

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

COMMENT FACILITER L'INCLUSION DES FILLES AYANT UN TROUBLE DU  
SPECTRE DE L'AUTISME DÈS LE PLUS JEUNE ÂGE

ESSAI PRÉSENTÉ  
COMME EXIGENCE PARTIELLE  
DE LA MAÎTRISE EN PSYCHOÉDUCATION

PAR

ÉLODIE LEBLOND-FRANCOEUR

OCTOBRE 2023

**UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES MAÎTRISE EN  
PSYCHOÉDUCATION (M. Sc.)**

**Direction de recherche :**

Annie Paquet

Prénom et nom

Directeur de recherche

Colombe Lemire

Prénom et nom

Codirecteur de recherche

**Comité d'évaluation :**

Annie Paquet

Prénom et nom

Directeur ou codirecteur de recherche

Julie Rock

Prénom et nom

Évaluateur

## Résumé

La question du diagnostic de l'autisme chez les filles et les femmes est assez récente. Le ratio a depuis longtemps été estimé à quatre garçons pour une fille (American Psychiatric Association, 2013). Or, certains auteurs suggèrent que ce ratio serait plutôt de trois hommes pour une femme (Loomes et al., 2017). D'autres observations cliniques encore plus récentes ramènent ce ratio à deux garçons pour une fille, voire d'un pour une (Hénault et Martin, 2021). Aussi, l'âge au moment du diagnostic est plus élevé chez les femmes que chez les hommes (Halladay et al., 2015). Pour certains, l'une des raisons des écarts diagnostics serait que les femmes utilisent davantage des stratégies de camouflage pour masquer leur fonctionnement autistique, c'est-à-dire, en ajustant leurs comportements sociaux à leur environnement (Tubío-Fungueiriño et al., 2021). Cependant, en plus d'être épuisante, l'utilisation de cette stratégie rend la reconnaissance et l'établissement d'un diagnostic plus difficile (Tubío-Fungueiriño et al., 2021). Par le fait même, cela risque de retarder l'accès à des services et à du soutien approprié. Par ailleurs, la méconnaissance des particularités des profils masculin et féminin par les professionnels affecte la manière dont ceux-ci vont percevoir et répondre à leurs besoins. Conséquemment, cet essai s'intéresse à l'expérience d'inclusion des filles autistes (0-17 ans) et vise ultimement à identifier les stratégies permettant de faciliter celle-ci, dans leurs différents milieux de vie, et ce, dès le plus jeune âge. Les résultats obtenus suggèrent que, pour favoriser l'inclusion des jeunes filles autistes, il est primordial d'éduquer et sensibiliser les pairs, les professionnels et autres acteurs gravitant autour de l'enfant, d'offrir un environnement adapté et flexible, et de travailler avec l'enfant elle-même pour développer différentes habiletés et capacités.

## Table des matières

|  |     |
|--|-----|
| Résumé .....   | iii |
| Problématique.....   | 1   |
| L'inclusion scolaire .....                                 | 2   |
| L'inclusion sociale.....                                   | 6   |
| Cadre conceptuel .....                                     | 8   |
| Le trouble du spectre de l'autisme.....                    | 8   |
| L'inclusion .....  | 9   |
| L'inclusions scolaire.....                                 | 9   |
| L'inclusion sociale.....                                   | 10  |
| Objectifs .....  | 11  |
| Méthode.....   | 12  |
| Recherche documentaire.....                                | 12  |
| Sélection des études.....                                  | 12  |
| Extraction des résultats .....                             | 14  |
| Résultats .....  | 15  |
| Description des études retenues.....                       | 15  |
| Une communauté à sensibiliser, à informer et à former..... | 15  |
| Ce qui s'adresse à la communauté et à l'école. ....        | 15  |
| Ce qui s'adresse aux enseignants.....                      | 16  |
| Ce qui s'adresse aux pairs.....                            | 17  |
| Ce qui s'adresse aux professionnels de la santé.....       | 18  |
| Pratiques d'intervention.....                              | 19  |
| Attitudes.....   | 19  |
| Adaptations de l'environnement et de l'enseignement.....   | 20  |
| Cibles d'intervention .....                                | 21  |
| Anxiété.....   | 21  |
| Relations sociales.....                                    | 22  |
| Connaissance de soi.....                                   | 25  |
| Discussion .....   | 26  |
| Éducation et sensibilisation .....                         | 26  |
| Cibles d'intervention .....                                | 28  |

|                                       |    |
|---------------------------------------|----|
| Implications pour la recherche.....   | 29 |
| Limites de la présente recension..... | 30 |
| Conclusion.....                       | 31 |
| Références .....                      | 32 |
| Appendice A.....                      | 39 |

## Problématique

Le trouble du spectre de l'autisme (TSA) est une condition neurodéveloppementale caractérisée par un déficit sur le plan de la communication et des interactions sociales ainsi que par la présence de comportements stéréotypés et d'intérêts restreints (American Psychiatric Association, 2013). Dans le cadre de cette recherche, les termes autisme et personnes autistes seront utilisés, et ce, en cohérence avec une perspective centrée sur l'identité qui serait préférée par une majorité de personnes de la communauté autiste (Lei et al., 2021; Taboas et al., 2023). Traditionnellement, l'autisme a été conceptualisé comme une condition principalement masculine avec un taux de diagnostic variant de 2 :1 à 16 :1 (Gould et Ashton-Smith, 2011). Le rapport étant plus petit à l'extrémité inférieure de la distribution du fonctionnement intellectuel (en termes de quotient intellectuel) et plus élevé à l'extrémité du haut niveau de fonctionnement intellectuel (Rivet et Matson, 2011), suggérant que les filles autistes ayant de bonne capacité cognitive peuvent être sous-représentées (Van Wijngaarden-Cremers et al., 2014). En effet, en l'absence de déficience intellectuelle, les filles ayant un trouble du spectre de l'autisme seraient sous-diagnostiquées, mal diagnostiquées ou diagnostiquées plus tardivement (Begeer et al., 2013). Bien qu'il n'y ait pas de consensus sur le sujet, la différence de prévalence pourrait s'expliquer notamment par la différence dans la présentation de l'autisme chez les filles de chez les garçons (Hiller et al., 2014; Sutherland et al., 2017; Van Wijngaarden-Cremers et al., 2014). En effet, les filles autistes peuvent présenter des difficultés de communication sociales similaires à celles des garçons (Van Wijngaarden-Cremers et al., 2014), mais une motivation sociale plus élevée que ces derniers. En effet, leur motivation sociale serait similaire à celle de leurs pairs neurotypiques (Sedgewick et al., 2016). Elles auraient d'ailleurs tendance à camoufler leurs difficultés et leurs caractéristiques autistiques afin de s'intégrer, c'est-à-dire, en ajustant leurs comportements sociaux (Cook et al., 2018; Hiller et al., 2014; Tubío-Fungueiriño et al., 2021). Par exemple, les filles autistes peuvent imiter les autres, utiliser la dissimulation pour cacher certains aspects de leur personnalité pour ne pas s'écarter de la norme ou réprimer leurs comportements atypiques d'autostimulation ou de balancements (Hull et al., 2017). Elles peuvent présenter moins de comportements répétitifs ou restreints (Van Wijngaarden-Cremers et al., 2014) et des intérêts plus diversifiés et similaires à ceux des filles neurotypiques,

comparativement aux garçons qui ont tendance à avoir des intérêts restreints et atypiques. C'est plutôt l'intensité et le temps consacré à ces intérêts qui en font un trait autistique chez les filles (Gould et Ashton-Smith, 2011), bien que leurs intérêts soient moins intenses ou nuisent moins à leur fonctionnement que chez les garçons (Hiller et al., 2014). Elles auraient également tendance à afficher des comportements d'intériorisation plutôt que des comportements d'extériorisation, plus souvent retrouvés chez leurs homologues masculins (Mandy et al., 2012). En plus de mettre à risque les filles à l'épuisement, à l'anxiété, à une faible estime de soi (Hull et al., 2017) et à un faible sentiment d'identité, le camouflage rend l'identification et l'établissement d'un diagnostic plus difficile (Tubío-Fungueiriño et al., 2021). Par ailleurs, le manque de connaissances des professionnels de la santé sur les caractéristiques du TSA chez les femmes, en particulier celles sans déficience intellectuelle (Ratto et al., 2018) et la présence de biais masculins dans les outils de diagnostics (Lai et al., 2015) semblent aussi contribuer à l'absence de diagnostics, aux diagnostics tardifs ou aux diagnostics erronés (Tubío-Fungueiriño et al., 2021; Van Wijngaarden-Cremers et al., 2014). Bien que des progrès dans l'identification de ces filles ont été observés par l'émergence de milieux cliniques spécialisés (Tubío-Fungueiriño et al., 2021) et par l'élaboration de grilles et de questionnaires adaptés comme le *Questionnaire for Autism Spectrum Conditions* (Q-ASC) (Ormond et al., 2018) et le *Camouflaging Autistic Traits Questionnaire* (CAT-Q) (Hull et al., 2019), des défis demeurent quant à la reconnaissance et l'identification de l'autisme au féminin. L'absence de diagnostic ou le diagnostic plus tardif de la condition est susceptible de nuire à la mise en œuvre de services adaptés (Calzada et al., 2012 ; Cridlan et al., 2014). Qu'en est-il des impacts sur l'adaptation et le fonctionnement des jeunes filles autistes dans leurs différentes sphères de vie, notamment sur leur inclusion scolaire et sociale?

### **L'inclusion scolaire**

Chez les enfants, l'un des premiers lieux de socialisation après la famille est certainement l'école. Le parcours scolaire des enfants autistes peut être parsemé d'embûches en raison des caractéristiques autistiques et des caractéristiques de l'environnement (Bailey et Baker, 2020). C'est notamment le cas pour les jeunes filles autistes (Sproston et al., 2017). Le premier défi auquel sont confrontées les filles autistes en milieu scolaire est le manque de connaissances et de

compréhension de l'autisme par les membres du personnel, en particulier au niveau du profil féminin (Cridland et al., 2014; Goodall et MacKenzie, 2019; Halsall et al., 2021; Jarman et Rayner, 2015), leurs connaissances étant principalement basées sur une présentation typiquement masculine (Gray et al., 2021). En plus d'avoir un impact négatif sur l'identification de ces filles par le personnel scolaire (Gray et al., 2021), le manque de compréhension des défis liés à l'autisme entraîne un manque de soutien (Goodall et MacKenzie, 2019; Honeybourne, 2015; Sproston et al., 2017), de flexibilité et une réticence à adapter les pratiques en classe (Jarman et Rayner, 2015). Par exemple, les difficultés manuscrites peuvent être perçues comme de la négligence (Jarman et Rayner, 2015). Aussi, certains enseignants ne semblent pas être sensibles aux difficultés liées à la communication sociale et aux fonctions exécutives. Ainsi, ces enseignants peuvent élever le ton de voix ou parler avec impatience pensant qu'elles n'écoutent pas ou encore, omettre de prendre le temps de revoir les consignes avec elles pour s'assurer qu'elles ont entendu et compris (Honeybourne, 2015; Jarman et Rayner, 2015; Myles et al., 2019). Bien qu'elles obtiennent généralement de bons résultats, ces défis imposent des exigences supplémentaires aux filles qui doivent travailler encore plus fort pour obtenir ces résultats, entraînant du stress et de l'anxiété (Jarman et Rayner, 2015). Alors que la relation avec l'enseignant est considérée comme l'un des facteurs les plus influents sur le parcours scolaire, les difficultés des enseignants à comprendre les besoins des jeunes filles sont susceptibles de générer des conflits entre eux (Jarman et Rayner, 2015). En effet, puisqu'elles semblent habiles, le personnel scolaire serait moins tolérant et aurait des attentes plus élevées envers celles-ci (Honeybourne, 2015). Aussi, les filles autistes peuvent ne pas apprécier les professeurs qui parlent fort ou qui crient, ceux qui ne leur laissent pas le temps de réfléchir, ainsi que les professeurs qui font semblant de s'intéresser à elles (Honeybourne, 2015). Malgré les conflits, celles-ci désirent avoir des relations positives avec leurs enseignants et aimeraient se sentir écoutées, comprises et valorisées par le personnel scolaire (Sproston et al., 2017). Par ailleurs, certains enseignants ont tendance à ne pas reconnaître ou même à contester le diagnostic établi des jeunes filles ce qui les amène à parfois rejeter les préoccupations des parents concernant leur fille (Cook et al., 2018; Jarman et Rayner, 2015; Moyse et Porter, 2015). La différence de perception pouvant être due entre autres aux faits que les filles se camouflent et intériorisent leurs



émotions et leurs difficultés durant la journée jusqu'à ce qu'elles arrivent à la maison où elles s'effondrent (Halsall et al., 2021; Jarman et Rayner, 2015). De plus, plusieurs parents reprochent aux écoles de les contacter seulement pour les situations problématiques et voudraient avoir des contacts positifs leur permettant de voir que leur enfant est heureuse à l'école (Sproston et al., 2017).

