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-01496855v1

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

Elsevier Editorial System(tm) for
Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence
Manuscript Draft

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

*Manuscript
Click here to download Manuscript: Article_.docx

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.

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.

Mots-clés : 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.

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

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

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

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 »[1], 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].

[1] Traduction libre de Ferguson, Ferguson & Taylor, (1992, p.94), cité par O'Hagan et Hebron (2016).

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

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

2. Dispositif méthodologique

2.1 Population et procédure. L'échantillon est composé de 23 adolescents français (N=15) et québécois (N=8), soit 21 garçons et 2 filles, âgés de 12 ans à 16 (M= 14,69 ; ÉT= 1,08), de langue maternelle française et présentant un TSA sans déficience intellectuelle[5]. Tous fréquentent un établissement secondaire ordinaire (4e ou 3e en France et secondaire 2 ou 3 au Québec) et sont

[2] Loi n° 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées (1)

[3] Loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République (1)

[4] Gouvernement du Québec. (2010). Loi sur l'instruction publique. LRQ, chapitre I-13.3.

[5] En fonction de la date d'évaluation, les termes diagnostiques varient : TED, TED non spécifié, TSA ou syndrome d'Asperger.

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

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

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

3. Résultats

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

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

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

sont imposées, de manière relativement implicite et donc possiblement plus difficiles à décoder pour les adolescents ayant un TSA [21].

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

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

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

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

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

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

5. Conclusion

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

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

Références

[6] http://social-sante.gouv.fr/IMG/pdf/plan-autisme2013-2.pdf
[7] Cet aspect est rappelé dans l'axe III du Troisième Plan Autisme 2013-2017.

[1] American Psychiatric Association. Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM-5®). American Psychiatric Pub 2013.

[2] Tobias A. Supporting students with autistic spectrum disorder (ASD) at secondary school: a parent and student perspective. Educational Psychology in Practice 2009; 25(2): 151-165.

[3] Chamberlain B, Kasari C, Rotheram-Fuller E. Involvement or isolation? The social networks of children with autism in regular classrooms. J Autism Dev Disord 2007; 37(2): 230-242.

[4] Humphrey N, Lewis, S. 'Make me normal'. The views and experiences of pupils on the autistic spectrum in mainstream secondary schools. Autism 2008; 12(1): 23-46.

[5] McLaughlin S, Rafferty H. Me and 'It': Seven young people given a diagnosis of Asperger's Syndrome. Educational & Child Psychology 2014; 31(1): 63-78

[6] Ochs E, Kremer-Sadlik T, Solomon O, Gainer Sirota, K. Inclusion as Social Practice: Views of Children with Autism. Social Dev 2001; 10(3): 399-419.

[7] O'Hagan S, Hebron J. Perceptions of friendship among adolescents with autism spectrum conditions in a mainstream high school resource provision. Eur J Spec Needs Educ 2016; 1-15.

[8] Saggers B, Hwang YS, Mercer KL. Your voice counts: Listening to the voice of high school students with autism spectrum disorder. Australasian Journal of Special Education 2011; 35(2): 173-190.

[9] Carrington S, Templeton E, Papinczak T. Adolescents with Asperger syndrome and perceptions of friendship. Focus Autism Other Dev Disabl 2003; 18(4): 211-218.

[10] Symes W, Humphrey N. Peer-group indicators of social inclusion among pupils with autistic spectrum disorders (ASD) in mainstream secondary schools: A comparative study. Sch Psychol Int 2010; 31(5): 478–494.

[11] Fourchard F, Courtinat-Camps A. L'estime de soi globale et physique à l'adolescence. Neuropsychiatr Enfance Adolesc 2013 ; 61(6) : 333-339.

[12] MacLeod A, Lewis A, Robertson C. 'Why should I be like bloody Rain Man?!'Navigating the autistic identity. British Journal of Special Education 2013; 40(1): 41-49.

[13] Courchesne V, Meilleur AAS, Poulin-Lord MP, Dawson M, Soulières I. Autistic children at risk of being underestimated: school-based pilot study of a strength-informed assessment. Mol Autism 2015; 6(1): 1.

[14] Poirier N, Cappe É. Les dispositifs scolaires québécois et français offerts aux élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme. Bulletin de psychologie 2016 ; (4): 267-278.

[15] Cappe É, Wolff M, Bobet R, Adrien JL. Étude de la qualité de vie et des processus d'ajustement des parents d'un enfant ayant un trouble autistique ou un syndrome d'Asperger: effet de plusieurs variables socio-biographiques parentales et caractéristiques liées à l'enfant. L'Evolution psychiatrique 2012; 77(2): 181-199.

