

Peers' Social Representations of the School Inclusion of Students with Autism Spectrum Disorder: A Study in the Provincial Directorates of Ben M'Sik and Mediouna

Rachid BIADI

PhD student at the LEMÉRAGE Laboratory, Faculty of Letters and Human Sciences, Hassan II University, Casablanca, Morocco.

Abstract : The school inclusion of students with Autism Spectrum Disorder (ASD) depends not only on institutional arrangements but, crucially, on the quality of daily interactions with typically developing peers. These interactions are largely shaped by the representations that non-disabled students hold about ASD — a dimension that remains underexplored in the Moroccan context. This descriptive and correlational study examines the cognitive representations of ASD and the social acceptance attitudes of a sample of 126 primary school students enrolled in the provincial directorates of Ben Msik and Mediouna (Casablanca-Settat region), all sharing their classroom with at least one student with ASD. Data were collected using a structured questionnaire comprising three sections — socio-demographic information, ten perception items on a three-point scale, and five social acceptance indicators — and analysed through descriptive statistics and Chi-square tests.

Results reveal an ambivalent picture. The most archaic myths — contagiousness (11.9% agreement) and equation with intellectual disability (13.5%) — are largely rejected. However, 43.7% of students associate ASD with violent behaviour, a stereotype that rises to 72.2% among rural students compared to 32.2% in urban settings ($\chi^2 = 17.92$; $p < 0.001$). Regarding social acceptance, students display a gradient pattern : distant gestures (handshaking: 65.3% acceptance) are more readily endorsed than close affective ties (friendship: 41.3% only). Only 36.5% of respondents report having previously received any information about ASD; yet prior exposure is significantly associated with higher acceptance on three of the five behaviours assessed (group work, physical proximity, physical contact). Student gender had no significant effect, disconfirming the corresponding hypothesis. These findings argue for the systematic integration of ASD awareness within primary school curricula, with priority attention to rural schools.

Keywords : Autism Spectrum Disorder - school inclusion - social representations - peer attitudes - awareness.

**Représentations des pairs et inclusion scolaire des élèves avec Trouble du Spectre de l'Autisme :
Une étude menée dans les directions provinciales de Ben Msik et Médiouna**

Résumé : L'inclusion scolaire des élèves avec Trouble du Spectre de l'Autisme (TSA) dépend, au-delà des dispositifs institutionnels, de la qualité des interactions nouées avec leurs pairs en classe ordinaire. Or, ces interactions sont largement conditionnées par les représentations que les élèves sans handicap construisent autour du TSA, des représentations encore peu étudiées dans le contexte marocain. Cette étude descriptive et corrélationnelle examine les représentations cognitives du TSA et les attitudes d'acceptation sociale d'un

échantillon de 126 élèves du cycle primaire scolarisés dans les deux directions provinciales de Ben Msik et Médiouna (région de Casablanca-Settat), partageant leur classe avec au moins un élève TSA. Les données ont été recueillies au moyen d'un questionnaire structuré en trois parties, informations socio-identitaires, dix items de représentation sur une échelle tripartite, et cinq indicateurs d'acceptation sociale, et analysées par statistiques descriptives et tests du Chi-deux.

Les résultats révèlent un tableau ambivalent. Les mythes les plus archaïques, contagiosité (11,9 % d'adhésion) et assimilation au retard mental (13,5 %), sont majoritairement rejetés. En revanche, 43,7 % des élèves associent le TSA à la violence, un stéréotype qui atteint 72,2 % en milieu rural contre 32,2 % en milieu urbain ($\chi^2 = 17,92$; $p < 0,001$). Sur le plan de l'acceptation sociale, les élèves expriment une logique de gradient : les gestes distancés (serrer la main : 65,3 % d'accord) sont acceptés plus facilement que les liens affectifs (amitié : 41,3 % seulement). Seulement 36,5 % des répondants déclarent avoir déjà reçu des informations sur le TSA ; or, cette sensibilisation est significativement associée à des attitudes d'acceptation plus élevées sur trois des cinq comportements mesurés (travail de groupe, proximité physique, contact). Le sexe de l'élève n'a aucun effet significatif, infirmant l'hypothèse correspondante. Ces résultats plaident pour une intégration systématique de la sensibilisation au TSA dans les programmes du cycle primaire, avec une attention prioritaire aux établissements ruraux.

Mots-clés : Trouble du Spectre de l'Autisme - inclusion scolaire - représentations sociales - attitudes des pairs – sensibilisation.

1. Introduction

L'éducation inclusive s'est progressivement inscrite, depuis les années 1990, au cœur des réformes éducatives mondiales. La Déclaration de Salamanque de 1994 fut le premier acte fondateur de ce mouvement : en affirmant que chaque enfant a un droit fondamental à l'éducation et doit avoir la possibilité d'atteindre et de maintenir un niveau acceptable d'apprentissage, elle a ouvert la voie à une redéfinition profonde du rapport entre école et différence. La Convention relative aux droits des personnes handicapées, adoptée par les Nations Unies en 2006 et ratifiée par le Maroc en 2009, a consolidé cet horizon en élevant l'inclusion scolaire au rang d'obligation internationale : son article 24 engage les États à garantir un système éducatif inclusif à tous les niveaux, fondé sur le principe de l'égalité des chances (Nations Unies, 2006).

Le Maroc a traduit ces engagements en orientations nationales. La Vision Stratégique de la Réforme 2015-2030 du Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique consacre un levier entier à l'équité et à l'inclusion, et le Programme National d'Éducation Inclusive a permis d'ouvrir progressivement les portes des classes ordinaires à des enfants longtemps orientés vers des structures spécialisées (CSEFRS, 2015). Ben Msik et Médiouna directions provinciales relevant de l'Académie Régionale de Casablanca-Settat, s'inscrivent dans ce déploiement et constitue le terrain de la présente étude.

Parmi les profils d'élèves les plus concernés par l'inclusion en milieu ordinaire figurent ceux présentant un Trouble du Spectre de l'Autisme (TSA). Le DSM-5 (APA, 2013) définit ce trouble neurodéveloppemental par des altérations persistantes de la communication sociale et des comportements restreints et répétitifs. Sa prévalence mondiale est estimée à environ 1 enfant sur 100 (OMS, 2023), et sa grande hétérogénéité clinique rend chaque parcours de scolarisation singulier. Au Maroc, les données épidémiologiques restent lacunaires, mais les acteurs de terrain font état d'un nombre croissant de demandes d'orientation vers l'école ordinaire.