L'environnement scolaire est aussi un défi à l'inclusion des filles ayant un trouble du spectre de l'autisme. Par exemple, bien que l'environnement structuré du secondaire et l'accès à un large éventail de matières et d'élèves peut être perçu positivement par certaines (Cridland et al., 2014), la structure et les procédures de l'école secondaire comme la complexité des travaux (Cook et al., 2018; Cridland et al., 2014), la taille de l'école et le nombre d'élèves (Myles et al., 2019), la nécessité de changer de classe, ainsi que, les classes, la cafétéria et les couloirs bruyants, lumineux et chaotiques peuvent affecter leur bien-être en rendant l'environnement stressant et accablant (Cook et al., 2018; Goodall et MacKenzie, 2019; Honeybourne, 2015). Ces exigences sensorielles et sociales peuvent mener à de l'évitement ou à des difficultés comportementales et émotionnelles. Par exemple, certaines préfèrent ne pas manger que d'avoir à composer avec cet environnement (Goodall et MacKenzie, 2019; Honeybourne, 2015). La taille et le bruit de la classe sont aussi des obstacles à l'apprentissage, en raison des particularités sensorielles associées à la condition autistique (Honeybourne, 2015; Sproston et al., 2017). De plus, accéder au soutien quand il y a beaucoup d'enfants, et ce, autant en classe que lors de la récréation est un défi (Sproston et al., 2017). Les filles autistes ont donc une préférence pour les zones plus petites et calmes de l'école (Myles et al., 2019; Sproston et al., 2017). L'interprétation de l'environnement scolaire peut aussi être un défi pour celles-ci. Souvent, leurs explosions de colère sont dues à l'incompréhension et au fait d'être témoin d'injustice. Cela peut amener certaines filles à lutter contre l'autorité, car elles se sentent persécutées ou opprimées quand des règles ne sont pas respectées ou que ces dernières ne font pas de sens (Honeybourne, 2015). Il peut aussi être difficile pour elles d'accomplir des tâches si les règles, les critères de réussites et les instructions ne sont pas nommés de manière explicite, claire et cohérente (p. ex. : demander aux élèves de faire de son mieux sans que cela soit défini en détail). De surcroît, ce qui est vu

comme des récompenses pour la plupart des élèves (ex. : le temps libre supplémentaire, le travail d'équipe) peuvent être perçues comme des punitions pour les filles autistes (Honeybourne, 2015).

Le troisième défi auquel les filles sont confrontées est en lien avec les modalités d'enseignement et d'apprentissage (Halsall et al., 2021 ; Honeybourne, 2015 ; Moysé et Porter, 2015). Étant donné qu'il s'agit d'une population hétérogène, il existe une variété de types d'apprenantes. Certaines sont par exemple des apprenantes tactiles, alors que d'autres préfèrent les mots et l'apprentissage visuel. Certaines ont plus de facilité à communiquer par écrit que par l'oral, alors que d'autres ont de la difficulté à produire de travaux écrits. Certaines trouvant le travail scolaire trop facile, alors que d'autres ont besoin d'adaptation de l'enseignement pour réussir. Plusieurs aiment les matières comme les mathématiques et les sciences puisqu'il s'agit de cours structurés, alors qu'elles peuvent avoir de la difficulté en compréhension de texte, puisque comprendre les questions peut être difficile et que cela nécessite d'être en mesure de lire entre les lignes. Les travaux d'équipe sont généralement peu appréciés, car elles sont fréquemment rejetées par les pairs (Honeybourne, 2015). Aussi, certaines filles peuvent ne pas aimer quand les autres élèves s'amusent et n'effectuent pas le travail demandé (Honeybourne, 2015), quand les autres n'écoutent pas ou n'aiment pas leurs idées (Moysé et Porter, 2015). Il peut également être difficile pour les filles de participer aux discussions de groupe en raison de la dynamique écrasante et du délai de traitement que cela nécessite pour elles. Ainsi, les gens pensent qu'elles ne comprennent pas, alors qu'elles pourraient montrer leur compréhension dans un travail écrit sur lequel elles auraient le temps de réfléchir (Honeybourne, 2015). De plus, le désir de s'intégrer à un impact sur leurs apprentissages puisque celles-ci ont tendance à camoufler leurs difficultés d'apprentissage par peur qu'on se moque d'elles si elles commettent une erreur. La pression pour se camoufler s'intensifie à mesure que les exigences de réussite scolaire augmentent. Ainsi, les exigences des classes ordinaires combinées au camouflage ainsi qu'à l'épuisement et l'anxiété qui y sont associés ont des impacts sur leur capacité d'apprendre et entraînent une sous-performance de celles-ci (Halsall et al., 2021). Enfin, les parents reprochent aux établissements scolaires d'être plus soucieux de l'atteinte des objectifs d'assiduité et de réussite que du bien-être

de leur enfant générant de l'anxiété de performance et amenant certaines à se présenter à l'école, alors qu'elles ne sont pas disponibles aux apprentissages (Sproston et al., 2017).

### **L'inclusion sociale**

L'une des préoccupations principales des filles autistes est celle d'être victime d'intimidation (verbale, physique ou sexuelle), et ce, dès l'école primaire (Goodall et MacKenzie, 2019). Leur tendance à utiliser des stratégies de camouflage est d'ailleurs motivée par le désir de nouer et maintenir des relations (Tierney et al., 2016), de s'intégrer (Hull et al., 2017; Myles et al., 2019), d'éviter l'intimidation et l'humiliation (Halsall et al., 2021). Toutefois, malgré leurs tentatives, elles vivent des difficultés interpersonnelles, ainsi que des expériences d'agression relationnelles (rejet, rumeur), de sentiment d'isolement et sont parfois la cible d'intimidation (Cook et al., 2018; Cridland et al., 2014; Halsall et al., 2021; Honeybourne, 2015; Kopp et al., 2010; Ryan et al., 2021; Sedgewick et al., 2016; Sproston et al., 2017). Les filles sont plus susceptibles d'être socialement négligées ou ignorées qu'activement rejetées comme les garçons (Dean et al., 2014). Tout de même, les sentiments de solitude et d'isolement ainsi que les expériences d'intimidation sont présents et peuvent être associés à la dépression, à l'automutilation ou à l'absentéisme en milieu scolaire ordinaire (Cook et al., 2018; Honeybourne, 2015). Plusieurs n'ont pas d'amis et affirment que leur condition rend difficile leur socialisation, car leurs pairs neurotypiques ne veulent pas se lier d'amitié avec elles et les traitent comme étant différentes (Goodall et MacKenzie, 2019). Elles se sentent donc incomprises, tant par les pairs que par le personnel (Honeybourne, 2015). Par ailleurs, certaines approches utilisées par les professeurs en classe peuvent exacerber le sentiment d'isolement social que les filles autistes vivent. Par exemple, demander aux élèves de trouver un partenaire donne des occasions supplémentaires de se sentir isolées et humiliées (Goodall et MacKenzie, 2019). Les filles peuvent aussi annuler ou éviter les activités sociales par peur de maladresse et de rejet (Goodall et MacKenzie, 2019; Myles et al., 2019). Plusieurs se sentent différentes des autres élèves des classes ordinaires, mais aussi des autres enfants autistes, groupe où prédomine les garçons. Les difficultés d'intégration avec les pairs autistes se faisant surtout ressentir par celles qui ne s'intéressent pas aux activités traditionnellement masculines (Cridland et al., 2014).

Bien qu'elles soient capables de donner l'impression qu'elles ont des compétences sociales bien développées (Gould et Ashton-Smith, 2011), elles ont de la difficulté à nouer et maintenir des amitiés due à leur manque de compétences. Par exemple, elles ne savent pas comment mener, structurer ou planifier une soirée ou comment entretenir une conversation. Elles ont tendance à parler juste d'elles-mêmes, elles ont de la difficulté à tenir compte d'un point de vue différent (Cook et al., 2018), à suivre les conversations en raison du temps nécessaire au traitement d'informations (Cridland et al., 2014; Nichols et al., 2009) et à répondre aux subtilités de la communication non verbale (Dean et al., 2013; Sedgewick et al., 2016). Elles sont généralement capables de nommer les compétences et connaissances nécessaires pour initier des interactions sociales réciproques et nommer des stratégies pour résoudre les conflits (Ryan et al., 2021), mais ces connaissances théoriques sont minées par les difficultés des filles à comprendre et généraliser les aspects complexes de l'interaction sociale (Halsall et al., 2021). Les enfants socialisent principalement avec les pairs du même sexe (Dean et al., 2014). Ainsi, les filles autistes, en particulier, les adolescentes, sont plus désavantagées par rapport à leurs homologues masculins, car leurs relations chez les filles reposent principalement sur la communication sociale intime et le soutien émotionnel (Dean et al., 2013; Nichols et al., 2009; Sedgewick et al., 2016) alors que pour les garçons cela repose sur l'action et le jeu (Cridland et al., 2014; Nichols et al., 2009; Sedgewick et al., 2016). Les relations des filles nécessitent donc des compétences plus complexes (Nichols et al., 2009). De surcroît, les adolescentes peuvent avoir davantage de difficultés à nouer et maintenir des amitiés avec leurs pairs neurotypiques que les enfants plus jeunes en raison de la complexification des relations (Cridland et al., 2014) et la divergence croissante des attentes en matière d'amitié et d'intérêts (Cook et al., 2018). En effet, bien que les intérêts suivent les attentes de genre, ils ne se développent pas à la vitesse et à la sophistication de leurs pairs neurotypiques (c. à d. : intérêts immatures) (Cook et al., 2018; Halsall et al., 2021). En outre, les transitions scolaires (ex. : changement de classe ou d'école) ont été identifiées comme l'un des obstacles les plus importants au maintien des amitiés (Cridland et al., 2014; Goodall et MacKenzie, 2019; Ryan et al., 2021). Cependant, beaucoup de filles autistes sont satisfaites du nombre et de la qualité de leur amitié (Halsall et al., 2021; Ryan et al., 2021), préférant des

amitiés clés ou de petits groupes d'amis plutôt qu'un grand réseau social (Myles et al., 2019; Ryan et al., 2021; Sproston et al., 2017). Cela diminue la probabilité de conflits et d'exclusion (Myles et al., 2019), permet de passer plus de temps avec chacune et de développer plus de confiance (Ryan et al., 2021). Les filles autistes ont tendance à se lier d'amitié avec d'autres enfants à besoins particuliers, ces amitiés, réduisant les exigences dans l'interaction sociale, leur permettant de se sentir acceptées et d'être elles-mêmes (Cook et al., 2018; Halsall et al., 2021). Ces amitiés peuvent cependant être parfois plus complexes, puisque ces autres enfants ont aussi leurs propres difficultés et besoins (Cook et al., 2018). Il est toutefois important de noter que ce n'est pas toutes les filles autistes qui ont un intérêt pour les relations sociales (Cridland et al., 2014).

### **Cadre conceptuel**

Afin de mieux saisir l'essence de cet essai, un tour d'horizon des concepts centraux est effectué. Ainsi, seront abordées la définition du trouble du spectre de l'autisme et celle du concept d'inclusion, en mettant l'accent sur l'inclusion scolaire et sociale.