[16] Grimm D, Assouline B, Piero A. La scolarisation des patients atteints par des troubles du spectre autistique sans retard mental. L'Encéphale 2015; 41(6): 499-506.

[17] Howlin P, Goode S, Hutton J, Rutter M. Adult outcome for children with autism. J. Child Psychol. Psychiatry 2004; 45(2): 212-229.

[18] Harter S. Manual for the Self-Perception Profile for Adolescents. Denver: University of Denver; 1988.

[19] Bouffard T, Seidah A, McIntyre M, Boivin M, Vezeau C, Cantin S. Mesure de l'estime de soi à l'adolescence: Version canadienne-française de Self-Perception Profile for Adolescents de Harter. Can J Behav Sci 2002; 34(3): 158.

[20] Bukowski WM, Hoza B, Boivin M. Measuring friendship quality during pre-and early adolescence: The development and psychometric properties of the Friendship Qualities Scale. J Soc Pers Relat 1994; 11(3): 471-484.

[21] Fortuna R. The social and emotional functioning of students with an autistic spectrum disorder during the transition between primary and secondary schools. Support Learn. 2014; 29(2): 177-191.

[22] Kasari C, Locke J, Gulsrud A, Rotheram-Fuller E. Social networks and friendships at school: Comparing children with and without ASD. J Autism Dev Disord 2011; 41(5): 533-544.

[23] Andanson J, Pourre F, Maffre T, Raynaud JP. Les groupes d'entraînement aux habiletés sociales pour enfants et adolescents avec syndrome d'Asperger: revue de la littérature. Arch Pediatr 2011; 18(5): 589-596.

[24] Connor M. Asperger syndrome (autistic spectrum disorder) and the self-reports of comprehensive school students. Educational Psychology in Practice 2000; 16(3): 285-296.

[30] Kalubi JC. De la participation sociale à l'inclusion: évolution des paradigmes et des défis dans le champ de l'éducation. In: Guerdan V, Petitpierre G, Moulinet JP, Haelewyck MC. Participation et responsabilités sociales: Un nouveau paradigme pour l'inclusion des personnes avec une déficience intellectuelle. Berne: Peterlang; 2009, 47-60.

