

**La contribution de l’imaginaire et des traits Asperger à la résilience familiale:  
Une recherche systémique utilisant l’AT.9 dans un contexte de neurodiversité**

Laure-Marie Carignan, MA, tcf, PA

Thèse soumise à  
L’École de counselling, psychothérapie et spiritualité,  
Faculté des sciences humaines,  
Université Saint-Paul

dans le cadre des exigences  
du programme de Doctorat en Counselling et spiritualité

Ottawa, Canada

octobre 2018

Cette dissertation, écrite par

Laure-Marie Carignan , MA, tcf, PA

Sous la direction d'un comité de la Faculté et approuvée par ses membres, a été soumise et acceptée par Faculté des études supérieures dans le cadre des exigences du programme de

DOCTORAT EN PHILOSOPHIE

le 10 octobre 2018

Comité de la Faculté :

---

Christian Bellehumeur, PhD (directeur de thèse, professeur titulaire, École de counselling, psychothérapie et spiritualité, Faculté des Sciences Humaines, Université Saint-Paul)

---

Laura Armstrong, PhD (professeure adjointe, École de counselling, psychothérapie et spiritualité, Faculté des Sciences Humaines, Université Saint-Paul)

---

Lorraine Ste-Marie, PhD (professeure agrégée, vice-doyenne de la Faculté des Sciences Humaines, Université Saint-Paul)

---

Elaine Champagne, PhD, (professeure agrégée, chaire de leadership en enseignement en théologie spirituelle et spiritualités, Faculté de théologie et de sciences religieuses, Université Laval)

---

Martin Blais, PhD, (professeur agrégé, Faculté des Sciences Humains, Université Saint-Paul)

### Remerciements

Je tiens à remercier l'Université Saint-Paul d'avoir encouragé mon parcours par la généreuse bourse d'admission au programme, ainsi que les professeurs enseignant les cours dans ce programme qui me lançaient perpétuellement le défi de trouver les liens entre la matière de leurs cours et le sujet de ma recherche doctorale. Un grand merci aussi à mes assistants de recherche qui m'ont aidé à reconnaître les structures anthropologiques de l'imaginaire des participants, à mes collègues dans le programme pour leur encouragement, et à mes étudiants qui m'ont tant inspiré pendant ce parcours.

Dre Laura Armstrong et Dre Lorraine Ste-Marie m'ont encouragé dans leurs rôles respectifs au comité de thèse avec des idées originales, sages et perspicaces, et je les remercie. Le plus grand des remerciements revient à Dr Christian Bellehumeur, mon directeur de thèse qui, ayant passé de nombreuses heures de mentorat avec moi, a su non seulement me guider à travers la trajectoire du doctorat et me transmettre son grand enthousiasme pour un outil de recherche aussi prometteur pour l'intervention clinique, mais qui surtout et avant tout m'a démontré par sa personne la qualité humaine de cet équilibre de l'univers systémique de Gilbert Durand.

Je remercie aussi Dre Elaine Champagne, examinatrice externe, dont les ouvrages ont été une source d'inspiration depuis longtemps pour moi et pour mes étudiants en IPA 2526 (Développement psycho-spirituel de l'enfance à l'adolescence) et en IPA 3524 (Famille et spiritualité). C'est véritablement un privilège pour moi de faire lire ma thèse doctorale par Dre Champagne.

À chacune des familles ayant participé à la recherche : le plus grand merci pour votre accueil chaleureux dans l'espace sacré de vos foyers. Vos généreux partages

venant du fond de vos cœurs ont enrichi cette recherche et ma vie. Un très grand merci surtout à « IP1 », la Sybil Elgar de Val-d'Or, qui par son dévouement et sa contribution illumine cette communauté avec le beau message de la neurodiversité.

À mon époux des 30 dernières années, André Mousseau, je te remercie pour ta patience et pour ton accompagnement lors de mes déplacements à Montréal, à Sherbrooke et à Val-d'Or pour cette recherche, et à nos précieux jeunes hommes, Vincent et Emmanuel, pour l'inspiration quotidienne qu'ils m'offrent dans mon rôle de mère.

À tous ceux qui, de près ou de loin – ami(e)s, parenté et fratrie – qui m'ont soutenue et encouragé et prié pour et avec moi pendant les multiples péripéties que représente un projet de cette envergure : Merci !

Cet ouvrage est dédié à mon père, Louis Joseph Carignan (1922-2008), qui dès mon plus jeune âge me confirmait en paroles et en action son précieux dicton : « you learn something new every day ». This one's for you, Daddy.

*Baruch Adonai Yeshua HaMashiach*

\0/

## RÉSUMÉ

Cette recherche systémique utilisant l'AT.9 dans un contexte de neurodiversité explore la contribution de l'imaginaire et des traits Asperger à la résilience familiale. La méthodologie de la théorie émergente constructiviste est privilégiée pour répondre à la question principale, ainsi qu'aux sous-questions qui y sont reliées :

« Quels sont les éléments, les thèmes et les influences réciproques ou processus d'interaction contribuant à la résilience familiale dans des familles Asperger vivant au Québec et à l'est de l'Ontario ? »

- Comment les structures de l'imaginaire selon l'AT.9 sont-elles reflétées parmi les membres des familles Asperger ?
- Comment certaines caractéristiques particulières du syndrome d'Asperger se rapportent-elles à l'expérience de la résilience familiale dans le contexte de la spiritualité de ces familles ?
- Comment certains thèmes familiaux se rapportent-ils à l'expérience de la résilience familiale ?
- Comment les influences réciproques ou les processus d'interaction au sein de ces familles se rapportent-ils à la résilience familiale ?

La compréhension du syndrome d'Asperger et du spectre autistique est en voie de changement. Suivant les traces d'Asperger lui-même, les leaders de la recherche et de la pratique clinique nous invitent maintenant à considérer les conditions du spectre autistique comme un type différent — plutôt que déficient — du fonctionnement cérébral (Attwood, 2015 ; Baron-Cohen, Tager-Flusberg, & Lombardo, 2013 ; Lai & Baron-Cohen, 2015 ; Morgan, 2015 ; Mottron, 2005 ; Mottron et Dawson, 2013 ;

Silberman, 2015 ; Stoddart, Burke et King, 2012). En effet, plutôt que de parler du « trouble » du spectre autistique (TSA), la littérature académique privilégie actuellement la terminologie des « conditions » du spectre autistique (CSA), permettant ainsi de considérer à la fois les forces et les limites de l'autisme (Lai et Baron-Cohen, 2015). De plus, le mouvement de la neurodiversité, mouvement de plaidoyer visant la reconnaissance des divergences neurologiques, prend son essor en privilégiant une nouvelle compréhension du spectre autistique (Silberman, 2015).

Par ailleurs, les autistes, comme tout autre être humain, ont des besoins développementaux (psychologiques et sociaux) qui sont largement dépendants du système familial (Abignente, 2004 ; Bellehumeur, 2014 ; Bowlby, 1988 ; Woodman, Smith, Greenberg et Mailick, 2015). Dans ce sens, la famille est donc considérée comme le premier milieu d'intérêt pour encourager le développement positif chez les personnes Asperger. Cependant, la recherche sur les CSA axées sur la famille est relativement récente et tend à se concentrer sur les effets négatifs des CSA qui entravent le fonctionnement optimal plutôt que sur les influences réciproques positives potentielles au sein de la famille (Cridland, Jones, Magee et Caputi, 2014).

Or, le fonctionnement optimal et la capacité résiliente d'une personne sont influencés par une spiritualité saine (Bellehumeur, 2011 ; Gauthier Weber, 2011 ; Pargament, 1997, 2011). De plus, de nombreux auteurs soutiennent l'importance de l'imaginaire dans la spiritualité et la résilience (Bellehumeur, 2011 ; Champagne, 2005 ; Fowler, 1981/1995 ; Soulayrol, 2006).

La référence à la spiritualité en tant que mécanisme d'adaptation pour les familles de personnes autistes est plutôt limitée (ex : Gray, 2002 ; Tarakeswahr & Pargament,

2001, Waterson, 2011), mais Cridland et coll. (2014) font explicitement la demande de l'inclusion du développement spirituel dans leurs recommandations au sujet de la recherche systémique sur les CSA.

Au fur et à mesure que notre compréhension du syndrome d'Asperger (SA) passe d'une perspective de « trouble » (TSA) à celle de « condition » (CSA), l'appel à la recherche basée sur les attributs positifs des CSA augmente. Au sein des familles dites « Asperger », l'importance de la contribution de chacun et des influences réciproques pouvant soutenir le développement spirituel et la résilience familiale est notamment absente de la documentation scientifique. Cette recherche vise donc à combler certaines lacunes dans les écrits académiques concernant la résilience familiale des familles Asperger.

En premier lieu, cette recherche fait appel à l'AT.9, un test projectif développé par le psychologue Yves Durand (2005), qui permet de déterminer la structure de l'imaginaire d'un individu selon la classification de Gilbert Durand des structures anthropologiques de l'imaginaire (Xiberras, 2002). L'administration de l'AT.9 s'est faite avec chaque famille participante dans leur propre foyer. Ensuite, l'analyse des AT.9 a été effectuée par une équipe formée de la chercheure principale, du directeur de thèse ainsi que de trois assistants formés à cet outil. Celle-ci a fait appel à la méthodologie d'Y. Durand (2005) afin de déterminer les structures de l'imaginaire de chacun des participants. En deuxième lieu, l'analyse systémique de ces résultats par la chercheure principale a permis de développer le prochain outil de recherche, soit une entrevue semi-structurée avec chacune des familles visant l'approfondissement du symbolisme individuel et collectif, ainsi qu'une exploration existentielle de la résilience familiale.

Les éléments, les thèmes et les influences réciproques ou processus d'interaction étaient notés tout au long de la recherche suivant les niveaux d'encodage ouvert, axial et théorique de la théorie émergente constructiviste. Enfin, l'utilisation du logiciel Quirkos (2016) a permis la consolidation des résultats de l'encodage pour en arriver à la conceptualisation des liens entre ces éléments, thèmes et processus d'interaction. Suivant la méthodologie, une représentation graphique de cette conceptualisation a été vérifiée auprès des participants lors d'un dernier retour.

Les conclusions générales de la recherche semblent indiquer que la structure de l'imaginaire dite « non structurée » est considérablement plus élevée dans cette population que dans la population adulte européenne ou celle des jeunes Québécois. En revanche, l'approfondissement du symbolisme individuel et collectif dans l'entrevue semi-structurée semblerait démontrer que cette structure de l'imaginaire n'exclue pas la capacité imaginative et la symbolisation, mais les distingue. Ceci mériterait une exploration plus approfondie en lien avec la systématisation. De plus, les traits des CSA ainsi que les structures anthropologiques de l'imaginaire semblent contribuer à la résilience familiale en favorisant des processus de dénouement vers une nouvelle compréhension. L'utilisation de l'AT.9 suivie de l'entrevue semi-structurée dans cette recherche semble révéler les capacités imaginatives et symboliques, mais selon la méthodologie de la théorie émergente constructiviste, aurait pu aussi les stimuler (Charmaz, 2014). Il serait donc plausible de considérer l'utilisation de l'AT.9 avec exploration semblable à celle utilisée dans cette recherche dans le contexte clinique afin de favoriser le développement de la résilience familiale.

## TABLE DES MATIÈRES

Remerciements .....	iii
Résumé .....	v
Liste des annexes.....	xiii
Liste des tableaux.....	xiv
Abréviations et acronymes .....	xv
CHAPITRE	
I. Introduction .....	1
Le plan des chapitres .....	4
Les définitions opérationnelles principales de cette recherche.....	8
Les familles dites « Asperger » .....	8
La neurodiversité .....	9
Le développement spirituel dans le contexte familial .....	9
La résilience familiale dans le contexte de la spiritualité .....	10
L'imaginaire .....	11
L'importance de cette recherche .....	12
L'énoncé de l'objectif.....	13
La question principale et les sous-questions de cette recherche .....	13
II. La recension des écrits: le syndrome d'Asperger .....	14
L'historique de la nomenclature et du mouvement de la neurodiversité.....	14
L'usage courant de la nomenclature .....	20
La prévalence diagnostique .....	22
Les tendances diagnostiques .....	25
Les caractéristiques du syndrome d'Asperger .....	28
Les difficultés dans les interactions sociales .....	28
Les comportements et les thèmes répétitifs .....	29
Les caractéristiques associées .....	29

La progression sémiotique .....	31
La mentalisation et la capacité imaginative .....	32
La coordination de la motricité fine .....	36
Les théories de causalité .....	37
Les théories environnementales .....	38
Les théories psychologiques .....	39
La faible cohérence centrale.....	40
La déficience du mécanisme de la mentalisation .....	41
La théorie neuropsychologique .....	41
Les facteurs biogénétiques.....	41
La variante extrême de l'intelligence masculine .....	42
Le type cérébral « systématisant ».....	46
Le syndrome d'Asperger dans la famille .....	48
Les manifestations développementales et les cheminements vers le diagnostic .....	48
La prime enfance .....	49
L'enfance .....	51
L'adolescence .....	54
Le début de l'âge adulte .....	56
L'adulte avançant en âge .....	57
Les familles dites « Asperger ».....	59
La recherche axée sur la famille Asperger .....	61
La recherche sur les mécanismes d'adaptation des familles Asperger .....	64
La recherche sur les mécanismes d'adaptation des familles Asperger faisant appel à la spiritualité .....	65
Les conclusions de la recension des écrits portant sur le syndrome d'Asperger .....	66
III. La recension des écrits : le développement spirituel, la résilience familiale et l'imaginaire.....	68
Le développement spirituel .....	69
La psychologie, la religion et la spiritualité.....	70
Lieux de convergence entre la religion et la spiritualité .....	71
La définition opérationnelle du développement spirituel employée dans cette recherche .....	73
Lieu de convergence entre la psychologie développementale et le développement spirituel: la conscience relationnelle .....	74
La spiritualité autiste.....	77

L'évolution de la famille, le développement spirituel et la résilience familiale .....	81
Lieux de convergence entre l'évolution de la famille et le développement spirituel de ses membres.....	82
La spiritualité relationnelle de la famille.....	85
La résilience en réponse à l'adversité .....	89
La résilience familiale dans le contexte de la spiritualité .....	91
L'imaginaire au coeur du développement spirituel .....	97
Les caractéristiques du syndrome d'Asperger et la capacité pour l'imaginaire .....	98
Les structures anthropologiques de l'imaginaire selon Gilbert Durand .....	99
L'AT.9 .....	103
La recherche systémique sur la résilience familiale utilisant l'AT.9 dans un contexte de neurodiversité .....	105
Les conclusions de la recension des écrits portant sur le développement spirituel, la résilience familiale et l'imaginaire .....	107
IV. La méthodologie .....	109
La justification de la théorie émergente constructiviste comme méthodologie .....	109
L'énoncé de l'objectif .....	113
La question principale de la recherche et les sous-questions .....	114
La conception générale de la recherche.....	115
Les participants .....	115
Les critères de sélection .....	115
Le recrutement .....	117
Les outils de recherche .....	118
L'AT.9 .....	118
L'administration systémique de l'AT.9 .....	121
La détermination des structures de l'imaginaire à partir de l'AT.9.....	122
L'analyse systémique de l'AT.9 des familles participantes.....	125
Les entrevues semi-structurées .....	126
Le format général des entrevues semi-structurées .....	127
L'analyse des entrevues semi-structurées .....	128
La théorie émergente constructiviste et les niveaux d'encodage.....	130

Le dernier retour chez les familles participantes: vérification de la théorie émergente de l'analyse .....	132
La conclusion de la recension des écrits .....	133
V. Les résultats de la recherche .....	135
Portraits des familles : les données de base .....	135
Les résultats de l'analyse de l'AT.9 des familles participantes .....	141
Les observations lors de l'administration de l'AT.9 .....	141
Le niveau individuel .....	141
L'interaction systémique .....	144
Les structures de l'imaginaire des participants selon l'AT.9.....	146
L'élaboration des questions précises des entrevues semi-structurées à partir de l'analyse des AT.9 .....	151
Les questions portant sur le symbolisme individuel en lien avec la structure anthropologique de l'imaginaire .....	151
Les thèmes familiaux émergents des AT.9 et les questions portant sur le symbolisme collectif .....	154
Les résultats de l'analyse des entrevues semi-structurées .....	158
Réponses aux questions types de l'entrevue .....	158
Le symbolisme individuel .....	158
Le symbolisme collectif .....	164
Le rassemblement des atouts .....	164
La projection systémique .....	167
L'exploration existentielle de la résilience familiale .....	178
L'identification de l'épreuve .....	178
Les observations saillantes de l'exploration existentielle.....	179
La théorie émergente de la recherche .....	182
La représentation graphique de la théorie émergente de la recherche .....	182
Le dernier retour chez les familles participantes : contre-vérification de la théorie émergente de l'analyse .....	185
VI. Discussion et conclusions .....	188
Les forces et les limites de cette recherche.....	193
Les implications théoriques et cliniques de cette recherche .....	195
Les recommandations concernant d'autres avenues de recherche.....	196
Références .....	197

## LISTE DES ANNEXES

A-1. Permission du comité d'éthique .....	217
A-2. Correspondance entre concepteur de l'AT.9 et la chercheure .....	218
B. Affiche de recrutement .....	219
C. Formulaire de consentement.....	220
D. Les critères diagnostiques du syndrome d'Asperger .....	224
D-1 Syndrome d'Asperger (DSM-IV-TR).....	224
D-2 Spectre autistique (DSM-5).....	225
E. Concepts importants en rapport avec l'autisme .....	227
E-1 Le mécanisme de la théorie de l'esprit .....	227
E-2 La classification du type cérébral .....	231
F. Concepts importants en rapport avec la résilience et l'imaginaire.....	232
F-1 La trajectoire de la résilience en rapport avec le diagnostic d'un enfant.....	232
F-2 La classification durandienne des structures anthropologiques de l'imaginaire .....	233
G. Les outils de recherche et d'analyse.....	236
G-1 Fiche des données de base de la famille.....	236
G-2 L'AT.9.....	237
G-3 Fiche d'observation pendant l'administration de l'AT.9 .....	242
G-4 Classification des structures de l'imaginaire selon l'AT.9 .....	244
G-5 Questions types de l'entrevue semi-structurée.....	245
G-6 Niveaux d'encodage de la théorie émergente appliqués dans cette recherche .....	248
G-7 Portrait visuel de l'encodage utilisant le logiciel Quirkos .....	249
H. Les résultats .....	252
H-1 Génogrammes des familles .....	252
H-2 AT.9 regroupement par famille .....	254
H-3 Distribution des structures de l'imaginaire selon l'AT.9 .....	272
H-4 Exemple de questions précises relevant de l'AT.9 de la famille A .....	274
H-5 Représentation graphique de la théorie émergente .....	276

LISTE DES TABLEAUX

5.1 Langue, résidence, constellation familiale et membres participants.....	135
5.2 Données sur les facteurs culturels et spirituels .....	136
5.3 Données sur les facteurs professionnels et académiques .....	138
5.4 Données sur le cheminement menant vers le diagnostic.....	140
5.5 Neurodiversité en lien avec les structures de l'imaginaire dites « non-structurées » et « pseudo-déstructurées » .....	149
5.6 Structures de l'imaginaire en lien avec la neurodiversité .....	150
5.7 L'identification de l'épreuve pour chaque famille.....	178

## ABRÉVIATIONS et ACRONYMES

AT.9	.....	Anthropologique Test à 9 éléments
CHEO	.....	Centre hospitalier pour enfants de l'Est de l'Ontario
CEPEO	.....	Conseil des écoles publiques de l'Est de l'Ontario
CSA	.....	Conditions du spectre autistique
DS	.....	Divers structurés (AT.9)
DSM	.....	Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux)
DUEX	.....	Double univers existentiel (AT.9)
H	.....	Héroïque (AT.9)
M	.....	Mystique (AT.9)
NT	.....	Neurotypique (en contraste avec TSA ou CSA)
O.T.S.T.C.F.Q.	.....	Ordre professionnel des travailleurs sociaux et des thérapeutes conjugaux et familiaux du Québec
PA	.....	Phénotype de l'autisme (traits reconnaissables mais considéré « sous-clinique »)
PDS	.....	Pseudo-déstructuré (AT.9)
SA	.....	Syndrome d'Asperger
SAI	.....	Structures anthropologiques de l'imaginaire (G. Durand)
SD	.....	Structure défectueuse (AT.9)
TED	.....	Trouble envahissant du développement
TdE	.....	Théorie de l'esprit
TSA	.....	Trouble du spectre autistique
TSAHF	.....	Trouble du spectre autistique (haut fonctionnement)
UQAM	.....	Université du Québec à Montréal
USS	.....	Univers synthétique symbolique (AT.9)
USSD	.....	Univers synthétique symbolique diachronique (AT.9)
USSS	.....	Univers synthétique symbolique synchronique

## CHAPITRE 1

### INTRODUCTION

Depuis quelques décennies, la compréhension du spectre autistique, et surtout ses manifestations chez les autistes « à haut fonctionnement » s'élargit, contribuant à une augmentation dans la reconnaissance et la prévalence diagnostique du syndrome d'Asperger (Attwood, 2015 ; Baron-Cohen, Tager-Flusberg, & Lombardo, 2013 ; Lai & Baron-Cohen, 2015 ; Morgan, 2015 ; Mottron, 2005 ; Mottron et Dawson, 2013 ; Silberman, 2015 ; Stoddart, Burke et King, 2012). En même temps, le mouvement de la neurodiversité, mouvement accueillant les divergences neurologiques prend son essor (Silberman, 2015).

En effet, l'augmentation remarquable de la prévalence diagnostique du syndrome d'Asperger (SA) au cours des deux dernières décennies a entraîné une reconnaissance clinique du besoin de promouvoir des stratégies d'adaptation saines dans les familles où le diagnostic est reconnu (Attwood, 2015 ; Stoddart, 2005 ; Stoddart et coll., 2012 ; Waterson, 2011). Or, de nombreux auteurs reconnaissent que le système familial est fondamental pour le développement personnel et social de l'enfant (ex : Abignente, 2004 ; Bellehumeur, 2014 ; Bowlby, 1988), et donc la famille peut être le premier milieu d'intérêt pour encourager le développement positif chez les personnes Asperger. Cependant, la recherche sur les conditions du spectre autistique (CSA) axée sur la famille est relativement récente. Celle-ci tend à se concentrer sur les effets négatifs des CSA qui entravent le fonctionnement optimal plutôt que sur les influences réciproques positives potentielles au sein de la famille (Cridland et coll., 2014).

Par ailleurs, le rôle positif de la spiritualité dans l'adaptation saine est indiqué depuis longtemps (Gauthier Weber, 2011 ; Pargament, 1997, 2011) et plus récemment, est lié au concept de résilience au sein de la famille (Anaut, 2010 ; Walsh, 2012, 2016). Le SA est considéré comme un trouble du développement qui a récemment été incorporé dans le spectre de l'autisme en tant que diagnostic dans le DSM-5 (APA, 2013, 2016 ; Attwood, 2015). Baron-Cohen (1995) a été l'un des premiers à suggérer que la recherche sur les TSA doit prendre en compte l'autisme selon une perspective développementale. Roehlkepartain, Benson, Ebstyn King et Wagener (2006) proposent le développement spirituel comme une « dynamique de base universelle dans le développement humain » (p.5, traduction libre), mais la recherche sur les CSA a tendance à se concentrer uniquement sur le développement cognitif et social, ce qui entraîne une pénurie de recherches scientifiques sur le développement spirituel des personnes Asperger (Bogdashina, 2013).

Du point de vue développemental de la théorie des systèmes, il existe des influences réciproques entre tous les membres d'un système comme la famille, et ceci tout autant dans le domaine du développement spirituel (Lerner, Alberts, Anderson et Dowling, 2006). En effet, l'équipe de Cridland (2014) fait spécifiquement référence à la nécessité d'inclure le développement spirituel comme domaine d'intérêt dans la recherche sur les CSA axées sur la famille.

À ce propos, Roehlkepartain et coll. (2006) font appel à un échange interdisciplinaire entre la psychologie du développement (y compris le développement spirituel), la psychologie de la religion et l'anthropologie, affirmant que « le développement spirituel ne peut être compris sans des conversations significatives dans

ces domaines et d'autres » (p.2, traduction libre). Un tel échange interdisciplinaire peut se retrouver dans la classification de Gilbert Durand des structures anthropologiques de l'imaginaire (Xiberras, 2002). En effet, le travail de Durand repose sur une recherche méticuleuse en anthropologie, en psychologie des profondeurs et en histoire des religions, entre autres, permettant une compréhension globale du développement humain.

Parmi les chercheurs les plus renommés au sujet du développement de la foi et de la spiritualité, Fowler (1981/1995) et Coles (1990) ont reconnu le rôle de l'imagination dans la spiritualité. De plus, les cinq composantes du développement spirituel telles que proposées par Benson, Roehlkepartain et Rude (2003) reposent sur la capacité de la représentation imaginaire et symbolique, et de nombreux auteurs contemporains soulignent spécifiquement le noyau imaginatif d'une ou de plusieurs de ces composantes (ex : Bellehumeur, 2011 ; Bellehumeur, Deschênes et Malette, 2012 ; Champagne, 2005 ; Hay et Nye, 2006 ; Soulayrol, 2006).

La recherche portant spécifiquement sur la déficience de la représentation symbolique et de l'imaginaire dans les CSA et le SA se poursuit depuis quelques décennies et demeure un sujet d'actualité (Allen et Craig, 2016 ; Allen et Lewis, 2015 ; Craig, Baron-Cohen et Scott, 2001 ; Scott et Baron-Cohen, 1996 ; Ten Eycke et Müller, 2015). Mais il y a un manque de recherche scientifique sur la façon dont les capacités imaginatives des autistes peuvent avoir un impact sur le développement spirituel (Bogdashina, 2013), à l'exception notable de Terrett et coll. (2013).

Actuellement, il n'existe aucune théorie quant aux influences réciproques basées sur les attributs positifs dans le développement spirituel et le développement de la

résilience des familles Asperger. Sans une théorie reconnaissant les attributs positifs, les interventions cliniques visant à renforcer la résilience familiale risquent de tenter de reproduire les caractéristiques neurotypiques (NT) chez les Asperger, plutôt que de miser sur les forces intrinsèques du SA, telles que le traitement sensoriel, la pensée utilitaire, l'attention portée aux détails, la précision et la systématisation (Baron-Cohen, 2002, 2003, 2005, 2008a, 2008b ; Bogdashina, 2013 ; Mottron, 2005 ; Stillman, 2006, 2008, 2010). Une telle théorie pourrait considérablement améliorer le traitement clinique pour favoriser la résilience dans les familles Asperger.

