restreints [1]. Trois degrés de sévérité sont identifiés, allant de léger (peu de soutien requis) à sévère (soutien requis important). De nombreuses comorbidités peuvent être associées au TSA, notamment le trouble du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDA/H), des troubles « dys » ou encore des troubles psychiatriques (anxiété, dépression, phobies, etc.) [2]. Depuis une dizaine d'années, le développement de la recherche sur l'inclusion scolaire des élèves ayant un TSA sans déficience intellectuelle (TSA SDI) s'est considérablement accru, notamment outre-Atlantique où les premières politiques d'inclusion ont vu le jour. Les quelques recherches qui se sont intéressées à prendre en compte le point de vue de l'élève ont montré la nécessité d'accorder une place centrale à la parole de l'enfant quant à son bien-être scolaire [3-6]. Ceci est particulièrement important au secondaire, où les structures scolaires varient fortement, la compréhension des normes sociales devient plus complexe et l'appartenance à un groupe primordiale [4,7]. A l'adolescence, l'amitié est considérée comme une expérience normative [7,8], particulièrement nécessaire pour l'inclusion sociale, la perception de soi et le bien-être scolaire [9,10]. Dans une étude visant à redonner de l'importance à la parole de ceux qui sont « souvent étudiés mais rarement entendus »<sup>1</sup>, O'Hagan et Hebron (2016) soulignent que de nombreux adolescents avec TSA échouent à nouer des relations d'amitié, faute de « clés » sociales pour y parvenir. Alors que le concept de soi « oriente la prise de conscience de soi et de la connaissance de soi par l'appréciation positive ou négative que le sujet porte sur lui-même en comparaison avec autrui » (p. 2) [11], peu d'études ont été menées sur l'influence des relations d'amitiés sur la perception de soi, du point de vue du jeune. Le poids de l'« étiquette » diagnostique [5,12] et leur appréhension particulière du monde social rend ainsi l'étude des relations d'amitié et de la perception de soi des adolescents avec TSA particulièrement nécessaire afin de (1) appréhender la diversité de leurs profils concernant la cognition sociale et (2) les outiller au mieux pour leur permettre d'atteindre leur plein potentiel scolaire [13].

---

<sup>1</sup> Traduction libre de Ferguson, Ferguson & Taylor, (1992, p.94), cité par O'Hagan et Hebron (2016).



1  
2  
3  
4 **1.2 Situation en France et au Québec.** La majorité des études portant sur l'expérience de  
5 l'inclusion du point de vue des adolescents avec TSA SDI étant anglophones, nous disposons de  
6 très peu de données sur le contexte francophone [14]. En France, depuis les lois du 11 février  
7 2005<sup>2</sup> et du 8 juillet 2013<sup>3</sup>, de plus en plus de d'adolescents présentant un TSA SDI fréquentent  
8 des classes ordinaires, notamment au niveau primaire [15,16]. Toutefois, malgré des capacités  
9 intellectuelles dans la norme ou supérieures, leur parcours scolaire au secondaire apparaît souvent  
10 complexe, voire compromis, que ce soient en raison de leurs spécificités de fonctionnement  
11 cognitif ou de la difficulté de l'école à fournir le soutien nécessaire [14]. Au Québec, la loi sur  
12 l'instruction publique<sup>4</sup> établit que tout enfant avec handicap a droit au service de l'éducation  
13 jusqu'à 21 ans. Parmi les diverses modalités de scolarité existant pour les élèves à besoins  
14 spécifiques, la classe ordinaire est l'option majoritairement rencontrée [15]. Poirier et Cappé  
15 (2016) soulignent également que la plupart des élèves ayant un TSA présentent une moindre  
16 réussite académique qui se poursuit tout au long de leur scolarisation et aboutit notamment à un  
17 faible taux de diplômés [14,17].  
18  
19  
20  
21  
22  
23  
24  
25  
26  
27  
28  
29

30  
31 **1.3 Objectifs.** Cette recherche s'intègre dans un travail doctoral dont l'objectif principal est de  
32 s'appuyer sur les expériences des jeunes ayant un TSA qui ont réussi à poursuivre leur  
33 scolarisation et les adultes qui les ont accompagnés pour formuler une proposition de soutien  
34 pour ceux qui en sont au début de cette démarche d'inclusion. La présente étude vise à : (1)  
35 décrire le vécu d'élèves francophones de secondaire ayant un TSA, concernant leur perception de  
36 soi et des représentations d'amitié ; (2) établir des profils de leurs représentations et (3) examiner  
37 les facteurs individuels et environnementaux associés à ces modes d'intégration sociale.  
38  
39  
40  
41  
42  
43

## 44 **2. Dispositif méthodologique**

45  
46 **2.1 Population et procédure.** L'échantillon est composé de 23 adolescents français (N=15) et  
47 québécois (N=8), soit 21 garçons et 2 filles, âgés de 12 ans à 16 (M= 14,69 ; ÉT= 1,08), de  
48 langue maternelle française et présentant un TSA sans déficience intellectuelle<sup>5</sup>. Tous fréquentent  
49 un établissement secondaire ordinaire (4<sup>e</sup> ou 3<sup>e</sup> en France et secondaire 2 ou 3 au Québec) et sont  
50  
51  
52  
53

---

54 <sup>2</sup> Loi n° 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des  
55 personnes handicapées (1)

56 <sup>3</sup> Loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République  
57 (1)

58 <sup>4</sup> Gouvernement du Québec. (2010). Loi sur l'instruction publique. LRQ, chapitre I-13.3.