#### **Le trouble du spectre de l'autisme**

Selon la 5<sup>e</sup> édition du *manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux (DSM-5)* de l'American Psychiatric Association (APA, 2013), le trouble du spectre de l'autisme est une condition neurodéveloppementale où l'on retrouve deux grandes catégories de caractéristiques, que l'on nomme la dyade autistique. La première catégorie touche la communication et l'interaction sociale soit la présence de déficits de la réciprocité sociale et émotionnelle, l'altération dans les comportements de communication non verbaux et la présence de difficultés à développer, maintenir et comprendre les relations sociales appropriées pour l'âge. La deuxième catégorie englobe les intérêts restreints et les comportements stéréotypés, c'est-à-dire, l'utilisation de mouvements et gestes moteurs répétitifs et stéréotypés, l'adhésion inflexible à des routines ou des rituels, les intérêts restreints ou atypiques, ainsi que l'hyperactivité et l'hyporéactivité aux stimuli sensoriels. Il existe des variations individuelles au niveau de la sévérité des caractéristiques qui situent chaque enfant sur un niveau du spectre. Toutefois, selon

le DSM-5, il existe seulement trois niveaux de sévérité possible en lien avec le soutien nécessaire : la nécessité d'un soutien très important (niveau 3), la nécessité d'un soutien important (niveau 2) et la nécessité d'un soutien (niveau 1) (APA, 2013). Par le passé (DSM-4), un diagnostic de syndrome asperger (SA) était établi chez les personnes autistes ayant de plus grande capacité intellectuelle ainsi que de meilleures compétences sociales et de communication (APA, 1994). Cette appellation a toutefois été retirée dans le DSM-5 par manque de preuve que le SA est une condition distincte de l'autisme de haut niveau (Young et Rodi, 2014).

### **L'inclusion**

L'inclusion est fondée sur l'équité, la justice, le respect (CRSNG, 2017), l'autonomisation, l'acceptation et le sentiment d'appartenance (Goodall et MacKenzie, 2019). Cela implique la création d'un environnement où tous les gens sont respectés de manière équitable et ont accès aux mêmes possibilités et où les obstacles qui nuisent à la participation de chacun sont supprimés (CRSNG, 2017).

**L'inclusion scolaire.** L'inclusion scolaire ne se limite pas à l'intégration d'un enfant avec des besoins particuliers dans une classe ordinaire où celui-ci doit s'y adapter et évoluer de la même manière et au même rythme que les autres en suivant l'enseignement donné. En effet, pour qu'il y ait une véritable inclusion, c'est plutôt l'école (et ce qui la compose) qui doit s'adapter à l'élève pour qu'il puisse participer de façon optimale aux activités d'apprentissage de la classe ordinaire. Cela implique d'offrir une flexibilité pédagogique lors des situations d'apprentissage et d'évaluation dans les contenus, les structures, les processus, les productions (Conseil supérieur de l'éducation, 2017). Selon le ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance du Nouveau-Brunswick (sd.), « l'inclusion scolaire est à la fois une philosophie et un ensemble de pratiques pédagogiques qui permettent à chaque élève de se sentir valorisé, confiant et en sécurité de sorte qu'il puisse réaliser son plein potentiel. Elle repose sur un système de valeurs et de croyances qui sont axées sur le meilleur intérêt de l'enfant et qui favorisent chez lui non seulement une participation active à ses apprentissages et à la vie scolaire, mais également un

sentiment d'appartenance, le développement social ainsi qu'une interaction positive avec ses pairs et sa communauté scolaire » (paragr. 2).

En ce sens, au Québec, il existe différentes modalités de regroupement des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage permettant l'intégration à temps plein ou à temps partiel en classe ordinaire, la fréquentation d'une classe spéciale ou d'une école spécialisée si tel est le besoin (Centre de services scolaire de la Capitale, 2014). Il s'agit d'un système en cascade (COPEX, 1976) qui privilégie l'intégration des élèves dans le cadre le plus normal possible, le plus près possible de leur lieu de résidence, et ce, en fonction de leurs besoins et de leurs capacités (ministère de l'Éducation, 1999).

**L'inclusion sociale.** Selon Schalock et ses collaborateurs (2011), l'inclusion sociale est le fait de se sentir comme un membre intégré de la société, bénéficier du soutien nécessaire des autres et participer à des activités communautaires normales avec d'autres personnes. L'inclusion sociale implique tous les domaines de l'existence humaine, dont le travail, les loisirs, l'école, les relations sociales et l'amour (Poizat, 2007). Selon certaines adolescentes autistes, cela passe par le fait de se sentir reconnue et valorisée par les pairs (Myles et al., 2019).

## **Objectifs**

Bien que la plupart des études sur l'expérience des jeunes autistes ainsi que sur les interventions à préconiser se concentrent sur les garçons (Wilkinson, 2008), une évolution récente de la recherche vers l'utilisation d'échantillons féminins est constatée. Afin d'être en mesure de favoriser l'inclusion scolaire et sociale des jeunes filles autistes, un tour d'horizon des programmes, des stratégies d'interventions, des recommandations diagnostiques et cliniques découlant de l'expérience actuelle des filles est nécessaire. Ainsi, cet essai vise à dresser un portrait de recommandations permettant de soutenir l'inclusion des jeunes filles autistes afin de guider les différents acteurs dans leur accompagnement auprès de celles-ci.



## **Méthode**

Afin de répondre à l'objectif de recherche, une recension narrative est réalisée. Pour ce faire et afin de guider l'identification et la sélection des études, une stratégie de recherche systématique suivant le modèle Preferred Reporting Items for Systematic reviews and Meta-Analyses (PRISMA) (Page et al., 2021) a été effectué (Figure 1).

### **Recherche documentaire**

La recherche bibliographique a été validée par une bibliothécaire formée à la recherche bibliographique en psychoéducation ainsi que par les deux co-directrices de recherche pour s'assurer de sa qualité. Celles-ci ont validé le choix des mots clés et son utilisation judicieuse dans les bases de données. Cette recherche a été effectuée dans les bases de données électroniques relatives aux sciences sociales, soit PsychInfo et ERIC en février et en mars 2022. Les mots clés en lien avec les concepts de l'étude ont été utilisés selon la syntaxe suivante : AB Autis\* OR ASD OR Asperger\* OR DE "Autism Spectrum Disorders" – AND TI women OR woman OR female\* OR girl\* OR gender – AND AB inclusion OR inclusive OR integration OR mainstream\* OR DE "Inclusion" OR DE "Social Inclusion" OR DE "Mainstreaming" OR DE "Mainstreaming (Educational)" OR DE "Social Integration" OR AB school OR education OR childcare.

### **Sélection des études**

Les critères d'inclusion ayant guidé la sélection des études sont:

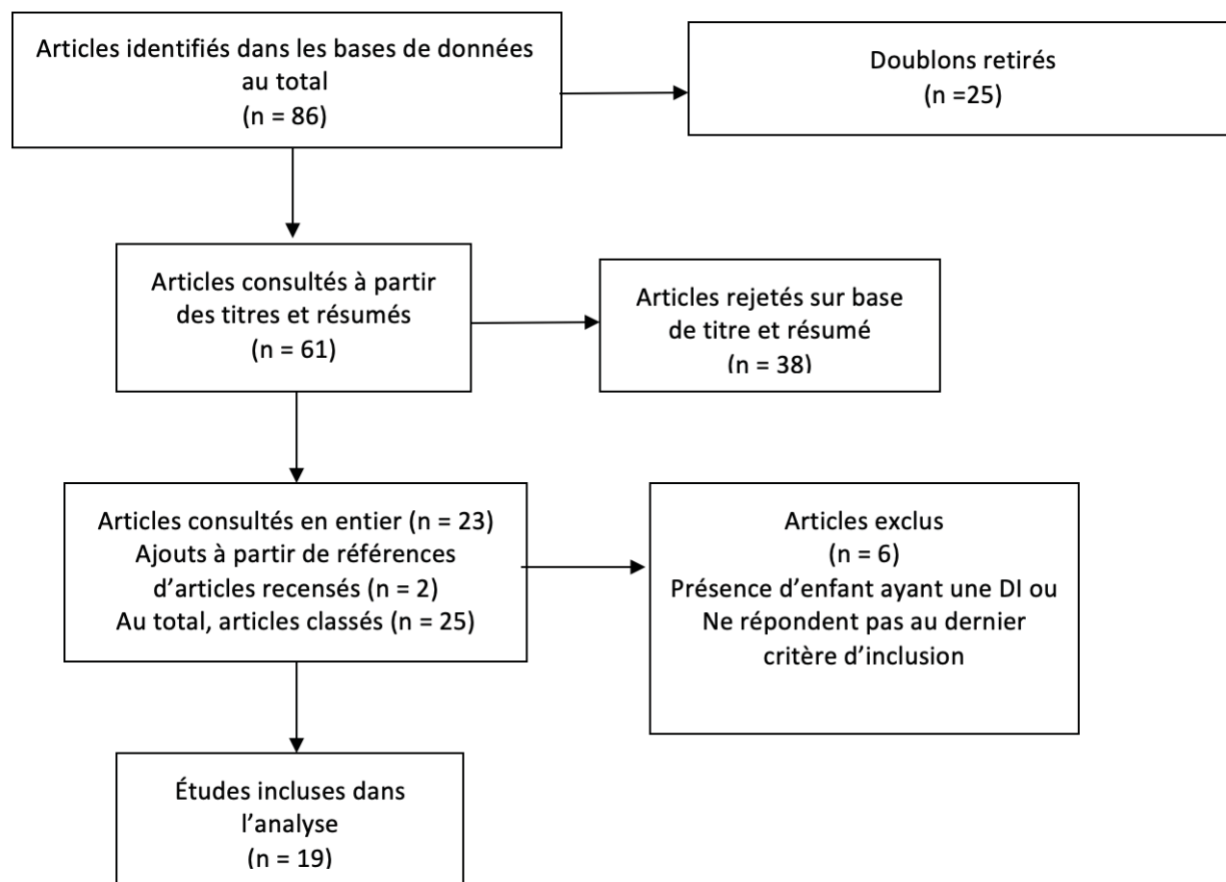
- Les articles ont été publiés entre 2010 et 2022.
- Les articles ont été publiés dans une revue à comité de lecture.
- Les articles ont été rédigés en anglais ou en français.
- Les études incluent des filles ayant un diagnostic de trouble du spectre de l'autisme (TSA) sans déficience intellectuelle (y compris le syndrome d'Asperger) âgée entre 0 et 17 ans ou de 18 ans et plus réfléchissant sur leurs expériences lorsqu'elle avait moins de 17 ans. Une étude incluant des garçons est acceptée si une analyse comparative entre les filles et les garçons est effectuée.

- Les données incluent des recommandations ou des propositions de programmes, de stratégies d'intervention, d'adaptations ou des recommandations diagnostiques et cliniques permettant de favoriser l'inclusion scolaire et sociale des filles autistes en contexte scolaire ou extrascolaire. Les informations recueillies peuvent provenir des filles, de leurs parents, de leurs enseignants ou de leurs pairs.

À la suite de la recherche documentaire dans les bases de données, 86 études ont été identifiées. De ce total, 25 doublons ont été retirés. À la suite de la lecture des titres et des résumés, 38 articles ont été retirés, les 23 articles restants ont fait l'objet d'une lecture complète afin de s'assurer du respect des critères d'inclusion. Deux articles ont été ajoutés à partir de références d'articles recensés. Six articles ont été retirés sur base de leur lecture, car ils ne répondaient pas aux critères d'inclusion. Finalement, 19 études ont été incluses dans cet essai narratif.

## Figure 1

Synthèse des études identifiées et sélectionnées.



## Extraction des résultats

Les informations concernant des programmes, des stratégies et des pistes d'interventions/recommandations cliniques pouvant favoriser l'inclusion scolaire et sociale des filles ayant un trouble du spectre de l'autisme ont été extraits des 19 articles. Certains résultats en lien avec l'expérience des filles ont aussi été extraits pour favoriser la compréhension des recommandations cliniques des auteurs.

## Résultats

Cette section permet de décrire les études retenues ainsi que leurs recommandations en regard des changements à mettre en place pour favoriser l'inclusion scolaire et sociale des filles ayant un trouble du spectre de l'autisme.

### Description des études retenues

Un total de 19 articles réalisés entre 2014 et 2021 a été retenu dans cet essai. Celles-ci sont décrites brièvement au Tableau 1 en Appendice. Il est à noter qu'une majorité des études ont été réalisées au Royaume-Uni. Aussi, bien qu'une majorité d'études qualitatives aient été retenues ( $n = 10$ ), des études quantitatives ( $n = 5$ ) et mixtes ( $n = 4$ ) sont également analysées.

### Une communauté à sensibiliser, à informer et à former

Différents acteurs de l'école et de la communauté peuvent contribuer à favoriser l'inclusion des filles autistes. Des recommandations provenant des différentes études recensées sont destinées : 1) à l'école, dans sa globalité, 2) aux enseignants, 3) aux pairs, 4) aux professionnels du réseau de la santé et 5) à la famille.