### **Le plan des chapitres**

#### **Chapitre I : Introduction**

Cette dissertation est divisée en six chapitres. Dans le premier chapitre, un survol des grands thèmes est présenté, ainsi que les définitions opérationnelles principales employées dans cette recherche. L'importance de la recherche est ensuite discutée, suivie de l'énoncé de l'objectif, puis de l'élaboration de la question principale de recherche et les sous-questions.

#### **Chapitre II : La recension des écrits : le syndrome d'Asperger**

La première partie de la recension des écrits porte sur le thème du syndrome d'Asperger (SA). L'historique de la nomenclature et du mouvement de la neurodiversité, l'utilisation actuelle du terme « syndrome d'Asperger », sa prévalence et les tendances diagnostiques, les caractéristiques et les théories de causalité sont discutés afin de fournir une compréhension de base de la littérature existante sur cette population particulière.

Après la considération de ces thèmes de base, le reste du chapitre est consacré au sujet du SA au sein du système familial. Le SA est d'abord présenté du point de vue développemental, comprenant ses manifestations développementales et les cheminements habituels vers un diagnostic lors des différents stades du cycle de vie de la famille. Par la suite, l'impact du SA sur le fonctionnement de la famille et sur ses modèles de communication est discuté afin de mieux comprendre la référence particulière à l'existence d'une culture de la famille « Asperger ». La littérature sur les mécanismes d'adaptation au sein des familles Asperger et en particulier la spiritualité dans l'adaptation est ensuite brièvement passée en revue. Puis, des recommandations spécifiques issues de la littérature sont proposées concernant la recherche systémique sur les CSA.

### **Chapitre III : La recension des écrits : le développement spirituel, la résilience familiale et l'imaginaire**

La deuxième partie de la recension des écrits porte sur les lieux de convergence et de réciprocité en ce qui concerne le développement spirituel, la résilience familiale et l'imaginaire. Tout d'abord, une exploration brève de la convergence entre la religion et la spiritualité nous permet d'arriver à la définition opérationnelle du développement spirituel utilisée dans cette recherche. Par la suite, la convergence entre la psychologie développementale et le développement spirituel autour de la conscience relationnelle et la mentalisation est présentée, ainsi que les implications de cette convergence pour les personnes Asperger.

Le prochain thème de convergence et de réciprocité abordé est celui de l'évolution de la famille et le développement spirituel. Un regard sur la spiritualité relationnelle

(Mahoney, 2010) rehaussera notre compréhension des enjeux intrafamiliaux nous permettant de situer la résilience familiale dans le contexte de la spiritualité.

Le rôle de l'imaginaire dans le développement spirituel et la résilience familiale est ensuite considéré, avec un regard particulier sur les caractéristiques du SA ayant un impact potentiel sur la capacité imaginative et son expression. Cette exploration nous conduira à une discussion sur la classification des structures anthropologiques de l'imaginaire selon Gilbert Durand (Xiberras, 2002), et nous permettra de faire valoir un test projectif servant à déterminer la structure de l'imaginaire d'un individu, test conçu par le psychologue Yves Durand (2005, 2013). Finalement, en retournant au sujet de la recherche sur les mécanismes d'adaptation des familles Asperger faisant appel à la spiritualité, nous justifierons la proposition d'une recherche systémique sur la résilience familiale utilisant l'AT.9 dans un contexte de neurodiversité.

#### **Chapitre IV : La méthodologie**

Ce chapitre présente en premier la justification de la théorie émergente constructiviste comme méthodologie pour cette recherche. Par la suite, les conclusions générales de la recension des écrits donnent lieu à l'énoncé de l'objectif, la question principale de la recherche et les sous-questions. La conception générale de la recherche est ensuite élaborée quant aux critères de sélection des participants et de leur recrutement, ainsi qu'aux outils de recherche, leur administration, et l'analyse des données provenant de ces outils. Les particularités de la théorie émergente constructiviste sont présentées dans leur utilité pour le travail d'analyse de cette recherche, notamment les niveaux d'encodage, le dernier retour chez les familles

participantes et la conclusion de la recension des écrits qui se fait après l'analyse des données.

## **Chapitre V : Les résultats de la recherche**

Les données de base sur les familles participantes sont présentées en tant que « portraits » de famille, le plus souvent en forme de tableau, regroupant les statistiques sociodémographiques, les cheminements diagnostiques, et ainsi de suite. Cette partie du chapitre est suivie des résultats de l'analyse de l'AT.9, ce qui comprend les observations lors de l'administration du test, les structures de l'imaginaire déterminées dans l'analyse subséquente des AT.9 par l'équipe de recherche et l'élaboration des questions spécifiques de l'entrevue semi-structurée à partir de cette analyse.

Par la suite, les résultats de l'analyse des entrevues semi-structurées sont présentés. Ceci inclut des exemples de réponses aux questions types de l'entrevue sur le symbolisme individuel et collectif, ainsi que l'exploration existentielle de la résilience familiale par l'identification d'une épreuve et des questions s'y rattachant. Aussi, les interactions systémiques observées le plus souvent pendant l'entrevue semi-structurée sont présentées, suivies de la consolidation des éléments, des thèmes et des processus contribuant à la résilience familiale.

Finalement, la représentation graphique de la théorie émergente de la recherche est décrite et un bref rapport du dernier retour chez les familles participantes pour contrevérifier la théorie émergente est offert.

## **Chapitre VI : Discussion et conclusions**

Le dernier chapitre de cette dissertation porte sur des conclusions pouvant être tirées de certains résultats, notamment de la structure de l'imaginaire revenant le plus

souvent dans cette population, ainsi que de la contribution de l'imaginaire et des traits Asperger semblant contribuer à la résilience familiale dans notre échantillon. Cette discussion nous permet de considérer les implications théoriques et cliniques de cette recherche.

Les forces et les limites de cette étude sont ensuite présentées, ainsi que des recommandations concernant d'autres avenues de recherche.

### **Les définitions opérationnelles principales de cette recherche**

Cinq thèmes majeurs dans cette recherche requièrent une définition opérationnelle : les familles dites « Asperger », la neurodiversité, le développement spirituel dans le contexte familial, la résilience familiale dans le contexte de la spiritualité, et l'imaginaire.

#### **Les familles dites « Asperger »**

Pour les fins de cette recherche, la définition opérationnelle suivante du terme « famille Asperger » est employée : La famille Asperger est une unité biologiquement apparentée d'au moins un parent et un enfant de dix ans ou plus, dans laquelle une personne ou plus a été diagnostiquée avec le SA, le trouble du spectre autistique à haut fonctionnement (TSAHF), ou le TSA niveau 1. Une discussion approfondie de ces diagnostics en ce qui concerne l'évolution du terme « syndrome d'Asperger » et son inclusion dans le DSM se trouve au chapitre II. De même, le chapitre II contient une discussion approfondie de la pertinence culturelle d'utiliser le terme « famille Asperger ». La restriction d'âge dans cette définition opérationnelle reflète à la fois l'évolution typique de la capacité de réunir les éléments d'un dessin de façon cohérente

ainsi que la validation de l'AT.9 auprès des jeunes, sujets abordés aux chapitres II et IV respectivement.

### **La neurodiversité**

La neurodiversité est un mouvement international de plaidoyer pour la reconnaissance positive de la diversité neurologique sous toutes ses formes<sup>1</sup>, trouvant ses racines dans les divers regroupements de parents d'autistes à travers le monde (Silberman, 2015). C'est vers la fin des années 1990 que Judy Singer utilise le terme « neurodiversité » pour la première fois ; depuis, le mouvement prend de l'essor et nous invite de concert avec les leaders de la recherche et de la pratique clinique à considérer les conditions du spectre autistique comme un type différent — plutôt que déficient — du fonctionnement cérébral (Attwood, 2015 ; Baron-Cohen et coll., 2013 ; Lai & Baron-Cohen, 2015 ; Morgan, 2015 ; Mottron, 2005 ; Mottron et Dawson, 2013 ; Silberman, 2015 ; Stoddart et coll., 2012).

Aujourd'hui, le terme « neurotypique » s'applique aux personnes n'ayant pas les conditions du spectre autistique (CSA), terme qui remplace « trouble du spectre autistique » (TSA) dans la littérature académique (ex. : Lai et Baron-Cohen, 2015).

### **Le développement spirituel dans le contexte familial**

Une discussion brève sur l'historique des tentatives de définition du développement spirituel est offerte dans la recension des écrits figurant au chapitre III. Néanmoins, la définition du développement spirituel adoptée dans la recherche actuelle est :

---

<sup>1</sup> Salon de la neurodiversité, Montréal, avril 2017

le processus de croissance de la capacité intrinsèque de l'être humain pour l'autotranscendance, dans laquelle le soi est ancré dans quelque chose de plus grand que le soi, y compris le sacré. [Le développement spirituel] est le « moteur » du développement qui propulse la quête de la connectivité, la signification, la raison d'être et la contribution. Il est formé à l'intérieur et à l'extérieur des traditions, des croyances et des pratiques religieuses.

(Benson et coll., 2003, p. 205-206, traduction libre).

Le développement spirituel est considéré dans le contexte familial dans cette dissertation, car la famille est le premier contexte de développement de l'individu (Abignente, 2004 ; Bellehumeur, 2014). La famille est aussi le premier contexte dans lequel l'enfant apprend les valeurs et la satisfaction de la contribution, ainsi que le développement d'un sens à la vie et une raison d'être dans l'appartenance à son groupe familial (Abignente, 2004). Comme l'équipe de Lerner (2006) affirme, l'influence entre les membres d'une famille est tout aussi réciproque dans le développement spirituel que dans les autres domaines — les interactions familiales, les règles et la perméabilité des frontières changent en réponse à la croissance personnelle et spirituelle de chaque membre de la famille (Abignente, 2004).

### **La résilience familiale dans le contexte de la spiritualité**

Une élaboration détaillée de l'historique de la recherche sur la résilience est présentée au chapitre III, mais une définition méritant notre attention est :

La résilience est à la fois un ensemble de caractéristiques personnelles de l'individu (ou du groupe d'individus), un processus et un résultat. Elle s'inscrit dans une démarche d'apprentissage, d'*empowerment* et

d'autodétermination à travers laquelle la personne réinterprète la signification d'une situation d'adversité et réoriente positivement le sens de sa vie afin de poursuivre son développement, tout en renforçant ses facteurs de protection personnels ou environnementaux avec, toutefois, la situation d'adversité comme nouvel organisateur de ce développement.

(Michallet, Lefebvre, Hamelin, & Chouinard, 2014, p.165)

Nous comprenons la résilience familiale dans le contexte de la spiritualité, car plusieurs des facteurs de la résilience identifiés dans la recherche (ex : Delage, 2010 ; Anaut 2010, 2015a, 2015b ; Walsh 2012, 2016) reflètent les composantes du développement spirituel (Benson et coll., 2003), notamment la composante de la signification. De plus, la situation d'adversité à laquelle fait référence la définition de la résilience (Michallet et coll., 2014) peut se comprendre autant de la perspective individuelle que familiale.

### **L'imaginaire**

Selon l'anthropologue Gilbert Durand, le trait distinctif de l'humanité serait la capacité de représentation, car ce qui constitue le processus de pensée de *l'homo sapiens* (qu'il appelle *homo symbolicus*) se retrouve dans les ensembles d'images individuelles et collectives existant dans toutes les civilisations : le « domaine de l'imaginaire se résume par toutes les images structurant nos façons de vivre ensemble » (Xiberras, 2002, p.10). Nguyen (2014) maintient que l'imaginaire est non seulement le produit de l'imagination, mais aussi la « faculté dynamique humaine d'organiser les systèmes complexes des images et des significations rattachées à ces images » (p. 18, traduction libre). L'être humain serait donc un être capable de fabriquer du sens, au lieu d'être

simplement influencé par un inconscient ou considéré comme un animal social. Cette définition est approfondie au chapitre III.

### **L'importance de cette recherche**

Cette recherche vise à combler certaines lacunes dans les écrits académiques concernant la résilience familiale des familles Asperger. En raison de la prévalence croissante du diagnostic du SA, des mécanismes d'adaptation efficaces et des moyens de favoriser le développement de la résilience pour les familles dites « Asperger » deviennent nécessaires, nonobstant les controverses concernant son inclusion dans le DSM (ex : Stoddart et coll., 2012, Woodman et coll., 2012). La référence à la spiritualité en tant que mécanisme d'adaptation pour les familles ayant un enfant autiste est plutôt limitée (ex : Gray, 2002 ; Tarakeswahr et Pargament, 2001, Waterson, 2011), mais Cridland et coll. (2014) font spécifiquement la demande de l'inclusion du développement spirituel dans leurs recommandations au sujet de la recherche systémique sur les conditions du spectre autistique.

Au fur et à mesure que notre compréhension du SA passe d'une perspective de « trouble » (TSA) à celle de « condition » (CSA), l'appel à la recherche basée sur les attributs positifs des CSA augmente. En effet, un accent sur les forces du SA et un respect de la neurodiversité devient important afin d'éviter la tentative de reproduire des traits neurotypiques chez des personnes Asperger (Mottron et Dawson, 2013).

L'importance de la contribution de chacun dans la famille Asperger et des influences réciproques pouvant soutenir le développement spirituel et la résilience familiale est notamment absente de la littérature académique.

### **L'énoncé de l'objectif**

L'objectif de cette recherche est de construire une théorie émergente de l'analyse des éléments, des thèmes, et des influences réciproques ou des processus contribuant à la résilience familiale chez dix familles Asperger vivant dans la province du Québec et dans la région de l'est de l'Ontario. Le choix de faire appel à dix familles permettait de générer des données à partir d'un groupe d'environ trente à quarante participants (trois à quatre personnes par unité familiale), selon la méthodologie de la théorie émergente (Charmaz, 2014). Un groupe de plus de 30 personnes est aussi considéré comme un nombre intéressant pour permettre des comparaisons avec les normes existantes de l'AT.9 (Nguyen, 2014).

### **La question principale et les sous-questions de cette recherche**

La question principale de cette recherche est : « Quels sont les éléments, les thèmes et les influences réciproques (ou processus d'interaction) pouvant contribuer à la résilience familiale dans des familles Asperger vivant au Québec et à l'est de l'Ontario ? » Les sous-questions liées à la question principale sont :

- Comment les structures de l'imaginaire selon l'AT.9 sont-elles reflétées parmi les membres des familles Asperger ?
- Comment certaines caractéristiques particulières du syndrome d'Asperger se rapportent-elles à l'expérience de la résilience familiale dans le contexte de la spiritualité de ces familles ?
- Comment certains thèmes familiaux se rapportent-ils à l'expérience de la résilience familiale ?
- Comment les influences réciproques ou les processus d'interaction au sein de ces familles se rapportent-ils à la résilience familiale ?

## CHAPITRE II

### LA RECENSION DES ÉCRITS : LE SYNDROME D'ASPERGER

La compréhension du syndrome d'Asperger et du spectre autistique est en voie de changement. Suivant les traces d'Asperger lui-même, les leaders de la recherche et de la pratique clinique nous invitent maintenant à considérer les conditions du spectre autistique comme un type différent — plutôt que déficient — du fonctionnement cérébral (Attwood, 2015 ; Baron-Cohen et coll., 2013 ; Lai & Baron-Cohen, 2015 ; Morgan, 2015 ; Mottron, 2005 ; Mottron et Dawson, 2013 ; Silberman, 2015 ; Stoddart et coll., 2012). En effet, plutôt que de parler du « trouble » du spectre autistique (TSA), la littérature académique privilégie actuellement la terminologie des « conditions » du spectre autistique (CSA), car cette terminologie « souligne la nature spectrale des symptômes et des bases biomédicales et permet l'idée d'être câblé différemment neurologiquement, menant à la considération à la fois des forces cognitives et des difficultés » (Lai et Baron-Cohen, 2015, p. 1014, traduction libre). De plus, le mouvement de la neurodiversité, mouvement visant la reconnaissance et l'accommodement des différences neurologiques à même titre que la diversité ethnique, socioculturelle, du genre ou de l'orientation sexuelle, prend son essor en privilégiant une nouvelle compréhension du spectre autistique (Silberman, 2015).

#### **L'historique de la nomenclature et du mouvement de la neurodiversité**

C'est en 1943 que l'émigré viennois Leo Kanner, directeur de la clinique Johns Hopkins à Baltimore aux États-Unis, écrit un article sur « l'autisme infantile précoce » (Attwood, 2015 ; Frith, 1991 ; Silberman, 2015). La même année, Hans Asperger rédige

sa deuxième thèse doctorale pour la clinique pédiatrique universitaire de Vienne sur ce qu'il appelle la « psychopathie autistique » (Attwood, 2015 ; Frith, 1991, Stoddart et coll., 2012). Ces deux psychiatres, formés aux mêmes établissements à Vienne sans jamais s'être rencontrés, ont décrit de manière apparemment indépendante un regroupement de symptômes remarquablement semblables, comprenant « la pauvreté de l'interaction sociale et l'échec de la communication... les comportements stéréotypés, les champs d'intérêt spéciaux isolés... et la résistance au changement » (Frith 1991, p.10, traduction libre).

Kanner et Asperger ont choisi la même étiquette « autiste », utilisée pour la première fois par Eugène Bleuler en 1916 pour décrire « la perte de contact du patient schizophrène avec le monde qui l'entoure [une étiquette] probablement choisi parce que le détachement du monde social caractérisait fortement les enfants que Kanner et Asperger étudiaient » (Frith, 1991, p.6, note de bas de page, traduction libre)<sup>2</sup>. Les observations de Kanner, rédigées en anglais, ont été immédiatement reconnues et adoptées, alors que le travail d'Asperger, écrit en allemand en Autriche lors de l'occupation nazie, n'a pas été reconnu pendant des décennies (Attwood, 2015 ; Frith, 1991). Silberman (2015) commente sur cette curieuse omission ayant un impact pourtant si important sur la compréhension des facteurs de causalité de l'autisme et subséquemment sur la stigmatisation sociale des parents, en notant que Kanner, de la

---

<sup>2</sup> Notons que dans les années 1920, Grunya Sukhareva, psychiatre russe, et dans les années 1930, Louise Despert, psychiatre d'origine française immigrée aux États-Unis, ont aussi décrit cet ensemble de symptômes. Plusieurs années plus tard, Sukhareva échange l'identification de « psychopathie schizoïde » (schizoïde se référant à « eccentricité » à l'époque) à « psychopathie autiste », alors que Kanner, dans un geste conciliatoire envers Despert, associe l'autisme à la schizophrénie de l'enfance, nomenclature proposée par Despert, engendrant beaucoup de confusion pour les recherches sur l'autisme par la suite (Frith, 1991 ; Silberman, 2015).

même origine linguistique qu'Asperger, devait certainement être au courant du travail de ce dernier, puisqu'il citait fréquemment presque toute autre publication en psychiatrie infantile de l'époque écrite en anglais, en allemand, ou en russe. De plus, ses assistants Anni Weiss et Gorges Frankl, que Kanner avait aidés à immigrer aux États-Unis, avaient tous deux travaillé avec Hans Asperger dans sa clinique pédiatrique avant leur fuite des nazis (Silberman, 2015). Les répercussions de cette omission très regrettable aux yeux de Silberman sont encore présentes, s'estompant graduellement grâce aux efforts et à la persévérance de nombreux chercheurs et de parents d'autistes qui sont devenus pionniers dans le mouvement de la neurodiversité.

Selon Frith (1991), en contraste avec Kanner, les intérêts spécifiques d'Asperger concernaient des enfants d'intelligence moyenne ou supérieure à la moyenne, qui ne présentaient aucun retard dans le développement du langage et qui étaient socialement intéressés mais inaptes (Frith, 1991). En revanche, Silberman (2015) soutient qu'Asperger a dû faire le choix de se concentrer sur ces enfants plutôt que sur les enfants moins doués dans le but de convaincre un monde médical bouleversé par le nazisme de la valeur intrinsèque de ses patients. Asperger croyait aux capacités uniques de ses patients (ce qu'il appelait « l'intelligence autistique »), et s'opposait fermement aux politiques eugénistes du nazisme qui exigeaient l'identification de toute maladie à base héréditaire pour des fins d'extermination et la prévention de naissances futures (Attwood 2015 ; Frith 1991 ; Silberman, 2015). Or, Asperger croyait au lien génétique soutenant la causalité de ces symptômes. Faisant face à un dilemme de proportion majeure avec les impositions du régime nazi, il a donc consacré sa vie à s'assurer que ses patients reçoivent le traitement dont ils avaient besoin pour apporter leur propre contribution au

monde (Attwood 2015 ; Frith 1991 ; Silberman, 2015). « [Asperger] voulait sauver les enfants de sa clinique de l'assassinat, et soutenait avec véhémence que les enfants inhabituels ne sont pas nécessairement inférieurs » (Attwood, 2015, p.10, traduction libre). Tristement, un de ses propres collègues de la clinique, Erwin Jekelius, montant en puissance dans le nouvel ordre, a participé à « l'élaboration du plan secret pour débarrasser le monde des enfants [tels que ceux dans la clinique d'Asperger], ce qui deviendrait le plan ultime de Hitler dans sa "Solution Finale" contre les juifs » (Silberman, 2015, p. 130, traduction libre). Sous la direction personnelle de Jekelius, 789 enfants, dont la plupart avaient reçu les diagnostics les plus courants que les enfants autistes pouvaient recevoir à cette époque, ont été exterminés à la clinique dont il avait la charge (Silberman, 2015). En tout dans ce programme d'extermination, plus de 200 000 enfants et adultes handicapés de quelque façon que ce soit ont été tués (Silberman, 2015). Pour en sauver quelques-uns, Asperger a donc dû faire un choix. Malheureusement, selon Silberman, ce choix aurait reporté de plusieurs décennies la compréhension des conditions autistes en tant que spectre sur lequel une personne pourrait se retrouver, avec les forces inhérentes et les difficultés « compensatoires » telles qu'Asperger les comprenait<sup>3</sup>.

En effet, ce n'est que dans les années 1980 que le syndrome d'Asperger (SA) en tant que manifestation plus modérée de l'autisme a commencé à intéresser les cliniciens et les chercheurs, à la suite des publications de Lorna Wing sur la psychose infantile

---

<sup>3</sup> À partir des extraits de la première conférence publique sur le phénomène autiste dans l'histoire, donnée par Asperger à l'hôpital de l'université à Vienne le 3 octobre 1938, on peut constater ce concept de difficultés compensatoires, ainsi que la variabilité de sévérité dans ces difficultés (Silberman, 2015)

(Attwood, 2015 ; Silberman, 2015 ; Stoddart, 2005 ; Tsai, 2013 ; Waterson, 2011). C'est à Wing qu'on attribue habituellement le premier usage du terme « syndrome d'Asperger » (Attwood, 2015 ; Baron-Cohen, 2008b ; Frith, 1991 ; Stoddart, 2005 ; Tsai, 2013), quoiqu'un psychologue allemand nommé Bosch, dans un livre publié en 1970, fasse référence aux « syndromes d'Asperger et de Kanner », mentionnant aussi qu'il doit exister un lien entre les deux syndromes (Silberman, 2015).

S'ensuivit le progrès remarquable dans la reconnaissance du syndrome d'Asperger et l'acceptation de cette nomenclature durant les années 1990, à la suite de la publication de la première traduction anglaise de l'ouvrage de Hans Asperger sur la psychopathie autistique de l'enfance, traduction réalisée par Uta Frith en 1991 (Attwood, 2015 ; Baron-Cohen, 2008b ; Silberman, 2015 ; Stoddart, 2005).

Lorna Wing, clinicienne, chercheuse, et mère d'une fille profondément autiste, est aussi la première à parler d'un continuum autistique, et à noter qu'une personne peut s'améliorer dans son fonctionnement quotidien avec les interventions appropriées, tout comme Asperger l'avait prédit (Silberman, 2015 ; Wing, 1991). Mais insatisfaite de la métaphore d'un « continuum », elle finit par adopter le terme « spectre autistique », terminologie qu'elle préfère à cause de l'évocation d'un arc-en-ciel et d'autres phénomènes attestant la créativité infinie de la nature. Aujourd'hui, le symbole du mouvement de la neurodiversité est le symbole de l'infini dans les couleurs de l'arc-en-ciel (Silberman, 2015).

En Angleterre en 1958, Sybil Elgar, formée dans la technique Montessori, commence à offrir des services éducatifs à quelques enfants autistes, dont la fille de Lorna Wing (Silberman, 2015). Les efforts d'Elgar ont attiré l'attention d'autres parents,

et en 1961, un programme télévisé sur la British Broadcasting Corporation (BBC) exposant le travail d'Elgar auprès des enfants autistes a mené au fondement en début de 1962 du « National Autistic Society » en Angleterre, dont le sigle du morceau de cassette est devenu le symbole international de divers regroupements de parents d'autistes depuis (Silberman, 2015). Ce mouvement international de plaidoyer a popularisé la désignation de personne « autiste » en contraste avec personne « avec autisme », suivant l'exemple de la communauté des malentendants, et a aussi adopté le terme « neurotypique » pour désigner les personnes sans les conditions du spectre autistique (Silberman, 2015).

Le syndrome d'Asperger (SA) est inclus pour la première fois dans le manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux de l'American Psychiatric Association (APA) en 1994 (DSM-IV)<sup>4</sup>, dans la catégorie des troubles envahissants du développement (TED). Dans le DSM-IV-TR<sup>5</sup> (APA, 2000, 2003), le SA partage une « altération qualitative des interactions sociales » et le « caractère restreint, répétitif et stéréotypé des comportements, des intérêts, et des activités » avec l'autisme, mais s'en distingue par deux caractéristiques : aucun retard dans le développement du langage ni dans les aptitudes cognitives (APA, 2000, 2003 ; Stoddart, 2005). Voir les critères diagnostiques complets pour le syndrome d'Asperger à l'annexe D-1.

---

<sup>4</sup> DSM-IV : Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, 4<sup>th</sup> Edition. La traduction française officielle consultée pour cette recherche est apparue en 1996 (Éditions Masson).

<sup>5</sup> DSM-IV-TR est le texte révisé du DSM-IV, dont la traduction française officielle consultée est apparue en 2003.

### **L'usage courant de la nomenclature**

En mai 2013, le DSM-5 regroupe et remplace le trouble de l'autisme, le syndrome d'Asperger et d'autres TED avec le diagnostic englobant de « trouble du spectre autistique » (TSA) (APA, 2013, 2016<sup>6</sup>; Attwood, 2015 ; Tsai, 2013 ; Tsai et Ghaziuddin, 2014). Les distinctions dans le spectre de l'autisme sont faites selon trois niveaux de sévérité en fonction de la mesure de soutien nécessaire pour le sujet (APA, 2013, 2016 ; Attwood, 2015). Actuellement, dans les pays utilisant le DSM, tels que le Canada, une personne présentant avec les caractéristiques décrites originalement par Asperger, et qui aurait reçu le diagnostic du SA avant 2013, est officiellement diagnostiquée avec le TSA niveau 1, ou le TSAHF (trouble du spectre autistique à haut fonctionnement) (Attwood, 2015). En effet, le TSAHF et le SA sont reconnus comme ayant une fonctionnalité équivalente selon cette nouvelle formulation. Voir les critères diagnostiques complets à l'annexe D-2.