59 <sup>5</sup> En fonction de la date d'évaluation, les termes diagnostiques varient : TED, TED non spécifié, TSA ou syndrome  
60 d'Asperger.  
61  
62  
63  
64  
65

1  
2  
3  
4 accompagnés ou non par un auxiliaire de vie scolaire (AVS) en France (N=9) ou d'un technicien  
5 en éducation spécialisée (TES) au Québec (N=5).  
6  
7

8  
9 **2.2 Outils d'évaluation.** Les participants ont complété la version canadienne francophone du  
10 *Profil des Perceptions de Soi à l'Adolescence* (PPSA) [18,19]. Il s'agit d'un questionnaire  
11 multidimensionnel d'autoévaluation de soi en 45 items permettant d'appréhender comment un  
12 adolescent évalue personnellement sa « compétence » dans huit domaines de sa vie, ainsi que le  
13 jugement plus général qu'il porte sur sa propre valeur en tant que personne (estime de soi). Les  
14 participants ont également rempli l'*Echelle de Qualité des Relations d'Amitié* (EQRA). Il s'agit  
15 d'une traduction libre du *Friendship Quality Scale* [20], composée de 23 items visant à mesurer  
16 cinq dimensions de la relation amicale de l'adolescent : la camaraderie, le conflit, l'aide, la  
17 sécurité et l'intimité. L'instrument permet d'appréhender la représentation que le jeune se fait de  
18 ses relations amicales avec une personne qu'il considère comme son meilleur ami.  
19  
20  
21  
22  
23  
24  
25  
26  
27

28 **2.4 Hypothèses.** Nous posons les deux hypothèses suivantes : (1) les résultats pour la sphère  
29 sociale et relationnelle permettent de différencier des profils d'adolescents concernant la  
30 perception de soi et (2) les adolescents bénéficiant d'un groupe d'entraînement aux habiletés  
31 sociales (GEHS) ont une meilleure perception d'eux-mêmes et de leur relation amicale que ceux  
32 n'en bénéficiant pas, et ce particulièrement pour les dimensions ayant trait aux relations sociales.  
33  
34  
35  
36  
37

### 38 **3. Résultats**

39  
40 **3.1 Profil des Perceptions de Soi à l'Adolescence (PPSA).** La consistance interne est  
41 satisfaisante pour 8 des 9 dimensions du PPSA ( $.61 < \alpha < .90$ ). Seule l'échelle *Monde du travail*  
42 présente un alpha de Cronbach faible ( $\alpha = .31$ ). La structure factorielle théorique apparaît donc  
43 efficace pour décrire les perceptions de soi dans notre population. L'analyse en regroupements  
44 hiérarchiques permettent d'identifier quatre profils d'adolescents : (1) le groupe « *Difficultés*  
45 *scolaires* » (DS ; N=8), (2) le groupe « *Académiquement adaptés* » (AA ; N=5), (3) le groupe  
46 « *Faible estime* » (FE ; N=4) et (4) le groupe « *Socialement adaptés* » (SA ; N=6). La figure (1)  
47 détaille leurs profils de réponses pour les neuf dimensions évaluées. Insérer ici figure (1).  
48  
49  
50  
51  
52  
53  
54  
55

56 Les analyses post-hoc réalisées au niveau de chacun des items mettent en évidence que 21 items  
57 sur 45 contribuent significativement à la typologie en quatre groupes. Parmi eux, ce sont les items  
58 liés aux relations sociales (échelles *Sociale* et *Amicale*) et à l'estime de soi corporelle qui  
59  
60  
61  
62  
63  
64  
65

participent majoritairement à la différenciation typologique. Ces résultats confortent notre hypothèse (1) : les adolescents se différencient fortement sur les dimensions relatives aux relations sociales et amicales. De plus, plusieurs des variables à l'étude (cf. Annexe 1) présentent un effet significatif sur cette répartition en 4 clusters. La quotité de travail des mères ( $F(3,22) = 3,73, p = .029$ ) est significativement supérieure chez les mères du groupe « *Académiquement Adaptés* » (AA), par rapport à celles du groupe « *Difficultés Scolaires* » (DS) ( $p = .047$ ). De plus, nous observons que la participation des adolescents à un groupe d'entraînement aux habiletés sociales (GEHS) différencie significativement les groupes ( $F(3,22) = 3,55, p = .034$ ). En effet, les adolescents du groupe « *Socialement Adaptés* » (SA) sont significativement plus nombreux ( $p = .034$ ) à participer à un GEHS (5 enfants sur 6) comparativement à ceux du groupe « *Faible Estime* » (FE), dans lequel aucun adolescent ne reçoit ce service.

**3.2 Echelle de la qualité des relations d'amitié (EQRA).** Le calcul de l'alpha de Cronbach met en évidence une cohérence interne satisfaisante pour 3 des 5 dimensions (*Camaraderie* :  $\alpha = .73$  ; *Aide* :  $\alpha = .76$  ; *Intimité* :  $\alpha = .79$ ). La suppression des items 8 et 16 fait augmenter l'indice de .58 à .71 pour la dimension *Conflit* et de .39 à .74 pour la dimension *Sécurité*. La structure factorielle théorique du FQS est donc considérée efficace pour décrire les perceptions de notre population concernant la qualité de leurs relations d'amitié. Insérer ici figure (2). La figure (2) présente la typologie en 3 regroupements hiérarchiques. On constate que les groupes « *Sociables* » et « *Retirés* » ont des profils de réponse plus extrêmes et opposés. Les adolescents identifiés comme sociables présentent les scores les plus élevés pour l'ensemble des dimensions évaluées, témoignant d'une bonne complicité avec leur ami, qu'ils perçoivent généralement comme aidant et protecteur. Bien qu'ils expérimentent significativement plus de conflits que ceux des groupes « *Retirés* » ( $p = .018$ ) et « *Insécures face au conflit* » ( $p = .007$ ), ce sont eux qui se sentent les plus confiants dans la qualité de leur relation et leur capacité à dépasser ces désaccords, notamment par rapport aux adolescents du groupe « *Insécures face au conflit* » ( $p = .031$ ). De plus, les adolescents du groupe « *Retirés* » obtiennent les scores les plus faibles pour les échelles *Camaraderie*, *Aide* et *Intimité*. Ils passent significativement moins de temps que les autres ( $p < .001$ ) en compagnie de leur ami, jugé significativement moins aidant et protecteur que les amis de ceux des groupes « *Sociables* » ( $p < .001$ ) et « *Insécures face au conflit* » ( $p = .007$ ). Finalement, les jeunes du groupe « *Insécures face au conflit* » se distinguent des élèves « *Sociables* » par un moindre sentiment de sécurité ( $p = .031$ ) et davantage d'évitement du conflit (.009). Les ANOVA