Or, l'inclusion ne se réduit pas à une coprésence physique dans un même espace. Ce sont les interactions quotidiennes et les représentations qui les sous-tendent qui déterminent si un élève avec TSA est réellement intégré dans le tissu social de sa classe ou s'il y reste un étranger toléré. Les pairs sans handicap sont en première ligne de ce processus. Leurs représentations du TSA, leurs réactions aux comportements atypiques, leurs dispositions à interagir ou à partager des activités : autant de variables qui conditionnent concrètement la qualité de l'inclusion vécue par l'enfant concerné. Chamberlain, Kasari et Rotheram-Fuller (2007) ont montré à cet égard que les réseaux de pairs des élèves avec TSA scolarisés en classe ordinaire sont significativement plus

pauvres que ceux de leurs camarades, un déficit en partie lié aux attitudes de distanciation exprimées par ces derniers.

C'est cet angle précis, les représentations et les attitudes des pairs ordinaires, que la présente étude se propose d'explorer dans le contexte des deux directions provinciales de Ben Msik et Médiouna. L'enquête repose sur un questionnaire administré auprès de 126 élèves du cycle primaire, couvrant trois dimensions : les représentations cognitives du TSA, le niveau de sensibilisation préalable, et les attitudes d'acceptation sociale.

2. Problématique et question de recherche

Le déploiement des politiques d'inclusion scolaire bute régulièrement sur un paradoxe bien documenté : des textes ambitieux, des structures physiquement accessibles, mais des dynamiques relationnelles qui reproduisent les mécanismes d'exclusion que l'inclusion entendait précisément dépasser. Pour les élèves avec TSA en particulier, dont les difficultés de communication sociale rendent les échanges avec les pairs plus complexes, la dimension relationnelle de l'inclusion est pourtant décisive.

La recherche internationale a identifié les représentations des pairs comme l'un des déterminants majeurs de la qualité de l'inclusion sociale. De Boer, Pijl et Minnaert (2010), dans une revue systématique portant sur les attitudes des élèves ordinaires envers leurs pairs handicapés, ont montré que ces attitudes sont généralement modérément positives sur le plan cognitif et affectif, mais nettement plus hésitantes sur le plan comportemental — c'est-à-dire lorsqu'il s'agit d'agir concrètement en faveur de l'inclusion. Ce décalage entre les déclarations de principe et les comportements effectifs constitue un enjeu central que la présente étude cherche à documenter dans le contexte marocain.

Dans ce contexte précisément, la problématique reste peu documentée. Les recherches disponibles portent en priorité sur les attitudes des enseignants ou sur les adaptations pédagogiques, laissant dans l'ombre le rôle des élèves ordinaires. Cette lacune est d'autant plus préoccupante que les orientations politiques en faveur de l'inclusion s'accroissent, sans que les conditions symboliques et relationnelles nécessaires à leur réussite aient été clairement identifiées.

La présente étude se propose de contribuer à combler ce manque en répondant à la question centrale suivante :

Dans quelle mesure les représentations que les élèves ordinaires construisent autour du Trouble du Spectre de l'Autisme influencent-elles leurs dispositions à l'égard de l'inclusion scolaire de leurs pairs concernés, dans le contexte des directions provinciales de Ben Msik et Médiouna ?

Cette question se décline en trois sous-questions opérationnelles : Quelles représentations cognitives les élèves entretiennent-ils à l'égard du TSA, et lesquelles sont erronées au regard des données scientifiques actuelles ? Quel est le niveau de sensibilisation préalable à ce trouble, et comment s'articule-t-il avec les attitudes d'acceptation ? Dans quelle mesure les variables sociodémographiques à savoir, sexe, niveau scolaire et milieu modèrent-elles ces représentations et ces attitudes ?

3. Objectifs de la recherche

1.1 Objectif général

Cette recherche vise à analyser les représentations des élèves ordinaires relatives au TSA, à mesurer leur niveau de sensibilisation préalable et à examiner le lien de ces variables avec leurs attitudes d'acceptation sociale à l'égard de leurs pairs avec TSA, dans le contexte scolaire des directions provinciales de Ben Msik et Médiouna.

1.2 Objectifs spécifiques

Cette recherche poursuit cinq objectifs spécifiques :

- a) Identifier et décrire les représentations cognitives des élèves ordinaires à l'égard du TSA, en distinguant les représentations erronées des représentations conformes aux données scientifiques actuelles.
- b) Mesurer le niveau de sensibilisation des élèves au TSA, identifier les sources d'information auxquelles ils ont eu recours et évaluer le lien entre sensibilisation et attitudes d'acceptation.

- c) Explorer les dispositions comportementales des élèves à l'égard de l'inclusion de leurs pairs avec TSA dans cinq situations concrètes : travail de groupe, amitié, jeu, proximité physique et contact.
- d) Analyser l'effet modérateur du sexe de l'élève, de son niveau scolaire et du milieu de l'établissement (urbain/rural) sur les représentations et les attitudes mesurées.
- e) Formuler des recommandations opérationnelles à l'attention des acteurs éducatifs en vue de renforcer les conditions sociales d'une inclusion effective.

4. Hypothèses de recherche

- **H1 : Persistance de représentations cognitives erronées**

Une proportion significative des élèves ordinaires entretient des représentations inexactes du TSA, notamment l'association entre autisme et violence, ou entre autisme et déficience intellectuelle, en l'absence d'information structurée reçue dans le cadre scolaire.

- **H2 : Effet de la sensibilisation sur l'acceptation sociale**

Les élèves ayant bénéficié d'une information préalable sur le TSA, quelle qu'en soit la source, manifestent des attitudes d'acceptation sociale significativement plus favorables à l'égard de leurs pairs concernés que ceux qui n'en ont reçu aucune.

- **H3 : Effet du sexe de l'élève répondant**

Les filles expriment des dispositions inclusives plus positives que les garçons, conformément aux résultats d'études menées dans d'autres contextes sur les attitudes envers les pairs handicapés (de Boer, Pijl & Minnaert, 2010).

- **H4 : Effet du milieu scolaire**

Les élèves scolarisés en milieu urbain présentent des représentations plus nuancées et des attitudes d'inclusion plus favorables que ceux du milieu rural, en raison d'une plus grande exposition aux discours spécialisés sur le handicap.