**Ce qui s'adresse à la communauté et à l'école.** Tout d'abord, pour qu'une communauté et ses écoles soient inclusives, il est important d'y promouvoir des approches qui encouragent et qui valorisent l'acceptation de la différence. La réduction de la stigmatisation et du harcèlement peut passer par la promotion des forces associées à l'autisme et de modèles positifs (Halsall et al., 2021), ainsi que par la sensibilisation aux difficultés vécues par les personnes autistes (Cook et al., 2018). De plus, l'école devrait s'engager formellement à gérer efficacement l'intimidation dès qu'elle survient (Cook et al., 2018 ; Honeybourne, 2015). La philosophie de l'école (valeur, culture) et la mentalité de ses membres sont d'une importance capitale. Il ne suffit pas d'avoir un établissement qui accepte les élèves autistes en ses murs, ce qui compte ce sont les attitudes et l'atmosphère qui y règnent (Goodall et Mackenzie, 2019). Les directeurs d'établissements doivent d'ailleurs promouvoir activement des attitudes positives et inclusives auprès de leur personnel (Sproston et al., 2017). De plus, la philosophie de l'école devrait encourager les jeunes

à participer et faire de leur mieux au lieu d'être axée sur la performance et les résultats scolaires (Goodall et MacKenzie, 2019). Il serait aussi pertinent de s'engager dans des échanges avec des jeunes autistes afin d'explorer leur point de vue sur la meilleure façon de les soutenir dans ces environnements éducatifs inclusifs (Ryan et al., 2021). Par ailleurs, pour favoriser l'égalité et l'équité au sein de l'école, le personnel scolaire doit être constant et cohérent (Honeybourne, 2015). En effet, il est important que les règles soient cohérentes (Moyses et Porter, 2015), claires, transparentes et qu'elles fassent sens pour que l'école ne devienne pas un endroit déconcertant et imprévisible. Si les règles ne sont pas les mêmes pour tous, l'adulte doit prendre le temps d'expliquer pourquoi (Honeybourne, 2015). Il est nécessaire d'adopter des approches collaboratives et multidisciplinaires entre les écoles et les organismes externes et d'informer les familles des services de soutien locaux et nationaux auxquels elles ont accès (Halsall et al., 2021). Enfin, plusieurs études (Cook et al., 2018 ; Cridland et al., 2014 ; Goodall et Mackenzie, 2019 ; Gray et al., 2021 ; Halsall et al., 2021 ; Jarman et Rayner, 2015 ; Tomlinson et al., 2020) mettent aussi en lumière l'importance, que dans les écoles, les enseignants soient sensibilisés et formés au profil féminin de l'autisme.

**Ce qui s'adresse aux enseignants.** La compréhension qu'ont les enseignants des difficultés, des défis et des problèmes auxquels font face les filles autistes est un aspect clé de l'amélioration du soutien et de l'éducation destinés à cette clientèle (Goodall et Mackenzie, 2019). Ainsi, les auteurs s'entendent sur le fait que la formation du personnel éducatif est primordiale (Cook et al., 2018 ; Cridland et al., 2014 ; Goodall et Mackenzie, 2019 ; Gray et al., 2021 ; Halsall et al., 2021 ; Jarman et Rayner, 2015 ; Tomlinson et al., 2020). La formation devrait entre autres comprendre les caractéristiques de l'autisme, plus particulièrement la différence de présentation chez les filles (Cridland et al., 2014 ; Gray et al., 2021 ; Halsall et al., 2021 ; Jarman et Rayner, 2015), les besoins scolaires et sociaux (Cook et al., 2018), ainsi que les stratégies d'interventions appropriées propres à leur milieu (Gray et al., 2021 ; Jarman et Rayner, 2015). Il est important de mettre l'emphase sur les présentations subtiles comme le camouflage qui contribue au diagnostic tardif et au soutien insuffisant (Halsall et al., 2021).

Par ailleurs, pour favoriser l'identification et le soutien des filles autistes (Halsall et al., 2021), le personnel scolaire doit travailler en collaboration avec les parents (Gray et al., 2021) et assurer une communication efficace avec ces derniers (Jarman et Rayner, 2015). Par exemple, en étant attentif à leurs préoccupations (Halsall et al., 2021) et leurs points de vue (Gray et al., 2021) et en tenant ceux-ci informés du fonctionnement de leur enfant en classe (Jarman et Rayner, 2015). Le maintien d'une bonne relation et d'une communication efficace est aussi important pour augmenter le sentiment de confiance que les parents ont en regard de la capacité de l'école à inclure leur enfant ainsi que les familles dans les expériences éducatives de ce dernier (Sproston et al, 2017).

**Ce qui s'adresse aux pairs.** L'inclusion et la promotion de la neurodiversité passent aussi par l'éducation et la sensibilisation des pairs (Cridland et al., 2014 ; Halsall et al., 2021). En ce sens, l'étude de Ranson et Byrne (2014) s'intéresse à l'effet d'un programme anti-stigmatisation visant à promouvoir l'acceptation par les pairs des filles autistes avec un haut niveau de fonctionnement par la prise de conscience de leurs caractéristiques uniques et de leurs besoins spécifiques. Les participants de l'étude étaient des élèves de septième, huitième et neuvième année. Deux classes de huitième année ont été affectées au hasard à la condition d'intervention tandis que les étudiants restants ont été affectés à la condition de pairs sans intervention ou à la condition de non-pairs sans intervention. Il s'agit d'un programme à trois cibles, soit les connaissances problématiques (ignorance), les attitudes (préjugés), les comportements (discrimination) par le partage de trois types d'informations : descriptive (degré de similitude ente les élèves TSA et leurs pairs), explicative (manque de contrôle sur leur symptôme) et directive (conseils et instructions sur la façon d'interagir avec ces élèves). Le programme comporte huit séances hebdomadaires de 50 minutes intitulées *Comprendre nos pairs* combinant éducation et vidéos de personnes autistes, ainsi qu'une visite d'une adolescente autiste. L'efficacité du programme a été évaluée par des mesures concernant les connaissances, les attitudes et les intentions comportementales des élèves envers les filles autistes et ce, avant l'intervention, après l'intervention et lors d'un suivi pour le groupe d'élèves ayant participé au programme ainsi que pour les groupes de pairs et de non-pairs n'ayant pas participé au programme. Les résultats de

l'étude démontrent que le programme a influencé positivement les connaissances et les attitudes et, dans une moindre mesure, les intentions comportementales des adolescentes neurotypiques ayant participé au programme. Une amélioration significative des attitudes chez les pairs n'ayant pas participé directement au programme a aussi été observée. Ces résultats peuvent suggérer que le niveau et la qualité des informations transmises par le bouche-à-oreille ont été suffisants pour affecter positivement leurs attitudes, mais pas pour affecter de manière significative leurs connaissances ou leurs intentions comportementales (Ranson et Byrne, 2014).

**Ce qui s'adresse aux professionnels de la santé.** Afin de favoriser l'identification et le diagnostic plus précoce des filles autistes, de la formation continue portant sur la présentation de l'autisme chez les filles et la manière dont elle peut différer de celle des garçons à travers de la formation semble tout indiquée pour les professionnels (Cridland et al., 2014 ; Gray et al., 2021). En plus de les conscientiser sur les différences subtiles entre les sexes chez les personnes autistes, cette formation devrait fournir aux cliniciens des informations sur les signes précoces à surveiller afin de permettre l'identification de l'autisme à un âge plus précoce (Petrou et al., 2018). De surcroît, les professionnels devraient utiliser davantage d'outils diagnostiques reconnus comme plus sensibles, adaptés et standardisés à la condition féminine (Burton et al., 2020; Gray et al., 2021). Selon Burton et ses collaborateurs (2020), ils devraient aussi combiner plusieurs sources d'informations (administration de tests, rapport des parents, observation en contexte) lors de l'évaluation de la communication sociale afin de fournir une évaluation complète et écologiquement valide. En effet, ces auteurs identifient que l'utilisation des seuls tests administrés directement n'est pas suffisante pour identifier pleinement les forces et les faiblesses des filles. D'ailleurs, les auteurs de tests devraient envisager l'élaboration de normes distinctes selon le sexe, notamment pour l'évaluation de la communication (Burton et al., 2020).

**Ce qui s'adresse à la famille.** Les familles ont un rôle à jouer pour favoriser l'inclusion de leur enfant, notamment en fournissant un milieu familial prônant l'acceptation et en incitant leur adolescente autiste à s'impliquer dans des services de soutien social pour favoriser les occasions d'amitiés (Cridland et al., 2014).

## **Pratiques d'intervention**

En plus de la formation, de l'information et de la sensibilisation des différents acteurs gravitant autour des jeunes filles autistes, certaines pratiques d'interventions seraient à privilégier pour favoriser leur inclusion.

**Attitudes.** La qualité des interactions est cruciale pour le succès de l'inclusion des filles autistes, et les attitudes du personnel scolaire sont susceptibles de les influencer (Sproston et al., 2017). Les enseignants tolérants, accessibles et avec des attitudes flexibles sont considérés comme plus inclusifs (Sproston et al., 2017). Selon les filles autistes interrogées, un bon enseignant est quelqu'un de patient, gentil, compréhensif, serviable, attentionné, calme, qui a une réelle volonté de soutenir les jeunes et surtout, qui ne crie pas beaucoup (Goodall et MacKenzie, 2019). Le personnel doit être patient (Honeybourne, 2015). Le personnel peut par exemple : prendre le temps d'expliquer différemment sans les faire sentir mal dans leur peau et sans les juger (Honeybourne, 2015), essayer de savoir si elles ont un problème sans en faire un problème (Goodall et MacKenzie, 2019 ; Jarman et Rauner, 2015) et leur offrir du temps et de l'espace pour s'apaiser et les aider à apprendre de ce qui s'est passé (Honeybourne, 2015). Pour les filles autistes, l'inclusion est d'être respectée pour ce qu'elles sont et valorisée malgré leurs bizarreries et leurs différences (Goodall et Mackenzie, 2019). À cet effet, les enseignants peuvent promouvoir la compréhension et l'acceptation de l'élève autiste par ses pairs, notamment en proposant à ces derniers de lire sur l'autisme (Jarman et Rayner, 2015). En plus de sensibiliser les autres élèves, la promotion de la diversité peut aider les filles à se sentir bien dans leur peau. Bref, c'est important d'avoir une attitude positive, leur démontrer qu'elles sont importantes, aimées et valorisées (Jarman et Rayner, 2015). Donner aux filles des responsabilités qui s'appuient sur leurs forces et les renforcer quand elles font bien quelque chose sont des exemples de comportements qui peuvent soutenir ces sentiments (Honeybourne, 2015 ; Jarman et Rayner, 2015). Dans le même ordre d'idée, les éducateurs spécialisés interrogés dans l'étude de Halsall et ses collaborateurs (2021) ont souligné l'importance de développer une relation de confiance avec les jeunes, puisque cette relation permet d'aller à la rencontre de la personne, au-delà du camouflage, et de reconnaître les indices subtils indiquant qu'elles deviennent anxieuses et



dépassées. Aussi, ils mentionnent que cette relation les aide à jouer le rôle de médiateur entre les attentes des enseignants et les besoins des filles (Halsall et al., 2021).

**Adaptations de l'environnement et de l'enseignement.** Il est primordial que l'environnement et les pratiques soient flexibles pour favoriser l'inclusion (Goodall et Mackenzie, 2019 ; Halsall et al., 2021 ; Jarman et Rayner, 2015) et l'engagement scolaires des filles autistes (Sproston et al., 2017). Par exemple, afin d'être sensibles aux besoins sensoriels (Sproston et al., 2017), l'école et son personnel peuvent offrir un endroit calme où l'enfant peut aller quand il y a trop de stimulation (Goodall et Mackenzie, 2019 ; Honeybourne, 2015 ; Jarman et Rayner, 2015) comme lors des pauses au secondaire (Honeybourne, 2015). Ils peuvent aussi mettre en place des routines et structurer les périodes non structurées (dîner, pause) (Honeybourne, 2015). Par exemple, cela peut être fait en offrant un environnement sécurisant et soutenant où elles peuvent socialiser avec les membres du personnel de soutien ou quelques pairs comme un club le midi (Myles et al., 2019). Aussi, pour les aider à se concentrer, les enseignants peuvent permettre de porter des bouchons ou écouter de la musique (Jarman et Rayner, 2015).