montrent un effet significatif de la variable « *Catégorie socioprofessionnelle des parents* » sur la répartition en trois groupes ( $F(2,22) = 3,87, p = .038$ ). Les parents du groupe « *Retirés* » travaillent davantage à temps plein (6 sur 8) que ceux du groupe « *Sociables* » ( $p = .030$ ) où 6 mères sur 7 rapportent ne pas avoir d'emploi ( $N=3$ ) ou seulement à temps partiel ( $N=3$ ). Concernant la variable « *Présence d'un AVS/TES* » ( $F(22,2) = 3,71 ; p = .042$ ), on constate que les adolescents « *sociables* » bénéficient significativement plus d'une aide humaine à l'école que ceux du groupe « *Retirés* » ( $p = .042$ ).

### **3.3 Effet de la participation à un GEHS sur l'estime de soi et la qualité de la relation amicale.**

Les ANOVA montrent un effet significatif de la variable « *GEHS* » pour les échelles *Sociale* ( $F(22,1) = 4,64 ; p = .43$ ) et *Amicale* ( $F(22,1) = 8,80 ; p = .007$ ). Cet effet est également retrouvé pour l'échelle *Monde du travail* ( $F(22,1) = 5,84 ; p = .025$ ), malgré sa faible cohérence interne. Notre hypothèse (2) est confirmée : les adolescents qui participent à ces groupes présentent donc des scores supérieurs pour les échelles liées à la sphère sociale et se sentent davantage prêts à assumer un emploi.

## **4. Discussion**

### **4.1 Importance de la sphère sociale pour l'estime de soi.**

Notre étude visait à permettre une première description des perceptions de soi et des relations d'amitié d'élèves de secondaire ayant un TSA, en France et au Québec. En raison de la taille de l'échantillon, les résultats n'ont pas vocation à être généralisés mais plutôt à nourrir la réflexion autour de la représentation du vécu de l'inclusion au sein de cette population atypique, trop souvent négligée dans les recherches [4,7]. Concernant le concept de soi, la contribution des échelles *Sociale*, *Amicale* et *Corporelle* sur la typologie en 4 groupes peut s'expliquer à plusieurs niveaux. D'une part, les troubles de la communication sociale varient fortement entre les adolescents, que ce soit en raison de leur profil de fonctionnement ou de l'environnement fréquenté [1,7,8]. D'autre part, les différences de services reçus par les participants, et notamment la participation ou non à un GEHS, contribue à ces différences d'estime de soi observées entre les 4 groupes. Enfin la perception du soi corporel constitue un élément essentiel pour la construction identitaire, particulièrement à l'adolescence où de profonds changements physiques, hormonaux et représentationnels s'opèrent et peuvent perturber l'intégration socio-scolaire. Les adolescents sont particulièrement focalisés sur leur image de soi corporelle [11], notamment dans la culture occidentale où la mode et les tendances

1  
2  
3  
4 sont imposées, de manière relativement implicite et donc possiblement plus difficiles à décoder  
5  
6 pour les adolescents ayant un TSA [21].  
7

8  
9 **4.2 Complexité et construction des amitiés chez les adolescents avec TSA.** A l'adolescence, les  
10 relations d'amitiés des élèves avec TSA constituent un des indices clés de l'inclusion et  
11 influencent positivement leur vécu de l'expérience scolaire [4,6,7]. Elles leur permettent  
12 notamment d'acquérir des compétences sociales, difficiles à assimiler par la seule intervention  
13 des adultes [22]. Toutefois, nombreux sont les élèves qui expérimentent la solitude, par choix, par  
14 évitement des échanges informels épuisants mais aussi comme stratégie contre l'intimidation,  
15 dont ils sont très fréquemment victimes [3,23]. Cet isolement renforce le risque d'une perte de  
16 confiance en soi [3], d'intimidations et de moqueries [8] et d'exclusion de l'établissement [21],  
17 diminuant alors les opportunités d'échanges positifs avec les pairs et donc le développement de  
18 compétences sociales adaptées. La conscience de leur différence et de leurs faiblesses sociales les  
19 rendent également plus à risque de développer de l'anxiété [2,23]. Au regard de ces défis, la  
20 sensibilisation des pairs ordinaires aux spécificités de l'autisme pourrait constituer une stratégie  
21 efficace de valorisation et de reconnaissance des forces de l'élève [4,6,8], en parallèle d'un travail  
22 avec l'adolescent autour de la compréhension des normes et attentes sociales.  
23  
24  
25  
26  
27  
28  
29  
30  
31  
32  
33  
34

35 **4.3 Rôle des services sur les perceptions des adolescents.** Les différences observées entre les  
36 groupes concernant la quotité de travail des parents et les services reçus amènent la réflexion  
37 suivante : les adolescents dont les parents sont les plus disponibles sont-ils les plus susceptibles  
38 de présenter des représentations de leurs relations d'amitié satisfaisantes ? L'impact des  
39 ressources familiales sur l'accompagnement reçu se pose alors puisque l'on pourrait également  
40 s'attendre à ce que des parents travaillant à temps plein soient davantage susceptibles de fournir  
41 des services à leurs enfants, comparativement à ceux dont les ressources ne le leur permettent pas  
42 aussi aisément. En l'absence de données socioéconomiques plus précises, nous ne pouvons  
43 qu'exprimer ce questionnement au lecteur, comme variable à examiner pour les recherches  
44 ultérieures. Comme le posait l'hypothèse (2), la participation des adolescents à GEHS a un effet  
45 significatif sur la typologie constituée autour de la perception de soi. Les participants du groupe  
46 socialement adaptés sont significativement plus nombreux à en bénéficier par rapport à ceux  
47 présentant une faible estime de soi générale. Ce constat est retrouvé lorsqu'on compare les  
48 résultats du groupe faisant partie d'un GEHS avec ceux n'y participant pas, dans les deux  
49  
50  
51  
52  
53  
54  
55  
56  
57  
58  
59  
60  
61  
62  
63  
64  
65