5. Cadre théorique

1.3 Le Trouble du Spectre de l'Autisme : éléments de définition et enjeux de scolarisation

Le Trouble du Spectre de l'Autisme (TSA) est un trouble neurodéveloppemental dont la définition actuelle, établie par le DSM-5 (APA, 2013), repose sur deux axes diagnostiques : des déficits persistants de la communication et des interactions sociales, d'une part, et des comportements, intérêts ou activités restreints et répétitifs, d'autre part. Ces manifestations sont présentes dès les premières années de développement, même si leur saillance peut varier selon les contextes et les exigences sociales. L'appellation « spectre » traduit l'extrême hétérogénéité du tableau clinique, qui englobe des profils allant d'une autonomie quasi complète à des formes sévèrement associées à une déficience intellectuelle ou à des troubles sensoriels.

Sur le plan épidémiologique, l'OMS estime que le TSA concerne environ 1 enfant sur 100 à l'échelle mondiale (OMS, 2023). Au Maroc, les données restent fragmentaires ; les quelques études disponibles suggèrent une prévalence vraisemblablement sous-estimée, en raison de la faiblesse des dispositifs de dépistage précoce plutôt que d'une réalité clinique différente. Ce déficit d'identification explique en partie pourquoi les demandes de scolarisation en milieu ordinaire restent encore timides, malgré les orientations institutionnelles en faveur de l'inclusion.

Du point de vue de la scolarisation, le TSA pose des défis spécifiques : les difficultés de lecture du contexte social, la sensibilité aux changements de routine, les particularités communicationnelles rendent la classe ordinaire à la fois potentiellement bénéfique, grâce à la stimulation par les pairs et particulièrement exigeante, en l'absence de médiation pédagogique adaptée.

1.4 L'inclusion scolaire : fondements conceptuels

La distinction entre intégration et inclusion, bien que parfois perçue comme purement terminologique, recouvre une différence de fond. L'intégration plaçait l'élève handicapé dans un dispositif ordinaire en lui demandant implicitement de s'y adapter ; l'inclusion inverse la logique en postulant que c'est le système scolaire qui doit se transformer pour répondre à la diversité de ses membres. Ce déplacement conceptuel

implique une révision des pratiques pédagogiques, des outils d'évaluation, des modes d'organisation de la classe, et, plus fondamentalement, des valeurs portées par la communauté scolaire.

Booth et Ainscow (2002), dans leur Index pour l'inclusion, distinguent trois dimensions interdépendantes : la construction de cultures inclusives (valeurs partagées, sentiment d'appartenance), le développement de politiques inclusives (ressources, organisation, soutien) et la mise en place de pratiques inclusives (enseignement, apprentissages coopératifs). C'est dans la première dimension, celle des cultures, que les représentations et attitudes des pairs jouent un rôle irremplaçable. Un élève avec TSA physiquement présent dans une classe mais socialement marginalisé ou ignoré n'est pas, au sens plein du terme, inclus.

1.5 Les pairs comme acteurs de l'inclusion : apports de la recherche

La théorie du contact intergroupe formulée par Allport (1954) constitue l'un des soubassements théoriques les plus solides pour comprendre la formation des attitudes à l'égard de l'altérité. Selon cette théorie, le contact entre des groupes distincts ne suffit pas en lui-même à réduire les préjugés : il doit être structuré dans un contexte coopératif, avec un statut égal entre les parties et un soutien institutionnel explicite. Ces conditions sont précisément celles que l'inclusion scolaire bien conduite est en mesure de réunir.

Des travaux empiriques ont confirmé que les élèves ordinaires partageant leur classe avec des pairs handicapés peuvent développer, dans ces conditions, des attitudes plus favorables. Cependant, ce bénéfice n'est pas automatique : sans médiation pédagogique et sans sensibilisation explicite, la coprésence peut au contraire cristalliser les stéréotypes existants, notamment lorsque les comportements de l'élève avec TSA sont mal compris ou vécus comme imprévisibles ou menaçants. C'est ce que confirment Chamberlain, Kasari et Rotheram-Fuller (2007), qui montrent que l'isolement social des élèves avec TSA en classe ordinaire est en partie le produit des attitudes de retrait de leurs camarades.

De Boer, Pijl et Minnaert (2010), dans leur revue systématique, soulignent que les attitudes des élèves sont généralement plus favorables sur le plan affectif que sur le plan comportemental : les enfants ordinaires peuvent éprouver de la sympathie pour leurs pairs handicapés tout en restant réticents à s'engager concrètement dans des interactions inclusives. Ce décalage est au cœur de la problématique étudiée ici. Salend et Garrick Duhaney (1999) ont par ailleurs montré que la qualité de l'inclusion sociale des élèves handicapés est étroitement liée aux initiatives de sensibilisation engagées auprès de leurs pairs, ce qui confère à la sensibilisation scolaire une valeur stratégique directe.

6. Méthodologie

1.6 Design de la recherche

Cette étude s'inscrit dans une approche quantitative à visée descriptive et corrélationnelle. Elle cherche à décrire la distribution des représentations et des attitudes dans l'échantillon, puis à examiner les associations entre ces variables et les caractéristiques sociodémographiques des répondants. Un design transversal a été retenu, les données étant recueillies à un moment unique, sans manipulation expérimentale. Ce choix, adapté à l'exploration d'un phénomène peu documenté dans ce contexte, présente la limite de ne pas permettre l'établissement de liens de causalité.

1.7 Population et échantillon

La population cible est constituée d'élèves du cycle primaire scolarisés dans des établissements des directions provinciales de Ben Msik et Médiouna relevant de la région de Casablanca-Settat. Ces pairs partagent leur classe avec au moins un élève présentant un TSA. Ce critère de coprésence a été retenu pour garantir que les attitudes mesurées reflètent une expérience vécue et non une projection hypothétique. L'échantillon final comprend 126 élèves, dont 64 filles (50,8 %) et 62 garçons (49,2 %), âgés de 6 à 14 ans ($M = 8,5$ ans ; $ET = 1,8$). Quarante-deux élèves sont scolarisés en milieu urbain (71,4 %) et 36 en milieu rural (28,6 %).