Pour répondre aux besoins en lien avec les fonctions exécutives, l'enseignant peut donner des consignes claires, concises, explicites et les écrire, surveiller la compréhension de ces dernières et les répéter au besoin (Jarman et Rayner, 2015 ; Moysé et Porter, 2015). L'enseignant peut également modéliser les attentes (Moysé et Porter, 2015), mettre en place un horaire visuel et offrir du temps supplémentaire pour traiter l'information lors des travaux scolaires (Jarman et Rayner, 2015). Il est important que l'enseignant vérifie la compréhension des élèves et revoie l'apprentissage avec elles fréquemment (Halsall et al., 2021). Les enseignants peuvent aussi adapter le programme en changeant la manière dont une matière est enseignée (p. ex. : éviter les calculs mentaux (Goodall et MacKenzie, 2019), offrir des tâches d'apprentissage structurées et concrètes (Halsall et al., 2021) ou en permettant aux élèves d'apprendre en utilisant leur style d'apprentissage préféré (Honeybourne, 2015). Des stratégies d'apprentissage peuvent être co-déterminées et co-construites avec l'enseignante (Halsall et al., 2021). De plus, lors des travaux d'équipe pour éviter les sentiments d'isolement ou d'anxiété découlant du fait de ne pas être

désirées, il est préférable de ne pas laisser les élèves choisir leur équipe de travail (Goodall et MacKenzie, 2019 ; Honeybourne, 2015). Afin d'augmenter la motivation scolaire, il est recommandé d'offrir la possibilité de participer à des expériences de travail et d'utiliser activement leurs intérêts (Sproston et al., 2017).

Il est important de se rappeler que ce n'est pas parce qu'elles semblent bien fonctionner (p. ex. : parce qu'elle performe bien), que les filles autistes n'ont pas de difficultés. Il faut rester conscient des défis invisibles auxquelles elles peuvent faire face et offrir du soutien et des adaptations nécessaires le plus tôt possible afin qu'elles puissent avoir de meilleures chances d'atteindre leur plein potentiel (Jarman et Rayner, 2015). Il faut toutefois s'assurer de garder un équilibre entre le soutien du personnel et l'autonomie (Halsall et al., 2021).

### **Cibles d'intervention**

En plus des adaptations de l'environnement et de l'enseignement, certaines cibles d'intervention sont considérées comme importantes pour favoriser l'inclusion des filles autiste dans leur environnement scolaire. Parmi celles-ci, il faut mentionner : 1) l'anxiété, 2) les relations sociales et 3) la connaissance de soi. Toutefois, pour permettre aux filles de se sentir comprises, il peut aussi être intéressant de leur permettre de déterminer leurs propres objectifs d'intervention au lieu de leur imposer ceux sélectionnés par le personnel de l'école (Honeybourne, 2015).

**Anxiété.** Ceux qui interagissent avec les filles autistes doivent être conscients des problèmes de santé mentale qui peuvent être difficiles à repérer chez les filles autistes en contexte scolaire et dans la communauté (Sutherland et al., 2017), en particulier l'anxiété (Gray et al., 2021 ; Sutherland et al., 2017). L'adaptation de l'environnement et les pratiques flexibles mentionnées ci-haut aident d'ailleurs à minimiser le stress et l'anxiété vécus par les filles (Jarman et Rayner, 2015). Par exemple, une entente avec l'enseignante précisant que cette dernière ne peut poser de questions à la jeune que lorsque celle-ci signale son accord permet de réduire l'anxiété (Halsall et al., 2021). Il est aussi important d'aider ces filles à développer de bonnes stratégies d'adaptation alternatives au masquage pour faire face à différents types de situations (Honeybourne, 2015).

**Relations sociales.** Considérant que les difficultés rencontrées dans les relations avec les pairs et l'isolement social pouvant en résulter sont des facteurs contribuant aux problèmes de santé mentale chez les filles autistes (Cridland et al., 2014) et que les aspects relationnels de l'éducation comme le sentiment d'appartenance sous-tendent une inclusion réussie (Goodall et MacKenzie, 2019), il est important de développer les habiletés de communication et les compétences sociales des filles autistes (Cridland et al., 2014).

*La communication.* Pour développer la communication, l'enseignant peut offrir des occasions régulières d'acquérir des compétences en communication sociale en expliquant des concepts comme le contact visuel et en offrant des opportunités de discuter en tête-à-tête et non seulement en travail d'équipe ou en discussion en classe. En effet, les discussions de groupe sont plus difficiles à suivre pour l'élève autiste. Il peut aussi encourager l'utilisation de divers moyens de communication (parole, écriture, vidéo) (Honeybourne, 2015). Par ailleurs, considérant les faibles compétences en texte des jeunes filles autistes et les dangers liés à l'internet, l'enseignement d'un comportement textuel approprié et de compétences de sécurité sur les réseaux sociaux est justifié (Ryan et al., 2021)

*Opportunités et soutien à la création d'amitiés.* Les professionnels de l'éducation devraient fournir des opportunités de nouer des amitiés par le biais d'activités structurées avec les pairs à l'intérieur et à l'extérieur de l'école, y compris ceux avec des besoins particuliers puisque l'amitié avec un enfant à besoins particuliers peut aider à l'inclusion des jeunes filles autistes (Halsall et al., 2021). Ces activités doivent être sélectionnées en fonction des intérêts des enfants (Cook et al., 2018 ; Halsall et al., 2021) et devraient être dirigées et supervisées par des adultes compétents (Halsall et al., 2021). En ce sens, il est préférable d'utiliser des contextes réels et significatifs comme les récréations pour enseigner les compétences sociales au lieu de les laisser seules à elles-mêmes (Moyses et Porter, 2015). Il est aussi possible de leur proposer des activités comme des clubs sportifs, clubs d'art ou autres clubs en lien avec leurs intérêts (Honeybourne, 2015). Ces contacts répétés avec d'autres enfants pourraient réduire la nécessité de masquer leur

autisme pour s'intégrer en augmentant progressivement leur niveau d'aisance lors des situations sociales (Cook et al., 2018). Cependant, il est important de laisser les filles être seules si elles le veulent, ne pas insister pour qu'elles participent à tout ce que les autres font et ne pas les juger ou les faire sentir mal, car elles n'ont pas d'amis ou qu'elles préfèrent être solitaires (Honeybourne, 2015). De plus, considérant le risque de perdre les amitiés lors des transitions (changement de classe ou d'école), il serait alors utile d'offrir plus de soutien (Ryan et al., 2021).

***Interventions adaptées.*** Les besoins sociaux et les perceptions de l'amitié sont différents chez les filles (Cool et al., 2018). Ainsi, il est important de prendre en compte la réalité spécifique des filles autistes lors de la planification d'interventions concernant les compétences sociales (Dean et al., 2014). Par exemple, il est important de cibler les défis sociaux spécifiques aux filles comme l'interprétation des nuances subtiles de la communication et des relations sociales (Dean et al., 2014). Les auteurs ne s'entendent toutefois pas sur le type de relations à cibler. En effet, Cook et ses collaborateurs (2018) suggèrent qu'il est préférable d'offrir des opportunités de partager des activités en compagnie d'autres que de s'attendre à ce que les filles autistes développent des amitiés réciproques et approfondies. Au contraire, Myles et ses collaborateurs (2019) affirment que pour soutenir le développement d'un sentiment d'appartenance respectant la compréhension autistique de l'appartenance, il serait davantage pertinent de prioriser la compréhension et l'identification découlant d'une amitié clé au lieu de l'appartenance à un large groupe. En outre, considérant le risque accru d'agression relationnelle, l'identification, la compréhension et la gestion des conflits au sein de leur relation semblent être des cibles d'interventions pertinentes (Sedgewick et al., 2016).

***Le programme Girls Night Out.*** Le programme Girls Night Out est un programme de compétences sociales et de soins personnels conçu pour répondre aux besoins spécifiques des adolescentes autistes. Il vise à améliorer la perception de soi et la confiance en soi anticipant qu'une plus grande confiance augmentera la probabilité d'entrer en relation et de s'engager dans des activités sociales et à son tour, que de meilleures aptitudes et compétences sociales entraîneront une meilleure perception de soi et une santé socio-émotionnelle positive. Ce

programme intègre des pairs au développement typique en tant que médiateurs des différentes stratégies empiriques utilisées. Le fait d'interagir avec des filles avec et sans besoins particuliers permet à tous les participants de développer l'acceptation et l'appréciation des différences, de développer des compétences pour naviguer à travers ces différences et d'établir de potentielles relations à long terme. Les groupes comprennent 4 à 6 participantes autistes et un nombre égal de pairs neurotypiques. Il s'agit d'un programme composé de séance hebdomadaire de 2h se déroulant sur 12 à 16 semaines. Chaque séance suit un schéma similaire et est élaborée pour inclure : l'enseignement des compétences ciblées, les supports visuels à utiliser pendant et en dehors des sessions, les opportunités structurées de pratique, la rétroaction et le renforcement des compétences spécifiques. Les sessions se déroulent dans des contextes communautaires dans le cadre d'activités adaptées à l'âge avec des opportunités de pratique dans une variété de lieux avec une variété de personnes pour favoriser la généralisation et augmenter la probabilité qu'elles revisitent l'emplacement ou qu'elles s'engagent dans une activité similaire. En plus d'offrir des occasions d'essayer de nouvelles activités et de renforcer la flexibilité, cela permet de développer la capacité d'adapter les comportements sociaux à travers plusieurs types d'environnement. Le programme se compose de trois domaines principaux, soit *Relations avec les autres*, *Prendre soin de soi* et *Autodétermination dans la compétence sociale et la perception de soi*. Le premier domaine cible différents comportements sociaux liés aux normes sociales des adolescentes et aux besoins spécifiques des adolescentes autistes comme les conversations réciproques et les intérêts partagés. Il se concentre à la fois sur les compétences de conversation que sur le contenu de la conversation. Les filles y développent différentes compétences pour établir et maintenir une relation. En ce qui a trait aux soins personnels, le programme cible différentes composantes comme les vêtements appropriés, les soins du corps et la santé. Les domaines d'intervention sont toutefois adaptés aux valeurs, besoins et aux intérêts individuels des participants. Le but étant de promouvoir l'autonomie des filles dans la détermination des besoins et des soins pertinents ainsi que dans les compétences nécessaires pour accomplir ces tâches. Enfin, le programme cible l'autodétermination en encourageant les filles à établir elles-mêmes leurs objectifs individuels et à en assurer le suivi ainsi qu'en se concentrant sur le développement de leur indépendance et de leur autonomie. Les sujets de conversation, les compétences ainsi que les activités sont basés sur

des données probantes ainsi que sur des discussions informelles avec des adolescentes au développement typique et sont modifiés en fonction des rétroactions d'anciennes participantes. Les résultats de l'évaluation du programme démontrent un haut niveau de satisfaction et suggèrent que l'approche est faisable et socialement valide. En effet, les participants ont déclaré une amélioration statistiquement significative de la compétence sociale globale perçue et de la qualité de vie ainsi qu'une amélioration quasi significative de la perception de soi à la suite de l'intervention. Les parents n'ont toutefois pas déclaré d'amélioration de la compétence sociale contrairement aux mesures d'auto-évaluation (Jamison et Schuttler, 2017).

***Vulnérabilité sexuelle.*** Selon Cridland et al. (2014), l'éducation sexuelle devrait commencer dès l'enfance, être individualisée, adaptée au niveau de développement et être effectuée en collaboration avec les parents, les enseignants et les cliniciens. Les changements physiques associés à la puberté, le respect des limites personnelles ainsi que les stratégies saines d'expression de sa sexualité sont des exemples de sujets indiqués. Par ailleurs, lorsque l'éducation à la sexualité est effectuée en groupe, des groupes sexospécifiques sont préférables étant donné les problèmes uniques auxquels les filles sont confrontées (Cridland et al., 2014). Dans un autre ordre d'idée, plus de personnes autistes, en particulier des femmes, ont déclaré une attirance sexuelle non hétérosexuelle ou des sentiments non conformes aux genres que dans la population générale. Il est donc conseillé de prêter attention au développement de l'identité de genre et à la diversité sexuelle dans l'éducation, la communication et l'intervention auprès des filles autistes. Celles-ci pouvant être confrontées à plus de défis (ex. : *coming out*) et de risques (ex. : exclusion), il est impératif de leur offrir un soutien approprié (Dewinter et al., 2017).

**Connaissance de soi.** Considérant les impacts négatifs que peut avoir le camouflage sur l'identité et les difficultés d'interaction sociales sur l'estime de soi (Halsall et al., 2021), cibler le développement de la confiance et de l'estime de soi (Cridland et al., 2014 ; Honeybourne, 2015) ainsi que l'exploration de l'identité dans le suivi auprès des filles autistes semble tout indiqué (Cridland et al., 2014). Il peut d'ailleurs être pertinent de les aider à en connaître davantage sur leur autisme (Honeybourne, 2015).