1  
2  
3  
4 cultures. Bien que la littérature scientifique soit encore balbutiante concernant les effets de ces  
5 ateliers sur la perception de soi et le fonctionnement social des adolescents avec un TSA, l'étude  
6 d'Andanson et al. [23] souligne les bénéfices de ces séances ainsi que la nécessité de multiplier  
7 les recherches autour des GEHS à destination de cette population. Les résultats réaffirment donc  
8 l'importance d'un travail visant la compréhension sociale [7,23], afin de leur permettre de  
9 développer des relations d'amitié authentiques et satisfaisantes naturellement bénéfiques pour  
10 l'estime de soi.  
11  
12  
13  
14  
15  
16  
17

18 **4.4 Accompagnement en classe par une aide humaine.** Plusieurs études ayant interrogé des  
19 adolescents avec TSA ont mis en évidence le rôle possiblement négatif de l'accompagnant dans  
20 leur intégration sociale, du fait de son aspect « visible » et stigmatisant [5,24]. En effet, ces  
21 pratiques mises en place pour faciliter l'inclusion ne promeuvent pas toujours le succès social de  
22 l'élève car la présence de l'adulte peut venir compliquer les relations avec les pairs et l'isoler  
23 encore davantage du groupe et de l'enseignant [22]. De plus, l'autonomie des adolescents avec  
24 TSA est souvent un des objectifs majeurs pour les jeunes et leurs parents [15,22]. Nous  
25 constatons dans cette étude que cette autonomie est déjà observée sur le plan académique pour les  
26 adolescents dont l'estime de soi générale est jugée satisfaisante en l'absence d'une aide humaine  
27 plus qu'au besoin. Les résultats obtenus à l'EQRA viennent toutefois nuancer ces résultats en  
28 rappelant que les participants du groupe « *Sociables* » reçoivent significativement plus d'aide en  
29 classe que ceux du groupe « *Retirés* ». Ces résultats confortent les propos de Grimm et al. (2015)  
30 [16] qui propose que « le recours à une AVS, par son accompagnement et la relation instaurée  
31 avec les parents, peut participer à une prise en charge globale de l'enfant, qui pourrait également  
32 être bénéfique aux enfants Aspergers » (p. 21). Ainsi, il serait pertinent d'évaluer le rôle de  
33 l'AVS ou du TES et son impact sur le fonctionnement social de l'adolescent, ainsi que sur sa  
34 compréhension des normes sociales, notamment celles plus implicites existant à l'adolescence  
35 [21].  
36  
37  
38  
39  
40  
41  
42  
43  
44  
45  
46  
47  
48  
49  
50  
51

52 **4.5 Limites.** Plusieurs limites existent dans cette étude, notamment sur le plan méthodologique :  
53 en effet, l'échantillon étant relativement faible, le poids des analyses statistiques est limité. La  
54 pertinence des items composant chaque dimension mériterait d'être analysée à la lumière du  
55 fonctionnement atypique de ces adolescents. De plus, la formulation au conditionnel de certains  
56 items de l'EQRA, nécessitant pour le jeune de se mettre à la place de son ami, est possiblement  
57  
58  
59  
60  
61  
62  
63  
64  
65

1  
2  
3  
4 problématique en raison des difficultés liées à la théorie de l'esprit dans l'autisme [11]. En outre,  
5 la nécessité de choisir une personne considérée comme un ami peut être un frein à la validité des  
6 réponses, pour ceux ayant du choisir « par défaut », faute d'avoir un véritable ami. Enfin, le choix  
7 des variables étudiées est nécessairement limité et ne prend pas en compte, par exemple, les  
8 services et thérapies reçus par le passé, les traitements médicamenteux ou encore les ressources  
9 familiales telles que le revenu ou le niveau d'étude des parents.  
10  
11  
12  
13  
14

## 15 16 **5. Conclusion**

17  
18 Malgré les limites précédemment pointées, cette étude offre une description de l'expérience « de  
19 l'intérieur » des élèves francophone avec TSA concernant leur perception de soi et des relations  
20 d'amitié. Elle met à jour la diversité observée au sein de cette population, sans toutefois faire  
21 apparaître de différence entre les deux pays. La création des relations d'amitié ressort comme un  
22 défi majeur pour favoriser une inclusion scolaire réussie et la construction d'une estime de soi  
23 satisfaisante. Les résultats interrogent également les effets des services reçus par les jeunes pour  
24 la perception de soi, intimement liée à la perception que les autres portent sur eux. La réalisation  
25 d'entretiens semi-dirigés approfondis auprès d'un plus large panel d'élèves TSA, ainsi que la  
26 triangulation tant des sources que des données apparaissent nécessaires, dans la continuité du  
27 troisième Plan Autisme 2013-2017<sup>6</sup> qui réaffirme l'importance de poursuivre les efforts de la  
28 recherche en vue d'une meilleure inclusion sociale des personnes présentant un TSA (Axe IV.4).  
29 Cette prise en compte de leur point de vue est indispensable pour élaborer des recommandations  
30 réellement centrées sur leurs besoins et particularités. Ce travail souligne enfin que les parents,  
31 clés de voute de l'inclusion, doivent être accompagnés et soutenus<sup>7</sup>, notamment dans l'accès aux  
32 services, inégalitaire, qui ne donne pas les mêmes chances à tous les adolescents. La question de  
33 la justice sociale est ici cruciale : tout enfant doit pouvoir jouir d'une pleine participation sociale,  
34 au milieu de ses pairs, afin de se construire comme citoyen, acteur des décisions qui le  
35 concernent et engagé dans la vie de la cité [2,4,8,12,25].  
36  
37  
38  
39  
40  
41  
42  
43  
44  
45  
46  
47  
48  
49  
50  
51