1.8 Instrument de mesure

Le recueil des données a été effectué à l'aide d'un questionnaire structuré organisé en trois parties. La première rassemble les informations socio-identitaires des répondants (sexe, âge, niveau scolaire, milieu de l'établissement, sexe de l'élève avec TSA dans la classe). La deuxième comprend dix propositions soumises à une échelle tripartite de type Likert simplifié (D'accord / Pas d'accord / Je ne sais pas) ; ces items explorent des

représentations allant des mythes courants, contagiosité, violence, assimilation au retard mental, à des affirmations positives sur le droit à la scolarisation et la capacité d'apprentissage. La troisième partie explore les attitudes d'acceptation sociale à travers cinq comportements inclusifs concrets (travailler dans le même groupe, avoir un ami avec TSA, jouer ensemble, s'asseoir à côté, serrer la main). Des questions complémentaires renseignent le niveau de sensibilisation préalable, les sources d'information mobilisées et, le cas échéant, les motifs de refus. Les items ont été adaptés au niveau de développement des élèves ciblés, et un pré-test a permis d'ajuster la formulation.

1.9 Procédure de collecte et considérations éthiques

La passation a eu lieu collectivement, en classe, lors de créneaux dédiés n'empiétant pas sur le temps pédagogique. Les autorisations institutionnelles ont été obtenues auprès des directions concernées et des directions d'établissement. L'anonymat des réponses a été garanti par l'absence d'identification nominative et le recueil dans des enveloppes fermées. Les données ont été traitées à des fins exclusivement scientifiques.

1.10 Analyse des données

Les données ont été traitées avec Python (bibliothèques pandas et scipy). L'analyse descriptive repose sur des distributions de fréquences et des pourcentages pour chaque item. Les associations entre variables catégorielles ont été testées par le test du Chi-deux d'indépendance (seuil $\alpha = 0,05$; degré de liberté indiqué pour chaque test). Lorsque les effectifs théoriques étaient inférieurs à 5, le test exact de Fisher a été privilégié.

7. Résultats

1.11 Profil de l'échantillon

L'étude a porté sur 126 élèves (64 filles, 50,8 % ; 62 garçons, 49,2 %), âgés de 6 à 14 ans avec une moyenne de 8,5 ans (ET = 1,8). La répartition par niveau couvre l'ensemble du cycle primaire, de la 1^{re} à la 6^e année. La majorité est scolarisée en milieu urbain (71,4 %), 28,6 % en milieu rural. Le tableau 1 détaille ces caractéristiques.

Variable	Modalité	n	%
Sexe	Filles	64	50,8
	Garçons	62	49,2
Milieu	Urbain	90	71,4
	Rural	36	28,6
Niveau	1 ^{re} année	33	26,2
	2 ^e année	36	28,6
	3 ^e année	22	17,5
	4 ^e année	17	13,5
	6 ^e année	18	14,3
Âge	6–14 ans (M = 8,5 ; ET = 1,8)	126	100

Tableau 1. Caractéristiques sociodémographiques de l'échantillon (N = 126)

1.12 Représentations cognitives du TSA

L'analyse des dix items révèle une coexistence entre représentations correctes et stéréotypes persistants. Les deux mythes les plus réducteurs sont largement rejetés : 72,2 % des élèves ne pensent pas que l'autisme est contagieux, et 73,0 % refusent d'assimiler le TSA à un retard mental. En revanche, 43,7 % estiment que l'enfant avec TSA est violent envers ses pairs, le taux d'adhésion le plus élevé parmi les représentations erronées. Ce même item présente la différence la plus marquée selon le milieu : 72,2 % des élèves ruraux y adhèrent, contre

32,2 % des élèves urbains ($\chi^2(2) = 17,92$; $p < 0,001$). Par ailleurs, 35,7 % pensent que l'enfant avec TSA ne peut pas apprendre, et 48,4 % considèrent que les enfants handicapés devraient être orientés vers des centres spécialisés, représentation directement opposée au principe de l'inclusion. À l'inverse, 86,5 % reconnaissent le droit de l'enfant avec TSA à l'école, et 54,8 % estiment qu'il peut participer au travail de groupe. Le tableau 2 présente la distribution complète.

Item	D'accord %	Pas d'accord %	NSP %
Autisme contagieux	11,9	72,2	15,9
TSA = retard mental	13,5	73,0	13,5
TSA n'aime pas les autres	31,0	58,7	10,3
TSA est surdoué	36,5	43,7	19,8
TSA est violent envers ses pairs	43,7	51,6	4,8
Tout le monde peut être handicapé	46,0	35,7	18,3
TSA a le droit d'aller à l'école	86,5	11,1	2,4
TSA ne peut pas apprendre	35,7	57,1	7,1
TSA peut participer au groupe	54,8	33,3	11,9
Handicap → centres spécialisés	48,4	40,5	11,1

Tableau 2. Distribution des représentations cognitives du TSA (N = 126)

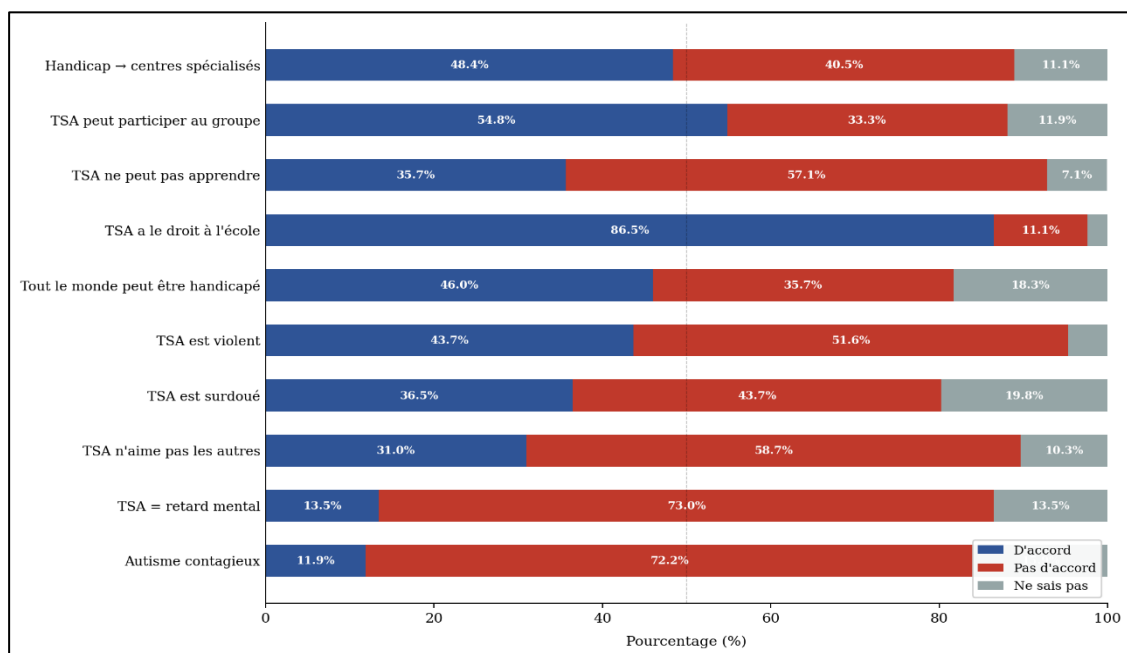


Figure 1. Distribution des représentations cognitives du TSA selon les trois modalités de réponse (N = 126).