## **Discussion**

Cet essai visait à présenter les diverses recommandations permettant de soutenir l'inclusion des jeunes filles autistes dans le but de guider les différents acteurs dans leur accompagnement. Les résultats mettent en lumière le besoin de formations et de sensibilisation des professionnels de l'éducation (Cook et al., 2018 ; Cridland et al., 2014 ; Goodall et Mackenzie, 2019 ; Gray et al., 2021 ; Halsall et al., 2021 ; Jarman et Rayner, 2015 ; Tomlinson et al., 2020), des professionnels de la santé (Cridland et al., 2014 ; Gray et al., 2021) mais aussi des pairs (Cridland et al., 2014 ; Halsall et al., 2021).

### **Éducation et sensibilisation**

Les résultats de l'essai permettent de soutenir l'idée selon laquelle les connaissances et la compréhension du personnel scolaire de l'autisme sont principalement basées sur une présentation typiquement masculine (Cridland et al., 2014 ; Gray et al., 2021). Toutefois, ces dernières sont essentielles pour faciliter des relations positives entre les enseignants, les filles et leurs parents (Jarman et Rayner, 2015) ainsi que pour offrir un soutien suffisant, adapté et efficace (Goodall et MacKenzie, 2019; Honeybourne, 2015; Jarman et Rayner, 2015 ; Sproston et al., 2017). Par exemple, le manque de compréhension des défis associés à l'autisme peut amener un manque de flexibilité et des attitudes négatives de la part des enseignants à l'égard des filles (Jarman et Rayner, 2015). En ce sens, puisque les connaissances influencent les attitudes, qui se transforment elles-mêmes en actions (Ajzen, 2001), il est possible de suggérer qu'en éduquant et sensibilisant le personnel scolaire sur les caractéristiques de l'autisme chez les filles et sur les stratégies et les interventions spécifiques aux filles dans leur milieu, cela aura un impact positif sur leurs connaissances, leurs attitudes et leurs actions. D'ailleurs, une recherche ayant exploré les résultats de la formation des enseignants sur l'autisme a révélé des améliorations significatives de leur attitude et de leur pratique inclusive (Nolan et Hannah, 2019). Par ailleurs, l'amélioration des attitudes du personnel scolaire est susceptible d'influencer la qualité des interactions qui serait cruciale pour le succès de l'inclusion des filles autistes (Sproston et al., 2017). En effet, la relation enseignant-élève exerce une influence sur la réussite scolaire, l'engagement, la motivation et le bien-être de l'élève (Fortin et al., 2011). Pour ce faire, les

psychoéducateurs sont des personnes clés pour effectuer un rôle-conseil auprès des différents acteurs de l'école (ex. : enseignants, intervenants, éducateur en service de garde) et effectuer de la sensibilisation auprès des pairs.

En outre, le manque de connaissances sur la présentation féminine de l'autisme des professionnels de la santé (Ratto et al., 2018) semble avoir un impact négatif sur l'identification des filles autistes contribuant à l'absence de diagnostics, aux diagnostics tardifs ou erronés (Tubío-Fungueiriño et al., 2021; Van Wijngaarden-Cremers et al., 2014). Puisqu'un diagnostic tardif peut entraîner une incapacité à accéder à des services de soutien et d'interventions précoces en milieu communautaire, il est important de bien former ces professionnels à cette condition (Cridland et al., 2014 ; Petrou et al., 2018). De plus, l'identification, le diagnostic et l'intervention précoce peuvent contribuer à favoriser un sentiment positif d'identité (Calzada et al., 2012) et favoriser le bien-être des filles autistes, mais aussi celui de leurs parents et de leur famille élargie (Estes et al., 2019). En plus du rôle-conseil, le psychoéducateur est susceptible de contribuer au processus d'évaluation selon son champ de compétence. Pour s'assurer d'atteindre un équilibre entre les demandes de l'environnement et les capacités de l'enfant favorisant son développement optimal et son inclusion, le psychoéducateur en milieu scolaire doit d'abord effectuer une évaluation rigoureuse des capacités et difficultés adaptatives de la personne, des caractéristiques de son environnement et de l'interaction entre ceux-ci (Douville et Bergeron, 2018). Outre l'évaluation psychoéducative, le psychoéducateur peut effectuer du dépistage et apporter son aide au professionnel habilité à effectuer l'évaluation diagnostique (OPPQ, 2014, p.4).

Enfin, les filles autistes vivent des difficultés interpersonnelles, des expériences d'agressions relationnelles (rejet, rumeur) et sont parfois la cible d'intimidation (Cook et al., 2018; Cridland et al., 2014; Halsall et al., 2021; Honeybourne, 2015; Kopp et al., 2010; Ryan et al., 2021; Sedgewick et al., 2016; Sproston et al., 2017). Le rejet et la victimisation par les pairs sont des obstacles importants à l'atteinte des avantages sociaux possible de l'inclusion en école ordinaire (Ranson et Byrne, 2014). De plus, le sentiment d'appartenance et les liens sociaux à



l'école ont un impact sur l'engagement et la motivation scolaire et constituent des facteurs de protection de la santé mentale et du bien-être (Myles et al., 2019). Ainsi, considérant l'impact des sentiments de solitude, de l'isolement et des expériences d'intimidation comme la dépression, l'automutilation et l'absentéisme scolaire (Cook et al., 2018; Honeybourne, 2015), il semble primordial d'éduquer et de sensibiliser les pairs à la réalité des filles autistes. D'ailleurs, le psychoéducateur, s'intéresse à l'adaptation de la personne, c'est-à-dire, selon une perspective écosystémique, « le bon niveau de convenance entre les caractéristiques de la personne (PAD) et celle des environnements et des situations auxquelles elle est exposée (PEX) » (OPPQ, 2014, p.14). Ainsi, le psychoéducateur est amené à intervenir non seulement auprès de la personne en difficulté d'adaptation, mais aussi auprès de son environnement.

### **Cibles d'intervention**

Il est important de cibler les habiletés sociales dans les interventions auprès des filles autistes. En effet, il est noté dans la littérature que ces filles ont de la difficulté à nouer et maintenir des amitiés en raison de leurs compétences sociales limitées (Cook et al., 2018 ; Gould et Ashton-Smith, 2011 ; Halsall et al., 2021). D'ailleurs, les filles autistes vivraient des difficultés sociales différentes de leur homologue masculin en raison de la nature différente de leur relation nécessitant des compétences sociales plus complexes (Dean et al., 2014). C'est pour cette raison que les professionnels doivent prendre en compte la réalité particulière des filles dans le choix d'interventions ou de programme en matière de compétences sociales. Par ailleurs, étant donné qu'elles sont généralement en mesure de nommer les compétences et connaissances nécessaires pour initier des interactions et pour résoudre des conflits (Ryan et al., 2021), mais que ces connaissances théoriques sont minées par leurs difficultés à comprendre et généraliser les aspects complexes de l'interaction sociale (Halsall et al., 2021), il semble important que les intervenants mettent l'emphase sur la généralisation et à la mise en pratique de ces connaissances dans le quotidien de l'enfant. En effet, l'alternance entre des rencontres théoriques, des séances de mises en pratique en sous-groupe dans un local puis dans un environnement naturel comme dans la cour de récréation pourrait être une belle avenue pour travailler les habiletés sociales. Ce type

d'interventions rejoint bien une notion fondamentale de la psychoéducation, qui en fait une discipline qui se distingue, soit le recours au vécu partagé (Daigle et al., 2018).

En outre, cet essai rend compte des différents problèmes intériorisés que les filles autistes sont plus à risque de vivre au cours de leur vie comme la dépression (Cook et al., 2018; Honeybourne, 2015), l'anxiété (Gray et al., 2021 ; Halsall et al., 2021 ; Hull et al., 2017 ; Jarman et Rayner, 2015 ; Sutherland et al., 2017) ainsi que des problèmes au niveau de l'estime de soi et de l'identité (Halsall et al., 2021). Cependant, aucune stratégie d'intervention ou programme spécifique validé auprès des filles autistes n'a été répertorié lors de la recherche documentaire de cet essai. Il serait donc pertinent d'évaluer si les stratégies ayant été validées auprès d'échantillons autistes à prédominance masculine comme les différentes adaptations devant être réalisées dans les thérapies cognitivo-comportementales pour traiter les troubles anxieux soulevés par Rivard et ses collaborateurs (2011) fonctionnent auprès des femmes autistes.

Quoi qu'il en soit, les divergences que l'on retrouve dans la littérature en lien avec les caractéristiques spécifiques des filles en regard de leur autisme et de leur personnalité, les difficultés vécues par chacune d'elles et la manière d'intervenir auprès d'elle démontrent l'importance d'adopter une approche individualisée et personnalisée s'appuyant sur les caractéristiques, les besoins et les intérêts de l'enfant.

### **Implications pour la recherche**

Malheureusement, les recommandations retrouvées dans cet écrit sont, pour la grande majorité, des recommandations découlant de constats en lien avec l'expérience de ces jeunes filles et peu d'entre elles ont été validées empiriquement. D'ailleurs, le programme anti-stigmatisation et le programme *Girls Night Out* semblent être l'un des premiers et vraisemblablement le seul à avoir été conçu et évalué pour répondre aux besoins spécifiques des filles autistes en matière d'éducation des pairs et de développement des habiletés sociales. En effet, il existe de nombreuses stratégies d'interventions et de nombreux programmes d'habiletés sociales pour les personnes autistes (Bellini et al., 2007) comme le programme *PEERS* (Laugeson

et al., 2012). Toutefois ceux-ci sont évalués pour des échantillons majoritairement masculins, limitant la généralisation aux filles (Bellini et al., 2007). De plus, ceux-ci ne mettent pas l'accent sur les besoins socio-émotionnels spécifiques aux filles comme le fait le modèle *Girls Night Out*. D'ailleurs, ce programme est validé pour les adolescentes autistes (Jamison et Schuttler, 2016), mais en existe-t-il pour les enfants d'âge primaire ? En outre, dans les différents articles, on mentionne fréquemment l'importance de la formation des professionnels de la santé et de l'éducation sur les caractéristiques et les interventions spécifiques aux filles. Cependant, cet essai montre qu'il manque d'informations et de données empiriques à ce sujet. Ce manque de données fait ressortir l'importance d'accroître la recherche dans le domaine afin de fournir aux différents professionnels une gamme de programmes et de stratégies d'interventions éprouvés comme étant adaptés aux filles autistes.

### **Limites de la présente recension**

La recension comporte certaines limites. En effet, considérant le cadre dans lequel la recension est réalisée, soit un essai de 2<sup>e</sup> cycle, certains choix réalisés viennent en limiter la portée. Il n'était notamment pas possible d'inclure l'ensemble des mémoires et des thèses sur le sujet. De plus, aucune évaluation de la qualité des articles n'a été réalisée. Enfin, les codirectrices ont soutenu l'étudiante dans le choix des articles et leur analyse, mais aucun processus de validation formelle n'a été réalisé et ce, tant pour la sélection que la synthèse.

## **Conclusion**

Cet essai visait à dresser un portrait des stratégies et pistes d'interventions permettant de favoriser l'inclusion des jeunes filles autistes, ceux-ci étant basés sur l'expérience d'inclusion actuelle de celle-ci. En somme, il a été relevé que pour favoriser l'inclusion des jeunes filles autistes, il est primordial d'éduquer et sensibiliser les pairs, les professionnels et autres acteurs gravitant autour de l'enfant, d'offrir un environnement adapté et flexible et de travailler avec l'enfant elle-même pour développer différentes habiletés et capacités. Cependant, il existe actuellement un nombre de recherches limité présentant des données empiriques sur les stratégies et programmes d'interventions à privilégier. Cela met en évidence la nécessité de recherche dans ce domaine. Les études futures devraient s'attarder sur la compréhension du profil féminin de l'autisme ainsi que sur l'évaluation et l'adaptation de stratégies adaptées aux filles autistes.