Selon Attwood (2015), le DSM-5 fournit plus de clarté avec des explications améliorées des symptômes, mais ne parvient pas à répondre aux distinctions suivantes entre le syndrome d'Asperger et l'autisme :

- Les individus SA fonctionnent dans la gamme de quotients intellectuels (QI) normaux ou supérieurs à la moyenne, et aucun retard dans le développement intellectuel dans la petite enfance n'est noté

---

<sup>6</sup> DSM-5 Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, 5<sup>th</sup> Edition. La traduction française officielle consultée pour cette recherche est apparue en 2016 (Éditions Masson).

- il n'y a pas de retard significatif dans le développement du langage pour les individus SA, comme pour TSAHF (qui peut ensuite être rattrapé, mais dans le cas du SA, il n'y a pas de retard initial)
- Bien que le vocabulaire et la syntaxe utilisés par les SA soient le plus souvent au même niveau ou plus avancé que ceux de leurs pairs, les anomalies dans la communication verbale se remarquent par une prosodie inhabituelle, un style pédant dans le langage expressif, et par une incongruence contextuelle

De plus, le fait de ne pas admettre le SA comme un trouble distinct de l'autisme a des implications cliniques, puisque les interventions pour les TSA ne sont souvent pas appropriées pour les personnes SA qui pourraient néanmoins bénéficier d'une assistance. (Attwood, 2015 ; Stoddart, 2005).

Le débat continue dans les revues savantes soulignant les implications problématiques de la suppression du SA du DSM-5, en particulier pour s'assurer que les services nécessaires sont accessibles aux personnes Asperger et à leurs familles (ex : Kulage, Smaldone et Cohn, 2014 ; Perry, 2014 ; Tsai 2013, Tsai et Ghaziuddin, 2014 ; Young et Rodi, 2014). Selon Attwood (2015), de nombreuses études démontrent que les personnes qui répondaient auparavant aux critères du SA ne répondent pas aux critères du DSM-V pour le niveau 1 des TSA (allant de 9 à 52 % dépendant de l'étude) ; par conséquent, ces personnes ne seraient plus admissibles aux services cliniques nécessaires.

De nombreux cliniciens et chercheurs continuent à utiliser les critères et la nomenclature antérieurs pour le diagnostic plus précis du SA en fonction de son utilité

clinique, de sorte que le « TSA niveau 1 (syndrome d'Asperger) » apparaît le plus souvent dans leurs diagnostics et dans leurs publications (Attwood, 2015 ; Perry, 2014). Les sites web officiels des regroupements visant l'éducation publique et la recherche sur l'autisme, tels que l'Asperger Society of Ontario (2018), Autism Society (2018), Autism Speaks (2018), ainsi que les cliniques visant le traitement, tels que Redpath Centre (2018) en Ontario et la clinique Autisme et Asperger de Montréal (2018) retiennent tous la nomenclature du syndrome d'Asperger. En outre, il y a des prédictions selon lesquelles le SA reviendra dans le prochain DSM (Attwood, 2015 ; Perry, 2014 ; Tsai, 2013 ; Tsai et Ghaziuddin, 2014).

Le terme « syndrome d'Asperger » est toujours utilisé dans les pays se servant de la classification internationale des maladies (CIM) de l'Organisation mondiale de la santé (WHO-ICD-10)<sup>7</sup> (WHO, 1992, 2018). La 11e révision de la CIM est en cours, avec la date de parution prévue en 2018 ; selon le projet bêta de la CIM, on conserve la nomenclature du syndrome d'Asperger dans cette révision (Attwood, 2015 ; WHO, 2018). Aux fins de cette recherche, la nomenclature du « syndrome d'Asperger » (SA) est conservée.

### **La prévalence diagnostique**

Kanner insistait sur la rareté de l'autisme qu'il décrivait (Motttron et Dawson, 2013 ; Silberman, 2015), alors que Hans Asperger disait le contraire (Silberman, 2015). En effet, « les TSA sont maintenant considérés comme banals, avec une variabilité considérable dans la conformité apparente aux normes sociales, et dans les conditions

---

<sup>7</sup> En Anglais, World Health Organization (WHO), International Classification of Diseases and Related Health Problems (ICD)

d'adaptation, d'intelligence et de co-occurrence » (Mottron et Dawson, 2013, loc 85-86, traduction libre). L'exploration qui suit tente de démontrer la prévalence diagnostique tout en reconnaissant les défis rattachés à cette démonstration.

Depuis le tournant du siècle, il y a une augmentation importante de la prévalence diagnostique des troubles du spectre autistique (TSA) en général (ex. : Center for Disease Control and Prevention, 2014) et du SA en particulier (Attwood, 2015 ; Fombonne, 2001 ; Fombonne, 2005 ; Fombonne et Tidmarsh, 2003 ; Jensen, Steinhausen et Lauritsen, 2014 ; Rice et al., 2010). Fombonne et Tidmarsh (2003) estiment le taux de prévalence du SA à 2 sur 10 000 individus, alors qu'en 2005, Fombonne indique une augmentation à 2,6 sur 10 000, et offre une estimation « conservatrice » que le rapport du syndrome d'Asperger à l'autisme est d'environ 1 à 5 (p. 285). Fombonne applique systématiquement ce rapport pour interpréter les résultats de recherche sur les taux de prévalence qui ne distinguent pas le SA de l'autisme proprement dit, c'est-à-dire selon les critères du DSM-IV et du DSM-IV-TR.

Dans une étude menée dans quatre régions des États-Unis sur une période de trois ans, Rice et coll. (2010) ont constaté que le taux de prévalence des TSA avait considérablement augmenté. En appliquant la formule du ratio de Fombonne à l'étude de l'équipe de Rice, l'incidence du SA semble avoir augmenté 5 fois (13 sur 10 000) entre 2005 et 2010. Ce résultat semble être reproduit dans la recension mondiale des taux de prévalence effectuée par Elsabbagh et coll. (2012), recension citée par le Center for Disease Control and Prevention (2014).

Néanmoins, il est difficile d'obtenir un taux de prévalence réel du SA à partir de la recherche actuelle, car les chercheurs ne s'accordent pas d'emblée pour considérer le SA

comme faisant partie du spectre autistique (ex : Rice et al., 2010 ; Ouellette-Kuntz et coll., 2014), ou distinct des TSA (ex. : Jensen et coll., 2014). De plus, certaines études rapportent les taux de diagnostics en clinique, tandis que d'autres utilisent des enquêtes d'auto-évaluation de la population générale (Elsabbagh et al., 2012; Center for Disease Control and Prevention, 2014). En outre, toutes les études ne sont pas cohérentes avec les considérations liées à l'âge, qui sont importantes à la lumière des modèles diagnostiques du SA (Attwood, 2015 ; Center for Disease Control and Prevention, 2014 ; Fombonne, 2001, 2005 ; Fombonne et Tidmarsh, 2003 ; Stoddart, 2005).

Le consensus parmi tous les chercheurs, cependant, est que la prévalence diagnostique du SA augmente (Attwood, 2015 ; Elsabbagh et al 2012 ; Silberman, 2015 ; Stoddart et coll., 2012), une nouvelle réalité qui est principalement attribuée à une sensibilisation augmentée au SA dans la population générale et chez les professionnels en particulier, surtout depuis la brève inclusion du SA dans le DSM (Attwood, 2015 ; Fombonne, 2005 ; Jensen et al., 2014 ; Mottron et Dawson, 2013 ; Silberman, 2015 ; Stoddart, 2005 ; Stoddart et al., 2012 ; Waterson, 2011).

Des dissensions mineures à ce sujet proviennent à la fois de l'équipe de Rice (2010) aux États-Unis et de l'équipe d'Ouellette-Kuntz (2014) au Canada, qui indiquent qu'une véritable augmentation de la prévalence ne peut être exclue. Hertz-Piccioto et Delwiche (2009), cependant, soutiennent plus catégoriquement qu'en Californie, où l'augmentation du taux de prévalence des formes plus sévères de l'autisme est plus élevée que dans d'autres zones géographiques, ne peut être attribuée exclusivement à une sensibilisation accrue ou à un âge inférieur au diagnostic.

### **Les tendances diagnostiques**

Fombonne et Tidmarsh (2003) notent l'importance d'étudier les taux de prévalence chez les enfants plus âgés (ayant au moins huit ans), « parce que les enfants Asperger sont identifiés et diagnostiqués beaucoup plus tard que les enfants autistes typiques » (p. 20, traduction libre). Cette constatation est reprise par des experts du domaine tels que Stoddart (2005) au Canada, Attwood (2015) en Australie, et Baron-Cohen (2008 b) au Royaume-Uni. En effet, Baron-Cohen s'est penché sur plusieurs questions ayant rapport avec le diagnostic plus tardif du SA, comme la capacité de masquer les difficultés de la réciprocité sociale plus efficacement, engendrant une espèce de cohorte « perdue » de personnes non diagnostiquées (Lai & Baron-Cohen, 2015).

Une autre tendance diagnostique significative est celle du ratio mâle à femelle plus élevé, estimé entre 4 et 7 fois plus élevé chez les garçons que chez les filles pour les TSA (Fombonne, 2005) et allant jusqu'à un ratio de 10 : 1 (mâle : femelle) pour le SA (Attwood, 2015 ; Baron-Cohen, 2005). Quoique le ratio commence à diminuer, car de plus en plus de filles et de femmes sont identifiées sur le spectre autistique, Lai et Baron-Cohen (2015) et Mottron (2017) soulignent les difficultés associées à la reconnaissance de l'autisme chez les filles, ce qui expliquerait la tendance à établir un diagnostic plus tard pour les filles que pour les garçons.

Entre autres, on nomme les mythes souvent associés à l'autisme, tels que si une personne est très émotive, peut s'engager dans une conversation, faire un contact visuel, ou s'engager dans une relation à long terme, ceci implique qu'elle ne peut pas être autiste (Gaus, 2007, Lai et Baron-Cohen, 2015 ; Mottron, 2017). De telles

généralisations ne tiennent pas compte des stratégies de camouflage maîtrisées par les personnes fonctionnant à un niveau plus élevé sur le spectre autistique, et qui rendent les difficultés de communication moins apparentes chez les filles, comme du fait que les filles autistes peuvent parfois s'engager dans le jeu imaginatif, même si c'est de façon non réciproque et non spontanée (Baron-Cohen, Robson, Lai et Allison, 2016 ; Lai et Baron-Cohen, 2015). Comme indique Mottron (2017), « les seuils de capacité d'interaction ne sont pas pareils pour les hommes et les femmes »<sup>8</sup>, et ceci a manifestement un impact sur le diagnostic de l'autisme chez les filles.

Autres difficultés à reconnaître l'autisme et le syndrome d'Asperger chez les filles peuvent inclure la présentation des intérêts particuliers et thèmes répétitifs qui peuvent différer en étant plus axés sur les personnes (les diverses cultures, les groupes musicaux populaires) ou les animaux, au lieu des objets et la mécanique, plus fréquents chez les garçons. Des indicateurs subtils de l'autisme chez les filles peuvent se présenter comme la timidité excessive ou la tendance à être autoritaire en groupe, à être contrôlante dans les relations interpersonnelles, en exigeant une loyauté excessive ou en formant des liens d'attachement « cramponnants », ou encore en étant perfectionnistes et déterminées (Lai et Baron-Cohen, 2015 ; Mottron, 2017).

Une piste de recherche récemment suggérée par Baron-Cohen, Robson, Lai et Allison (2016) provient de la recherche sur la synesthésie chez les autistes. La synesthésie, une condition où la perception se fait par deux modalités sensorielles distinctes (ex. : de voir certaines couleurs lorsqu'on entend certains sons) est plus

---

<sup>8</sup> Citation de la présentation « Frontières de la neurodiversité : l'autisme invisible », salon de la neurodiversité, Montréal, 30 avril 2017.

fréquente chez les autistes (Baron-Cohen, Bor, Billington, Asher, Wheelwright, et Ashwin, 2007 ; Baron-Cohen, Johnson, Asher, Wheelwright, Fisher, Gergersen et Allison, 2013). Ces recherches indiquent aussi que les filles et les femmes auraient plus tendance à être reconnues ou à se reconnaître sur le spectre autistique par la particularité de la synesthésie, car cette caractéristique est basée sur un fonctionnement sensoriel atypique, maintenant indiqué parmi les caractéristiques fondamentales non sociales du TSA dans le DSM-V (APA, 2013, 2016 ; Baron-Cohen et coll., 2007 ; Baron-Cohen et coll., 2013). La piste de recherche suggérée par Baron-Cohen et coll. (2016) serait la vérification de l'hypothèse selon laquelle le taux de CSA ou du phénotype de l'autisme (PA) serait plus élevé chez les filles synesthètes.

Le phénotype de l'autisme (PA) est un profil semblable de capacités et de comportements aux CSA, mais à un niveau « sous-clinique » (Attwood, 2015 ; Baron-Cohen, 2008a ; Gerds, Bernier, Dawson, et Estes, 2013 ; Grove, Baillie, Allison, Baron-Cohen, et Hoekstra, 2014 ; Klusek, Losh, et Martin, 2014 ; Lai & Baron-Cohen, 2015 ; Mottron, 2017 ; Ruzich, Allison, Smith, Watson, Auyeung..., et Baron-Cohen, 2015 ; Taylor, Maybery, Wray, Ravine, Hunt et Whitehouse, 2013). Selon Attwood (2015), on estime que jusqu'à 46 % des parents de premier degré (parents, frères, sœurs, et enfants biologiques) des personnes diagnostiquées avec le SA ont le phénotype de l'autisme. Une autre tendance diagnostique se présente donc chez les parents, en particulier chez les pères, reconnaissant ces caractéristiques et cherchant à obtenir la confirmation du SA ou du PA seulement après le diagnostic de leurs enfants (Happé et Charlton, 2012, Lai et Baron-Cohen, 2015 ; Spicer, 2004 ; Stoddart, 2005, Stoddart et coll., 2012).

### **Les caractéristiques du syndrome d'Asperger**

Les caractéristiques de base du SA ont été établies par Asperger lui-même (1944/1991), et suggérées par Gillberg (1991) pour l'inclusion du SA dans le DSM-IV (APA, 1994, 1996). Celles-ci concernent principalement les difficultés dans les interactions sociales, ainsi que les comportements et les thèmes inusités et répétitifs, formant ainsi la base de la classification du DSM-5 (APA, 2013, 2016).

#### **Les difficultés dans les interactions sociales.**

La déficience sociale se manifeste par un manque de réciprocité sociale ou émotionnelle avec les autres, ainsi que par des anomalies de communication non verbale malgré un niveau élevé de compétences verbales et un vocabulaire étendu (APA, 1994, 1996, 2000, 2003, 2013, 2016 ; Asperger, 1944/1991 ; Attwood 2015 ; Gillberg, 1991). Une personne Asperger peut utiliser un langage formel et pédant, ou présenter une étrange prosodie en parlant, sans les inflexions habituelles du ton et du rythme dans son discours. Une telle personne peut aussi sembler singulière dans la signification et l'interprétation littérale qu'elle attribue à la communication verbale, ou dans l'utilisation de gestes culturellement inappropriés, comme ne pas regarder quelqu'un dans les yeux, regarder fixement ou faire des grimaces (APA, 1994, 1996, 2000, 2003, 2013, 2016 ; Asperger, 1944/1991 ; Attwood, 2015 ; Baron-Cohen 2008b ; Bogdashina, 2013 ; Gillberg, 1991 ; Williams, 2005). Le développement ou le maintien des relations interpersonnelles peut s'avérer difficile, compte tenu de la complexité de l'interaction sociale dans des contextes variés (APA 2013, 2016, Attwood, 2015 ; Carignan, 2018a).

**Les comportements et les thèmes répétitifs.**

Les comportements et les thèmes répétitifs se manifestent souvent par une concentration intense dans des domaines d'intérêt restreints dans lesquels l'individu Asperger développe une expertise remarquable (ex : Asperger, 1944/1991 ; Silberman, 2015 ; Stoddart et coll., 2012). Cette intensité limitée comprend souvent une forte préoccupation vis-à-vis des règles et de leur imposition, ou encore une adhésion inflexible à des routines (ex : Asperger 1944/1991 ; Attwood, 2015 ; Baron-Cohen 2008b ; Silberman, 2015 ; Stoddart et coll., 2012 ; Williams, 2005). Les maniérismes stéréotypés et répétitifs, comme le battement des mains ou le mouvement circulaire ou rythmique, sont également considérés comme caractéristiques du SA (APA, 1994, 1996, 2000, 2003, 2013, 2016 ; Attwood, 2015 ; Stoddart et coll., 2012).

**Les caractéristiques associées**

Bien qu'elles n'aient pas été nécessaires à des fins diagnostiques dans les deux versions précédant le DSM-5, il existe plusieurs autres caractéristiques qui semblent être associées au SA et qui sont fréquemment mentionnées dans la littérature académique. Celles-ci comprennent la dérégulation des émotions (Khor, Melvin, Reid et Gray, 2014 ; Samson, Phillips, Parker, Shah, Gross et Hardan, 2014), les fonctions exécutives altérées (Attwood, 2015 ; Gaus, 2007 ; Happé et Charlton, 2012 ; Ozonoff, Pennington et Rogers, 1991 ; Stoddart et coll., 2012), la maladresse reliée à la motricité fine ou globale (Asperger 1944/1991 ; Gaus, 2007 ; Mottron et Dawson, 2013), le traitement sensoriel atypique (Schaaf, Toth-Cohen, Johnson, Outen et Benevides, 2011 ; Smith et Sharp, 2013 ; Weiss, Cappadocia, MacMullin, Viecili et Lunskey, 2012), et les déficits dans le domaine de l'imaginaire (Bogdashina, 2013 ; Craig et coll. 2001).

Pour ce qui en est de la dérégulation des émotions, cette caractéristique est le plus souvent associée avec les schémas répétitifs, comme lorsque la personne est empêchée de suivre des règles auto-imposées ou une routine quelconque, de continuer un comportement stéréotypé, ou de poursuivre son implication dans un domaine d'intérêt intense ; par contre, la surcharge sensorielle est également reconnue comme un facteur déclencheur de la dérégulation (Khor et coll., 2014, Samson et coll., 2014).

Ce qu'on entend par les fonctions exécutives, ce sont les capacités de planifier, d'établir des priorités en centrant l'activité cognitive sur les facteurs importants d'un problème et ne pas tenir compte des faits ou des détails non pertinents, ainsi que la capacité de modifier ses plans en faisant face à un changement soudain, capacités semblant être systématiquement altérées dans le SA (Attwood, 2015 ; Ozonoff et coll., 1991 ; Stoddart et coll., 2012).

La maladresse notée chez les patients d'Asperger (1944/1991) est décrite par Mottron et Dawson (2013) comme « une maladresse motrice énigmatique... révélée par de grandes difficultés d'écriture, de cyclisme et d'attrapage de balles » (loc 323-324, traduction libre). Cette maladresse est aussi notée par Gaus (2007), qui inclut les systèmes proprioceptifs (ayant un impact sur le mouvement) et vestibulaires (ayant un impact sur l'équilibre) dans sa classification des domaines de traitement sensoriel atypique des adultes Asperger.

En effet, le traitement atypique dans le domaine sensoriel peut inclure les comportements d'autostimulation (appelés « stimming » en anglais), tels que le bercement, la rotation sur soi, ou le battement des mains (« hand flapping »), ainsi que les comportements d'évitement liés à une surcharge sensorielle aiguë dans les domaines

visuel, auditif, olfactif ou tactile (Schaaf et coll., 2011 ; Smith et Sharp, 2013 ; Weiss et coll., 2012). Aussi, on peut inclure l'hyporéactivité sensorielle telle qu'une indifférence apparente à la douleur ou à la température (Attwood, 2015 ; Gaus, 2007), ou encore la synesthésie (Lai et Baron-Cohen, 2015). Bien qu'il n'ait jamais été inclus dans le DSM-IV (APA 1994, 1996) et le DSM-IV-TR (APA 2000, 2003), le traitement sensoriel atypique est inclus dans le DSM-5 sous des schémas répétitifs (APA, 2013, 2016 ; Attwood, 2015). Alors qu'Attwood (2015) trouve la justification de cette association peu claire, Lai et Baron-Cohen (2015) se contentent d'identifier l'aspect non social de cette catégorie de caractéristiques fondamentales.

Le déficit en imagination est une autre caractéristique associée au SA (Bogdashina, 2013 ; Craig et coll., 2001). À cet égard, certains auteurs considèrent qu'il existe un chevauchement ou une comorbidité entre les caractéristiques du SA et de l'alexithymie (Fitzgerald et Bellgrove, 2006 ; Hill et Berthoz, 2006 ; Lai et Baron-Cohen, 2015). Le déficit d'imagination, la capacité de la représentation symbolique et d'autres caractéristiques associées au SA, comme l'altération de la coordination motrice ou de la dextérité (ex. : Asperger, 1944/1991), sont maintenant explorés à la lumière de leur relation avec la progression sémiotique.

### **La progression sémiotique**

Simplement, la fonction sémiotique est la capacité de représenter une chose par une autre (Lehalle & Mellier, 2013). Il se produit dans le langage d'une manière référentielle, quand on utilise un mot pour représenter quelque chose (« la porte »), mais aussi dans l'imagination, d'une manière inférentielle (voir « porte » pour le petit enfant pourrait vouloir dire « Papa revient par la porte »). Il y a une progression reconnaissable

de la fonction sémiotique, qui naît non seulement du développement cognitif, mais aussi des capacités émotionnelles, sociales et imaginaires (Lehalle et Mellier, 2013). Cette progression débute avec l'exploration sensorielle du monde qui entoure le bébé, suivi de la reconnaissance de l'usage des objets manipulés (utiliser un jouet ressemblant à un téléphone comme si c'était un téléphone), le « faire semblant » de l'interaction avec un partenaire passif qui est là seulement pour recevoir l'action symbolique (brosser les cheveux de la poupée), l'action symbolique manifestement attribuée au partenaire (mettre un miroir dans la main de la poupée pour qu'elle se regarde), puis la fonction sémiotique incontestable lorsqu'un objet peut être utilisé comme substitut pour un autre (on fait « voler » le camion dans les airs, c'est devenu un avion) (Bee et Boyd, 2017 ; Champagne, 2005 ; Lehalle et Mellier, 2013).

**La mentalisation et la capacité imaginative.** La progression sémiotique repose sur la mentalisation et l'imaginaire, et se manifeste dans l'utilisation de la représentation symbolique et les comportements prosociaux (Lehalle & Mellier, 2013). Les comportements prosociaux sont des conduites de partage, d'aide ou de réconfort initiés en bas âge, considérés par Lehalle et Mellier comme des « marqueurs d'intérêt altruiste ». Ces comportements débutent par le pointage visuomanuel vers l'âge de 12 mois, l'attention partagée (là où l'enfant peut attirer l'attention de l'autre sur un troisième élément) vers 15 mois, et l'offrande de l'objet tenu vers 18 mois, ce qui s'estompe graduellement vers l'âge de 3 ans (Bee et Boyd, 2017 ; Lehalle et Mellier, 2013). Chez les enfants plus profondément autistes, ces marqueurs d'intérêt altruiste ne sont pas démontrés aussi tôt que chez les enfants neurotypiques (Baron-Cohen, 1995).

Une grande question qui se pose chez les cliniciens chercheurs en psychologie développementale est à savoir à quel moment l'enfant typique peut faire preuve d'une véritable empathie — est-ce que les gestes de réconfort envers les autres, que l'on peut observer chez les enfants aussi jeunes que 18 mois, sont des gestes imitatifs que l'enfant utilise dans le but d'apaiser son propre malaise devant le désarroi de l'autre, ou est-ce que ces gestes proviennent d'une empathie aussi cognitive que sociale ? (Baron-Cohen, 1995, 2005, 1999/2012 ; Bee et Boyd, 2017 ; Lehalle et Mellier, 2013).

Dans le développement typique de la cognition sociale, l'enfant de deux à trois ans sait que les autres vivent des choses différemment d'eux, et vers quatre à cinq ans, est en mesure d'élaborer des règles pour comprendre ce que les autres pensent, ressentent ou désirent (Bee et Boyd, 2017 ; Lehalle et Mellier, 2013). En même temps, entre deux et six ans, l'enfant développe la capacité de réguler ses manifestations émotionnelles selon les attentes d'autrui (Bee et Boyd, 2017 ; Lehalle et Mellier, 2013).

Avoir une théorie de l'esprit, ou « mentaliser », est la capacité de déduire l'état mental d'une autre personne, permettant de prédire le comportement (empathie cognitive) et de démontrer les réponses appropriées (empathie sociale ou affective) (Baron-Cohen, 2005, 2008 b, 1999/2012 ; Beaumont et Newcombe, 2006 ; Bee et Boyd, 2017 ; Lehalle et Mellier, 2013). Cette mentalisation est une composante essentielle de l'interaction sociale, car elle contribue à la capacité d'engager une conversation informelle en discernant les manières appropriées de recevoir et de transmettre la communication non verbale comme le contact visuel ou les maniérismes, ainsi que la communication verbale comme le ton de la voix ou le rythme prosodique des diverses langues du monde (Baron-Cohen, 1995, 2005, 2008 b, 1999/2012 ; Beaumont et

Newcombe, 2006). Chez la personne autiste, la mentalisation est altérée (Baron-Cohen, 1995, 2008 a, 2008 b ; Bee et Boyd, 2017 ; Lehalle et Mellier, 2013).

Le mécanisme de la mentalisation « est un système permettant d'inférer toute la gamme des états mentaux d'un comportement, c'est-à-dire d'utiliser une théorie de l'esprit » (Baron-Cohen, 1995, p 137, traduction libre). Ce système comprend autant les représentations dyadiques (donc à deux éléments), telles que le détecteur d'intentionnalité et le détecteur de la direction des yeux, que les représentations triadiques (donc à trois éléments), tel que le mécanisme de l'attention partagée. Le mécanisme de la théorie de l'esprit permet de relier l'état mental volitif du détecteur d'intentionnalité, l'état mental perceptuel du détecteur de la direction des yeux<sup>9</sup>, et l'état mental partagé, afin d'inférer l'état mental épistémique (les facultés de penser, rêver, deviner, imaginer, faire semblant, induire en erreur) de l'autre. Toujours selon Baron-Cohen, le mécanisme de la théorie de l'esprit permet une compréhension cohérente de l'interaction entre les comportements sociaux et les états mentaux. Voir Annexe E-1 pour une représentation graphique du mécanisme de la théorie de l'esprit selon Baron-Cohen (1995, 2005, 1999/2012).