52 **Lien d'intérêts.** Les auteurs déclarent ne pas avoir de lien d'intérêts.  
53

## 54 55 **Références**

56  
57  
58  
59 <sup>6</sup> <http://social-sante.gouv.fr/IMG/pdf/plan-autisme2013-2.pdf>

60 <sup>7</sup> Cet aspect est rappelé dans l'axe III du Troisième Plan Autisme 2013-2017.  
61  
62  
63  
64  
65

- 1  
2  
3  
4 [1] American Psychiatric Association. Diagnostic and statistical manual of mental disorders  
5 (DSM-5®). American Psychiatric Pub 2013.  
6  
7 [2] Tobias A. Supporting students with autistic spectrum disorder (ASD) at secondary school: a  
8 parent and student perspective. *Educational Psychology in Practice* 2009; 25(2): 151-165.  
9  
10 [3] Chamberlain B, Kasari C, Rotheram-Fuller E. Involvement or isolation? The social networks  
11 of children with autism in regular classrooms. *J Autism Dev Disord* 2007; 37(2): 230-242.  
12  
13 [4] Humphrey N, Lewis, S. 'Make me normal'. The views and experiences of pupils on the  
14 autistic spectrum in mainstream secondary schools. *Autism* 2008; 12(1): 23-46.  
15  
16 [5] McLaughlin S, Rafferty H. Me and 'It': Seven young people given a diagnosis of Asperger's  
17 Syndrome. *Educational & Child Psychology* 2014; 31(1): 63-78  
18  
19 [6] Ochs E, Kremer-Sadlik T, Solomon O, Gainer Sirota, K. Inclusion as Social Practice: Views  
20 of Children with Autism. *Social Dev* 2001; 10(3): 399-419.  
21  
22 [7] O'Hagan S, Hebron J. Perceptions of friendship among adolescents with autism spectrum  
23 conditions in a mainstream high school resource provision. *Eur J Spec Needs Educ* 2016; 1-15.  
24  
25 [8] Saggars B, Hwang YS, Mercer KL. Your voice counts: Listening to the voice of high school  
26 students with autism spectrum disorder. *Australasian Journal of Special Education* 2011; 35(2):  
27 173-190.  
28  
29 [9] Carrington S, Templeton E, Papinczak T. Adolescents with Asperger syndrome and  
30 perceptions of friendship. *Focus Autism Other Dev Disabl* 2003; 18(4): 211-218.  
31  
32 [10] Symes W, Humphrey N. Peer-group indicators of social inclusion among pupils with autistic  
33 spectrum disorders (ASD) in mainstream secondary schools: A comparative study. *Sch Psychol*  
34 *Int* 2010; 31(5): 478-494.  
35  
36 [11] Fourchard F, Courtinat-Camps A. L'estime de soi globale et physique à l'adolescence.  
37 *Neuropsychiatr Enfance Adolesc* 2013 ; 61(6) : 333-339.  
38  
39 [12] MacLeod A, Lewis A, Robertson C. 'Why should I be like bloody Rain Man?!' Navigating  
40 the autistic identity. *British Journal of Special Education* 2013; 40(1): 41-49.  
41  
42 [13] Courchesne V, Meilleur AAS, Poulin-Lord MP, Dawson M, Soulières I. Autistic children at  
43 risk of being underestimated: school-based pilot study of a strength-informed assessment. *Mol*  
44 *Autism* 2015; 6(1): 1.  
45  
46 [14] Poirier N, Cappe É. Les dispositifs scolaires québécois et français offerts aux élèves ayant un  
47 trouble du spectre de l'autisme. *Bulletin de psychologie* 2016 ; (4): 267-278.  
48  
49  
50  
51  
52  
53  
54  
55  
56  
57  
58  
59  
60  
61  
62  
63  
64  
65



- 1  
2  
3  
4 [15] Cappe É, Wolff M, Bobet R, Adrien JL. Étude de la qualité de vie et des processus  
5 d'ajustement des parents d'un enfant ayant un trouble autistique ou un syndrome d'Asperger:  
6 effet de plusieurs variables socio-biographiques parentales et caractéristiques liées à l'enfant.  
7 L'Evolution psychiatrique 2012; 77(2): 181-199.  
8  
9 [16] Grimm D, Assouline B, Piero A. La scolarisation des patients atteints par des troubles du  
10 spectre autistique sans retard mental. L'Encéphale 2015; 41(6): 499-506.  
11  
12 [17] Howlin P, Goode S, Hutton J, Rutter M. Adult outcome for children with autism. J. Child  
13 Psychol. Psychiatry 2004; 45(2): 212-229.  
14  
15 [18] Harter S. Manual for the Self-Perception Profile for Adolescents. Denver: University of  
16 Denver; 1988.  
17  
18 [19] Bouffard T, Seidah A, McIntyre M, Boivin M, Vezeau C, Cantin S. Mesure de l'estime de  
19 soi à l'adolescence: Version canadienne-française de Self-Perception Profile for Adolescents de  
20 Harter. Can J Behav Sci 2002; 34(3): 158.  
21  
22 [20] Bukowski WM, Hoza B, Boivin M. Measuring friendship quality during pre-and early  
23 adolescence: The development and psychometric properties of the Friendship Qualities Scale. J  
24 Soc Pers Relat 1994; 11(3): 471-484.  
25  
26 [21] Fortuna R. The social and emotional functioning of students with an autistic spectrum  
27 disorder during the transition between primary and secondary schools. Support Learn. 2014;  
28 29(2): 177-191.  
29  
30 [22] Kasari C, Locke J, Gulsrud A, Rotheram-Fuller E. Social networks and friendships at  
31 school: Comparing children with and without ASD. J Autism Dev Disord 2011; 41(5): 533-544.  
32  
33 [23] Andanson J, Pourre F, Maffre T, Raynaud JP. Les groupes d'entraînement aux habiletés  
34 sociales pour enfants et adolescents avec syndrome d'Asperger: revue de la littérature. Arch  
35 Pediatr 2011; 18(5): 589-596.  
36  
37 [24] Connor M. Asperger syndrome (autistic spectrum disorder) and the self-reports of  
38 comprehensive school students. Educational Psychology in Practice 2000; 16(3): 285-296.  
39  
40 [30] Kalubi JC. De la participation sociale à l'inclusion: évolution des paradigmes et des défis  
41 dans le champ de l'éducation. In: Guerdan V, Petitpierre G, Moulinet JP, Haelewyck MC.  
42 Participation et responsabilités sociales: Un nouveau paradigme pour l'inclusion des personnes  
43 avec une déficience intellectuelle. Berne: Peterlang; 2009, 47-60.  
44  
45  
46  
47  
48  
49  
50  
51  
52  
53  
54  
55  
56  
57  
58  
59  
60  
61  
62  
63  
64  
65