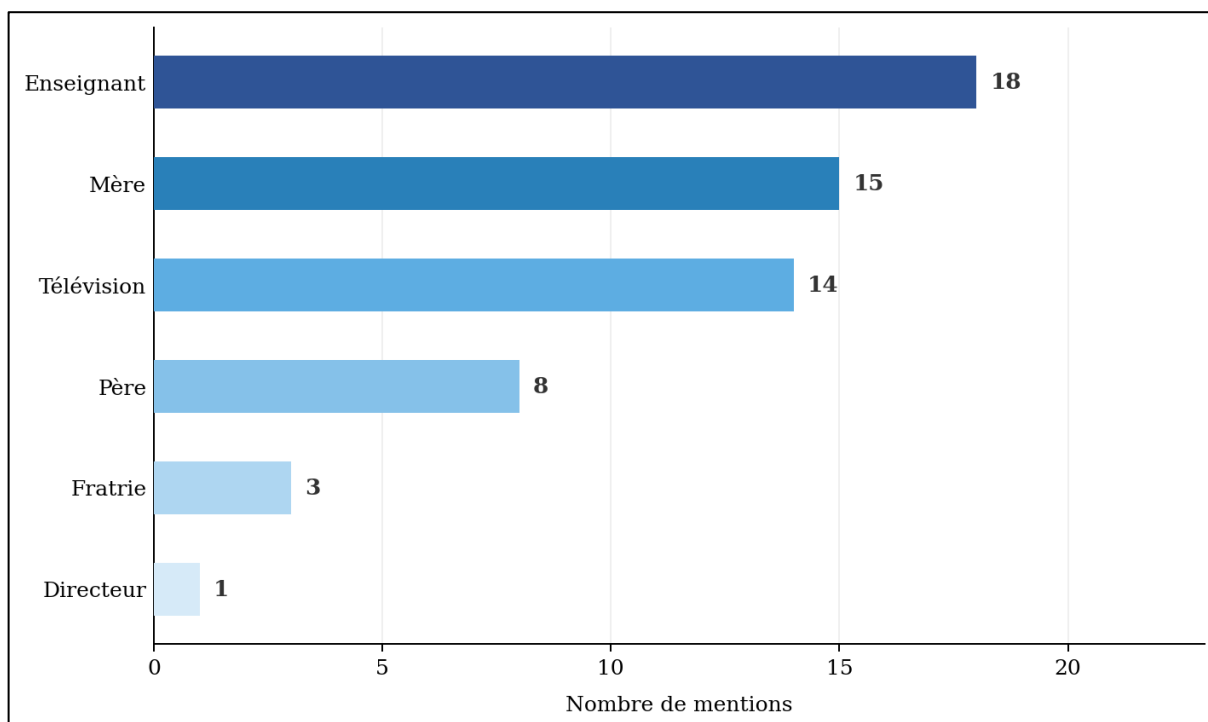
Les items sont classés par taux croissant d'adhésion à la proposition. Le contraste entre le rejet massif de la contagiosité (11,9 % d'accord) et l'adhésion notable au stéréotype de la violence (43,7 %) illustre la sélectivité des représentations erronées persistantes.

1.13 Sensibilisation préalable au TSA

Seulement 36,5 % des élèves (n = 46) déclarent avoir déjà reçu des informations sur le TSA avant l'enquête ; 63,5 % n'en ont jamais eu. Parmi les élèves informés, les sources citées cumulent 59 mentions au total, certains élèves ayant indiqué plusieurs sources simultanément réparties comme suit : les enseignants (18 mentions), la mère (15 mentions), la télévision (14 mentions), le père (8 mentions), la fratrie (3 mentions) et le directeur d'établissement (1 mention).

Figure 2 : Sources d'information sur le TSA citées par les élèves sensibilisés.

Les 46 élèves ayant déclaré avoir reçu des informations sur le TSA ont pu indiquer plusieurs sources



simultanément, d'où un total de 59 mentions. L'enseignant constitue la source la plus fréquente, ce qui souligne le rôle stratégique, encore insuffisamment systématisé, de l'école dans la formation des représentations. Ce résultat souligne que l'école reste, malgré son rôle central, un vecteur de sensibilisation encore peu systématique.

1.14 Attitudes d'acceptation sociale

Les attitudes d'acceptation varient sensiblement selon le type de comportement envisagé. Le contact physique formel est le plus accepté : 65,3 % des élèves accepteraient de serrer la main d'un pair avec TSA. La disposition à travailler ensemble (59,5 %), à s'asseoir à côté (57,9 %) et à jouer (51,6 %) se situent à des niveaux intermédiaires. La dimension affective la plus engageante, avoir un ami avec TSA, est la seule à recueillir une majorité de refus (49,2 % contre 41,3 % d'acceptation), révélant une logique de gradient : les gestes distancés sont acceptés plus facilement que les liens affectifs durables.

Parmi les 48 élèves refusant la proximité physique en classe, les motifs évoqués reflètent directement les représentations erronées mesurées : la violence supposée (19 mentions : « ils sont méchants et violents »), la peur générale (16 mentions : « j'ai peur d'eux »), la contagiosité fantasmée (3 mentions : « j'ai peur qu'il me contamine »), et des représentations péjoratives (3 mentions : « ils sont fous »). Ces verbatims établissent un lien direct entre représentations cognitives erronées et comportements de rejet. Le tableau 3 synthétise les attitudes d'acceptation.