La mentalisation est requise dans la communication verbale afin de pouvoir, entre autres, discerner les intentions de l'interlocuteur dans les multiples facettes de l'humour (« est-ce qu'on rit de moi ou avec moi ? », « est-ce littéralement vrai ou une farce ? »), ou encore de « lire entre les lignes » en incorporant la communication non verbale (Baron-Cohen, 1999/2012).

---

<sup>9</sup> Il est à noter que Baron-Cohen (1995) incluait des enfants aveugles dans ses recherches, constatant que chez ces derniers l'état mental perceptuel se trouvait compensé par les autres sens.

Depuis 1995, Baron-Cohen a continué à peaufiner sa compréhension de la théorie de l'esprit et de l'empathie en effectuant plusieurs autres recherches, menant à la distinction entre l'empathie cognitive (la mentalisation ou la reconnaissance de l'état mental de l'autre) et l'empathie sociale ou affective, produite par un système permettant l'ajustement de sa communication verbale et non verbale en vue d'une interaction sociale (l'empathie ou la réponse appropriée à l'état mental de l'autre) (Baron-Cohen, 1995, 2005, 2008 a, 1999/2012). Essentiellement, Baron-Cohen reconnaît en 2005 que sa théorie originale omet l'aspect de l'émotion déclenchée par la reconnaissance de l'état mental de l'autre, qui à son tour motive une réponse appropriée. Il élargit donc le rôle de l'observateur passif à celui de l'observateur qui répond selon l'émotion générée, qui interagit avec l'observé. Il accomplit ceci en ajoutant aux mécanismes de décodage une autre représentation dyadique, soit le détecteur de l'émotion. Celle-ci contribue aussi au mécanisme de l'attention partagée, aboutissant dans le système d'empathie, un complément au mécanisme de la théorie de l'esprit (Baron-Cohen, 2005, 1999/2012). Cette révision est incluse à l'annexe E-1.

Les représentations dyadiques du détecteur d'intentionnalité, de la direction des yeux et de l'émotion se développent chez l'enfant neurotypique avant l'âge de neuf mois, alors que les représentations triadiques du mécanisme de l'attention partagée se développent entre neuf et quatorze mois (Baron-Cohen, 1999/2012). Or, les représentations dyadiques et triadiques sont essentielles aux systèmes de la mentalisation et de l'empathie, et puisque celles-ci précèdent le langage réceptif et expressif chez le neurotypique, ceci expliquerait le retard dans l'acquisition du langage chez l'individu plus profondément autiste (Baron-Cohen, 1999/2012).

Étant donné les diverses difficultés liées à l'interaction sociale chez les individus Asperger, la progression sémiotique ainsi que les capacités imaginatives pourraient aussi être altérées (Allen et Lewis, 2015 ; Brunson et Happé, 2014 ; Fitzgerald et Bellgrove, 2006, Goldman et Jordan, 2013, Terrett et coll., 2013). La recherche de Ten Eycke & Müller (2015) sur le déficit de l'imagination chez les enfants autistes identifie une composante sociale spécifique à ce déficit : dans leur recherche, les enfants autistes ont plus de difficulté que les enfants neurotypiques à représenter une « personne impossible » par le dessin, mais lorsqu'il s'agit d'une « maison impossible », les enfants autistes démontrent autant d'imagination que les enfants neurotypiques. La recherche sur les capacités imaginatives des individus autistes est un sujet d'actualité et se poursuit (Allen et Craig 2016, Allen et Lewis 2015, Scott et Baron-Cohen, 1996 ; Ten Eycke et Müller, 2015).

**La coordination de la motricité fine.** La fonction sémiotique et la représentation symbolique qui se fait verbalement, par l'écriture ou par le dessin, reposent également sur le développement physique lié à la parole, au traitement visuel et auditif et à la coordination des habiletés motrices (Lehalle et Mellier, 2013). Les difficultés de motricité globale et fine pour les individus SA ont été notées par plusieurs chercheurs (ex : Asperger 1944/1991 ; Attwood 2015 ; Gillberg 1991 ; Gaus, 2007 ; Mottron et Dawson, 2013 ; Stoddart 2005 ; Stoddart et coll. 2012), et pourraient contribuer à une limitation dans le domaine de la représentation symbolique.

De plus, il y a une évolution spécifique dans les compétences de dessin, évolution comprenant les habiletés manipulatoires, mais aussi la fonction sémiotique, et cette évolution se fait toujours selon la même séquence (Lehalle et Mellier, 2013). L'activité

graphique débute avant la fonction sémiotique, avec le gribouillage, mais vers l'âge de deux à trois ans, il y a une « prise en charge » par la fonction sémiotique (Lehalle et Mellier, 2013). L'actualisation des procédés graphiques, appelée le schématisme, poursuit une évolution spécifique jusqu'à sa culmination démontrée dans la capacité de réunir les éléments dessinés pour représenter un tout (appelé « réunion des schémas »), et cette culmination se réalise généralement vers l'âge de huit à neuf ans (Lehalle & Mellier, 2013).

Or, les recherches portant sur les capacités imaginatives des autistes utilisent spécifiquement des dessins (Allen et Craig 2016, Allen et Lewis 2015, Scott et Baron-Cohen, 1996 ; Ten Eycke et Müller 2015). On note que les capacités techniques dans le dessin chez les enfants autistes suivent de près l'évolution des enfants neurotypiques (Scott et Baron-Cohen, 1996).

### **Les théories de causalité**

Depuis l'observation originale par Asperger des caractéristiques fondamentales et associées chez les enfants de sa clinique, plusieurs théories sont apparues pour expliquer la causalité de ce regroupement de caractéristiques.

La littérature sur l'étiologie du SA comprend les théories environnementales, mettant l'accent sur les habiletés parentales ou les dommages neurologiques pouvant être causés par l'environnement (Baron-Cohen, 2008b ; Hertz-Piccioto & Delwiche 2009 ; Silberman, 2015), les théories psychologiques de la déficience du mécanisme de la théorie de l'esprit (Baron-Cohen, 1995 ; Beaumont et Newcombe, 2006) et de la faible cohérence centrale (Happé, 1996, 1997 ; Beaumont et Newcombe, 2006), et la théorie neuropsychologique, ce qui prend en ligne de compte les facteurs biogénétiques

(Asperger, 1944/1991 ; Gillberg, 1991 ; Baron-Cohen, 2002, 2003, 2005, 2008 a ; Lombardo, Lai, Auyeung, Holt, Allison, et coll., et Baron-Cohen, 2015).

Dans cette recension des écrits, les théories de causalité ne sont pas considérées dans l'ordre biopsychosocial habituel, mais plutôt dans l'ordre de vraisemblance selon les recherches effectuées par les équipes de Baron-Cohen<sup>10</sup>, se terminant par la théorie neuropsychologique du type cérébral masculin extrême ou systématisant (Asperger 1944/1991 ; Auyeung et Baron-Cohen, 2013 ; Baron-Cohen, 2002, 2008 a ; Baron-Cohen, Tager-Flusberg et Lombardo, 2013 ; Chakrabati et Baron-Cohen, 2013 ; Lombardo et coll., 2015).

### **Les théories environnementales**

Les facteurs de causalité de l'environnement social ont été suggérés à l'origine par Kanner (Attwood, 2015, Baron-Cohen, 2008b ; Silberman, 2015). Le travail de Kanner a malheureusement contribué à la compréhension erronée des déficits dans les habiletés parentales comme cause de l'autisme, aboutissant à la théorie de la « mère-réfrigérateur » de Bettelheim dans les années 1960. En conséquence, un traitement cruel de « parentectomie » (l'enlèvement de l'enfant de son milieu familial en faveur de l'institutionnalisation sans contact parental) était appliqué (Baron-Cohen, 2008b ; Silberman, 2015). Cette théorie a provoqué la honte, la culpabilité et la réticence à demander un diagnostic par crainte d'accuser la mère de ne pas être en mesure d'être parent (Baron-Cohen, 2008b ; Silberman, 2015 ; Stoddart, 2005). Asperger lui-même n'a

---

<sup>10</sup> Simon Baron-Cohen est le directeur de l'Autism Research Centre à l'Université Cambridge à Londres en Angleterre.

jamais souscrit à l'idée que les manques d'habiletés parentales causait l'autisme (Frith, 1991).

Une autre théorie de la causalité environnementale a associé la vaccination ROR à l'apparition de l'autisme (Cone, 2009 ; Silberman, 2015, Stoddart, 2005). Le thimérosal, un composé du mercure utilisé comme agent de conservation dans le vaccin avant 1999, a été considéré comme le coupable par les spécialistes des toxines environnementales, mais les taux d'autisme ont continué d'augmenter depuis son retrait du vaccin (Cone, 2009). Bien que la théorie ait été réfutée, la méfiance demeure dans certains cercles, probablement en raison de la première reconnaissance coïncidente de signes d'autisme au cours de la même phase de développement dans laquelle le vaccin est administré (Stoddart, 2005).

Les recherches de Hertz-Piccioto sur les toxines environnementales prénatales et l'autisme (Braunschweig, Ashwood, Krakowiak, Hertz-Piccioto... et Van de Water, 2008 ; Hertz-Picciotto, Croen, Hansen, Jones, van de Water, et Pessah, 2006 ; Hertz-Piccioto et Delwiche, 2009 ; Van Meter, Christiansen, Delwiche, Azari, Carpenter et Hertz-Picciotto, 2010) suggèrent que l'exposition à des toxines environnementales telles que les métaux lourds et les pesticides pendant la grossesse pourrait modifier la structure cérébrale d'un fœtus en développement, déclenchant l'autisme.

### **Les théories psychologiques**

Les théories psychologiques de la causalité de l'autisme cherchent à comprendre les deux critères diagnostiques de base : les difficultés liées à l'interaction sociale et les comportements et thèmes répétitifs. Ces théories sont donc basées sur la déficience, et ne

tiennent pas compte les capacités uniques et les forces inhérentes des individus Asperger (Baron-Cohen, 2008b).

**La faible cohérence centrale.** Happé (1996, 1997) est partisane de la théorie psychologique portant sur la faible cohérence centrale, théorie pour laquelle elle crédite Uta Frith, traductrice de l'œuvre d'Asperger en anglais (Happé et Booth, 2014). La cohérence centrale fait référence à la capacité de l'esprit de créer un ensemble cohérent à partir de plusieurs facteurs multimodaux, intégrant différents stimuli simultanément (Baron-Cohen, 2008b ; Beaumont et Newcombe, 2006 ; Happé et Booth, 2014). Une faible cohérence centrale est une altération de cette capacité, qui se traduit par une focalisation étroite sur un facteur ou une partie d'un système, empêchant l'intégration d'une vision globale, comme dans l'expression anglaise « ne pas voir la forêt à cause des arbres » (« not seeing the forest for the trees ») (Happé et Charlton, 2012).

La faible cohérence centrale est « le résultat de deux dimensions séparables - la tendance réduite à intégrer l'information et la tendance augmentée au traitement des éléments spécifiques » (Happé & Booth, 2008, p.60, traduction libre). Cela se manifeste par « une incapacité à comprendre l'image plus large tout en se concentrant sur les détails » (Waterson, 2011, p.18, traduction libre). Cette théorie explique comment une personne Asperger peut présenter des capacités extraordinaires dans un domaine d'intérêt particulier, mais ne pas avoir quelque chose d'aussi simple que le « bon sens » dans les situations sociales (Waterson, 2011).

Une faible cohérence centrale est proposée pour tenir compte de la concentration restreinte des champs d'intérêt dans le SA, mais ne rend pas compte de la nature étrange ou inhabituelle de la plupart de ces champs d'intérêt (Baron-Cohen, 2008b). De plus,

cette théorie peut expliquer les difficultés de contextualisation de l'interaction sociale (par exemple, tenir compte du sens littéral des mots dans le stimulus vocal sans tenir compte des aspects non verbaux de la communication), sans toutefois expliquer comment ces restrictions pourraient dépendre du type de stimuli (Beaumont et Newcombe, 2006).

**La déficience du mécanisme de la mentalisation.** Dans les théories psychologiques de la causalité, un déficit de base dans le mécanisme de la théorie de l'esprit ou de la mentalisation semble encore être parmi les plus répandues (Baron-Cohen, 1995 ; Bogdashina, 2013 ; Brunsdon & Happé, 2014 ; Stoddart, 2005 ; Stoddart et coll., 2012 ; Waterson, 2011).

En tant que théorie de la causalité, le déficit du mécanisme de la mentalisation peut expliquer la déficience de la communication sociale dans le TSA et le SA, mais n'aborde pas l'autre composante majeure du diagnostic lié aux champs d'intérêt, comportements ou activités restreints, répétitifs et inhabituels. De plus, il ne tient pas compte des capacités uniques associées aux conditions du spectre de l'autisme (Baron-Cohen, 2008 a ; Lai et Baron-Cohen, 2015).

### **La théorie neuropsychologique**

**Les facteurs biogénétiques.** Asperger (1944/1991) a indiqué qu'en travaillant avec plus de 200 enfants, son équipe avait « été capable de discerner des traits semblables chez les parents ou les proches, dans *chaque* cas où il était possible... de faire une connaissance plus rapprochée » (p. 84, traduction libre, italique dans l'original). La recherche continue d'identifier une très forte incidence du phénotype de l'autisme (PA) chez les parents d'individus Asperger (Attwood, 2015 ; Baron-Cohen, 2008a ; De la

Marche, Noens, Luts, Sholte, Van Huffel et Steyaert, 2012 ; Gerdts et coll., 2013 ; Grove et coll., 2014 ; Klusek et coll., 2014 ; Mottron et Dawson, 2013 ; Taylor et coll., 2013 ; Warrier, Chakrabarti, Murphy, Chan, Craig... et Baron-Cohen, 2015). Ce niveau de corrélation est indicatif d'un facteur de causalité génétique, et de nombreuses études existent pour tenter d'identifier les gènes spécifiques impliqués (Mottron et Dawson, 2013 ; Stoddart et coll., 2012).

« La preuve épidémiologique non contestée de l'agrégation familiale des traits autistiques a fourni la première démonstration d'un rôle génétique dans l'autisme » (Mottron et Dawson, 2013, loc 334-335). À titre d'exemple, Mottron et Dawson (2013) soulignent que chez les jumeaux monozygotes, la corrélation autiste est de 60 %, alors que chez les jumeaux dizygotes, elle n'est que de 5 %, quoique des différences phénotypiques puissent se voir chez les jumeaux monozygotes autistes. Lorsque nous considérons le phénotype de l'autisme, l'agrégation familiale augmente considérablement (Attwood, 2015 ; Chakrabarti et Baron-Cohen, 2013 ; Mottron et Dawson, 2013).

**La variante extrême de l'intelligence masculine.** Une autre théorie suggérée par Asperger (1994/1991) est que « la personnalité autistique est une variante extrême de l'intelligence masculine » (p.84, traduction libre). Asperger avait noté que presque tous les enfants présentant le groupe de symptômes qu'il identifiait étaient des garçons et que les schémas cognitifs stéréotypés liés à la capacité logique et à la pensée précise étaient augmentés chez ces sujets : « l'abstraction est si hautement développée que la relation au concret, aux objets et aux personnes a été en grande partie perdue » (p.84, traduction libre).

Baron-Cohen (2002 ; 2008 a ; 2008 b) a réintroduit la théorie d'Asperger, suggérant qu'avec les progrès de la recherche neurobiologique, il était maintenant possible de vérifier empiriquement l'hypothèse par la classification de type cérébral distinguant les processus d'empathie et de systématisation. « De nombreuses études convergent vers la conclusion qu'il existe une supériorité féminine dans l'empathie » (Baron-Cohen, 2008a, p.65, traduction libre). Ici, l'empathie fait référence à l'empathie cognitive et sociale/affective (Chakrabarti & Baron-Cohen, 2013). En revanche, la systématisation fait référence à la capacité d'analyse détaillée et systématique établissant des règles de corrélation à l'intérieur de divers systèmes dont les modèles et les comportements peuvent être compris de manière prévisible (Baron-Cohen, 2002 et 2008 a). La systématisation est plus fréquemment associée à l'intelligence masculine qui tend à éviter les événements de prévisibilité plus faibles tels que l'interaction sociale (Baron-Cohen, 2002, 2008 a).

Ces affirmations concernant l'intelligence féminine et masculine ne se reposent pas uniquement sur la socialisation et l'acculturation. En fait, parmi les preuves biologiques sur lesquelles Baron-Cohen s'appuie pour distinguer le type cérébral typiquement masculin ou féminin, on peut nommer :

- L'hémisphère droit du cerveau, associé à l'habileté spatiale qui est rehaussée par la capacité de systématisation, se développe plus rapidement en augmentant sa densité synaptique chez les garçons. Cependant, l'hémisphère gauche, associé aux habiletés linguistiques et de communication qui sont rehaussées par la capacité d'empathie cognitive et

sociale, se développe plus rapidement chez les filles (Baron-Cohen, 2003, 2008 a ; Auyeung et Baron-Cohen, 2013).

- 24 heures après la naissance, les filles démontrent une préférence pour les stimuli sociaux (les visages) alors que les garçons préfèrent un mobile mécanique (Baron-Cohen, 2003 ; Auyeung et Baron-Cohen, 2013).
- À 12 mois, les filles démontrent des expressions faciales tristes et des vocalisations de sympathie plus souvent que les garçons, et préfèrent une vidéo d'un visage humain, alors que les garçons préfèrent une vidéo de systèmes mécaniques prévisibles comme des voitures qui passent (Baron-Cohen, 2003 ; Auyeung et Baron-Cohen, 2013)

Des recherches neuropsychologiques récentes confirment la théorie du type de cerveau systématisant reflétant une intelligence masculine, notamment dans les niveaux de testostérone fœtale (TF) et les CSA subséquentes (ex : Auyeung et Baron-Cohen, 2013 ; Baron-Cohen, 2003 ; Baron-Cohen, Tager-Flusberg et Lombardo, 2013 ; Lombardo, Lai, Auyeung, Holt, Alison..., et Baron-Cohen, 2015). Dans sa recherche, l'équipe de Baron-Cohen (2003) a constaté que lorsque le niveau de TF lors du premier trimestre de grossesse était plus élevé, les enfants à douze mois et encore à vingt-quatre mois faisaient moins de contact visuel et leur vocabulaire était moins développé. À l'âge de quatre ans, les habiletés sociales de ces mêmes enfants étaient moins développées, et leurs champs d'intérêt étaient plus restreints que les enfants dont le niveau de TF était moins élevé (Baron-Cohen, 2003). À l'âge de huit ans, un diagnostic de l'autisme est

présent pour ceux dont le niveau de TF était plus élevé (Auyeung et Baron-Cohen, 2013 ; Chakrabarti & Baron-Cohen, 2013).<sup>11</sup>

Donc les niveaux de testostérone fœtale moins élevés (observés le plus souvent chez les sujets féminins) conduisent vers de meilleurs niveaux de langage, d'habiletés de communication, du contact visuel, et des habiletés sociales — tous des signes d'une capacité d'empathie. Et si les champs d'intérêt restreints sont une indication de la systématisation profonde, ces résultats démontrent clairement que les habiletés augmentées pour la systématisation sont liées au niveau de testostérone fœtale plus élevé.

(Baron-Cohen, 2003, loc 1905-1932, traduction libre)

Baron-Cohen note aussi qu'il s'agit d'un niveau optimal de TF, car les niveaux trop élevés ont un impact tel que la performance sur un test de systématisation<sup>12</sup> est moins forte qu'avec un niveau de testostérone fœtale moins élevé (Baron-Cohen, 2003). Aussi, il est important de noter qu'il s'agit de TF et non de sexe, car Baron-Cohen (2003) distingue entre le sexe génétique (selon la présence des chromosomes XX ou XY à la conception), le sexe génital (selon la présence des caractéristiques sexuelles primaires), le sexe gonadique (selon les hormones produites par les testicules ou les ovaires) et le sexe cérébral (selon le type de cerveau systématisant ou empathisant). Les

---

<sup>11</sup> Selon les résultats moins élevés des tests de l'Empathy Quotient (EQ) et du Reading De la Marche Mind in De la Marche Eyes Test (RMET), avec lesquels il existe une corrélation négative entre le niveau de TF plus élevé, et les résultats plus élevés du Childhood Autism Spectrum Test (CAST) et du Autism Spectrum Quotient – Child version (AQ-child), avec lesquels il existe une corrélation positive entre le niveau de TF plus élevé (Auyeung & Baron-Cohen, 2013 ; Chakrabarti & Baron-Cohen, 2013).

<sup>12</sup> Mental Rotation Test, dont les meilleurs résultats sont indicatifs d'une capacité élevée pour la systématisation (Baron-Cohen, 2003)

recherches sur le niveau de TF ont à voir avec le sexe cérébral et non le sexe génétique, génital, ou gonadique (Chakrabarti et Baron-Cohen, 2013).

**Le type cérébral « systématisant ».** Dans sa classification de type cérébral, Baron-Cohen (2002, 2008 a) indique que la grande majorité des personnes est soit « systématisante » (S) ou « empathisante » (E). Pour la plupart des personnes, ceci correspond à leur sexe génétique, génital ou gonadique, quoique le sexe opposé puisse certainement s'y retrouver (Baron-Cohen, 2002, 2008a). La proportion de la population présentant avec un type cérébral « équilibré » (B pour « balanced » en anglais), aussi adépte en empathie qu'en systématisation est bien moindre. C'est le cas aussi pour les personnes avec des capacités supérieures d'empathie mais dont la capacité pour la systématisation est altérée -- les capacités d'empathie « extrême » (XE). Et finalement, il existe une proportion comparable de personnes avec les capacités supérieures de systématisation mais dont la capacité pour l'empathie est altérée — les capacités de systématisation « extrême » (XS). La recherche extensive recensée par Baron-Cohen (2002, 2008 a) démontre que les personnes autistes ou Asperger se retrouvent exclusivement dans la catégorie XS. Voir aussi l'annexe E-2 pour le schéma de Baron-Cohen démontrant ces proportions (2002, 2008 a).

Plusieurs types de systèmes analysables sont identifiés qui peuvent expliquer les intérêts inhabituels associés aux CSA (Baron-Cohen, 2002, 2008 a) :

- technique ou mécanique : illustrée chez l'enfant qui démonte des appareils ménagers et les remet en place facilement
- calendrier : illustré chez l'individu qui est fasciné par les horaires de transport public, ou le jour de la semaine sur laquelle une certaine date tombe dans une

certaine année

- naturel : illustré par un intérêt intense pour les conditions météorologiques, les marées ou les orbites
- organisable : bibliothèques et collections, que l'individu autiste ou Asperger organise et réorganise
- hiérarchique ou social : non liée à l'interaction sociale, la fascination est ici pour les organigrammes organisationnels, les détails du système juridique, ou les enquêtes criminelles qui découvrent des schémas (*modus operandi*)
- abstrait : mathématiques, programmation informatique, etc.
- motricité : il s'agit de performances corporelles de toute nature (participer aux sports, jouer des instruments de musique, faire de la comédie), dans lesquelles les techniques doivent être maîtrisées avec précision

Baron-Cohen (2002, 2008 a) comprend la nature répétitive des champs d'intérêt ou des comportements atypiques dans le cadre de l'analyse détaillée de la systématisation — une action telle que le battement des mains est répétée comme une action prévisible qui, une fois systématisée, peut devenir une technique apaisante face à l'anxiété.

Baron-Cohen souligne aussi que la systématisation implique une intelligence élevée et une attention méticuleuse aux détails (2002, 2008 a). Chaque partie d'un système doit être entièrement comprise avant de procéder à des modifications méthodiques pour analyser la fonction d'une autre partie, mais pour beaucoup d'individus Asperger, une fois que chaque partie a été entièrement systématisée, il est possible de « voir l'ensemble » : l'ensemble de l'ordinateur, ou un système complet de rupture de code, ou une symphonie entière (Baron-Cohen 2002, 2008 a).

La théorie du type cérébral systématisant est présentée dans cette thèse comme la théorie de causalité la plus plausible pour le SA, car elle tient compte de la déficience sociale ainsi que des champs d'intérêt, comportements ou activités restrictifs, répétitifs et inhabituels. En outre, il ne s'agit pas seulement d'une théorie de la déficience, puisque les capacités de systématisation supérieures sont considérées comme une capacité unique dans les CSA, reflétant ainsi la contribution originale d'Asperger (Asperger, 1994/1991 ; Baron-Cohen et coll., 2013 ; Lai & Baron-Cohen, 2015). Tournons-nous maintenant vers un contexte social explicatif fort important, celui de la famille.

### **Le syndrome d'Asperger dans la famille**

La famille en tant qu'environnement initial favorisant la socialisation est perçue comme source de soutien (ex : Abignente, 2004 ; Bellehumeur, 2014, Champagne, 2014). Selon les théories systémiques de développement, tous les membres d'une famille s'influencent et contribuent au développement des autres (Lerner et coll., 2005), et ce n'est pas moins le cas des familles ayant des besoins spéciaux (Carignan, 2018a ; Carignan et Bellehumeur, 2018a). Des processus familiaux positifs sont nécessaires autant pour les enfants et adolescents Asperger que neurotypiques (Woodman et coll., 2015), et la compréhension de l'impact du SA sur la famille est importante pour le développement de processus familiaux positifs (Carignan, 2018a ; Carignan et Bellehumeur, 2018a).

### **Les manifestations développementales et les cheminements vers le diagnostic**

Baron-Cohen (1995) a suggéré que « parce que l'autisme est un trouble du développement, les théories de l'autisme doivent aussi être développementales » (p.136, traduction libre). Stoddart (2005) et Attwood (2015) donnent un aperçu approfondi des

symptômes cliniques, des voies de diagnostic et des défis posés par le SA du point de vue du développement.

**La prime enfance.** Pendant les premières années de l'enfant, les signes du SA sont difficiles à détecter. Il n'y a pas de retard significatif dans le développement intellectuel et les anomalies prosodiques ou l'écholalie peuvent être considérées comme un simple facteur d'apprentissage du langage (Stoddart, 2005). Aussi, à cause de la nature répétitive de l'exploration et le dénouement du monde environnant, il est difficile de discerner les champs d'intérêt restreints ou les manières stéréotypés plus subtils du SA (Attwood, 2015 ; Stoddart, 2005).