Figure 1 couleurs

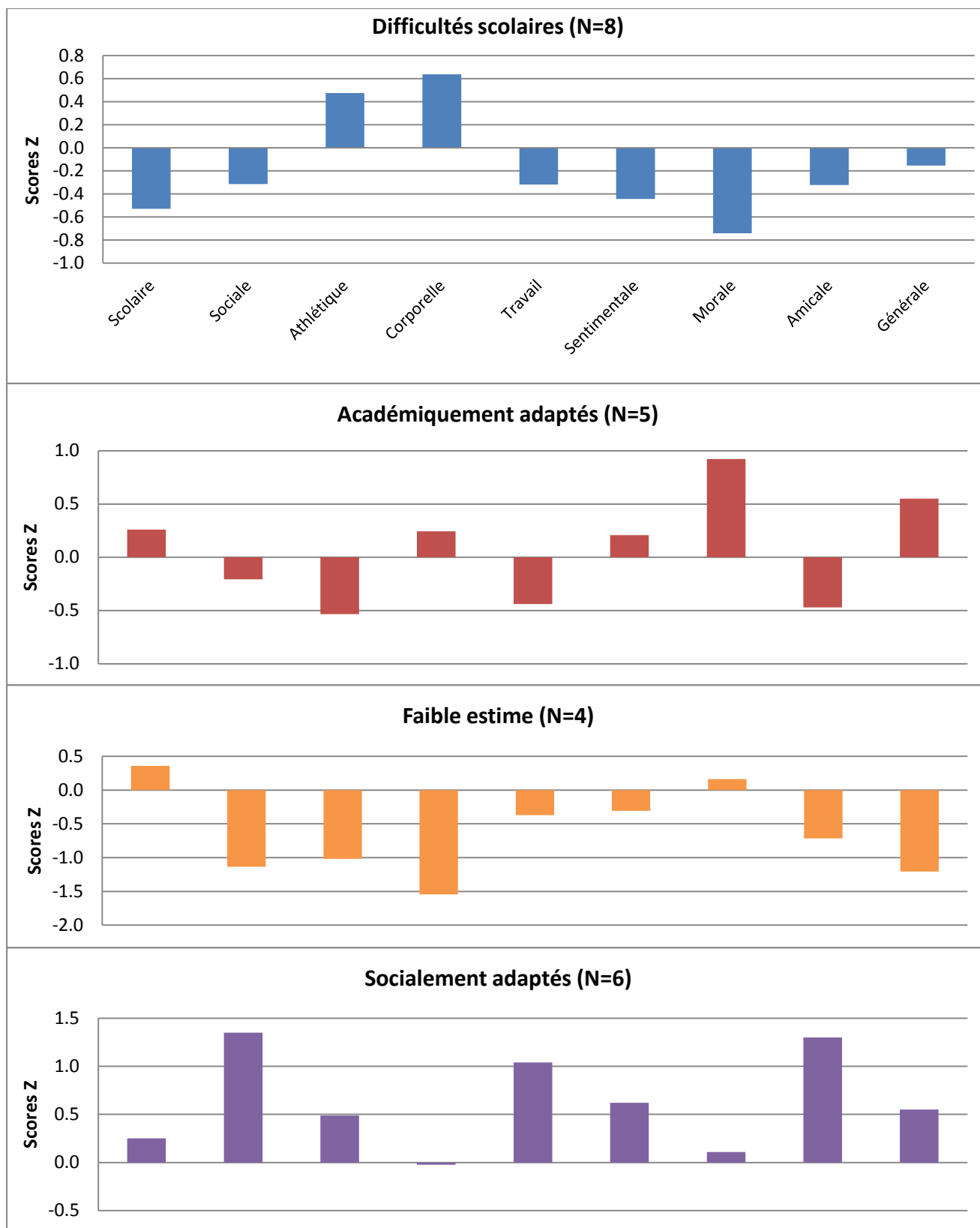


Figure 1. Profils de réponse des 4 groupes sur les 9 dimensions de la perception de soi (scores Z).