Figure 1 couleurs

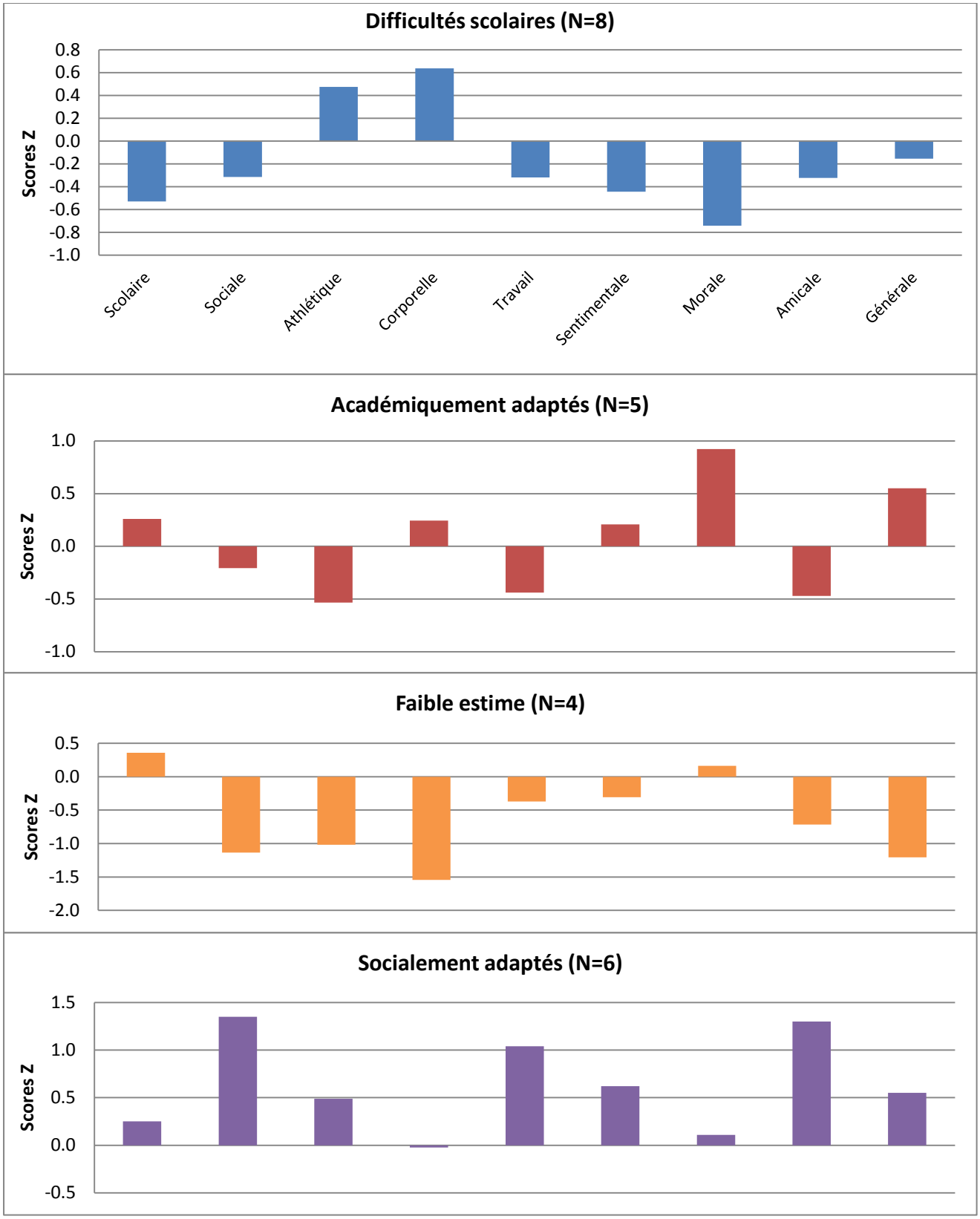

Figure 1. Profils de réponse des 4 groupes sur les 9 dimensions de la perception de soi (scores Z).