Les parents peuvent remarquer que leur enfant n'atteint pas certains jalons développementaux, comme ne pas suivre la séquence habituelle de la progression sémiotique (Mottron et Dawson, 2013 ; Stoddart, 2005). Vers l'âge de trois ou quatre ans, on peut remarquer que le jeu demeure associatif plutôt que coopératif: s'il y a l'apparence du jeu coopératif, ceci est plutôt dans le contexte où l'enfant est le leader pédant qui insiste sur toutes les règles (Carignan, 2018a ; Stoddart, 2005).

Au fur et à mesure que les transitions sont introduites, il devient difficile pour l'enfant Asperger d'être interrompu lorsqu'il est très concentré sur son intérêt restreint, nécessitant que les parents fournissent un environnement très structuré et prévisible (Carignan, 2018a ; Stoddart, 2005). On peut remarquer des règles rigides établies par l'enfant, tel que de ne pas vouloir que les différents aliments se touche dans son assiette. Aussi, une hypersensibilité sensorielle pourrait se démontrer par une dérégulation émotionnelle lorsque vient le temps de porter certains types de vêtements (sensibilité tactile),

ou par la couverture des oreilles avec leurs mains si le niveau de bruit devient accablant (sensibilité auditive) (Carignan, 2018a ; Stoddart, 2005).

Dans la petite enfance, les crises de colère sont une partie typique du processus d'apprentissage de la transition, mais chez les enfants Asperger, elles sont considérablement plus fréquentes et intenses (Attwood, 2015 ; Carignan, 2018a ; Stoddart, 2005). Le niveau de stress des parents est souvent exacerbé par la honte entourant les crises publiques de leur enfant Asperger, d'autant plus qu'ils perçoivent le jugement d'autrui concernant leurs compétences parentales (Attwood, 2015, Carignan, 2018a ; Stoddart, 2005).

D'autres défis pour les parents à ce stade comprennent le stress du plaidoyer continu pour leur enfant (Attwood, 2015 ; Carignan, 2018a ; Stoddart, 2005). Lorsqu'ils sont « rassurés » par des médecins bien intentionnés que leur enfant va « délaissier avec le temps » un comportement que les parents trouvent déroutant ou préoccupant, mais que celui-ci persiste, le besoin de revendiquer s'intensifie (Carignan, 2018a ; Stoddart, 2005). L'expertise pour identifier le SA, forme moins sévère des CSA, est encore loin d'être maîtrisée par la plupart des cliniciens, et c'est encore fréquent qu'un diagnostic se pose plusieurs années après l'expression initiale de préoccupation des parents d'un enfant aussi jeune que 30 mois (Carignan, 2018a ; Stoddart, 2005). Entre autres, les forces du SA peuvent induire en erreur quant à la mentalisation dans le sens qu'on puisse admirer l'accomplissement précoce de l'enfant qui sait lire à trois ans ou qui a un vocabulaire dépassant grandement celui de l'enfant neurotypique, sans voir l'anomalie de la conversation « adulte » de l'enfant de cet âge (Asperger 1944/1991 ; Attwood, 2015 ; Carignan, 2018a).

De plus, les différences biologiques et de socialisation du genre entre les garçons et les filles quant à la manifestation des signes de l'autisme peuvent camoufler les manifestations du SA chez les filles (Baron-Cohen, 2003 ; Lai et Baron-Cohen, 2015 ; Mottron, 2017).

Comme mentionné auparavant, il existe la possibilité d'amélioration des signes de l'autisme plus sévère (Silberman, 2015 ; Wing, 1991). Donc, il est possible qu'un enfant diagnostiqué avec un trouble plus sévère de l'autisme ou encore avec un trouble langagier à la prime enfance, et qui reçoit une intervention appropriée, puisse recevoir un diagnostic d'autisme léger ou du SA plus tard (Attwood, 2015).<sup>13</sup>

**L'enfance.** Au Canada et en Australie, c'est principalement à travers le système scolaire primaire que les enfants de cinq à douze ans ont accès à une évaluation (Attwood, 2015 ; Carignan, 2018a ; Stoddart, 2005). Bien que le rendement scolaire ne soit pas nécessairement une difficulté, l'enseignant peut remarquer que l'enfant a plus de difficulté à suivre les règles implicites de la cour d'école qu'à respecter les règles explicites de la salle de classe (Attwood, 2015 ; Carignan, 2018a ; Stoddart, 2005). L'interaction est beaucoup plus spontanée à la récréation que dans la classe, où l'on doit lever la main avant de parler (Carignan, 2018a ; Stoddart, 2005). Les difficultés à s'entendre avec les pairs, surtout en raison de l'acharnement à jouer selon des règles rigoureusement prescrites, rendent à l'évidence l'écart croissant entre les enfants Asperger et les neurotypiques dans leurs capacités de mentalisation. On observe de plus en plus chez les enfants Asperger les conflits perpétuels ou les comportements

---

<sup>13</sup> Dans la pratique clinique de la chercheure, ainsi que dans cette recherche, on remarque ce phénomène

« délinquants » (Attwood, 2015 ; Carignan, 2018a). En effet, la plupart des enfants étudiés par Asperger appartenaient à cette dernière catégorie (Asperger 1944/1991 ; Attwood, 2015).

Les transitions de la classe aux périodes de récréation et de repas peuvent également être plus difficiles, car l'enfant Asperger doit intégrer des stimuli plus complexes et plus nombreux durant ces périodes non structurées, alors que les pairs sont progressivement plus en mesure de se gérer de façon autonome (Bee et Boyd, 2017 ; Stoddart, 2005). L'enfant Asperger risque donc de se sentir très dépassé en tentant de s'organiser ; en effet, la préparation à la journée d'école est l'un des défis les plus stressants à la maison pour les enfants Asperger (Attwood, 2015 ; Carignan, 2018a ; Stoddart, 2005).

Stoddart (2005) fait remarquer qu'au Canada, l'âge moyen du diagnostic est de onze ans, même lorsque les parents ont des préoccupations depuis que l'enfant a trente mois, et même avec la confirmation de l'éducateur qui peut faciliter l'accès à un système qui, malheureusement, est si taxé que les périodes d'attente peuvent s'étendre d'un niveau scolaire à travers les deux prochains. Attwood (2015) indique que l'âge moyen de diagnostic pour le SA en Australie est d'environ huit ans. Il mentionne également que le cheminement vers le diagnostic dans ce groupe d'âge tend à commencer par une classification dans les troubles d'apprentissage, en particulier un trouble d'apprentissage non verbal, avec lequel le SA est souvent confondu. Bien qu'un tel diagnostic ne soit pas nécessairement inexact, il est incomplet. Ceci a des implications cliniques dans le sens où un enfant bénéficiant d'une assistance pour les fonctions exécutives ne reçoit pas une

intervention intégrative des forces telles que la systématisation caractéristique du SA (Attwood, 2015).

Le facteur de comorbidité le plus important pour le SA dans ce groupe d'âge est l'anxiété provoquée par les expériences de transition et par l'intimidation. Asperger (1944/1991) a lui-même souligné que ses patients étaient des « cibles parfaites » de l'intimidation en raison des différences beaucoup plus évidentes dans la communication sociale, ce qui a été confirmé à maintes reprises (Attwood, 2015 ; Carignan, 2018a ; Stoddart, 2005). De plus, l'enfant Asperger est plus conscient de l'ostracisme que l'enfant plus profondément autiste, car l'enfant Asperger désire une relation mais ne peut tout simplement pas comprendre les règles de l'interaction sociale (Asperger 1944/1991 ; Frith 1991). À ce stade, l'enfant Asperger a commencé à « mémoriser » autant de règles d'interaction sociale que possible, mais l'aspect intuitif ne peut être appréhendé.

Les défis abondent pour la famille dans la négociation avec le monde extérieur au cours de cette étape du cycle de vie familiale (Abignente, 2004). Un équilibre approprié de la perméabilité des frontières externes est nécessaire à l'intégration de l'enfant ayant une déficience sociale au monde extérieur qui peut également être particulièrement cruel envers cet enfant (Stoddart, 2005). Comme le souligne Abignente (2004), le fonctionnement optimal de la famille nécessite un tel équilibre. Pour la famille qui a fonctionné jusqu'alors inconsciemment avec un système de communication reflétant les caractéristiques du SA, il y a une prise de conscience croissante de ne pas être comme les autres familles (Carignan, 2018a). Même des activités apparemment simples comme jouer à des jeux en famille se heurtent à la complexité des règles rigides imposées par

l'enfant Asperger et tous les autres membres de la famille portant ce phénotype (Attwood, 2015 ; Carignan, 2018a ; Stoddart, 2005). C'est un temps où l'adversité chronique des lacunes dans le fonctionnement familial devient plus évidente, nécessitant la mobilisation des ressources-clés de la résilience familiale (Carignan et Bellehumeur, 2018a ; Walsh, 2012, 2016).

Il est encore à noter qu'il est plus difficile d'identifier les filles Asperger dans ce groupe d'âge à cause des facteurs de camouflage dans l'interaction sociale, l'émotivité plus manifeste, et les intérêts particuliers d'ordre différent que les garçons (Lai et Baron-Cohen, 2015 ; Mottron, 2017).

**L'adolescence.** L'adolescence marque une période critique de transition vers un réseau social plus axé sur les pairs pour le développement de l'identité (Abignente, 2004 ; Bee et Boyd, 2017 ; Lehalle et Mellier, 2013). Pour l'adolescent pas encore reconnu comme Asperger, le cheminement vers le diagnostic commence le plus souvent par la dépression (Attwood, 2015). Comme le souligne Stoddart (2005), les adolescents Asperger sont en mesure de se rendre compte que les frustrations qu'ils éprouvent dans l'interaction sociale indiquent une sorte de déficience en eux-mêmes, entraînant la dépression. Alors que les pairs commencent à interagir avec le sexe opposé et à découvrir leur autonomie émergente, les adolescents Asperger se retrouvent le plus souvent seuls avec leurs champs d'intérêt restreints. S'ils sont particulièrement chanceux, ils peuvent utiliser les médias sociaux — stratégie de distanciation minimisant le besoin de lire des indices sociaux — pour interagir avec d'autres qui partagent les mêmes intérêts inhabituels (Attwood, 2015 ; Stoddart, 2005).

D'autres facteurs de comorbidité chez les adolescents Asperger comprennent l'anxiété et les troubles du comportement, car l'apparence d'arrogance — en fait la rigidité de la précision — conduit parfois à des incidents fâcheux avec les pairs, les parents et les enseignants dans le système scolaire (Asperger 1944/1991 ; Attwood, 2015 ; Carignan, 2018a). L'adolescent Asperger est beaucoup plus préoccupé par l'exactitude des détails factuels que par la démonstration du respect de ses aînés, mais ce n'est pas par manque de respect sincère. Le respect est simplement un aspect de l'interaction sociale qui demeure insaisissable sans instruction spécifique que l'adolescent Asperger doit mémoriser (Attwood, 2015 ; Carignan, 2018a ; Stoddart, 2005).

Dans le cas particulier des filles Asperger à l'adolescence, les troubles alimentaires peuvent refléter une rigidité extrême dans les règles de l'alimentation (ne pas déroger d'un régime particulier, ne pas mélanger divers types de nourriture) ou un intérêt restreint et répétitif, voire obsessionnel (compter les calories, se peser, comparer les formes de corps) (Lai et Baron-Cohen, 2015). De plus, la dysphorie du genre est plus fréquente chez les adolescentes Asperger que les adolescentes neurotypiques (Lai et Baron-Cohen, 2015).

Alors que les parents commencent à envisager l'avenir de leur adolescent Asperger, de nombreuses craintes surgissent quant aux transitions vers l'autonomie (Attwood, 2015 ; Carignan, 2018a ; Stoddart, 2005). Voilà encore un besoin qui se manifeste de continuer à mobiliser les ressources-clés de la résilience familiale (Carignan et Bellehumeur, 2018a ; Walsh, 2012 ; 2016).

**Le début de l'âge adulte.** Les défis typiques du début de l'âge adulte sont de décider entre la poursuite des études supérieures ou l'entrée sur le marché du travail, d'établir sa propre identité en se séparant de ses parents, impliquant souvent un déménagement définitif hors du foyer familial, et d'établir une relation amoureuse à long terme (Abignente, 2004 ; Bee et Boyd, 2017 ; Carignan, 2018a). Or, ces défis peuvent être considérablement augmentés pour l'individu Asperger, en raison de l'altérité des fonctions exécutives et l'impact de celle-ci sur le fonctionnement aux études ou au travail, ainsi que sur les capacités d'autogestion en s'établissant dans un foyer à part (Stoddart et coll., 2012 ; Carignan, 2018a). Le cheminement vers le diagnostic en début de l'âge adulte passe souvent par la frustration à ne pas pouvoir « démarrer » dans la vie, menant à une consultation en psychothérapie (Attwood, 2015 ; Giroux, 2018).<sup>14</sup>

Compte tenu de leurs principaux déficits sociaux, de nombreuses personnes Asperger ont de la difficulté à établir des relations affectives à long terme (Stoddart, 2005 ; Stoddart et coll., 2012). Pourtant, un certain nombre d'adultes, diagnostiqués ou non, trouvent des partenaires, et de plus en plus de publications abordent les problèmes spécifiques des partenariats romantiques avec les personnes Asperger (ex : Ariel, 2012 ; Aston, 2008, 2014 ; Mendes, 2015).

Les parents s'inquiètent de la capacité de leur jeune adulte à se créer une vie propre, en particulier en raison d'une déficience dans les fonctions exécutives (Attwood, 2015, Stoddart et coll., 2012). Malheureusement, au Canada, peu de services cliniques subventionnés existent pour aider à cette transition, et les jeunes adultes Asperger se retrouvent souvent entre les failles d'un système qui fournit une assistance dans ces

---

<sup>14</sup> Observation soutenue par la pratique clinique de la chercheure

transitions visant les neurotypiques seulement ou encore les jeunes adultes autistes à plus faible fonctionnement (Stoddart et coll., 2012). La mobilisation des ressources-clés pour la résilience familiale demeure pertinente (Walsh, 2012, 2016).

**L'adulte avançant en âge.** La première cohorte d'enfants diagnostiqués avec le syndrome d'Asperger entre maintenant à l'âge adulte avançant, et l'impératif de comprendre leurs besoins sociaux, psychiatriques et médicaux augmente également (Happé et Charlton, 2012 ; Stoddart et coll., 2012). Des problèmes psychiatriques concomitants tels que l'anxiété, la dépression ou les troubles obsessionnels compulsifs peuvent éclipser les CSA sous-jacents, rendant difficile la participation aux programmes de santé mentale communautaires et contribuant à la perception de la « non-coopération » avec les recommandations thérapeutiques (Lai & Baron-Cohen 2015 ; Stoddart, 2005, Stoddart et coll., 2012).

Pour l'individu jusqu'alors non diagnostiqué, pour qui les interactions sociales sont demeurées énigmatiques tout au long de la vie, mais qui a appris à s'adapter superficiellement, un diagnostic de SA à ce stade de la vie est souvent un soulagement (Stoddart et coll., 2012 ; Lai et Baron-Cohen, 2015). Stoddart (2005) souligne la pertinence de la reconnaissance du SA chez les parents âgés depuis longtemps considérés « excentriques », mais pour qui aucune explication n'a été trouvée jusqu'à ce qu'un parent plus jeune soit diagnostiqué. Comme il a déjà été mentionné, il n'est pas inhabituel que les parents reconnaissent des traits ou même reçoivent un diagnostic du SA après le diagnostic de leur enfant (Happé et Charlton, 2012 ; Spicer, 2004 ; Stoddart, 2005 ; Stoddart et coll., 2012).

Spicer (2004), en particulier, explore les défis de la parentalité pour l'adulte Asperger lorsque celle-ci est comprise comme « une activité intensément sociale » (p.62). La compréhension de l'état mental du jeune enfant qui manque de moyens d'expression plus explicites peut contribuer à un sentiment de frustration et d'inadéquation parentale (Spicer, 2004). L'interaction parent-enfant ne va pas de soi, surtout à l'adolescence, alors que les règles rigides du parent Asperger peuvent susciter davantage de conflits avec le jeune en pleine exploration de sa propre identité (Attwood, 2015).

Pour les couples dont l'un où les deux se retrouvent sur le spectre autistique à haut fonctionnement, les défis peuvent être considérables (Ariel, 2012 ; Aston, 2008, 2014 ; Mendes, 2015). En ajoutant les défis de cycle de vie où le couple se retrouve seul après le départ des enfants, ou encore que les conjoints fassent face à leurs propres questionnements existentiels du mitan de la vie (Abignente, 2004), la vie de couple dans un contexte de neurodiversité se heurte parfois à un besoin draconien de compréhension des enjeux afin de survivre. Les consultations, le plus souvent recherchées par le conjoint NT, peuvent s'avérer utiles advenant l'expertise du thérapeute conjugal en matière de neurodiversité (Ariel, 2012 ; Aston, 2014 ; Mendes, 2015).

À mesure que les cliniciens prennent conscience de l'importance de considérer la neurodiversité et les stratégies de camouflage telles que l'imitation systématisée des conventions sociales d'accueil (ex : regarder les sourcils au lieu des yeux), les individus Asperger tireront profit d'un diagnostic plus précis qui expliquera au moins en partie les schémas frustrants des défis de l'adulte en âge avançant (Lai & Baron-Cohen, 2015 ;

Stoddart et coll., 2012). Walsh (2012, 2016) soutiendrait encore le besoin de mobilisation des ressources-clés pour la résilience familiale à cette étape.

### **Les familles dites « Asperger »**

Selon Abignente (2004), la famille est un organisme ou un système composé d'individus liés par des liens de sang, de décision juridique ou volontaire, partageant le même contexte de vie qui, idéalement, serait suffisamment enraciné dans un attachement sécurisant pour permettre à chaque individu dans le système la possibilité de s'épanouir et de déployer ses propres ailes.

Le système familial se distingue des autres familles et de la culture environnante par des frontières territoriales plus ou moins perméables qui permettent ou interdisent les facteurs d'influence externes (Abignente, 2004). En même temps, le système familial crée son propre ensemble de rôles, de règles et de systèmes de communication internes qui lui permettent d'adopter une identité facilitant un sentiment d'appartenance le distinguant des autres systèmes (Abignente, 2004).

Williams (2005), sociologue à Toronto, suggère qu'une « culture Asperger » est apparue qui permet la reconnaissance et l'identification des attributs positifs du SA contrairement aux caractéristiques neurotypiques (NT). Selon Williams, cette culture partage un certain nombre de valeurs, mais c'est probablement le langage partagé ou les caractéristiques spécifiques de la communication qui unifient cette culture plus que tout autre facteur.

Ici, la perspective de la psychologie de l'apprentissage culturel peut s'avérer utile à la proposition de l'existence d'une culture Asperger. Selon Heine (2010), l'apprentissage culturel est favorisé par deux capacités humaines : le langage et la

mentalisation. Cette théorie renforce l'argument pour l'existence d'une culture Asperger, car l'altération de la théorie de l'esprit et de la communication verbale s'appuyant sur la compréhension littérale est caractéristique du SA (Baron-Cohen, 1995, 2008a, 1999/2012). De plus, Heine (2010) préconise le concept des phénoménologies culturelles internes (« insider ») et externes (« outsider ») – c'est-à-dire, la tendance de privilégier soit sa propre perspective ou celle d'autrui, ce qui pourrait aussi justifier l'existence d'une culture Asperger caractérisée par une phénoménologie interne. Finalement, une dernière contribution de Heine (2010) à la compréhension psychologique de la culture se retrouve dans ses concepts de la cognition et de la perception, car il identifie deux grandes catégories de raisonnement culturel : l'analytique et l'holistique. Alors que le raisonnement analytique tend à séparer les objets les uns des autres, permettant la décomposition en sous-ensembles, utilisant des règles pour expliquer et prédire le comportement, et s'appuyant sur la catégorisation taxonomique, le raisonnement holistique perçoit une vue d'ensemble, s'arrêtant sur les relations existant entre les objets et se basant sur ses relations pour expliquer et prédire le comportement, en s'appuyant sur la catégorisation associative et thématique (Heine, 2010). Le contraste entre les perceptions culturelles analytiques et holistiques sera discuté en lien avec l'imaginaire durandien au prochain chapitre.

Comme mentionné précédemment, la prévalence du PA chez les parents de premier degré des personnes Asperger est très élevée (ex : Attwood, 2015 ; Mottron et Dawson, 2015). Une telle prévalence a inévitablement un impact sur les interactions sociales au sein de la famille. Si une culture Asperger est perçue comme partageant des caractéristiques spécifiques de langage et de communication, alors une famille

partageant les caractéristiques du SA adopte tout probablement certaines de ces caractéristiques comme leurs propres attributs familiaux, se distinguant au moins partiellement d'autres familles et contribuant au sentiment d'appartenance (Abignente, 2004). Cette distinction en tant que famille, d'une manière similaire à celle d'une culture Asperger plus large, a le potentiel de s'identifier avec plusieurs des attributs positifs du SA, se prêtant ainsi à une saine fierté dans cette distinction. Selon la nomenclature identifiant les personnes autistes et Asperger (au lieu de personnes avec autisme ou avec le syndrome d'Asperger), aux fins de cette recherche, les familles dites « Asperger » seront dorénavant indiquées comme « familles Asperger ».<sup>15</sup>

**La recherche axée sur la « famille Asperger ».** De nombreuses études ont examiné le développement cognitif et social des individus Asperger pour faciliter leur intégration dans la société neurotypique, mais peu se sont concentrés sur les qualités uniques de ces individus en matière de contributions potentielles à leurs environnements familiaux immédiats (Bogdashina, 2013). Au fur et à mesure que notre compréhension du SA passe d'une perspective de « trouble » (TSA) à celle de « condition » (CSA), comprenant à la fois des déficiences et des capacités uniques (Lai & Baron-Cohen, 2015), l'appel à la recherche basée sur les attributs positifs des CSA augmente. En effet, un accent sur les forces du SA et un respect de la neurodiversité devient important afin d'éviter la tentative de reproduire des traits neurotypiques chez des personnes Asperger, tentative pouvant mener à la frustration et à l'augmentation de la comorbidité dépressive ou anxieuse, apparentée par Mottron et Dawson (2013) comme l'insistance à ce qu'une

---

<sup>15</sup> En effet, selon l'expérience clinique de l'auteur, il n'est pas inhabituel qu'une famille s'identifie comme une « famille Asperger ».

personne aveugle fasse un contact visuel. En particulier, Mottron et Dawson (2013) avancent que les intérêts particuliers ne doivent pas être considérés comme des obsessions pathologiques.

La recherche axée sur la famille, aussi appelée recherche systémique, liée au SA est récente et tend à se concentrer sur les adultes de la famille, en s'appuyant sur leurs interprétations pour décrire les expériences des enfants autistes et de leurs frères et sœurs neurotypiques (Cridland et coll., 2014 ; Waterson, 2011). Waterson et l'équipe de Cridland soulignent l'importance d'une recherche plus systémique, impliquant les enfants aussi bien que les parents, et l'équipe de Cridland mentionne en particulier le besoin d'une méthodologie créative et « non parlante » (« non-talk » dans l'original) dans la recherche sur les CSA axée sur la famille.

Plus précisément, l'équipe de Cridland (2014) recommande une approche basée sur la théorie des systèmes familiaux en tant que cadre théorique commun pour la recherche sur les CSA. Les influences réciproques au sein de la famille, en particulier l'interaction sociale et la communication, sont grandement influencées par les caractéristiques du SA, ce qui constitue la motivation principale de la recommandation. En particulier, plusieurs idées susceptibles d'accroître l'applicabilité de telles recherches sont notées par l'équipe de Cridland (2014) :

- l'inclusion de tous les membres de la famille, y compris la personne diagnostiquée ;
- l'utilisation d'une méthode non parlante telle que le dessin pour améliorer la participation des enfants ;
- l'utilisation d'un langage modifié pour l'enfant, garantissant la compréhension

des instructions pour la participation à la recherche (par exemple, en s'appuyant sur l'interprétation littérale et les capacités de systématisation des personnes Asperger dans la famille participante) ;

- une attention particulière aux influences réciproques et à l'interaction entre les différents sous-systèmes de la famille.

L'accent mis sur les parents uniquement dans la recherche sur les CSA commence à changer, avec des tentatives de plus en plus nombreuses d'impliquer les enfants et les adolescents (ex. : Doron et Sharabany, 2013 ; Karst, Vaughan Van Hecke, Carson, Stevens, Schohl et Dolan, 2015 ; Khor, Melvin, Reid et Gray, 2014).

La recherche sur les CSA et la vie familiale tend à se concentrer sur l'impact (principalement négatif) sur les parents d'avoir un enfant autiste (Goussé, 2010). Par exemple, Dabrowska et Pisula (2010) ont constaté que les niveaux de stress chez les parents d'enfants autistes étaient plus élevés que chez les parents d'enfants atteints du syndrome de Down. Plus récemment, Schaaf et coll. (2011) et Weiss et coll.(2012) démontrent l'impact négatif du traitement sensoriel et des comportements problématiques des enfants autistes sur la santé mentale des parents. McStay, Trembath et Dissanayake (2014) font état de leurs constatations concernant l'impact négatif des comportements problématiques chez les enfants autistes sur les mères par rapport aux pères.

En revanche, Khor et coll. (2014) rapportent une recherche plus positive sur l'interaction familiale et l'adaptation quotidienne dans les familles avec des adolescents Asperger. Malheureusement, la méthodologie de recherche sur l'interaction familiale dans l'étude de Khor semble présenter une ressemblance isomorphe avec le problème

étudié et tendrait à renforcer les arguments présentés par Waterson (2011) et Cridland et coll. (2014) dans leur appel à une interaction plus directe avec les familles Asperger étudiées. Une autre exception notable à l'angle de l'impact négatif dans la recherche systémique sur les CSA se trouve dans Karst et coll. (2015), qui étudie l'impact d'un modèle d'intervention spécifique sur les familles avec des adolescents autistes, et trouve l'intervention bénéfique. La méthodologie dans ce cas est plus forte que dans l'étude de Khor dans la mesure où elle implique une interaction directe avec les parents et les adolescents. Shivers et Plavnik (2015) font état d'une recherche menée sur l'implication de la fratrie dans le traitement de l'autisme, ce qui a été jugé bénéfique à la fois pour la fratrie autiste et neurotypique.

**La recherche sur les mécanismes d'adaptation des familles Asperger.** Il existe relativement peu d'études sur les mécanismes d'adaptation positifs de la famille avec des enfants autistes, bien que celles-ci fournissent des analyses optimistes basées sur la psychologie positive (Bayat, 2007 ; Gray, 2002 ; Samios, Pakenham et Sofronoff, 2012 ; Waterson, 2011). à titre d'exemple, en contexte des crises familiales tournant autour des comportements d'enfants autistes, Weiss et coll. (2012) examinent le rôle positif de l'acceptation psychologique pour favoriser la santé mentale des parents.