Comportement inclusif	Oui %	Non %	NSP %
Serrer la main	65,3	26,6	8,1
Travailler ensemble	59,5	34,1	6,3
S'asseoir à côté	57,9	38,1	4,0
Jouer avec un pair TSA	51,6	39,7	8,7
Avoir un(e) ami(e) avec TSA	41,3	49,2	9,5

Tableau 3. Attitudes d'acceptation sociale à l'égard des pairs avec TSA, par ordre décroissant d'acceptation (N = 126)

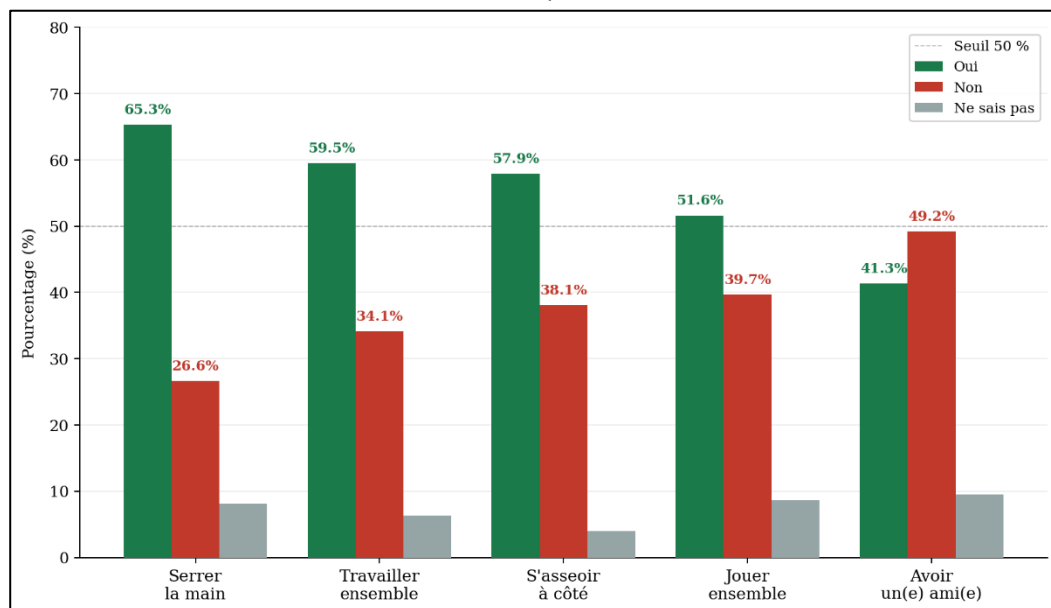


Figure 3 : Attitudes d'acceptation sociale à l'égard des pairs avec TSA selon le type de comportement inclusif (N = 126).

Les comportements sont ordonnés par taux décroissant d'acceptation. Le gradient observé, du contact formel à l'amitié, traduit une logique de distanciation sociale progressive : plus le lien exigé est affectif et durable, plus le refus est fréquent.

1.15 Analyse des effets différenciés

Le sexe de l'élève répondant n'a aucun effet significatif sur les cinq dimensions d'acceptation sociale ($p > 0,40$ dans tous les cas), ce qui infirme l'hypothèse H3.

Le milieu scolaire produit un effet significatif sur une seule dimension comportementale : la disposition à jouer avec un pair TSA est significativement plus fréquente en milieu urbain (60,0 %) qu'en milieu rural (30,6 %), $\chi^2(2) = 10,16$; $p = 0,006$. Les autres dimensions d'acceptation ne présentent pas de différence significative selon le milieu, ce qui conforte partiellement H4.

La sensibilisation préalable au TSA est la variable la plus fortement et le plus régulièrement associée à des attitudes d'acceptation élevées. Les élèves informés sont significativement plus enclins à travailler avec un pair TSA (76,1 % vs 50,0 % ; $\chi^2(2) = 9,29$; $p = 0,010$), à s'asseoir à côté (71,7 % vs 50,0 % ; $\chi^2(2) = 7,10$; $p = 0,029$) et à serrer la main (73,3 % vs 60,8 % ; $\chi^2(2) = 11,99$; $p = 0,003$). Ces résultats confortent l'hypothèse H2. Le tableau 4 résume les tests d'association.

Variable modératrice	Travailler	Jouer	S'asseoir	Serrer la main
Sexe (Fille/Garçon)	ns	ns	ns	ns
Milieu (Urbain/Rural)	ns	p = .006 *	ns	ns
Sensibilisation (Oui/Non)	p = .010 *	ns	p = .029 *	p = .003 *

Tableau 4. Résultats des tests du Chi-deux d'indépendance par variable modératrice (* $p < 0,05$; ns = non significatif)

8. Discussion

1.16 Des représentations ambivalentes : entre recul des mythes archaïques et persistance de stéréotypes opératoires

Les données recueillies révèlent un paysage représentationnel contrasté. Les formes les plus sévères de stigmatisation, assimiler l'autisme à une maladie contagieuse ou à un retard mental, sont rejetées par une nette majorité des élèves. Ce résultat témoigne d'une certaine perméabilité aux discours de droit et d'équité que l'école marocaine commence à intégrer, même de façon implicite.

En revanche, 43,7 % des élèves continuent d'associer le TSA à la violence, résultat le plus préoccupant de l'étude. Ce stéréotype se retrouve directement dans les motifs de refus de la proximité physique : « ils sont méchants et violents », « j'ai peur d'eux », « ils sont fous ». Le lien entre représentation erronée et comportement de rejet est ici particulièrement lisible, confirmant l'hypothèse H1. De Boer, Pijl et Minnaert (2010) avaient déjà signalé ce mécanisme dans leur revue systématique, en notant que les représentations d'imprévisibilité et de dangerosité constituent un obstacle récurrent à l'acceptation des élèves avec TSA.

La forte adhésion à l'orientation vers les centres spécialisés (48,4 %) mérite également attention. Elle révèle que près de la moitié des élèves considère que la place des enfants handicapés n'est pas dans l'école ordinaire, représentation fondamentalement incompatible avec le principe de l'inclusion. Que cette proportion reste aussi élevée parmi des élèves qui partagent pourtant leur classe avec un pair TSA interroge sur la lisibilité des messages institutionnels et sur leur pénétration dans l'univers représentationnel des enfants.