## Références

- Ajzen, I. (2001). Nature and operation of attitudes. *Annual review of psychology*, 52(1), 27-58.
- American Psychiatric Association. (1994). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (4th ed.). Washington, DC : APA.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). Washington, DC: APA.
- Bailey, J. et Baker, S. T. (2020). A synthesis of the quantitative literature on autistic pupils' experience of barriers to inclusion in mainstream schools. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 20(4), 291-307. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12490>
- Bargiela, S., Steward, R. et Mandy, W. (2016). The experiences of late-diagnosed women with autism spectrum conditions: An investigation of the female autism phenotype. *Journal of autism and developmental disorders*, 46, 3281-3294.
- Bellini, S. et Akullian, J. (2007). A meta-analysis of video modeling and video self-modeling interventions for children and adolescents for children and adolescents with autism spectrum disorder. *Exceptional Children*, 73(3), 264–287.
- Begeer, S., Mandell, D., Wijnker-Holmes, B., Venderbosch, S., Rem, D., Stekelenburg, F. et Koot, H. M. (2013). Sex differences in the timing of identification among children and adults with autism spectrum disorders. *Journal of autism and developmental disorders*, 43, 1151-1156. <https://doi.org/10.1007/s10803-012-1656-z>
- Burton, J. M., Creaghead, N. A., Silbert, N., Breit-Smith, A., Duncan, A. W. et Grether, S. M. (2020). Social communication and structural language of girls with high-functioning autism spectrum disorder. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 51(4), 1139-1155. [https://doi.org/10.1044/2020\\_LSHSS-20-00004](https://doi.org/10.1044/2020_LSHSS-20-00004)
- Calzada, L. R., Pistrang, N. et Mandy, W. P. (2012). High-functioning autism and Asperger's disorder: Utility and meaning for families. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 42(2), 230–243. <https://doi.org/10.1007/s10803-011-1238-5>
- Centre de services scolaire de la Capitale. (2014). *Politique relative à l'organisation des services éducatifs aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage*. <https://cssc.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2021/06/pse02-politique-ehdaa.pdf>
- Conseil de recherche en sciences naturelles et en génie du Canada. (2017). *Guide du candidat : Tenir compte de l'équité, de la diversité et de l'inclusion dans votre demande*. [https://www.nserc-crsng.gc.ca/doc/EDI/Guide\\_for\\_Applicants\\_fr.pdf](https://www.nserc-crsng.gc.ca/doc/EDI/Guide_for_Applicants_fr.pdf)

- Conseil supérieur de l'éducation. (2017). *Pour une école riche de tous ses élèves : S'adapter à la diversité des élèves, de la maternelle à la 5<sup>e</sup> année du secondaire*. <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2017/10/50-0500-AV-ecole-riche-eleves.pdf>
- Cook, A., Ogden, J. et Winstone, N. (2018). Friendship motivations, challenges and the role of masking for girls with autism in contrasting school settings. *European Journal of Special Needs Education*, 33(3), 302-315. <https://doi.org/10.1080/08856257.2017.1312797>
- Copex, L. (1976). Éducation de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage au Québec. *Rapport du comité provincial de l'enfance inadaptée*, 1, 27-52.
- Cridland, E. K., Jones, S. C., Caputi, P. et Magee, C. A. (2014). Being a girl in a boys' world: Investigating the experiences of girls with autism spectrum disorders during adolescence. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 44(6), 1261-1274. <https://doi.org/10.1007/s10803-013-1985-6>
- Daigle, S., Couture, C., Renou, M., Potvin, P. et Rousseau, M. (2018). Le vécu partagé, une notion fondatrice qui appelle un consensus à actualiser. *Revue de psychoéducation*, 47(1), 111–133. <https://doi.org/10.7202/1046774ar>
- Dean, M., Adams, G. F. et Kasari, C. (2013). How narrative difficulties build peer rejection: A discourse analysis of a girl with autism and her female peers. *Discourse Studies*, 15(2), 147-166.
- Dean, M., Kasari, C., Shih, W., Frankel, F., Whitney, R., Landa, R., Lord, C., Orlich, F., King, B. et Harwood, R. (2014). The peer relationships of girls with ASD at school: Comparison to boys and girls with and without ASD. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 55(11), 1218-1225. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12242>
- Douville, L. et Bergeron, G. (2018). *L'Évaluation psychoéducative* (2<sup>e</sup> éd). Presses de l'Université Laval.
- Estes, A., Swain, D. M. et MacDuffie, K. E. (2019). The effects of early autism intervention on parents and family adaptive functioning. *Pediatric Medicine*, 2(21), 1-14.
- Fortin, L., Plante, A. et Bradley, M. F. (2011). *Recension des écrits sur la relation enseignant-élève*. Chaire de recherche de la Commission scolaire de la Région-de-Sherbrooke sur la réussite et la persévérance scolaire. <https://docplayer.fr/408554-Recension-des-ecrits-sur-la-relation-enseignant-eleve-par-laurier-fortin-ph-d-amelie-plante-ps-ed-marie-france-bradley-ps-ed.html>

- Goodall, C. et MacKenzie, A. (2019). Title: What about my voice? Autistic young girls' experiences of mainstream school. *European Journal of Special Needs Education*, 34(4), 499-513. <https://doi.org/10.1080/08856257.2018.1553138>
- Gould, J. et Ashton-Smith, J. (2011). Missed diagnosis or misdiagnosis? Girls and women on the autism spectrum. *Good Autism Practice (GAP)*, 12(1), 34-41.
- Gray, L., Bownas, E., Hicks, L., Hutcheson-Galbraith, E. et Harrison, S. (2021). Towards a Better Understanding of Girls on the Autism Spectrum: Educational Support and Parental Perspectives. *Educational Psychology in Practice*, 37(1), 74-93. <http://dx.doi.org/10.1080/02667363.2020.1863188>
- Halsall, J., Clarke, C. et Crane, L. (2021). "Camouflaging" by Adolescent Autistic Girls Who Attend Both Mainstream and Specialist Resource Classes: Perspectives of Girls, Their Mothers and Their Educators. *Autism: The International Journal of Research and Practice*, 25(7), 2074-2086. <http://dx.doi.org/10.1177/13623613211012819>
- Halladay, A. K., Bishop, S., Constantino, J. N., Daniels, A. M., Koenig, K., Palmer, K., Messinger, D., Pelphrey, K., Sanders, S. J., Singer, A. T., Taylor, J. L. et Szatmari, P. (2015). Sex and gender differences in autism spectrum disorder: summarizing evidence gaps and identifying emerging areas of priority. *Molecular autism*, 6(1), 1-5.
- Hénault, I., Martin, A., Attwood, T., Pasin, V. et Wicker, B. (2021). *Le profil Asperger au féminin: caractéristiques, récit et guide d'évaluation clinique*. Chenelière éducation.
- Hiller, R. M., Young, R. L. et Weber, N. (2014). Sex differences in autism spectrum disorder based on DSM-5 criteria: evidence from clinician and teacher reporting. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 42(8), 1381-1393.
- Honeybourne, V. (2015). Girls on the autism spectrum in the classroom: hidden difficulties and how to help. *Good autism practice*, 16(2), 11-20.
- Hull, L., Mandy, W., Lai, M.-C., Baron-Cohen, S., Allison, C., Smith, P. et Petrides, K. (2019). Development and validation of the camouflaging autistic traits questionnaire (CAT-Q). *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 49(3), 819-833.
- Hull, L., Petrides, K., Allison, C., Smith, P., Baron-Cohen, S., Lai, M.-C. et Mandy, W. (2017). "Putting on my best normal": Social camouflaging in adults with autism spectrum conditions. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 47(8), 2519-2534.
- Jamison, T. R. et Schuttler, J. O. (2017). Overview and preliminary evidence for a social skills and self-care curriculum for adolescent females with autism: The girls night out model. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 47(1), 110-125. <https://doi.org/10.1007/s10803-016-2939-6>

- Jarman, B. et Rayner, C. (2015). Asperger's and Girls: What Teachers Need to Know. *Australasian Journal of Special Education*, 39(2), 128-142. <http://dx.doi.org/10.1017/jse.2015.7>
- Kopp, S., Beckung, E. et Gillberg, C. (2010). Developmental coordination disorder and other motor control problems in girls with autism spectrum disorder and/or attention-deficit/hyperactivity disorder. *Research in Developmental Disabilities*, 31(2), 350-361. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2009.09.017>
- Lai, M.-C., Lombardo, M. V., Auyeung, B., Chakrabarti, B. et Baron-Cohen, S. (2015). Sex/gender differences and autism: Setting the scene for future research. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 54(1), 11-24. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2014.10.003>
- Laugeson, E. A., Frankel, F., Gantman, A., Dillon, A. R. et Mogil, C. (2012). Evidence-based social skills training for adolescents with autism spectrum disorders: The UCLA PEERS program. *Journal of autism and developmental disorders*, 42, 1025-1036.
- Lei, J., Jones, L. et Brosnan, M. (2021). Exploring an e-learning community's response to the language and terminology use in autism from two massive open online courses on autism education and technology use. *Autism : the international journal of research and practice*, 25(5), 1349–1367. <https://doi.org/10.1177/1362361320987963>
- Loomes, R., Hull, L. et Mandy, W. P. L. (2017). What is the male-to-female ratio in autism spectrum disorder? A systematic review and meta-analysis. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 56(6), 466-474.
- Mandy, W., Chilvers, R., Chowdhury, U., Salter, G., Seigal, A. et Skuse, D. (2012). Sex differences in autism spectrum disorder: evidence from a large sample of children and adolescents. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 42(7), 1304-1313.
- Ministère de l'Éducation. (1999). *Une école adaptée à tous ses élèves : Politique de l'adaptation scolaire*. [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/dpse/adaptation\\_serv\\_coolmpl/politi00F\\_2.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_coolmpl/politi00F_2.pdf)
- Ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance du Nouveau-Brunswick. (sd.). Définition de l'inclusion scolaire. <https://www2.gnb.ca/content/dam/gnb/Departments/ed/pdf/K12/Inclusion/DefinitionDeLInclusion.pdf>
- Moyse, R. et Porter, J. (2015). The experience of the hidden curriculum for autistic girls at mainstream primary schools. *European Journal of Special Needs Education*, 30(2), 187-201. <https://doi.org/10.1080/08856257.2014.986915>



- Myles, O., Boyle, C. et Richards, A. (2019). The social experiences and sense of belonging in adolescent females with autism in mainstream school. *Educational and Child Psychology*, 36(4), 14-14.
- Nichols, S., Moravcik, G. M. et Tetenbaum, S. P. (2009). *Girls growing up on the autism spectrum: What parents and professionals should know about the pre-teen and teenage years*. Jessica Kingsley Publishers.
- Nolan, A. D. et Hannah, E. F. S. (2019). Impact of training in Autism on inclusive practices. *Advances in Autism*, 5(2), 94-106.
- Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec. (2014). L'évaluation psychoéducative de la personne en difficulté d'adaptation. *Lignes directrices*. Montréal. [https://ordrepsed.qc.ca/wp-content/uploads/2022/03/Evaluation\\_psychoeducative\\_2014.pdf](https://ordrepsed.qc.ca/wp-content/uploads/2022/03/Evaluation_psychoeducative_2014.pdf)
- Ormond, S., Brownlow, C., Garnett, M. S., Rynkiewicz, A. et Attwood, T. (2018). Profiling autism symptomatology: An exploration of the Q-ASC parental report scale in capturing sex differences in autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 48(2), 389-403.
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A. et Brennan, S. E. (2021). The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. *Systematic reviews*, 10(1), 1-11.
- Petrou, A. M., Parr, J. R. et McConachie, H. (2018). Gender differences in parent-reported age at diagnosis of children with autism spectrum disorder. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 50, 32-42. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2018.02.003>
- Poizat, D. (2007). Le monde, l'apolitisme et l'inclusion sociale. *Reliance*, 23(1), 11-17. <https://doi.org/10.3917/reli.023.0011>
- Ranson, N. J. et Byrne, M. K. (2014). Promoting peer acceptance of females with higher-functioning autism in a mainstream education setting: A replication and extension of the effects of an autism anti-stigma program. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 44(11), 2778-2796. <https://doi.org/10.1007/s10803-014-2139-1>
- Ratto, A. B., Kenworthy, L., Yerys, B. E., Bascom, J., Wieckowski, A. T., White, S. W., Wallace, G. L., Pugliese, C., Schultz, R. T., Ollendick, T. H., Scarpa, A., Seese, S., Register-Brown, K., Martin, A. et Anthony, L. G. (2018). What about the girls? Sex-based differences in autistic traits and adaptive skills. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 48(5), 1698-1711. <https://doi.org/10.1007/s10803-017-3413-9>