Lai et Baron-Cohen (2015) soulignent l'importance accrue accordée à la gestion de l'anxiété et à la réduction du stress comme mécanismes d'adaptation efficaces pour les personnes autistes souffrant de surcharge sensorielle, même si ces techniques cognitivocomportementales ne visent pas spécifiquement l'amélioration des compétences sociales. Cependant, de tels mécanismes d'adaptation sont basés sur l'individu, n'engagent pas la famille et évitent ainsi le potentiel d'influences réciproques

positives qui peuvent être utiles pour construire un cadre de résilience familiale selon Walsh (2012, 2016).

Enfin, le peu d'études qui existent dans ce domaine justifie les recommandations de l'équipe de Cridland et coll. (2014).

**La recherche sur les mécanismes d'adaptation des familles Asperger faisant appel à la spiritualité.** Pargament (1997) souligne le rôle positif de la spiritualité dans l'adaptation saine, mais la spiritualité a été considérée encore moins souvent que les mécanismes d'adaptation dans la recherche sur les familles Asperger. Par exemple, la seule référence à la spiritualité dans la recherche de Waterson (2011) sur les familles avec plus d'un enfant autiste au Royaume-Uni est l'indication que la religion n'était pas considérée comme liée à l'adaptation positive. L'étude longitudinale de Gray (2002) ne comprend qu'une référence au mot « religion » comme stratégie d'adaptation pour les familles d'autistes en Australie (p.221).

Cependant, Tarakeswahr & Pargament (2001) suggèrent l'utilité de l'adaptation religieuse pour les parents d'enfants autistes, et la recherche de Bayat (2007) indique comment les manifestations de résilience dans les familles d'enfants autistes peuvent intégrer la spiritualité. L'inconvénient de ces deux études est le recours exclusif aux interprétations parentales. De plus, la méthodologie de Bayat (2007), qui repose sur un questionnaire écrit composé de 3 questions ouvertes, ne favorise pas l'inclusion de tous les membres de la famille.

Samios et coll. (2012) intègrent directement le thème de la spiritualité dans leur recherche sur l'impact réciproque de la signification (« faire sens » ou « meaning ») et de la recherche des bienfaits dans les couples avec enfants Asperger. Cette recherche

prometteuse démontre la possibilité d'étudier les influences réciproques dans le développement spirituel dans un contexte familial de neurodiversité. Cependant, les désavantages de cette recherche sont qu'elle se concentre exclusivement sur les parents, et la méthodologie ne comprend que l'utilisation d'échelles d'auto-évaluation pour mesurer l'activité de faire sens et la recherche des bienfaits, sans interaction qualitative de quelque sorte que ce soit. Or, l'utilisation d'échelles d'auto-évaluation dans la recherche en matière de spiritualité n'est pas recommandée en raison du risque de circularité et aussi parce que les résultats sont nécessairement restreints à ce que l'échelle permet d'identifier (Carignan et Bellehumeur, 2018c ; Nelson et Slife, 2012 ; Pargament, 2002).

Il est important de noter que Cridland et coll. (2014) font spécifiquement référence à la nécessité d'inclure le développement spirituel comme domaine d'intérêt dans la recherche systémique sur les CSA.

### **Les conclusions de la recension des écrits portant sur le syndrome d'Asperger**

La recension des écrits menée jusqu'ici examine l'histoire et l'utilisation actuelle du terme « syndrome d'Asperger » (Asperger 1944/1991 ; Attwood 2015), sa prévalence et ses tendances diagnostiques (ex : Fombonne 2001, Elsabbagh et al, 2012), ainsi que ses caractéristiques (APA, 1994, 1996, 2000, 2003, 2013, 2016 ; Asperger 1944/1991 ; Attwood, 2015). Les principales caractéristiques comprennent les difficultés dans les interactions sociales et les comportements et thèmes répétitifs (Asperger 1944/1991 ; Attwood, 2015 ; Baron-Cohen 2008b). Les caractéristiques associées comprennent le traitement sensoriel atypique (Gaus, 2007 ; Schaaf et coll., 2011), ainsi que les problèmes liés à la progression sémiotique, notamment l'altération de la théorie de

l'esprit, de la capacité imaginative et du développement de la motricité fine (Allen et Lewis, 2015 ; Ten Eycke & Müller, 2015 ; Terrett et coll., 2013). Les facteurs de causalité sont également passés en revue, se terminant enfin par la neuropsychologie du type cérébral systématisant, une théorie de plus en plus étayée par des preuves biologiques, qui ne tient pas seulement compte des déficiences mais aussi des capacités uniques du SA (Auyeung et Baron-Cohen, 2013 ; Baron-Cohen, 2002, 2005, 2008 b ; Baron-Cohen, Tagaer-Flusberg, et Lombardo, 2013). Le thème suivant explore le SA dans son contexte de développement au sein de la famille, ce qui inclut les cheminements de diagnostic aux différents stades du cycle de vie de la famille (Attwood, 2015 ; Stoddart, 2005). Enfin, nous considérons ce qu'est une famille Asperger en tant que culture se distinguant d'autres familles (Abignente, 2004).

En raison de la prévalence croissante du diagnostic du SA, des mécanismes d'adaptation efficaces et des moyens de favoriser le développement de la résilience pour les familles Asperger sont nécessaires (ex : Stoddart et coll., 2012 ; Woodman et coll., 2012). La référence à la spiritualité en tant que mécanisme d'adaptation pour les familles autistes est plutôt limitée (ex : Gray, 2002 ; Tarakeswahr & Pargament, 2001 ; Waterson, 2011), mais Cridland et coll. (2014) font spécifiquement la demande de l'inclusion du développement spirituel dans leurs recommandations au sujet de la recherche systémique sur les conditions du spectre autistique.

L'appel à la recherche basée sur les attributs positifs des CSA augmente. L'étude des influences réciproques dans la famille Asperger pouvant soutenir le développement spirituel et la résilience familiale est notamment absente de la littérature académique.

### CHAPITRE III

#### **LA RECENSION DES ÉCRITS : LE DÉVELOPPEMENT SPIRITUEL, LA RÉSILIENCE FAMILIALE ET L'IMAGINAIRE**

Il existe plusieurs lieux de convergence et de réciprocité dans cette recherche, notamment en ce qui concerne le développement spirituel, la résilience familiale et l'imaginaire. Nous allons d'abord considérer brièvement la convergence entre la religion et la spiritualité afin d'arriver à la définition opérationnelle du développement spirituel utilisée dans cette étude. Nous examinerons ensuite la convergence entre la psychologie développementale et le développement spirituel autour de la conscience relationnelle et la mentalisation, ainsi que les implications de cette convergence pour les individus Asperger.

En décrivant les réciprocités entre l'évolution de la famille, le développement spirituel et la résilience, nous allons d'abord considérer les similitudes ressortant de la définition du terme « développement ». Un regard sur la spiritualité relationnelle (Mahoney, 2010, 2013, 2015) rehaussera la compréhension des réciprocités intrafamiliales nous permettant de situer la résilience familiale dans le contexte de la spiritualité.

Nous examinerons enfin le rôle de l'imaginaire dans le développement spirituel, particulièrement en ce qui concerne les caractéristiques du syndrome d'Asperger (SA) ayant un impact potentiel sur la capacité imaginative et son expression. Cette exploration nous conduira à une discussion sur la classification des structures anthropologiques de l'imaginaire selon Gilbert Durand (Xiberras, 2002), et nous permettra de faire valoir un

test projectif servant à identifier la structure de l'imaginaire d'un individu, test conçu par le psychologue Yves Durand (2005, 2013). Finalement, en retournant au sujet de la recherche sur les mécanismes d'adaptation des familles Asperger faisant appel à la spiritualité, nous justifierons la proposition d'une recherche systémique sur la résilience familiale utilisant l'AT.9 dans un contexte de neurodiversité.

### **Le développement spirituel**

Le développement spirituel est compris comme le développement de diverses capacités requises pour éprouver les composantes spécifiques de la spiritualité (Roehlkepartain et coll., 2006). Mais qu'est-ce que la spiritualité ?

Les définitions de la spiritualité abondent. Mais « les tentatives de définir la spiritualité (...) peuvent être certaines d'une chose : soit de manquer à la représentation de la complexité, de la profondeur et de la fluidité de la spiritualité. La spiritualité est comme le vent – quoique possible de la ressentir, de l'observer, et de la décrire, elle ne peut être “saisie” » (Nye, 1999, p. 58, traduction libre). En effet, les académiciens n'ont pas encore trouvé de consensus sur la définition de la « spiritualité » et, par extension, sur le « développement spirituel » (Carignan et Bellehumeur, 2018b ; Bogdashina, 2013 ; Roehlkepartain et al., 2006 ; Zinnbauer, 2013). Mais certains grands thèmes peuvent être repérés.

C'est le cas de la notion du sacré en tant qu'objet de transcendance ou de quête spirituelle qui est inhérente à une grande partie de la documentation scientifique, en particulier à la spiritualité théiste (Carignan et Bellehumeur, 2018b ; Zinnbauer, 2013). D'autres éléments de la spiritualité incluent la création de sens (« meaning-making ») (Carignan & Bellehumeur, 2018a ; Frankl, 1946/1984), la connectivité (Carignan et

Bellehumeur, 2018a ; Harris, 1991 ; Mahoney, 2010, 2013, 2015), la perception d'avoir une raison d'être et la possibilité de faire ses propres contributions (Fowler, 1981/1995 ; Frankl, 1946/1984). Les traditions ou croyances religieuses, bien que souvent considérées comme distinctes de l'expérience de la spiritualité, sont néanmoins étroitement liées dans une grande partie de la documentation (Carignan et Bellehumeur, 2018b ; Pargament et Mahoney, 2005 ; Roehlkepartain et coll., 2006 ; Zinnbauer, 2013).

Roehlkepartain et coll. (2006) déclarent que le développement spirituel est autant une composante du développement psychologique individuel que le développement cognitif, physique, social ou émotionnel, mais aurait été négligé jusqu'au tournant de ce siècle. Les facteurs contribuant à la négligence du développement spirituel dans la psychologie développementale proviennent majoritairement de la méfiance historique entre les domaines de la religion et la psychologie, en débutant par Freud (Carignan et Bellehumeur, 2018b ; Coles, 1990 ; Roehlkepartain et al., 2006).

### **La psychologie, la religion et la spiritualité**

Historiquement, l'étude du développement spirituel a été le lot des sciences religieuses, en particulier dans le contexte de la transmission des traditions religieuses d'une génération à l'autre, de la maturation spirituelle dans une religion particulière et de la conversion d'une religion à une autre (Roehlkepartain et coll., 2006). Ou encore, le développement spirituel se situait dans une trajectoire de vie d'adulte, selon des instances d'intériorisation dont les formes religieuses faisaient appel tantôt à la purgation, tantôt à l'illumination dans la vie des saints qui étaient en mesure d'en fournir une description (Carignan et Bellehumeur, 2018b ; Champagne, 2005 ; Groeschel, 1983 ; Sergi et Giguère, 2002).

L'équipe de Roehlkepartain (2006), qui observe la tendance dans notre contexte actuel en occident de distinguer la « religion » de la « spiritualité », offre une mise-en-garde contre la dichotomisation des deux concepts, notant que telle dichotomisation n'a pas été le cas historiquement ni dans des contextes culturels non occidentaux. Compte tenu de la relation parfois méfiante entre la psychologie et la religion (Carignan et Bellehumeur, 2018b ; Coles, 1990 ; Miller, 2012), Roehlkepartain et coll. (2006) décrivent l'évolution d'une dichotomie dans laquelle la « spiritualité » est devenue une nomenclature plus acceptable dans le monde occidental que les concepts liés à la « religion ». Néanmoins, de nombreux chercheurs dans le domaine de la psychologie de la spiritualité continuent de reconnaître les lieux de convergence entre la religion et la spiritualité (Hill, Pargament, Hood, McCullough, Swyers, Larson, et coll., 2000 ; Mahoney, 2010 ; Pargament, 1997, 2011 ; Zinnbauer, 2013).

**Lieux de convergence entre la religion et la spiritualité.** Roehlkepartain et coll. (2006) notent que Fowler (1981/1995) et Pargament (1997, 2011) perçoivent davantage une convergence entre la religion et la spiritualité. Fowler (1981/1995), travaillant dans un cadre d'études religieuses, mais s'appuyant fortement sur les théories des spécialistes de la psychologie développementale Erikson, Kohlberg et Piaget, a vu une convergence entre la religion et la spiritualité dans le concept de la foi (Fowler et Dell, 2006). Fowler lie ces deux concepts dans sa théorie des stades de la foi, considérant la foi non comme le contenu de ce que nous croyons (doctrine, rituels ou règles associées à la religion), mais comme la manière dont nous faisons sens des réalités spirituelles ou ultimes de notre existence et dont nous nous engageons sur la base de nos convictions personnelles religieuses, spirituelles ou autres. Selon Fowler (1981/1995), cette réponse

au sacré ou à la réalité ultime fournit une cohérence interne s'alignant sur certains aspects des stades de la foi, tels que la forme que prend la logique interne du stade ou le lieu de l'autorité sous-jacente au stade, ainsi qu'une prise de sens s'alignant sur d'autres aspects de la foi tels que la fonction symbolique, relevant de l'imaginaire.

Pour sa part, Pargament (1997, 2011) propose « le sacré » comme dénominateur commun entre la religion et la spiritualité, considérant la quête du sacré comme le but principal des deux, mais la relation au sacré comme leur principale distinction. Le sacré — le transcendant, le divin ou la réalité ultime — est approprié par la religion pour unifier les adeptes des croyances communes autour d'un ensemble de doctrines, de rituels et de traditions afin de rechercher et de maintenir le lien avec le sacré, tandis que la spiritualité s'approprie le sacré d'une manière personnelle et transformatrice (Pargament, 1997, 2011 ; Roehlkepartain et coll., 2006). La sacralisation, ou le processus psychospirituel par lequel « les aspects de la vie sont perçus comme ayant un caractère et une signification divins » (Pargament et Mahoney, 2005, p. 183, traduction libre) devient un sujet important dans le domaine de la psychologie de la religion. Pargament et Mahoney (2005) prennent bien soin de distinguer entre la « sacralisation » comme processus psychospirituel et la « sanctification » telle que comprise par la théologie des diverses religions.<sup>16</sup> De plus, Pargament et Mahoney (2005) maintiennent que la sacralisation peut être aussi théiste, dans le cas où l'entité ou l'activité serait « perçue comme une manifestation des images, des croyances, ou des expériences du divin » (p. 183, traduction libre), que non théiste. Dans le dernier cas, la perception du

---

<sup>16</sup> Cette distinction est surtout importante en anglais, où le mot « sanctification » est utilisé dans les deux cas. En français, le terme « sacralisation » est plus apte pour éviter la confusion.

caractère et de la signification du divin peut se développer en attribuant des qualités associées au divin — la transcendance, la valeur ultime, la raison d'être, l'infini -- à l'entité ou à l'activité. Pargament et Mahoney (2005) offrent plusieurs exemples de la sacralisation : la personne qui considère sa relation avec son conjoint comme sacré, l'autre qui trouve un endroit particulier qui induit le calme et la réflexion comme un lieu sacré, et ainsi de suite.

**La définition opérationnelle du développement spirituel employée dans cette recherche.** Bien que Roehlkepartain et coll. (2006) accueillent favorablement l'intérêt croissant pour la recherche sur le développement spirituel dans le domaine de la psychologie développementale depuis le début du siècle, ils reconnaissent également que l'absence d'une définition commune du développement spirituel entrave l'applicabilité de cette recherche. Les défis dans la définition de la spiritualité sont reconnus par l'équipe de Roehlkepartain, qui fait référence à la métaphore du vent employée par Nye (1999) pour illustrer l'impossibilité de saisir véritablement une définition complète de la spiritualité dans toute sa profondeur. Néanmoins, par souci de faire avancer la recherche sur le développement spirituel, cette équipe fait référence à une recension minutieuse antérieure des multiples définitions historiques et actuelles de la spiritualité, entreprise dans le but de proposer une définition du développement spirituel dérivée de cette enquête. Cette définition est celle qui est employée dans la recherche actuelle :

le processus de croissance de la capacité intrinsèque de l'être humain pour l'autotranscendance, dans laquelle le soi est ancré dans quelque chose de plus grand que le soi, y compris le sacré. [Le développement spirituel] est le « moteur » du développement qui propulse la quête de la connectivité, la signification, la

raison d'être et la contribution. Il est formé à l'intérieur et à l'extérieur des traditions, des croyances et des pratiques religieuses.

(Benson, Roehlkepartain et Rude, 2003, p. 205-206, traduction libre).

### **Lieu de convergence entre la psychologie développementale et le développement spirituel : La conscience relationnelle**

Lorsqu'en 1990, Robert Coles publie le rapport séminal de ses 30 ans de recherche sur la vie spirituelle des enfants, il légitimise enfin l'étude du développement spirituel dans le domaine de la psychologie développementale conventionnelle (Roehlkepartain et coll., 2006). Par la suite, Hay et Nye publient les résultats de leurs recherches empiriques menées entre 1994 et 1997, suggérant qu'il existe trois catégories de sensibilités spirituelles chez les enfants : le sens du présent, qui « s'apparente au sentiment de transcendance (...) [dépassant] absolument la personne et l'objet du sentiment » (Champagne, 2005, p. 46) ; le sens du mystère, qui s'apparente aussi à la transcendance en créant l'espace à l'insaisissable, à l'émerveillement ; et enfin le sens des valeurs, ce qui est la recherche de l'Absolu, du bien ultime, fondement de la conscience morale (Champagne, 2005 ; Nye, 1999 ; Hay & Nye, 2006). Ces résultats sont devenus fondamentaux pour la recherche ultérieure sur la spiritualité des enfants provenant autant de foyers religieux que de non-religieux (Carignan, 2018b ; Champagne, 2005).

Rebecca Nye (1999) s'intéressait particulièrement à savoir ce qui se passe psychologiquement lorsqu'un enfant d'âge scolaire ressent, reconnaît ou exprime quelque chose qui dépasse le banal, « quelque chose qui suggère plutôt le sens, la profondeur, la connexion de l'« être moi » à d'autres choses, au mystère, à la raison

d'être... » (p. 64, traduction libre). Elle entreprend une recherche auprès de 40 enfants d'âge scolaire en Angleterre, utilisant la méthodologie de la théorie émergente, ce qui mène à l'identification de la « conscience relationnelle » dans les données (Hay et Nye, 2006 ; Nye 1999). La conscience relationnelle – la conscience de sa relation avec soi-même, autrui, Dieu ou l'Absolu – est le prototype d'une sensibilité accrue à la signification, à l'attribution d'un sens (« meaning-making ») pendant les entrevues de la recherche de Nye (1999). Toujours selon Nye, la maturité spirituelle se démarque ainsi, et se révèle dans la perspicacité augmentée des moments les plus évidents de la spiritualité des enfants.

Il est à noter que plusieurs chercheurs reconnaissent l'aspect intrinsèque de la spiritualité, et cette notion se retrouve dans la définition du développement spirituel empruntée pour cette recherche (Benson et coll., 2003 ; Champagne, 2005, 2010 ; Hay et Nye, 2006 ; Nye, 1999, 2009 ; Roehlkepartain et coll., 2006 ; Soulayrol, 2006).

Rejoignant la découverte de Nye sur la conscience relationnelle, il convient aussi de noter que l'anthropologue Gilbert Durand s'accorde pour dire que tout petit enfant a déjà, de façon innée, tout ce dont il a besoin pour définir ses relations au monde (Xiberras, 2002).

Champagne (2005), reconnaissant l'importance de la recherche de Nye, publie les résultats de ses propres observations de la spiritualité manifestée chez 36 enfants d'âge préscolaire dans la région de Montréal. Dans cette publication, Champagne organise les données selon les trois modes d'être des enfants, dont le mode relationnel figure de façon prééminente. Dans une autre recherche qualitative auprès de 12 enfants québécois catholiques âgés de sept à treize ans, Champagne (2010) remarque qu'en réponse à la

question « aurais-tu quelque chose à dire à propos de Dieu ? », les plus jeunes enfants parlent de leur relation avec Dieu plutôt que de ses caractéristiques. « Selon une perspective spirituelle qui soit inclusive de la dimension relationnelle, je suggère que rencontrer les enfants sollicite les adultes à développer des dimensions d'eux-mêmes, à grandir comme humains plus authentiques, en communion avec eux-mêmes, avec les autres, avec le monde et avec Dieu » (Champagne, 2010, p. 394)<sup>17</sup>.

De plus, Champagne (2010) suggère que le rôle de la spiritualité devient le plus saillant dans l'expérience de la souffrance, et que dans la souffrance, le besoin le plus fondamental n'est pas autant de faire sens que d'éprouver une connexion. La connexité de la vie renvoie à la conviction qu'un sens peut être trouvé, ce qui est une condition préalable à la quête de sens ; la connexion avec la vie doit être récupérée avant d'entrer dans la recherche de sens :

Pour rendre témoignage à quelqu'un qui souffre, il faut faire l'expérience de soi et l'impact de la souffrance de l'autre sur soi-même. Une compétence relationnelle est nécessaire, car la simple présence de l'autre est difficile à supporter dans la douleur. De plus, les tentatives de « trouver un sens » n'apportent de consolation à aucune des parties. Le « sens » est absurde à la douleur. Seules la connexion et la relation peuvent consoler. La signification ne peut venir que plus tard, en son temps, à mesure que la connexion est rétablie.

(Champagne, 2010, p. 377, traduction libre).

---

<sup>17</sup> Cette traduction est fournie par Elaine Champagne lors d'une communication personnelle, le 20 septembre 2018. Dans l'original en anglais, « à grandir comme humains plus authentiques » était rendu par « to *grow up* into becoming ».

En tant que catégorie centrale de la spiritualité des enfants, la conscience relationnelle représente un lieu de convergence prometteur entre la psychologie du courant dominant et le développement spirituel. En effet, cette convergence permet de clarifier les moyens de favoriser le développement de la spiritualité chez les enfants par le biais de la mentalisation et du développement des compétences de la théorie de l'esprit (Carignan, 2018b ; Hay et Nye, 2006 ; Nye 1999, 2009). Or, la maîtrise graduelle de la théorie de l'esprit est dorénavant considérée comme essentielle au développement spirituel (Hay et Nye, 2006 ; Nye, 2009 ; Roehlkepartain et coll., 2006).

La conscience relationnelle est une « propriété distinctive de l'activité mentale, assez profonde et complexe pour être appelée "conscience", et remarquable par sa restriction à un domaine largement relationnel, inter et intrapersonnel » (Nye, 1999, p.66, traduction libre). Elle se développe en corrélation avec le développement de la théorie de l'esprit (Nye, 1999). Comme mentionné dans le chapitre précédent, la théorie de l'esprit permet à l'individu de comprendre l'état mental de l'autre, de prédire son comportement, et d'ajuster son propre comportement en conséquence. Or, chez les autistes, cette capacité est atteinte (ex. Baron-Cohen, 1995, Beaumont & Newcombe, 2006). Si la convergence entre la psychologie conventionnelle et le développement spirituel se situe effectivement au niveau de la conscience relationnelle, qu'en est-il de la spiritualité des individus présentant avec les conditions du spectre autistique ?

### **La spiritualité autiste**

En réponse à la question ci-dessus, nous retrouvons des explorations de la spiritualité autiste en ce qui concerne le sens inné de justice sociale et de loyauté, plutôt que l'expérience d'interaction sociale (Isanon, 2001). Le sens de contribution semble

aussi pertinent chez les autistes dans le contexte de la spiritualité, et ceci peut s'exprimer par la compassion née de l'isolement résultant des traits autistes (Isanon, 2001). Isanon mentionne aussi la pureté spirituelle dans le sens d'un processus de conceptualisation de la spiritualité qui reflète la pensée idiosyncrasique de l'autiste, et non pas une imposition externe. Ceci rejoint l'idée de Soulayrol (2006), pédopsychiatre français, qui parle de la spiritualité vierge de toute influence chez l'enfant et qui est retenue chez l'autiste :

Ainsi, l'autiste nous offrirait le modèle d'un enfant pur-esprit à la pensée pure, une pensée interne, une pensée bloc, une pensée lisse qui n'offre aucune prise aux greffes d'une réalité extérieure. Il demeure un enfant témoin du réel, mais aussi prisonnier de ce réel impensable d'avant la naissance, un réel qui est là de toute éternité, sans fin, sans limites, un réel que l'on pressent plus qu'on ne l'éprouve.

(Soulayrol, 2006, p. 83)

Les œuvres de Stillman (2006, 2008, 2010) préconisent une compréhension de l'autisme comme une condition ayant un potentiel énorme de contribution dans le domaine de la spiritualité. Dans les anecdotes que Stillman a récoltées, les sensibilités sensorielles accrues sont liées aux questions de perspicacité à déceler l'au-delà : « cette capacité sensorielle des sens est en effet compatible avec les sensibilités autistes accrues, souvent accablantes, de la vue, de l'odorat, du goût, du toucher et de l'ouïe » (Stillman, 2006, loc 207-208). En même temps, Stillman (2006, 2010) se garde de suggérer que toute personne autiste partage une capacité commune dans ce domaine, offrant simplement qu'il existe « une association viable entre certains individus autistes et une aptitude pour une sensibilité spirituelle accrue » (Stillman, 2010, loc 96).

Cette sensibilité, parfois éprouvée par la synesthésie<sup>18</sup>, est plus fréquente chez les autistes (Baron-Cohen et coll., 2007 ; Baron-Cohen, Johnson, et coll., 2013 ; Baron-Cohen et coll., 2016 ; Bogdashina, 2013 ; Stillman, 2006, 2008, 2010). En revanche, une étude plus récente (Hughes, Simner, Baron-Cohen, Treffert et Ward, 2017) indique que la synesthésie est en effet plus fréquent chez un certain sous-groupe d'autistes, allant de concert avec l'idée de Stillman (2006, 2008, 2010) d'où ce ne sont pas tous les autistes qui ont l'aptitude pour une sensibilité spirituelle accrue.

L'appréciation de la nature semble apparentée à la sensibilité sensorielle, un cas de figure étant la communication avec les animaux (Bogdashina, 2013 ; Stillman, 2008). Ici, Stillman invoque l'expérience de Temple Grandin, une autiste célèbre dont l'affinité bovine l'a menée à concevoir un système d'équipement d'élevage utilisé dans plus de la moitié des ranchs de bétail en Amérique du Nord (Bogdashina, 2013 ; Silberman, 2015). En plus de plusieurs anecdotes démontrant une communication remarquable entre des personnes autistes et des animaux, Stillman (2008) s'arrête sur la connexion particulière observée entre les dauphins et les autistes lors de séances thérapeutiques en delphinarium.