1.17 La sensibilisation comme principal levier d'acceptation

Les analyses d'association confèrent à la sensibilisation préalable un rôle central : les élèves informés, quelle que soit la source, manifestent des dispositions d'acceptation significativement plus élevées sur trois des cinq comportements inclusifs explorés.

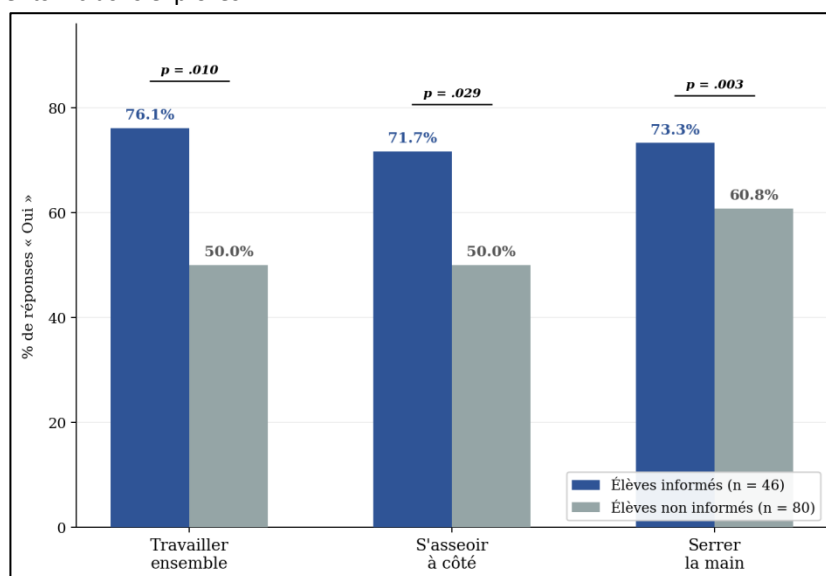


Figure 4 : Taux d'acceptation sociale selon le niveau de sensibilisation préalable au TSA.

Seules les trois dimensions présentant une association significative sont représentées. Les barres indiquent le pourcentage de réponses « Oui » parmi les élèves informés (n = 46) et non informés (n = 80). Les p-valeurs sont issues du test du Chi-deux d'indépendance ($\alpha = 0,05$).

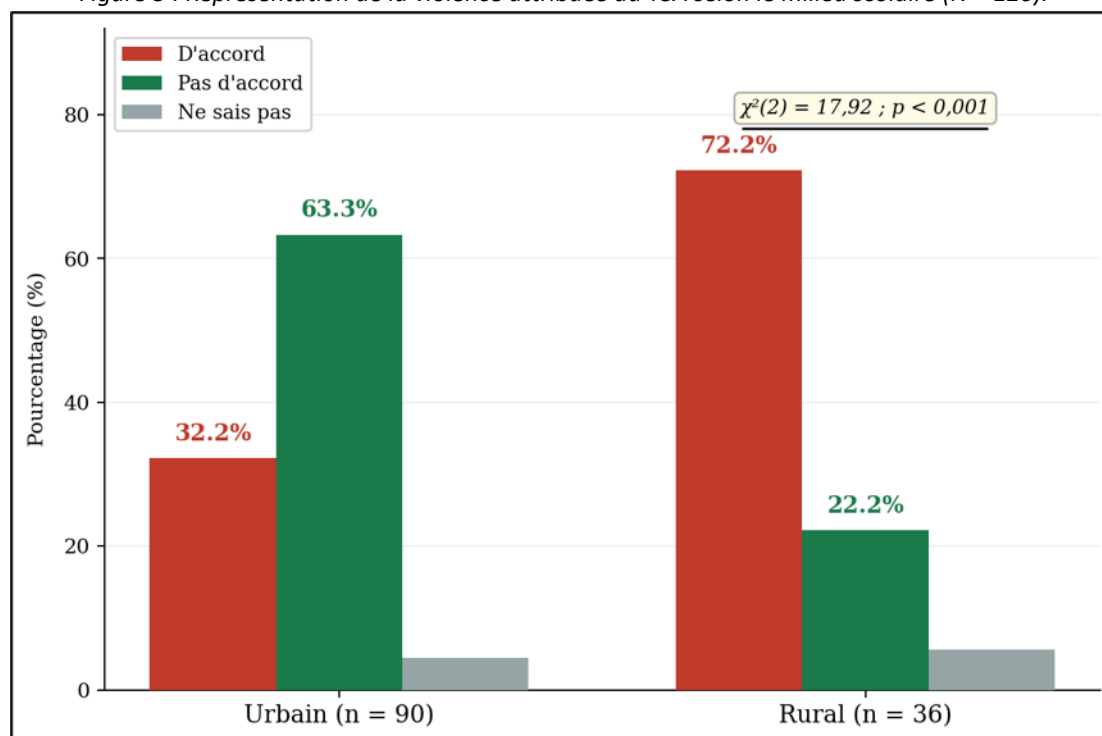
Ce résultat est cohérent avec les conclusions de Salend et Garrick Duhaney (1999), qui ont établi que la qualité de l'inclusion sociale vécue par les élèves handicapés est étroitement liée aux initiatives de sensibilisation engagées auprès de leurs pairs.

Que la sensibilisation provienne de l'enseignant, de la mère ou de la télévision ne semble pas déterminant en soi, c'est l'exposition à une information, quelle qu'elle soit, qui compte. Cela dit, l'enseignant est la source la plus fréquemment citée parmi les élèves informés, ce qui confère à l'école un rôle stratégique irremplaçable, en particulier pour les élèves dont l'environnement familial ne produit pas spontanément de discours sur le TSA.

1.18 Le milieu scolaire : un facteur discriminant pour le stéréotype de violence

La différence observée entre élèves ruraux et urbains sur la représentation de la violence attribuée au TSA est saisissante : 72,2 % contre 32,2 % ($p < 0,001$).

Figure 5 : Représentation de la violence attribuée au TSA selon le milieu scolaire (N = 126).



L'écart de quarante points entre élèves ruraux (72,2 % d'accord) et urbains (32,2 %) est le plus grand observé dans cette étude et constitue le résultat le plus directement opérationnel pour les politiques de sensibilisation. Cet écart de quarante points concerne précisément le stéréotype le plus directement lié aux comportements de rejet. L'explication la plus plausible tient à l'inégal accès à l'information spécialisée : en milieu rural, les discours éducatifs sur le TSA sont moins présents, les enseignants moins formés à ce trouble, et les comportements atypiques de l'élève avec TSA risquent davantage d'être mal interprétés en l'absence de médiation explicative. Ce résultat plaide pour une différenciation géographique des interventions de sensibilisation, les établissements ruraux présentant un besoin spécifique et urgent.