- Rivard, M., Paquet, A. et Mainville, J. (2011). Thérapies cognitivo-comportementales pour les troubles anxieux chez les enfants et les adolescents ayant un trouble du spectre de l'autisme. *Journal de thérapie comportementale et cognitive*, 21(3), 97-102. <https://doi.org/10.1016/j.jtcc.2011.07.007>
- Rivet, T. T. et Matson, J. L. (2011). Review of gender differences in core symptomatology in autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 5(3), 957-976. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2010.12.003>
- Ryan, C., Coughlan, M., Maher, J., Vicario, P. et Garvey, A. (2021). Perceptions of Friendship among Girls with Autism Spectrum Disorders. *European Journal of Special Needs Education*, 36(3), 393-407. <http://dx.doi.org/10.1080/08856257.2020.1755930>
- Schalock, R. L., Verdugo, M. A. et Gomez, L. E. (2011). Evidence-based practices in the field of intellectual and developmental disabilities: An international consensus approach. *Evaluation and program planning*, 34(3), 273-282.
- Sedgewick, F., Hill, V., Yates, R., Pickering, L. et Pellicano, E. (2016). Gender differences in the social motivation and friendship experiences of autistic and non-autistic adolescents. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 46(4), 1297-1306. <https://doi.org/10.1007/s10803-015-2669-1>
- Sproston, K., Sedgewick, F. et Crane, L. (2017). Autistic girls and school exclusion: Perspectives of students and their parents. *Autism & Developmental Language Impairments*, 2, 2396941517706172.
- Sutherland, R., Hodge, A., Bruck, S., Costley, D. et Klieve, H. (2017). Parent-reported differences between school-aged girls and boys on the autism spectrum. *Autism*, 21(6), 785-794. <https://doi.org/10.1177/1362361316668653>
- Taboas, A., Doepke, K. et Zimmerman, C. (2023). Preferences for identity-first versus person-first language in a US sample of autism stakeholders. *Autism : the international journal of research and practice*, 27(2), 565-570. <https://doi.org/10.1177/13623613221130845>
- Tierney, S., Burns, J. et Kilbey, E. (2016). Looking behind the mask: Social coping strategies of girls on the autistic spectrum. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 23, 73-83.
- Tomlinson, C., Bond, C. et Hebron, J. (2020). The school experiences of autistic girls and adolescents: A systematic review. *European Journal of Special Needs Education*, 35(2), 203-219. <https://doi.org/10.1080/08856257.2019.1643154>
- Tubío-Funqueiriño, M., Cruz, S., Sampaio, A., Carracedo, A. et Fernández-Prieto, M. (2021). Social camouflaging in females with autism spectrum disorder: A systematic review. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 51(7), 2190-2199.

- Van Wijngaarden-Cremers, P. J. M., van Eeten, E., Groen, W. B., Van Deurzen, P. A., Oosterling, I. J. et Van der Gaag, R. J. (2014). Gender and age differences in the core triad of impairments in autism spectrum disorders: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 44(3), 627-635. <https://doi.org/10.1007/s10803-013-1913-9>
- Wilkinson, L. A. (2008). The Gender Gap in Asperger Syndrome: Where Are the Girls?. *Teaching Exceptional Children Plus*, 4 (4), n4.
- Young, R. L. et Rodi, M. L. (2014). Redefining autism spectrum disorder using DSM-5: The implications of the proposed DSM-5 criteria for autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 44(4), 758-765.

## Appendice A

### Description des études retenues

**Tableau 1**

*Description des études retenues*

| Auteurs, date et lieu                      | Objectif(s)   | Participants  | Méthodes   |
|--|---|---|--|
| Cridland <i>et al.</i> , 2014<br>Australie | Investiguer l'expérience des filles ayant un TSA pendant l'adolescence, du point de vue des adolescentes et de leurs mères. | Trois dyades mère-adolescente autiste (âgée entre 12 et 17 ans) et deux mères supplémentaires (tout type d'éducation)                         | Entrevues semi-structurées<br><br>Qualitative- Analyse phénoménologique interprétative (IPA)   |
| Dean <i>et al.</i> , 2014<br>États-Unis    | Explorer l'influence du genre dans les relations sociales des enfants ayant un trouble du spectre de l'autisme.             | 100 enfants fréquentant une école primaire régulière (25 filles autistes, 25 gars autistes, 25 filles neurotypiques et 25 gars neurotypiques) | Analyse secondaire de données de nomination collectées à partir d'un questionnaire<br><br>Quantitative- ANOVA et analyse de régression |
| Ranson et Byrne, 2014<br>Australie         | Évaluation d'un programme anti-stigmatisation de l'autisme féminin.   | 273 filles neurotypiques âgées entre 12 et 15 ans dont 48 filles de 12-13 ans ayant participé à la condition intervention.                    | Questionnaires<br><br>Méthode mixte : Quantitative- Test T, ANOVA<br><br>Qualitative- Évaluation satisfaction programme                |
| Honeybourne, 2015<br>Royaume-Uni           | Explorer la façon dont les filles autistes vivent l'environnement scolaire en examinant leurs points forts et               | 67 femmes âgées de plus de 14 ans ayant un diagnostic sur le spectre de l'autisme (y compris le syndrome d'Asperger)                          | Entrevues individuelles, Courriels, sondage en ligne et groupes Facebook.  |

|                                      |  |  |  |
|--------------------------------------|--|--|--|
|                                      | leurs difficultés et comment, selon eux, les politiques, les pratiques et les environnements scolaires pourraient être améliorés.  | et l'autisme de haut niveau  | Qualitative- Analyse thématique  |
| Jarman et Rayner, 2015<br>Australie  | Relever ce que les parents de femmes Asperger d'âge scolaire et de femmes Asperger adultes veulent que les enseignants comprennent à propos du syndrome d'asperger (SA) chez les femmes. | 15 parents de filles âgées entre 5 et 18 ans, scolarisées au moment de l'étude, qui ont un diagnostic de SA<br><br>30 femmes adultes ayant un diagnostic de SA | Enquête semi-structurée en ligne<br><br>Qualitative – Analyse thématique inductive   |
| Moyse et Porter, 2015<br>Royaume-Uni | Explorer l'effet du programme implicite de l'école sur les filles autistes.  | 3 filles autistes âgées entre 7 et 11 ans.   | Étude de cas (ethnographie): Plusieurs modes de collectes de données dont principales étant observation non-structurée des participantes, entrevues individuelles semi-structurées avec chaque fille, leur mère, leur enseignante et le coordonnateur des services spécialisés<br><br>Qualitative- Analyse thématique (approche hybride) |
| Jamison et Schuttler, 2016           | Évaluation d'un programme de compétences sociales et de soins personnels pour adolescentes   | 34 filles autistes ayant participé au programme GNO au cours des 4 dernières années (5 groupes   | Questionnaires et données de satisfactions<br><br>Quantitative- Test T   |

|                                 |  |  |   |
|---------------------------------|--|--|---|
|                                 | autistes : Le modèle des soirées entre filles.   | combinés), leurs parents et leurs pairs  |   |
| Sedgewick <i>et al.</i> , 2016  | Examiner les différences de genre dans la motivation sociale et les expériences d'amitié des adolescents autistes comparativement aux filles autistes                                  | 46 adolescents âgés entre 12 et 16 ans ayant des besoins particuliers fréquentant des écoles spécialisées (13 filles autistes, 10 gars autistes, 13 filles non-autistes et 10 gars non-autistes) | Questionnaires<br>Entrevues semi-structurées<br>Méthodes mixtes-ANOVA et analyse thématique |
| Angleterre (RU)                 |  |  |   |
| Dewinter <i>et al.</i> , 2017   | Comparer l'orientation sexuelle et l'expérience de relation amoureuse des adolescents et adultes autistes et les pairs de la population générale selon le genre assigné à la naissance | 675 autistes et 8064 pairs de la population générale   | Questionnaire<br>Quantitative- Tests du khi carré   |
| Amsterdam                       |  |  |   |
| Sproston <i>et al.</i> , 2017   | Explorer les expériences d'exclusion scolaire de l'école secondaire régulière chez les filles autistes.  | Huit filles autistes âgées entre 12 et 17 ans et leur parent (7 mères et 1 père)   | Entrevues individuelles semi-structurées<br>Qualitative – Analyse thématique                |
| Royaume-Uni                     |  |  |   |
| Sutherland <i>et al.</i> , 2017 | Comprendre les caractéristiques des filles et des garçons autistes d'âge scolaire telles que décrites par leurs parents.   | 198 parents de filles autistes et 186 parents de gars autistes   | Enquête en ligne<br>Méthodes mixtes- Régression logistique binaire et analyse thématique    |
| Australie                       |  |  |   |
| Cook <i>et al.</i> , 2018       | Explorer les expériences d'apprentissage, d'amitié et d'intimidation des filles autistes.  | 11 filles autistes âgées entre 11 et 17 ans fréquentant une école régulière ou spéciale ainsi que l'un de leurs parents  | Entrevues semi-structurées<br>Qualitative- Analyse thématique inductive                     |
| Royaume-Uni                     |  |  |   |

|   |  |  |  |
|---|--|--|--|
| Petrou et al., 2018<br>Royaume-Uni        | -Évaluer les différences de genre au niveau de l'âge du diagnostic.<br>-Évaluer si l'âge des filles au moment du diagnostic a diminué par rapport à celui des gars entre 1996-1999 et 2002-2005.<br>-Examiner les caractéristiques qui pourraient être associées à un âge précoce au moment du diagnostic chez les filles. | Données de parents de 3335 enfants                                 | Analyse de données disponible à partir de deux grandes bases de données du Royaume-Uni : Daslne et ASD-UK<br><br>Quantitative- ANOVA, tests T, analyse post-hoc de Bonferroni, coefficient de corrélation de Pearson, analyse de régression multiple pas-à-pas |
| Goodall et MacKenzie, 2019<br>Royaume-Uni | Présenter l'expérience éducative de deux adolescentes Asperger à l'école ordinaire, en ce qui concerne l'environnement scolaire, les enseignants, le programme et les pairs.   | 2 adolescentes Asperger (école régulière)                          | Entretiens semi-structurés<br><br>Méthodes participatives<br><br>Qualitative- Analyse thématique inductive   |
| Myles <i>et al.</i> , 2019<br>Angleterre  | Mieux comprendre les expériences sociales vécues par des adolescentes autistes à l'école régulière en exposant les facteurs qui renforcent et diminuent leur sentiment d'appartenance.   | 8 adolescentes autistes âgées entre 12 et 17 ans (école régulière) | Entrevues semi-structurées<br><br>Qualitative- Analyse thématique  |
| Burton et al., 2020<br>États-Unis (Ohio)  | Caractériser la communication sociale et le langage  | 37 filles âgées entre 7 et 15 ans (18 filles                       | Questionnaires   |

|                                     |  |  |   |
|-------------------------------------|--|--|---|
|                                     | structurel des filles autistes à haut niveau de fonctionnement d'âge scolaire par rapport aux filles à développement typique   | autistes et 19 filles neurotypiques)   | Quantitative- Tests de Mann-Whitney, de Wilcoxon et du khi carré  |
| Gray et al., 2021<br>Royaume-Uni    | Obtenir les points de vue des coordonnateurs des besoins éducatifs spéciaux et des parents sur comment travailler à une meilleure compréhension de la symptomatologie du TSA spécifique aux femmes et identifier leurs besoins éducatifs spéciaux. | 53 coordonnateurs des besoins éducatifs spéciaux de milieux éducatifs (CPE, primaire et secondaire) et 3 mères de filles TSA âgées entre 7 et 12 ans.  | Les coordonnateurs ont rempli un questionnaire en ligne, alors que les mères ont participé à un entretien de groupe<br><br>Méthode mixte : Quantitative-Analyse de données de fréquence + Test de khi carré<br><br>Qualitative- Technique <i>Scissor and Sort</i> |
| Halsall et al., 2021<br>Royaume-Uni | Examiner si les filles autistes éduquées dans les bases de ressources rattachées aux écoles ordinaires utilisent des stratégies de camouflage.   | Huit triades : fille entre 12 et 15 ans ayant un diagnostic d'autisme fréquentant au moins une classe ordinaire par semaine, leur mère et un éducateur.<br>*Un éducateur a participé pour 2 filles différentes | Entretiens individuels semi-structurés<br><br>Qualitative – Analyse thématique inductive  |
| Ryan et al., 2021<br>Irlande        | Explorer comment les filles TSA conceptualisent leurs amitiés et comment elles les vivent.   | 10 adolescentes TSA âgées entre 12 et 15 ans.  | Groupe de discussion<br><br>Qualitative- Analyse thématique inductive   |