Une autre perspective de la spiritualité autiste se retrouve dans la considération de l'expérience mystique (Bogdashina, 2013 ; Soulayrol, 2006 ; Stillman, 2008). Or, la recherche neuroscientifique sur l'expérience spirituelle se penche sur ce qui se passe dans le cerveau lorsqu'on induit une expérience mystique (Beauregard et O'Leary, 2007,

---

<sup>18</sup>La synesthésie est une condition où la perception se fait par deux modalités sensorielles distinctes (ex. : de voir certaines couleurs lorsqu'on entend certains sons, de voir le froid en plus de le ressentir, d'entendre une lame d'herbe pousser en plus de constater sa couleur)

Soulayrol, 2006). L'expérience mystique peut se définir comme un « état modifié de la conscience (...) caractérisé par un contact direct ou une fusion avec un principe spirituel infini » (Soulayrol, 2006, p. 112), ou encore comme « une expérience extraordinaire et transitoire caractérisée par des sentiments d'unité, de relation harmonieuse avec le divin (...) et le sens de ne pas être au contrôle de l'événement » (Bogdashina, 2013, p. 172, traduction libre).

Cette induction peut se faire par la prière, par la fixation sur une pensée en particulier comme dans la méditation (Beauregard et O'Leary, 2007), ou encore par le mouvement répété, comme les stimulations labyrinthiques des derviches (Soulayrol, 2006). Stillman (2006) et Bogdashina (2013) avancent que la fixation, la persévération et le mouvement rythmique répété, déjà présents chez l'autiste, induiraient naturellement et spontanément une expérience de transcendance semblable à celle qui est induite plus consciemment dans les expériences neuroscientifiques. Ce qui s'« approche la contemplation » dans la recherche de Champagne (2005), cette capacité innée d'intériorisation de l'enfant en bas âge, et qui s'estompe graduellement dans le développement humain typique (Carignan, 2018b ; Bogdashina, 2013 ; Hay et Nye, 2006), se verrait continuer dans la vie de l'autiste, lui permettant d'avoir accès spontanément à ce que l'adulte en quête du sacré doit s'efforcer d'obtenir (Bogdashina, 2013).

Demandons-nous si la pensée de l'enfant autistique, incapable d'organiser la cohérence de ses informations sensibles, ne pourrait pas représenter un modèle d'une pensée archaïque de l'être en formation avant que les données de sens ne s'en viennent l'ordonner ?

(Soulayrol, 2006, p. 81)

Le mot autisme trouve ses racines dans le terme grec « autos » ou « soi ». Ceci implique un état de solitude dans lequel on s'intériorise — semblable à la spirale concentrique d'une coquille d'escargot ou d'un nautilus — devenant intrinsèque, solitaire dans la pensée et l'acte.

(Stillman, 2008, loc 527-528, traduction libre)

Stillman (2006, 2008, 2010) suggère donc que la solitude naturelle de l'autisme est la solitude requise pour l'expérience de la contemplation et de la transcendance. « Les personnes neurotypiques qui cherchent l'épanouissement désirent entrer dans la solitude yogique pour récolter leurs récompenses spirituelles, mais pour s'assimiler au monde neurotypique, les autistes doivent émerger du silence même » (Stillman, 2008, loc 536-538, traduction libre).

En revenant à notre question du départ, si la conscience relationnelle est le lieu de convergence entre la psychologie du courant dominant et le développement spirituel, et que cette conscience relationnelle repose sur la mentalisation, qu'en est-il de la spiritualité des autistes ? Bogdashina (2013) suggère que la spiritualité de l'autiste repose plutôt sur la « théorie de l'esprit autiste » (p. 108), mentalisation à laquelle peu de neurotypiques ont accès. Il s'agit d'une conscience de ce qui dépasse la réalité illusoire du monde perçu par la sensorialité des neurotypiques, mais qui est d'autant plus accessible aux autistes. En ceci, Stillman (2006, 2008, 2010) et Soulayrol (2006) sembleraient s'accorder avec Bogdashina.

### **L'évolution de la famille, le développement spirituel et la résilience familiale**

Abignente (2004) propose des paramètres pour un fonctionnement optimal de la famille en partant du principe qu'habituellement, les familles sont « suffisamment

bonnes ». Cet avis est partagé par les cliniciens utilisant les prémisses de la psychologie positive dans l'évaluation et l'intervention visant à promouvoir la résilience familiale (Anaut, 2010 ; Walsh, 2012).

L'évolution de la famille implique une appréciation des ressources, des tâches et des défis se présentant aux diverses étapes de la vie familiale, en commençant par deux personnes créant un nouveau couple, suivi par l'ajout d'enfants par la naissance ou l'adoption, et par les étapes ultérieures où les parents vieillissent alors que les enfants grandissent et quittent le nid familial éventuellement (Abignente, 2004). Nous pouvons également considérer le développement de chaque individu de la famille, ce qui est le plus souvent associé au cycle de vie de la famille (Carignan, 2018a ; McGoldrick et Shibusawa, 2012). Les questions de développement de la durée de vie concernant les caractéristiques du SA et les voies de diagnostic à chaque stade de développement ont été examinées dans le chapitre précédent. Il convient maintenant de se pencher sur le développement spirituel des membres de la famille, la spiritualité relationnelle de la famille, et la résilience familiale dans le contexte de la spiritualité.

### **Lieux de convergence entre l'évolution de la famille et le développement spirituel de ses membres**

Selon Merriam-Webster (2016), deux concepts apparaissent dans la définition du mot « développement » : l'un ayant trait au mouvement, l'autre à son résultat. En tant que mouvement, le développement est un processus dynamique continu dans le temps, se précipitant dans une certaine direction. Ce serait plausible même d'offrir qu'une fois le processus entamé, le déplacement se poursuive dans une direction assez prédéterminée jusqu'à ce qu'il soit complet. Cela nous amène au concept du résultat du

mouvement de développement, ce qui est l'indicateur que le développement a eu lieu. Le développement a de nombreux indicateurs, et la prévisibilité d'une direction plus ou moins définie nous permet de « normaliser » à la fois le mouvement et son résultat.

Dans le développement spirituel individuel ainsi que dans l'évolution de la famille, le mouvement, une fois déclenché, continue dans le temps dans un processus dynamique. Le résultat de ce mouvement — ce vers quoi le mouvement se déploie — est plus ou moins déterminé et prévisible, permettant un certain niveau de normalisation des indicateurs de développement. Dans les deux cas, les « normes » peuvent varier considérablement, car l'évolution de la famille, tout autant que le développement spirituel individuel, est plus ou moins perméable aux influences extérieures et, surtout dans le cas du développement spirituel, la progression n'est pas toujours linéaire et hiérarchique (Harris, 1991).

De plus, les circonstances et les événements inattendus peuvent modifier la forme qu'un indicateur de développement particulier prend, ou encore atteindre la capacité de la famille à s'engager dans certaines activités lorsque l'un de ses membres est atteint d'une déficience cognitive, sociale ou physique (Abignente, 2004 ; Carignan, 2018a).

À titre d'exemple, on peut considérer l'influence des pairs à l'adolescence sur l'identité spirituelle au stade de la foi synthétique-conventionnelle (Fowler, 1981/1995 ; Fowler et Dell, 2006). Selon Fowler (1981/1995), alors que l'adolescent affirme de plus en plus son indépendance de la famille, il ne se rend pas compte de sa conformité à sa cohorte ni des incongruences du système de croyances de ce groupe : on proclame notre autonomie, mais on doit utiliser le langage accepté de la cohorte, et l'on adopte les croyances véhiculées par les médias sociaux. Mais si l'adolescent a un frère Asperger, et

que les médias sociaux proclament des inexactitudes à l'égard de la neurodiversité, l'indicateur du développement au stade synthétique-conventionnel pourrait se modifier par l'entremise de la sensibilisation de la cohorte par cet adolescent.

Ou encore, au stade de la foi individualité-réflexive (Fowler, 1981/1995 ; Fowler et Dell, 2006), le jeune adulte s'approprie un système de croyances propres, pesant le pour et le contre des croyances familiales autant que celle des pairs. De plus, il se responsabilise en agissant par motif de conscience en rapport avec les croyances qu'il décide d'adopter, et commence à reconnaître la complexité des incongruences de sa foi (ex : avoir comme philosophie de vie que l'univers pourvoira, mais reconnaître le paradoxe de s'inquiéter afin de mobiliser ses ressources pour trouver un emploi). Toujours dans le cas de l'adolescent avec un frère Asperger, l'indicateur de ce stade pourrait se modifier par une adhérence plus forte aux valeurs de la famille qui se distingue par un soutien mutuel, et la responsabilisation peut prendre la forme d'une complicité fraternelle accrue.

Une compréhension globale du développement nous permet également d'envisager des moments de perte et de déclin sans compromettre ni le mouvement ni son résultat, puisque de la perte provient le mouvement vers le résultat suivant (Dykens, 2005 ; Harris, 1991 ; Kegan, 1982). En fait, une autre similitude entre l'évolution de la famille et le développement spirituel de l'individu peut s'entrevoir dans l'impact des moments d'adversité, de perte ou de déclin. Ces moments font partie intégrante de l'évolution de la famille, car ils mènent à une nouvelle progression, un nouveau mouvement tendant vers un indicateur de développement qui n'aurait pas pu être anticipé sans la perte ou l'adversité (Anaut, 2010 ; Dykens, 2005 ; Carignan et Bellehumeur, 2018a ; McGoldrick

et Shibusawa, 2012 ; Scorgie, Wilgosh, Sobsey et McDonald, 2001 ; Sorrentino et Delage, 2010 ; Stillman, 2010 ; Walsh, 2012, 2016). Mais l'adversité et la perte ont longtemps été un thème du développement spirituel chez l'individu, en particulier dans ce sens où la perte est considérée comme l'instigateur de la croissance (Groeschel, 1983 ; Sergi et Giguère, 2002). Nous reviendrons à ce thème dans la discussion sur la résilience.

**La spiritualité relationnelle de la famille.** Le premier contexte de développement spirituel est la famille, qui peut favoriser ou entraver la composante spirituelle ou toute autre composante du développement (Bellehumeur, 2014) ; par exemple, une famille qui ne fournit pas une nutrition adéquate peut sérieusement entraver le développement physique normal de ses membres. De même, Fowler (1981/1995) indique que l'affection et les soins prodigués par les parents au stade primal ou indifférencié de la foi aident l'enfant à apprendre la réciprocité et la confiance qui peut éventuellement s'étendre aux autres, au monde et au sacré. Les étapes ultérieures de la foi dans la théorie de Fowler reflètent également l'importance du premier environnement de la famille alors qu'elle négocie la perméabilité des frontières avec le monde extérieur (Abignente, 2004).

De plus, les stades de développement de la foi (Fowler 1981/1995 ; Fowler et Dell, 2006) correspondent à certaines étapes du cycle de la vie familiale. Un exemple de cela se produit lorsque les enfants traversent l'adolescence, un stade auquel la tendance à l'individuation se reflète ironiquement dans le respect absolu des règles des pairs (Abignente, 2004 ; Bee & Boyd, 2017, Lehalle & Mellier, 2013). Le stade de la foi synthétique-conventionnelle (Fowler, 1981/1995 ; Fowler et Dell, 2006) reflète les préoccupations de l'adolescent qui cherche à synthétiser les différentes manifestations

du soi en appartenant à plusieurs groupes sociaux, qui tout un chacun lui prête une différente identité de groupe, faisant en sorte que l'adolescent « est » ses relations (Kegan, 1982), tout en s'identifiant aux conventions les plus appréciées (Abignente, 2004 ; Bee & Boyd, 2017).

Comme mentionné auparavant, Nye (1999) a découvert la conscience relationnelle comme une catégorie centrale dans sa recherche sur la spiritualité des enfants. Or, la conscience relationnelle se développe en corrélation avec le développement de la mentalisation (Nye, 1999). Les comportements prosociaux, en commençant par le pointage visuo-manuel vers l'âge de 12 mois, suivent une progression reconnaissable conduisant finalement au développement de la théorie de l'esprit (ou la mentalisation) chez l'enfant en croissance (Lehalle & Mellier, 2013). Cette capacité, essentielle à l'interaction sociale et, comme nous l'avons vu, au développement spirituel, commence son évolution dans le contexte familial (Bee et Boyd, 2017).

La famille est aussi le premier contexte dans lequel l'enfant apprend les valeurs et la satisfaction de contribuer, de dériver une signification ou un sens à la vie et une raison d'être dans l'appartenance (Abignente, 2004). Tous ces éléments sont identifiés par Walsh (2012, 2016) comme ressources clés pour la résilience familiale, et nous renvoient aussi à la définition du développement spirituel utilisée dans cette recherche (Benson et coll., 2003).

Comme l'équipe de Lerner (2006) suggère, l'influence entre les membres d'une famille est tout aussi réciproque dans le développement spirituel que dans les autres domaines — les interactions familiales, les règles et la perméabilité des frontières

changent en réponse à la croissance personnelle et spirituelle de chaque membre de la famille (Abignente, 2004). En fait, cette réciprocité est au cœur de la théorie systémique (Abignente, 2004).

À titre d'exemple, Champagne (2005) note que les enfants, avec leurs qualités innées facilitant l'autotranscendance, ont beaucoup à transmettre aux adultes sur la spiritualité. Et il existe des preuves substantielles que même les enfants ayant des déficiences cognitives, physiques ou sociales contribuent à la croissance spirituelle au sein de la famille (Carignan et Bellehumeur, 2018a ; Dykens, 2005 ; Rolland, 2012 ; Samios et coll., 2012 ; Scorgie et coll., 2001, Tarakeswahr & Pargament, 2001).

C'est à Annette Mahoney (2010, 2013, 2015) qu'on doit le concept de la spiritualité relationnelle en lien avec la famille, qui peut se définir ainsi : « les émotions, cognitions et comportements spirituels des individus alors qu'ils tentent de découvrir, de maintenir, et de transformer leurs relations » ou encore la « recherche du sacré [s'unissant] (...) à la recherche des relations humaines » (Mahoney, 2015, p.11, traduction libre). Ce concept est basé sur la proposition de son collègue Ken Pargament (2011) qui identifie les trois éléments de la découverte, la maintenance et la transformation du sacré. Or, comme nous l'avons vu auparavant, Pargament et Mahoney (2005) avaient déjà indiqué que le couple et la famille pouvaient être sacrés. Mahoney (2013) mentionne que l'intérêt des chercheurs en sciences sociales jusqu'alors portait sur la « spiritualité de moi », alors qu'elle revendique le besoin de la recherche portant sur la « spiritualité de nous ». En fait, ceci rejoint les découvertes de Nye (1999) à propos de la conscience relationnelle dans la spiritualité des enfants.

Bellehumeur (2014) souligne l'importance du mythe familial, cette image que chacun des membres porte sur les facteurs distinguant leur famille de toute autre. Ces mythes « engendré(s) presque à leur insu (...) [peuvent] donner un sens aux événements troublants, ou (...) élaborer leur histoire et consolider leur identité » (Bellehumeur, 2014, p. 6). Or, le mythe reflète la spiritualité relationnelle de la famille, car il évoque les émotions, les cognitions et les comportements de tous les membres de la famille qui sont continuellement en train de découvrir, de maintenir et de transformer leurs relations au cours du cycle de vie de la famille.

Champagne (2014) reflète la pensée d'Abignente (2004) à propos de la famille comme source d'épanouissement pour chacun lorsqu'elle dit : « l'espace originaire est cet espace relationnel où il est possible, des profondeurs de soi, d'advenir à soi-même. C'est le lieu du déploiement de l'être de chacun » (p.165). De plus, dans sa recherche qualitative auprès de cinq familles québécoises chrétiennes, Champagne (2014) constate que la première conviction de ces familles est « que les valeurs qu'elles prônent produisent les effets recherchés dans la vie de leur famille et dans la vie de ses membres » (p.168). En ceci, nous voyons l'essence de la spiritualité relationnelle de la famille, les influences réciproques qui servent à promouvoir la croissance par le biais de l'appartenance dans lesquelles nous découvrons, maintenons et transformons nos vies. Mais les trois thèmes émergeant de la recherche de Champagne (2014) — l'amour, le plaisir d'être ensemble et l'humour — ne sont pas perçus par les familles « comme des valeurs à exercer, mais comme un don reçu dans la spontanéité » (p. 167). Et ce don s'applique autant aux moments de joie qu'aux moments de défi, d'épreuve ou de deuil

dans la vie familiale, moments qui peuvent toutefois mener à la transformation (Champagne, 2014).

**La résilience en réponse à l'adversité.** Le phénomène de croissance ou de transformation en dépit de l'adversité a attiré l'attention des chercheurs en psychologie. D'abord, la recherche portait sur les traits des individus qui, malgré des conditions malsaines dans l'environnement familial et sociétal, développaient de façon typique (Anaut 2010, 2015a, 2015b ; Gauvin-Lepage, Lefebvre et Malo, 2016 ; Walsh 2012, 2016).

Afin de comprendre ce qu'est la résilience, Delage (2010) nous présente l'étymologie provenant de trois mots en latin : *resilientia*, *rescendere* et *resilire*. *Resilientia* est un mot qui fait référence à la possibilité d'un métal de changer de forme sans casser : à titre d'exemple, un pont en métal se contracte dans le froid et se dilate dans la chaleur, mais ne s'effondre pas. *Rescendere* veut dire « résilier » dans le sens de résiliation d'un contrat, du dégagement d'une contrainte, d'une liberté renouvelée. Et finalement, *resilire* veut dire « sauter en arrière », rebondir, comme si l'épreuve en quelque sorte peut devenir un tremplin vers la croissance. Delage (2010) propose donc que la résilience psychique au niveau de l'individu implique l'élasticité de la *resilientia*, le dégagement de la contrainte du *rescendere*, et la transformation en croissance du *resilire*.

Les recherches sur les traits de la résilience sur le plan individuel ont permis de constater que le fonctionnement résilient est un « maillage complexe » entre les aptitudes individuelles, les compétences psychoaffectives familiales, et les ressources issues de l'environnement (Anaut, 2010, 2015a, 2015b). Cette constatation a mené à une

appréciation systémique dans la recherche sur la résilience, et plus particulièrement sur les processus de la résilience familiale (Anaut, 2010 ; Gauthier Weber, 2011 ; Gauvin-Lepage et coll., 2016 ; Walsh, 2012, 2016). Or, Delage (2010) définit la résilience familiale comme « la possibilité de trouver après un drame une issue positive qui préserve la croissance de chacun et de tous » (p.21).

L'équipe de Gauvin-Lepage (2016) avance que « la résilience familiale peut difficilement se limiter à la somme des résiliences individuelles inhérentes à chacun des membres de la famille » (p.198), car il s'agit d'une plus grande complexité composée aussi des processus d'interaction et des influences réciproques à l'intérieur du système familial, constatation confirmée dans les écrits (ex. : Dujardin, Ferring et Lahaye, 2014).

« La résilience familiale est un processus ni linéaire, ni unidirectionnel, ni exponentiel » (Gauvin-Lepage et coll., 2016, p. 207). L'équipe de Gauvin-Lepage soulève ici un point important : la résilience n'est pas l'absence des interruptions à la trajectoire de vie, interruptions causées par la souffrance ou l'adversité ; en effet, une telle conceptualisation peut entraver le processus de faire face aux émotions douloureuses et d'arriver à développer la résilience.

Afin qu'il y ait résilience, il faut d'abord qu'il existe un défi à surmonter, une épreuve, un trauma, une quelconque adversité chronique. La résilience familiale ne fait pas partie de la trajectoire habituelle de cycle de vie de la famille (Anaut, 2010 ; Walsh, 2012, 2016). Il s'agit plutôt d'un « néo-développement » dans la vie d'une famille (Anaut, 2010, 2015a, 2015b), d'un « instant à partir duquel la vie de la famille prend un nouveau tournant » (Bouteyre, 2010, p. 423).

Une définition de la résilience pouvant être appliquée autant sur le plan individuel que familial est proposée par Michallet et ses collaborateurs dans le contexte de la réadaptation physique :

La résilience est à la fois un ensemble de caractéristiques personnelles de l'individu (ou du groupe d'individus), un processus et un résultat. Elle s'inscrit dans une démarche d'apprentissage, d'*empowerment* et d'autodétermination à travers laquelle la personne réinterprète la signification d'une situation d'adversité et réoriente positivement le sens de sa vie afin de poursuivre son développement, tout en renforçant ses facteurs de protection personnels ou environnementaux avec, toutefois, la situation d'adversité comme nouvel organisateur de ce développement.

(Michallet et coll., 2014, p.165)

### **La résilience familiale dans le contexte de la spiritualité**

Goussé (2010) et Gauthier Weber (2011) identifient McCubbin comme pionnier dans la recherche sur la résilience au niveau familial. Selon Goussé (2010), l'œuvre de McCubbin souligne deux aspects nécessaires à la résilience familiale : la mobilisation des ressources servant à maintenir l'unité familiale, ainsi que la flexibilité permettant une reconstruction après une épreuve quelconque.

Delage (2010) présente cinq conditions au développement de la résilience familiale : la croyance, la fonctionnalité suffisamment grande de la famille, la possibilité d'ouverture vers l'extérieur, la possibilité de verbaliser la souffrance et la possibilité pour le groupe familial de se sentir en lien avec la communauté.

La croyance qu'il soit possible de se dégager d'une grande épreuve donne espoir ainsi qu'un regard vers l'avenir « qu'on anticipe activement pas les actions présentes » (Delage, 2010, p.28). Or, selon Delage (2010), cette croyance, « c'est aussi parfois la foi en une force transcendante susceptible d'orienter vers un monde meilleur » (p. 27). La confiance provenant des réussites du passé, attribuables à soi-même ou à une force transcendante, contribue de façon importante à la croyance (Delage, 2010).

La fonctionnalité suffisamment grande de la famille se reconnaît par les « ressources cognitives, comportementales et relationnelles qui font essentiellement appel à des stratégies de résolution de problèmes [et] de redistribution de rôles rendues parfois nécessaires par la situation » (Delage, 2010, p. 29). Ces ressources prennent des formes variées : la flexibilité des règles dans la famille, les rituels quotidiens ou ponctuels agissant comme points de repère et d'appartenance, l'équilibre entre l'appartenance à la famille et l'individuation de chacun, la communication claire, l'humour, la sublimation (soit la transformation de ce qui est inacceptable en activité constructive), et l'altruisme (Delage, 2010). À cette liste, Delage (2010) ajoute la « répression émotionnelle » (p.29), comprenant les défenses d'adaptation à court terme qui modifient une réalité trop impensable par le déni, jusqu'à ce que ce soit possible de faire face à cette réalité. Une des grandes questions posées par Delage (2010) en lien avec la fonctionnalité suffisamment grande de la famille lors d'une épreuve est : « Comment des parents tristes, malheureux, effrayés peuvent-ils malgré tout jouer leur rôle protecteur auprès de l'enfant ? » (p.30). Or, ceci rejoint l'importance du rôle des parents dans la résilience familiale, tel que mentionné par Bouteyre (2010) et Gauvin-Lepage et coll. (2016).

La troisième condition nécessaire au développement de la résilience familiale est celle de l'ouverture vers l'extérieur, ce qui donne permission aux membres de la famille de rechercher du soutien en dehors des frontières familiales sans culpabilité ou crainte de blesser (Delage, 2010).

La quatrième condition, soit de pouvoir verbaliser la souffrance, dynamise le concept du mythe familial (Bellehumeur, 2014) par sa qualité explicite de dénouement de l'épreuve au sein de la famille pour trouver un sens, « en produisant une histoire qui peut être transmise » (Delage, 2010, p. 32). La répression émotionnelle liée au déni, utile en son temps, fait place à une verbalisation consciente. S'ensuit une activité narrative qui peut prendre plusieurs formes — le langage, le dessin, la musique, la poésie — permettant de trouver un sens, mais pas nécessairement un sens à l'épreuve, sinon qu'à l'existence même (Delage, 2010). Cette activité se déroule dans la réciprocité de la famille :

L'activité narrative se comprend dans une circularité, dans une « spirale » où chacun alimente la narration collective et est alimenté par elle. La vie intersubjective apparaît ainsi dans une activité de tissage où chacun peut s'appuyer pour son propre compte sur les assemblages représentés par des récits ou des bribes de récits des autres.

(Delage, 2010, p.33)

Enfin, la dernière condition nécessaire au développement de la résilience familiale est celle de la possibilité pour le groupe familial de se sentir en lien avec la communauté, car selon Delage (2010), c'est « grâce à des ressources externes que les ressources internes peuvent se développer » (p. 35). Il s'agit de savoir que nous ne sommes pas

seuls en traversant une épreuve, qu'il existe une possibilité de soutien dans notre communauté, et que nous possédons les moyens d'accéder à ce soutien afin de remplir cette dernière condition (Delage, 2010).

Dujardin et coll. (2014), dans leur métasynthèse des textes anglophones, francophones et germanophones sur la résilience, présentent les facteurs qui favorisent la résilience au niveau du fonctionnement de la famille, incluant spécifiquement les facteurs de parentalité. Bouteyre (2010) reconnaît l'importance du rôle parental en assurant la cohésion familiale par le biais des moyens favorisant les moments relationnels et la communication, rejoignant Delage (2010) qui mentionne le rôle des parents dans la fonctionnalité suffisamment grande de la famille.

Comme indiqué par Dujardin et coll.(2014), « la plupart des auteurs définit le processus de résilience comme les capacités et les stratégies d'adaptation de la famille en vue d'assurer son bien-être et celui de ses membres » (p. 705), faisant écho à la définition de la résilience familiale offerte par Delage (2010). De plus, la conceptualisation de la résilience sous-entend un regard subjectif construit sur le positif (Dujardin et al, 2014).

Gauvin-Lepage et coll. (2016), dans un contexte de soins infirmiers auprès de familles dont un adolescent a subi un traumatisme craniocérébral, identifie trois caractéristiques familiales qui contribuent au processus de résilience : « celles en lien avec une personnalité combative, les croyances culturelles et spirituelles et le contexte socioéconomique de la famille ». (p. 201) De plus, Gauvin-Lepage et ses collaborateurs notent des stratégies familiales telles que l'utilisation de l'humour et l'attitude de l'espoir.

Walsh (2012, 2016) propose un cadre pour l'évaluation et l'intervention soutenant la résilience familiale, dans lequel peuvent être retrouvés les cinq éléments du développement spirituel de la définition de Benson et coll. (2003) — la transcendance, la connectivité, la raison d'être, la signification et la contribution. Ce cadre conceptuel identifie trois processus-clés de la résilience familiale : le système de croyances, l'organisation familiale, et les processus de communication (Walsh, 2012, 2016), rejoignant grandement les conditions du développement de la résilience familiale selon Delage (2010), décrites ci-haut. Voir l'annexe F-1 pour une représentation graphique de la trajectoire vers la résilience en lien avec le diagnostic d'un enfant (Carignan et Bellehumeur, 2018a). Cette représentation démontre les processus-clés dans le cadre de Walsh et leur lien avec les cinq éléments du développement spirituel selon Benson et coll. (2003).