Figure 1 noir et blanc

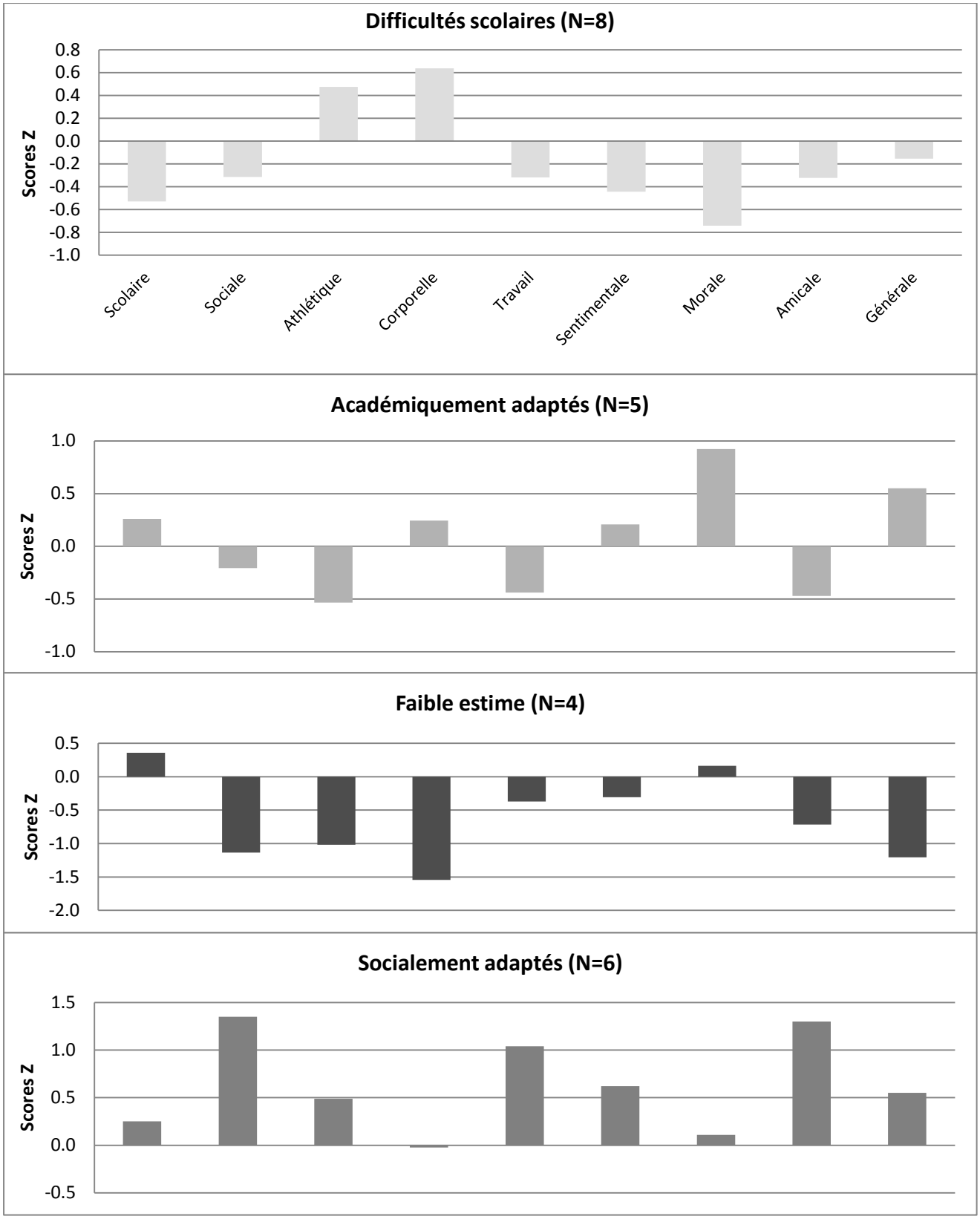

Figure 1. Profils de réponse des 4 groupes sur les 9 dimensions de la perception de soi (scores Z).

Figure 2 couleurs

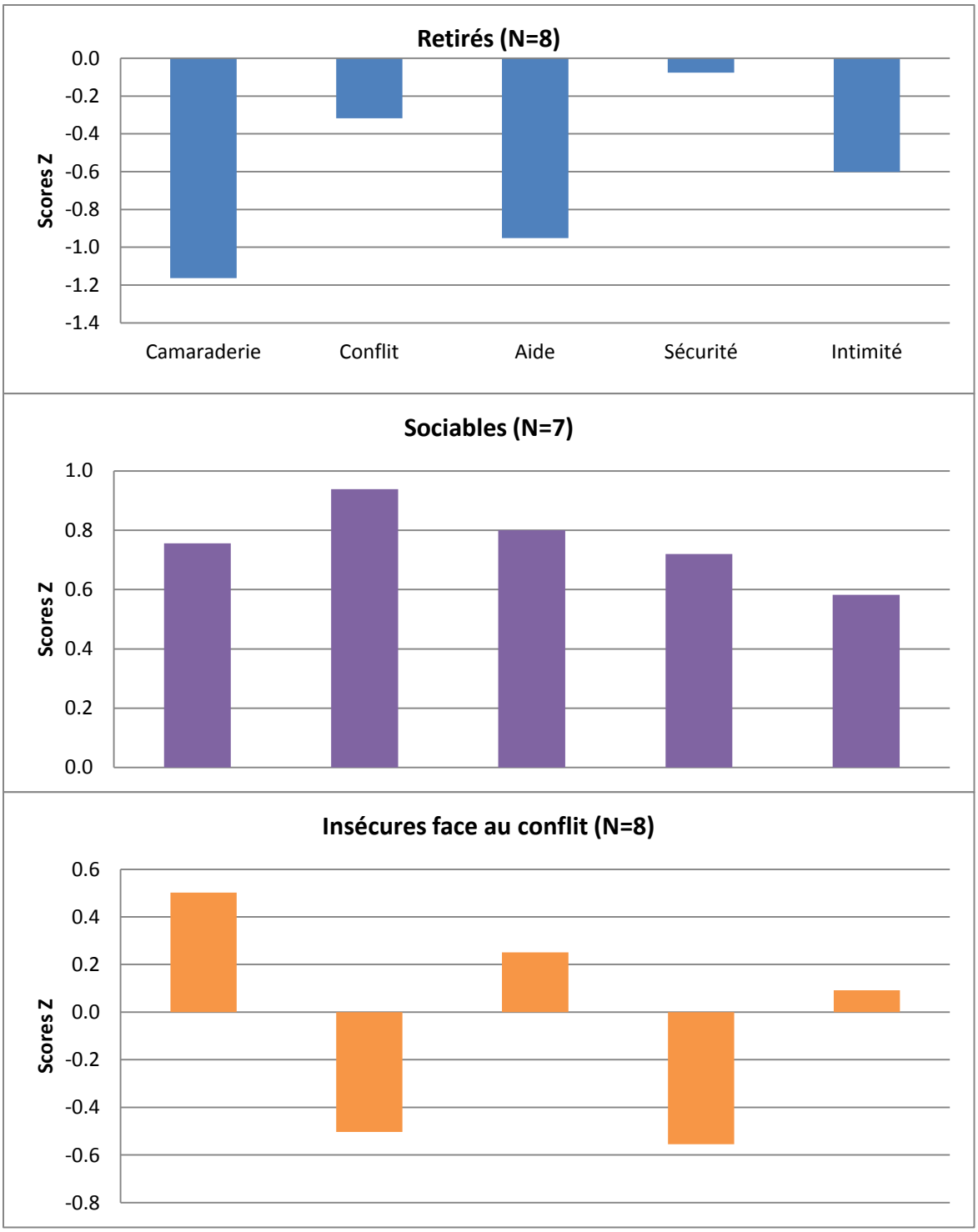

Figure 3. Profils de réponse des 3 groupes sur leur perception de la qualité de leur relation d'amitié (Scores Z).