Figure 1 noir et blanc

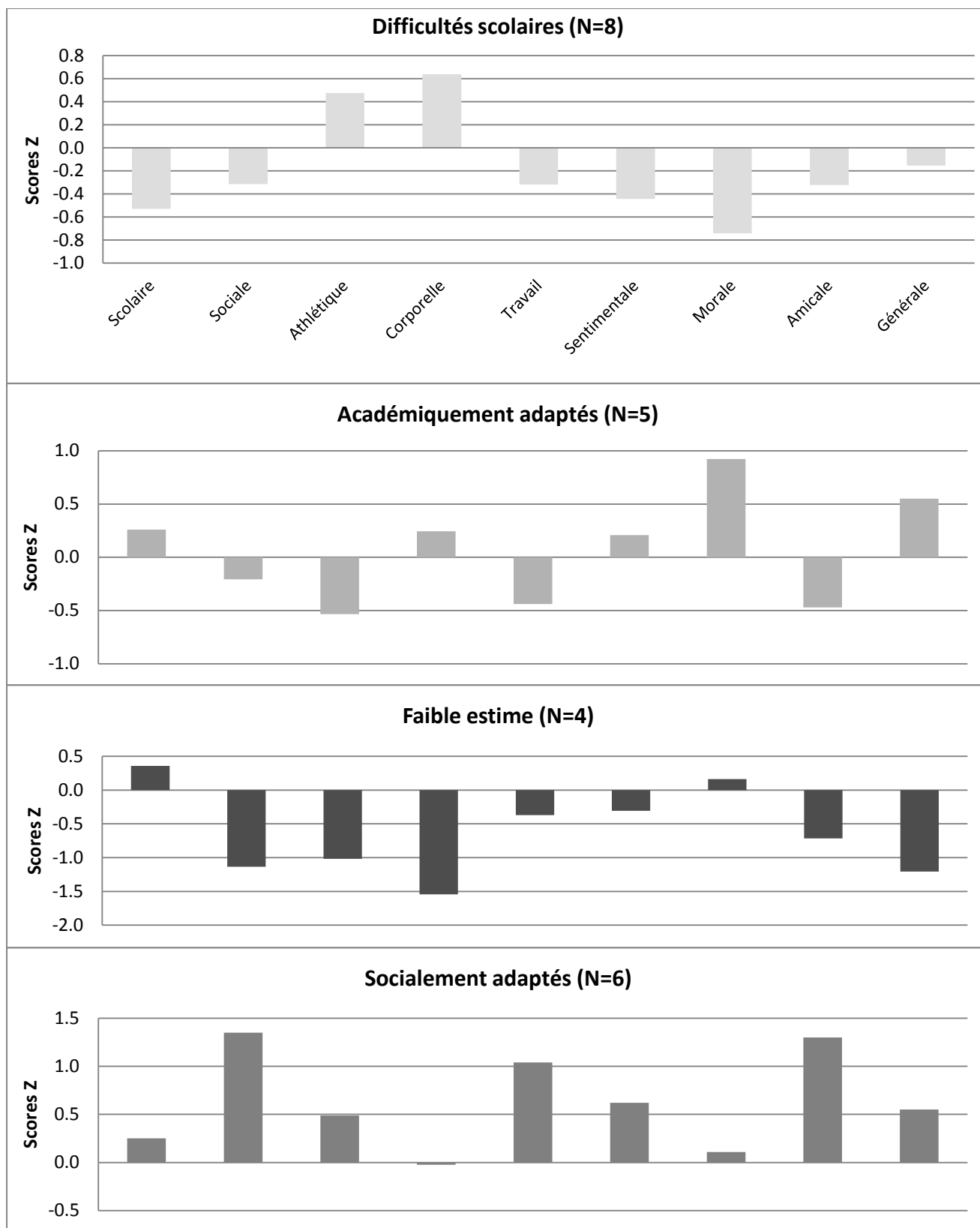


Figure 1. Profils de réponse des 4 groupes sur les 9 dimensions de la perception de soi (scores Z).