1.19 L'absence d'effet du sexe : une infirmation à contextualiser

L'hypothèse H3 est clairement infirmée : le sexe des élèves répondants ne produit aucun effet significatif sur leurs attitudes d'acceptation sociale à l'égard des pairs avec TSA. Ce résultat contraste avec la tendance, modérée mais signalée, des filles à exprimer des attitudes légèrement plus prosociales dans les études conduites en Europe du Nord (de Boer, Pijl & Minnaert, 2010). Son absence dans notre échantillon peut tenir à des facteurs culturels spécifiques au contexte marocain, où les normes de genre associées à la prosocialité ne

se structurent pas nécessairement de la même façon qu'ailleurs, ou encore à la jeunesse des répondants (âge moyen 8,5 ans), à laquelle les différences de genre en matière de comportements d'aide sont encore peu cristallisées.

1.20 Limites de l'étude et perspectives

Plusieurs limites doivent encadrer l'interprétation des résultats. Le design transversal ne permet pas d'établir de liens de causalité : les élèves informés sur le TSA sont peut-être aussi ceux dont l'environnement familial est le plus ouvert au handicap, ce qui pourrait constituer un facteur confondant non contrôlé. Les réponses déclaratives sont par ailleurs susceptibles d'être influencées par la désirabilité sociale, en particulier chez les élèves plus âgés. L'échantillon, bien que géographiquement diversifié, reste limité à une région, ce qui en restreint la généralisabilité. Enfin, ce que les élèves déclarent vouloir faire en situation hypothétique peut différer de leurs comportements effectifs en classe.

Ces limites ouvrent des perspectives de recherche : études longitudinales pour suivre l'évolution des représentations au fil des années ; designs expérimentaux pour mesurer l'effet spécifique de programmes de sensibilisation ; méthodes qualitatives (observations en classe, entretiens) pour saisir la dimension vécue des interactions.

9. Conclusion

Cette étude apporte un éclairage empirique original sur une dimension encore peu documentée de l'inclusion scolaire au Maroc : les représentations que les pairs ordinaires construisent autour du TSA et leur impact sur les attitudes d'acceptation sociale. Les données recueillies auprès de 126 élèves du primaire montrent un tableau ambivalent. Les formes les plus archaïques de stigmatisation sont en recul. Mais des stéréotypes structurants persistent, au premier rang desquels la représentation de la violence, et se traduisent directement dans des comportements de distanciation ou de rejet.

Trois enseignements se dégagent de ces résultats. La sensibilisation préalable au TSA est le facteur le plus robustement associé à des attitudes d'acceptation favorables : les élèves informés, quelle que soit la source, acceptent significativement plus souvent de travailler, de s'asseoir à côté et de serrer la main d'un pair avec TSA. Le milieu scolaire produit une disparité considérable sur la représentation de la violence, les élèves ruraux étant deux fois plus nombreux à y adhérer, ce qui appelle des interventions ciblées dans les établissements ruraux. Le sexe, en revanche, ne constitue pas un facteur de différenciation dans cet échantillon, contrairement à ce qu'observent certaines études conduites dans d'autres contextes culturels.

Ces résultats confirment que l'inclusion scolaire est un processus social autant qu'institutionnel. Modifier les conditions réglementaires et organisationnelles de l'accueil des élèves avec TSA est nécessaire, mais insuffisant : il faut aussi agir sur les représentations des acteurs qui peuplent les classes et en priorité sur celles des pairs, qui sont les premiers témoins, les premiers interlocuteurs, et souvent les premiers régulateurs de l'expérience quotidienne de l'enfant inclus.

Trois axes méritent d'être prioritairement investis : l'intégration d'une sensibilisation explicite au TSA dans les programmes du cycle primaire, appuyée sur des outils pédagogiques adaptés à chaque tranche d'âge ; la formation initiale et continue des enseignants, particulièrement en milieu rural, à la médiation des interactions entre élèves avec et sans handicap ; et le développement de programmes de sensibilisation entre pairs, dont l'efficacité est établie dans d'autres contextes et qui restent très peu développés au Maroc.

10. Références bibliographiques

1. Allport, G. W. (1954). The nature of prejudice. Addison-Wesley.
2. American Psychiatric Association. (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5e éd.). APA.
3. Booth, T., & Ainscow, M. (2002). Index for inclusion: Developing learning and participation in schools. Centre for Studies on Inclusive Education.

4. Chamberlain, B., Kasari, C., & Rotheram-Fuller, E. (2007). Involvement or isolation? The social networks of children with autism in regular classrooms. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37(2), 230–242. <https://doi.org/10.1007/s10803-006-0164-4>.
5. Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique. (2015). Vision stratégique de la réforme 2015-2030 : Pour une école de l'équité, de la qualité et de la promotion. CSEFRS.
6. de Boer, A., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2010). Attitudes of children towards their peers with disabilities: A review of the literature. *International Journal of Disability, Development and Education*, 57(2), 107–122. <https://doi.org/10.1080/10349121003750479>.
7. Nations Unies. (2006). Convention relative aux droits des personnes handicapées. ONU.
8. Organisation mondiale de la santé. (2023). Troubles du spectre de l'autisme. OMS. <https://www.who.int/fr/news-room/fact-sheets/detail/autism-spectrum-disorders>.
9. Salend, S. J., & Garrick Duhaney, L. M. (1999). The impact of inclusion on students with and without disabilities and their educators. *Remedial and Special Education*, 20(2), 114–126. <https://doi.org/10.1177/074193259902000205>.
10. UNESCO. (1994). Déclaration de Salamanque et cadre d'action pour l'éducation et les besoins spéciaux. UNESCO.

INFO

Corresponding Author: Rachid BIADI, PhD student at the LEMÉRAGE Laboratory, Faculty of Letters and Human Sciences, Hassan II University, Casablanca, Morocco.

How to cite/reference this article: Rachid BIADI, Peers' Social Representations of the School Inclusion of Students with Autism Spectrum Disorder: A Study in the Provincial Directorates of Ben M'Sik and Mediouna, *Asian. Jour. Social. Scie. Mgmt. Tech.* 2026; 8(4): 102-114.