Figure 2 noir et blanc

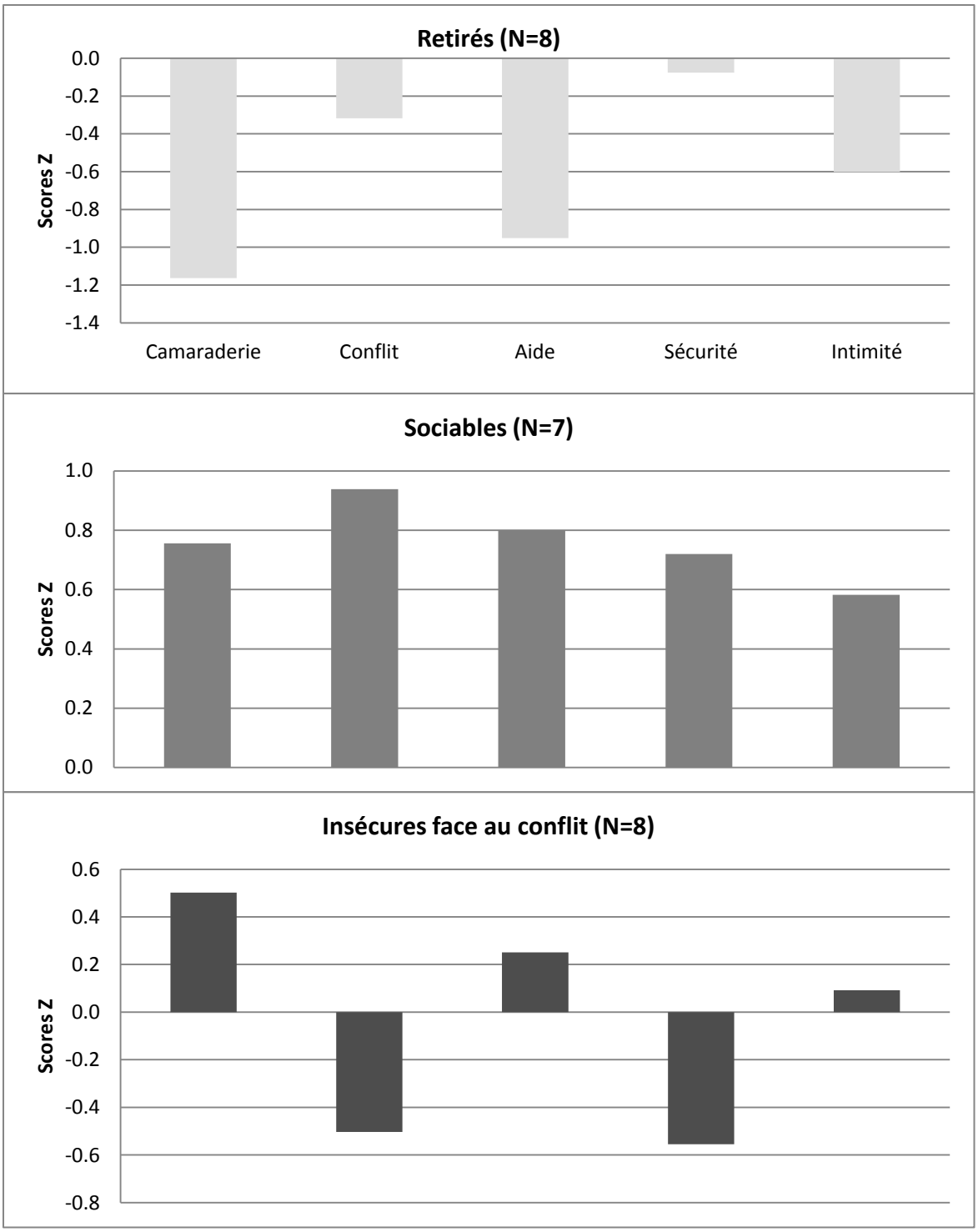

Figure 3. Profils de réponse des 3 groupes sur leur perception de la qualité de leur relation d'amitié (Scores Z).

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