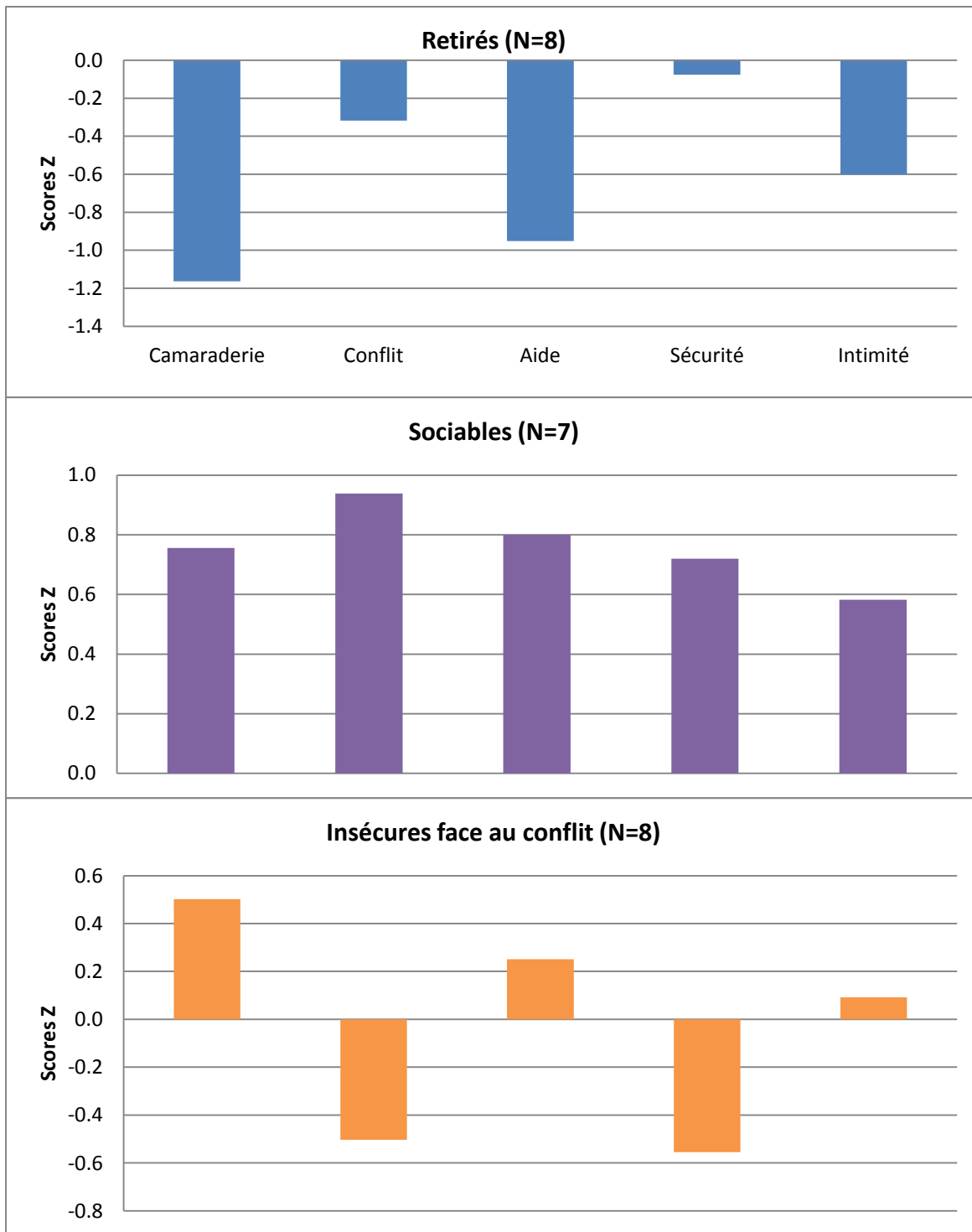


Figure 3. Profils de réponse des 3 groupes sur leur perception de la qualité de leur relation d'amitié (Scores Z).

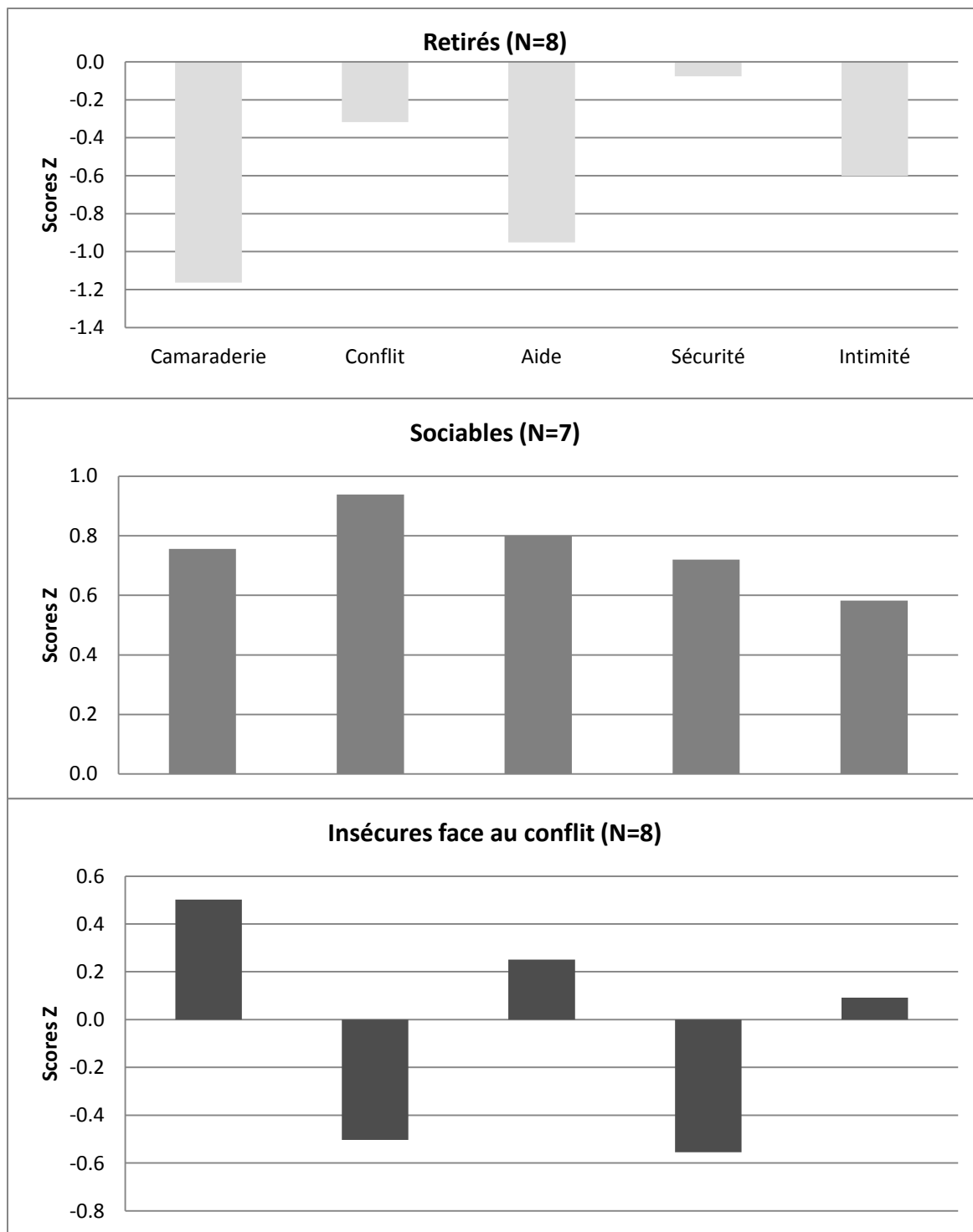


Figure 3. Profils de réponse des 3 groupes sur leur perception de la qualité de leur relation d'amitié (Scores Z).

**Annexe 1 couleurs**

[Click here to download Matériel supplémentaire: Annexe 1\\_Aubineau\\_couleurs.docx](#)

**Annexe 1 noir et blanc**

**[Click here to download Matériel supplémentaire: Annexe 1\\_Aubineau\\_N&B.docx](#)**