En fait, les composantes de la spiritualité reviennent souvent dans les écrits sur la résilience familiale. Par exemple, souvent les parents d'enfants autistes viennent à reconnaître que leurs vies sont transformées de façon profonde, car ils adoptent une nouvelle raison d'être et se dépassant pour devenir de meilleurs parents non en dépit du diagnostic de leur enfant, mais à cause de celui-ci (Anaut, 2010 ; Carignan et Bellehumeur, 2018a ; Goussé, 2010 ; Stillman, 2006 ; Walsh, 2012, 2016). Ce dépassement peut s'apparenter au dépassement de soi de la transcendance (Roehlkepartain et coll., 2006).

Anaut (2010, 2015b) remarque que les vulnérabilités des membres de la famille peuvent s'amplifier par une épreuve. En même temps, l'épreuve peut fortifier les liens d'attachement, de sorte que la famille parvienne à maintenir et même potentiellement à

améliorer sa cohésion, reflétant la composante de la connectivité dans notre définition du développement spirituel selon Benson et coll. (2003).

Delage (2010) souligne que la résilience est un processus de prise de sens (« meaning-making ») au cours du temps. Anaut (2010, 2015b) et Walsh (2012, 2016) nomment l'existence de rituels comme processus en famille pouvant faciliter le processus de résilience. Roberts (2009) indique que les rituels de familles peuvent être quotidiens, tels que la façon de s'accueillir en début ou en fin de journée, le rassemblement pour les repas ou la routine pour le coucher, tout autant que des traditions familiales pour marquer les anniversaires, les passages de cycle de vie comme le baptême, la collation des grades ou la retraite, les fêtes religieuses ou autres du calendrier telles que la bénédiction du jour de l'an ou la célébration de la fête nationale, ainsi que les traditions liées aux activités familiales telles que les vacances. Or, tous ces rituels sont imbus de signification, permettant de rehausser le sentiment d'appartenance, de raison d'être de la famille et de la contribution de chacun (Imber-Black, 2009), tous des éléments du développement spirituel selon Benson et coll. (2003).

Finalement, en lien avec l'idée d'Abignente (2004) selon laquelle la plupart des familles sont déjà « suffisamment bonnes », il existe selon Walsh (2012, 2016), peu importe le niveau de vulnérabilité de la famille, des « îlots de résilience ». Selon Anaut (2010), « même au sein des familles très précaires (...) il est possible d'identifier des potentiels de résilience, malgré les indigences apparentes » (p. 47). La reconnaissance du potentiel familial reflète une croyance de base selon laquelle toute famille, en mobilisant leurs ressources-clés, peut surmonter l'épreuve, s'ancrant dans quelque chose qui la dépasse absolument, voire la transcende. À ces idées portant sur la résilience familiale

dans le contexte de la spiritualité, jetons maintenant un regard sur le rôle de l'imaginaire dans le développement spirituel.

### **L'imaginaire au cœur du développement spirituel**

En tant que capacité humaine fondamentale, l'imaginaire est d'un grand intérêt dans cette recherche comme étant au cœur de la spiritualité (Bellehumeur et coll., 2012). L'imaginaire est aussi germain à la mentalisation (théorie de l'esprit), sur laquelle la catégorie clé de la spiritualité des enfants — la conscience relationnelle — s'appuie (Nye, 1999). En effet, selon la perspective de Nye (1999, 2009), la théorie de l'esprit est une capacité humaine unique permettant d'imaginer des possibilités en dehors de ce qui peut être saisi par les sens.

L'enfant utilise sa capacité imaginative pour gérer la réalité (Champagne, 2005 ; Lehalle & Mellier, 2013 ; Soulayrol, 2006). Selon Nye (1999), la conscience relationnelle et la théorie de l'esprit sont des moyens fort complexes de saisir les états mentaux invisibles et les processus abstraites, permettant de ramener la pensée sur elle-même, de penser à ses propres pensées et aux pensées d'autrui, et d'effectuer une prise de conscience à l'intérieur de la conscience des états mentaux, comme dans le concept de Fowler (1981/1995) du « je te vois qui me vois en train de te voir ».

De plus, dans les catégorisations spirituelles de Hay & Nye (2006), la perception du mystère, liée à la transcendance, cette fascination pour ce qui est incompréhensible, appelle aussi l'imagination à saisir autre chose que ce qui est immédiatement tangible (Nye, 1999). En plus de l'autotranscendance et de la connexion, les trois autres éléments du développement spirituel selon Benson et coll. (2003) — la raison d'être, la

signification et la contribution — s'appuient également sur la capacité imaginative et les référents symboliques contenus dans l'imagination (ex. : Frankl, 1946/1984).

Bellehumeur (2011) soutient que lors des moments d'adversité « l'être humain, en plus de faire appel à sa résilience et à sa spiritualité, puise également dans son potentiel imaginaire pour rebâtir une nouvelle manière d'être » (p. 47). Ce potentiel imaginaire permet d'envisager une dimension hors de l'actualité adverse, soit par l'anticipation d'une victoire sur l'adversité, soit par l'accueil de celle-ci, accueil par lequel la croissance devient possible. Mais Bellehumeur (2011) avance aussi la nécessité d'aller au-delà de l'individualisme psychologique reliant spiritualité et résilience pour aboutir aux divers systèmes dans lesquels l'individu se retrouve — famille, culture, société — systèmes véhiculant « les univers de sens auxquels les individus ont accès » (p. 55). C'est ici que l'imaginaire selon l'anthropologue Gilbert Durand (Xiberras, 2002) devient pertinent, car sa classification des structures anthropologiques de l'imaginaire (SAI) relève de « la dimension sociale dans toute son extension » (Bellehumeur, 2011, p. 56).

### **Les caractéristiques du syndrome d'Asperger et la capacité pour l'imaginaire**

Comme déjà constatée, la caractéristique fondamentale du déficit au niveau social dans le SA, reflétant la théorie de l'esprit altérée ainsi que l'interprétation littérale de la communication verbale, tendrait à suggérer un déficit d'imagination. En outre, certaines caractéristiques spécifiques associées à la progression sémiotique, telles que l'altération des comportements prosociaux et les problèmes de dextérité manuelle, ont inspiré la recherche continue de l'imagination chez les individus autistes. Ces recherches privilégient l'utilisation des tests de dessin et de narrations (Allen et Craig, 2016 ; Allen et Lewis, 2015 ; Craig et coll., 2001 ; Goldman et Jordan, 2013 ; Heavey, Phillips,

Baron-Cohen et Rutter, 2000 ; Losh et Capps, 2003 ; Scott et Baron-Cohen, 1996 ; Ten Eycke & Müller, 2015 ; Terrett et coll., 2013).

Les résultats de telles recherches indiquent qu'il y a un déficit d'imagination spécifiquement social chez les individus autistes (ex. : Ten Eycke & Müller, 2015), mais qu'autrement, les capacités de dessin restent plutôt conséquentes avec leurs pairs neurotypiques. Aussi, un déficit d'imagination est constaté dans les capacités narratives chez les autistes (Colle, Baron-Cohen, Wheelwright et van der Lely, 2008). En revanche, l'utilisation de la narration dans la recherche par opposition à l'interaction directe en forme d'entrevue atténue certains défis des interactions dépendantes sur des indices sociaux (Colle et coll., 2008 ; Heavey et coll., 2000 ; Losh & Capps, 2003).

Il est à noter que les auteurs s'intéressant particulièrement à la spiritualité des autistes (Bogdashina, 2013 ; Isanon, 2001 ; Soulayrol, 2006 ; Stillman, 2006, 2008, 2010) soutiennent que l'imaginaire de ces personnes, alors que la manifestation peut différer de celle des neurotypiques, reflète tout de même une énorme capacité pour les métaphores et le symbolique. Or, comment avoir accès à cet imaginaire ?

### **Les structures anthropologiques de l'imaginaire selon Gilbert Durand**

Roehlkepartain et coll. (2006) soulignent l'importance d'un échange interdisciplinaire entre la psychologie du développement (y compris le développement spirituel), la psychologie de la religion et l'anthropologie, affirmant que « le développement spirituel ne peut être compris sans des conversations significatives entre ces domaines » (p.2, traduction libre). Or, un tel échange interdisciplinaire peut se retrouver dans la classification des structures anthropologiques de l'imaginaire (SAI) selon Gilbert Durand (Xiberras, 2002). En effet, la classification de Durand s'appuie sur

ses recherches méticuleuses en anthropologie, en psychologie des profondeurs et en histoire des religions, entre autres. Cette classification identifie non seulement ce qui constitue le processus de la pensée de *l'homo sapiens*, (que Durand appelle aussi *homo symbolicus*), mais aussi les ensembles d'images individuelles et collectives qui existent dans toutes les civilisations, ainsi que les relations entre ces images (Xiberras, 2002). Selon Durand, le trait distinctif de l'humanité serait la capacité de représentation, soit la fonction sémiotique présentée au chapitre précédent.

Selon Xiberras (2002), le « domaine de l'imaginaire se résume par toutes les images structurant nos façons de vivre ensemble » (p.10). Nguyen (2014) maintient que l'imaginaire est non seulement le produit de l'imagination, mais aussi la « faculté dynamique humaine d'organiser les systèmes complexes des images et des significations rattachées à ces images » (p. 18).

En anglais, « imaginaire » est un adjectif (« imaginary »), soit quelque chose de fictif, n'existant pas dans la réalité (Merriam-Webster, 2016). Il s'agit d'un phénomène privé de l'individu, qui peut même sembler péjoratif en lien avec la spiritualité pour la personne profondément croyante ou ayant une spiritualité théiste. Or, pour Gilbert Durand, le phénomène religieux est une expérience de relation avec le sacré (Xiberras, 2002). L'imaginaire, en tant que nom commun réunissant les représentations symboliques de phénomènes religieux individuels et collectifs, devient donc la récupération de la relation avec le sacré vécue dans les événements historiques (Xiberras, 2002). Donc, l'imaginaire peut se comprendre de façon positive autant dans les contextes spirituels profondément croyants ou théistes que dans les contextes

spirituels non théistes, rejoignant la définition du développement spirituel utilisée dans cette recherche (Benson et coll., 2003).

Aussi, croyant que les phénomènes religieux sont basés sur des ensembles imaginaires permanents qui constituent l'expérience de la relation au sacré, Gilbert Durand reconnaît que la spiritualité est au cœur de l'imaginaire (Xiberras, 2002).

Chez Durand, la trajectoire anthropologique relie deux niveaux de l'imaginaire à travers un processus réciproque entre le pôle (biologique/physiologique) de la conscience individuelle et le pôle (socioculturel) de l'ensemble des intimités contextuelles collectives de la société (Xiberras, 2002). Ceci fait écho aux processus réciproques entre le contexte individuel et familial dans le développement spirituel. Or, en revenant à la discussion sur l'existence d'une culture Asperger, l'apprentissage culturel et les des deux grandes catégories de raisonnement culturel (Heine, 2010), nous pouvons aussi faire un lien avec la pensée durandienne sur les deux niveaux de l'imaginaire (Xiberras, 2002). Le raisonnement analytique, qui sépare les objets et utilise des règles pour expliquer et prédire le comportement en s'appuyant sur la catégorisation taxonomique, est associé à un concept de soi individualisant (Heine, 2010). Le raisonnement holistique, qui perçoit une vue d'ensemble et s'arrête sur les relations entre les objets pour expliquer et prédire le comportement en s'appuyant sur la catégorisation associative et thématique est lié à un concept de soi plutôt interdépendent ou collectiviste (Heine, 2010). Heine préconise la pertinence de ces deux concepts de soi pour la psychologie de l'apprentissage culturel :

À l'heure actuelle, il semble y avoir quelque chose à propos de l'individualisme et du collectivisme qui est plus fondamental à la psychologie humaine que d'autres

dimensions. Peut-être cette centralité découle-t-elle de la tension universelle relevant du fait que chaque être humain est ultimement un individu distinct, unique parmi tous les autres, tout en étant en même temps membre d'une espèce ultrasociale. Le conflit entre la poursuite des objectifs individuels et des objectifs sociaux peut s'avérer être l'aspect le plus fondamental dans lequel les cultures diffèrent dans leur psychologie.

(Heine, 2010, p. 1429, soulignement ajouté)

En effet, les concepts de soi individualisant et interdépendent qui peuvent offrir d'importants indices sur la diversité culturelle sont aussi pertinents à la conceptualisation durandienne de l'imaginaire qui reconnaît dans la trajectoire anthropologique cette tension universelle, mais qui offre aussi une compréhension reliant les deux pôles opposés (Durand, 2005, 2013 ; Durand, Sironneau et Araujo, 2011, Xiberras, 2002).

Brièvement, alors, nous pouvons considérer les trois structures anthropologiques majeures de l'imaginaire selon Durand (Xiberras, 2002 ; Y. Durand, 2005) :

- La structure héroïque, issue du régime diurne et du schème verbal « distinguer », dont le geste réflexologique est postural (ou se tenir debout), tend à purifier, à distinguer et à séparer. C'est la structure du combat entre le bien et le mal, où les terreurs humaines de la mort et de la fuite du temps sont à vaincre.
- La structure mystique, issue du régime nocturne et du schème verbal « confondre », dont le geste réflexologique est digestif ou absorbant, tend à recevoir intérieurement, à blottir dans l'intimité, à apprivoiser. C'est la

structure de l'opposition douce, où la mort devient un retour chez soi, le sépulcre un berceau, et où la peur est apprivoisée par la double négation de la similitude.<sup>19</sup>

- La structure synthétique (appelée plus tard « systémique »), issue du régime crépusculaire et du schème verbal « relier », dont le geste réflexologique est oscillant, rythmique ou cyclique, tend à synthétiser ou à maintenir les opposés en harmonie. C'est la structure qui est historienne de l'imaginaire, cherchant la cohérence dans les contrastes se répétant dans le temps, comme le passage des saisons, et les rythmes de vie. Ici, les distinctions sont sauvegardées, car leur complémentarité est essentielle : dans le christianisme, on ne peut avoir de résurrection sans la mort. En effet, le régime crépusculaire est reflété dans plusieurs religions et idéologies, où la représentation du futur est maîtrisée par l'imagination permettant d'espérer en un monde meilleur venant après les tribulations de la vie. Pour ce qui en est des distinctions sauvegardées, le mouvement de la neurodiversité se retrouverait dans la structure synthétique.

Voir l'annexe F-2 pour une description verbale et imagée de la classification durandienne des structures anthropologiques de l'imaginaire (SAI).

### **L'AT.9**

Dans le but de vérifier la validité de la théorie des SAI de Gilbert Durand, le psychologue Yves Durand (2005, 2011, 2013) a créé l'Anthropologique-Test à 9

---

<sup>19</sup> On pense ici à l'homéopathie, qui en contraste avec la médecine allopathique, ne cherche pas à éliminer les symptômes, mais bien à les augmenter afin de permettre au corps de mener à bout le travail de guérison déjà entrepris par les symptômes (Homeopathy Europe, 2018).

éléments (AT.9)<sup>20</sup>. L'AT.9 est un test de dessin et de narration utilisé pour déterminer l'une de vingt-trois structures de l'imaginaire, et a été validé dans de nombreuses études (Bellehumeur et coll., 2012 ; Durand, 2011, 2013 ; Laprée, 2004). En accord avec d'autres tests de dessin et de narration qui explorent les capacités imaginatives des individus autistes, ce test projectif est proposé comme moyen pour identifier les structures de l'imaginaire au sein de la famille Asperger et la part de ces structures dans la contribution à la résilience familiale.

Selon Langevin, Laurent et Bellehumeur (2017), « la difficulté ou l'incapacité d'intégrer les neuf éléments dans un dessin et de les inscrire dans un récit cohérent indique une faible capacité de symbolisation » (p. 879). En effet, Y. Durand (2005) qualifie de « structuration défectueuse » (SD) le dessin-récit manquant « d'unité dramatique adaptée aux représentations » (p.33), soit parce que la structuration est confuse (lorsque seulement quelques sous-ensembles des éléments sont reliés les uns aux autres) ou parce qu'elle est inexistante (dans le cas où il ne semble y avoir aucun lien entre les éléments). Lorsque le dessin semble sans structuration, mais que le récit apporte une certaine cohérence ou un lien entre les éléments dessinés, Y. Durand (2005) parle de « pseudo-structuration défectueuse », qui est aussi appelée « pseudo-déstructurée » (PDS), dont il existe deux formes. Bellehumeur et Lavoie (2013) indiquent que la proportion de SAI qualifiée de SD ou de PDS dans leur échantillon est de 9,2 %, ce qui correspond aux fréquences européennes de 5 à 11 %. De plus amples

---

<sup>20</sup> Ce nom est retenu par le concepteur Yves Durand après de nombreuses considérations : « la désignation simplifiée "Anthropologique Test à 9 éléments" nous paraît mieux adaptée, car plus conforme à l'origine de cette technique (application de la théorie des SAI) et aux caractéristiques de ses composantes (qui ne sont pas tous des archétypes) » (Durand, 2005, p. 21).

détails au sujet de la détermination de la SAI selon l'AT.9 d'Yves Durand (2005) sont fournis au chapitre sur la méthodologie.

Fitzgerald et Bellgrove (2006) soutiennent qu'il existe un chevauchement entre certaines caractéristiques de l'autisme et de l'alexithymie, notamment dans les difficultés langagières et interactionnelles, ainsi que dans la régulation affective et le style de pensée utilitaire. Bogdashina (2013) rapporte que certains chercheurs considèrent qu'il existe un déficit d'imagination chez l'autiste. En faisant référence aux artistes, Langevin et Laurent (2013) indiquent que « ce sont précisément les processus de symbolisation qui sont fortement altérés chez cette population » (p. 142). Or, l'AT.9 est validé auprès d'une population d'enfants âgés de dix à treize ans présentant un trouble d'alexithymie (Langevin et Laurent, 2013). Cet outil pourrait plausiblement nous permettre d'avoir accès à l'imaginaire des personnes Asperger qui, selon les auteurs s'intéressant à la spiritualité autiste, serait manifestement différent de l'imaginaire des personnes neurotypiques (Bogdashina, 2013 ; Isanon, 2001 ; Soulayrol, 2006 ; Stillman, 2006, 2008, 2010).

#### **La recherche systémique sur la résilience familiale utilisant l'AT.9 dans un contexte de neurodiversité**

Parmi les thèmes suggérés pour la recherche systémique sur les CSA, l'équipe de Cridland (2014) inclut le développement spirituel. Alors que quelques études se sont concentrées sur l'utilité de l'adaptation religieuse ou spirituelle pour les parents d'enfants artistes (ex : Bayat, 2007 ; Tarakeswahr et Pargament, 2001), il ne semble pas y avoir de recherche inclusive de tous les membres de la famille selon Waterson (2011) et Cridland et coll. (2014).

Cependant, les contributions de Bayat (2007) et Samios et coll. (2012) indiqueraient que la spiritualité peut certainement être intégrée dans la recherche dans le cadre d'une enquête sur les mécanismes d'adaptation positifs des familles Asperger. Par exemple, Bayat (2007) démontre que la connexion dans la famille, la proximité, la création de signification positive, la croissance spirituelle et personnelle sont toutes possibles dans les familles avec un enfant autiste.

Comme discuté au dernier chapitre, la majorité des études mettent l'accent sur les difficultés associées avec l'autisme, et Goussé (2010) souligne l'importance de la recherche visant les facteurs positifs chez les familles d'autistes. « Sur la base des études menées sur l'autisme, il est possible d'envisager une nouvelle perspective de travail axée sur la résilience de ces familles » (Goussé, 2010, p. 418).

Si, selon les théories des systèmes de développement, tous les membres d'une famille influencent et contribuent au développement de l'autre (Lerner et coll., 2006), des possibilités intéressantes émergent dans la considération du développement spirituel et de la résilience familiales lorsqu'il est question du SA. En fait, quels seraient les éléments précis du SA pouvant contribuer à la résilience familiale ? Puisque l'imaginaire a un si grand rôle à jouer dans la spiritualité, serait-ce possible que la structure de l'imaginaire de chaque individu ait sa part dans le développement de la résilience familiale ? Voilà les questions que cette recherche tente d'explorer.

Puisque Roehlkepartain et coll. (2006) font appel à un échange interdisciplinaire à travers la psychologie conventionnelle, la religion et l'anthropologie dans l'étude du développement spirituel, la classification de Gilbert Durand des structures anthropologiques de l'imaginaire est proposée comme un élément potentiellement utile

dans cette recherche. L'AT.9 conçu par Yves Durand (2005), un outil projectif permettant au chercheur d'identifier la structure particulière de l'imaginaire d'un participant, est aussi proposé pour son utilité dans la recherche systémique sur le développement spirituel et la résilience familiale dans un contexte de neurodiversité.

### **Les conclusions de la recension des écrits portant sur le développement spirituel, la résilience familiale et l'imaginaire**

Après un regard sur la relation entre la religion et la spiritualité ainsi que la proposition d'une définition opérationnelle du développement spirituel (Benson et coll., 2003) pour cette recherche, trois thèmes interactifs distincts sont considérés dans ce chapitre : la convergence entre la psychologie développementale et le développement spirituel (Hay & Nye, 2006 ; Nye, 1999), les lieux de convergence entre l'évolution de la famille et le développement spirituel de ses membres (ex. Bellehumeur, 2014) et l'imaginaire au cœur du développement spirituel (Bellehumeur et coll., 2012 ; Champagne, 2005 ; Hay et Nye, 2006 ; Nye, 1999, 2009 ; Soulayrol, 2006).

Dans la recherche sur le développement spirituel, les caractéristiques spécifiques du SA, telles que les capacités imaginatives, sont ensuite considérées du point de vue de la recherche sur les capacités narratives et de dessin des participants autistes et Asperger (Allen et Craig, 2016 ; Allen et Lewis, 2015 ; Colle et coll., 2008 ; Craig et coll., 2011, Heavey et coll., 2000, Losh et Capps, 2003, Scott et Baron-Cohen, 1996, Ten Eycke et Müller, 2015).

Les adeptes de la spiritualité autiste (Bogdashina, 2013 ; Isanon, 2001 ; Soulayrol, 2006 ; Stillman, 2006, 2008, 2010) indiquent que ces personnes ont une énorme capacité pour les métaphores et le symbolique. Comment avoir accès à cet imaginaire ?

La classification des SAI selon Gilbert Durand (Xiberras, 2005), ainsi que le test projectif AT.9 (Y.Durand, 2005, 2011, 2013) peuvent s'avérer utiles pour répondre à cette question. Ce projet entreprend l'exploration de la contribution possible des traits du SA et de l'imaginaire à la résilience familiale dans un contexte de neurodiversité, par le moyen d'une recherche systémique utilisant l'AT.9.

## CHAPITRE IV

### LA MÉTHODOLOGIE

#### **La justification de la théorie émergente constructiviste comme méthodologie**

La théorie émergente<sup>21</sup> constructiviste est choisie comme approche méthodologique pour cette recherche pour plusieurs raisons. Selon Creswell, Hanson, Plano Clark et Morales (2007) et Creswell (2014), la théorie émergente est préférable à l'analyse phénoménologique là où l'unité d'analyse est un processus qui change dans le temps, ou une interaction impliquant plusieurs individus. Ainsi, l'étude des influences réciproques relatives au développement spirituel et de la résilience dans les familles Asperger semble plutôt congruente avec la théorie émergente.

Même lorsque le but de la recherche n'est pas de construire une théorie en tant que telle, la méthodologie systématique mais flexible dans la construction de la théorie émergente permet de diriger, gérer, et organiser la collecte de données de sorte à permettre une analyse originale (Charmaz, 2014 ; Dirks et Mills, 2015). « La méthodologie de la théorie émergente offre un ensemble de principes généraux, de lignes directrices, de stratégies et de dispositifs heuristiques plutôt que des prescriptions stéréotypées » (Charmaz, 2014, p.3, traduction libre).

Une des stratégies principales de cette méthode de recherche consiste à l'encodage progressif des données (Creswell et coll., 2007 ; Charmaz, 2014 ; Dirks et Mills, 2015). Dans un processus d'analyse qui génère les concepts que l'on construit, on forme des « catégories » en étiquetant des segments de données (Creswell et coll., 2007 ; Charmaz, 2014 ; Dirks et Mills, 2015). Ce processus engendre d'autres questions de recherche, et

---

<sup>21</sup> Aussi appelée « théorie enracinée », provenant de l'anglais : « Grounded Theory ».

l'encodage du premier niveau est par la suite utilisé comme base de la prochaine étape où l'on retourne aux sujets participants (Charmaz, 2014 ; Dirks et Mills, 2015). De plus, les données à utiliser dans le premier niveau d'encodage peuvent inclure les résultats de tests projectifs (Charmaz, 2014). Dans cette recherche, on peut donc identifier le premier encodage, ou l'encodage ouvert, comme les observations faites pendant l'administration de l'AT.9, la catégorisation des structures de l'imaginaire ressortant de l'AT.9, ainsi que d'autres détails tels que certains thèmes à répétition dans deux ou plus des familles. En procédant au deuxième et troisième niveau d'encodage, soient l'encodage axial et l'encodage théorique, « non seulement les catégories coalescent à mesure que nous interprétons les données collectées, mais aussi les catégories deviennent plus théoriques parce qu'on s'engage dans des niveaux successifs d'analyse (...) Notre travail aboutit à une théorie fondée [sur les données], ou une compréhension théorique abstraite de l'expérience étudiée » (Charmaz, 2014, p.4, traduction libre). Cette compréhension théorique offre évidemment un portrait interprétatif du phénomène étudié, et non pas une représentation exacte, ce qui est ouvertement reconnu dans la méthodologie de la théorie émergente (Charmaz, 2014).

Un des pionniers de la théorie émergente, Anselm Strauss, a contribué à cette méthodologie d'abord et avant tout par son orientation philosophique pragmatique informant l'interaction symbolique (Charmaz, 2014). Cette perspective présume que la société, la réalité, et le soi sont construits à travers l'interaction, se servant du langage et d'autres symboles pour la communication, et donc « l'interaction est intrinsèquement dynamique et interprétative, et traite de la façon dont les gens créent, agissent et changent les significations et les actions » (Charmaz, 2014, p. 9, traduction libre). De

plus, l'interprétation et l'action sont considérées comme des processus réciproques : l'action est en réponse à l'interprétation d'une situation, mais cette action peut aussi avoir un impact sur la situation, et ainsi contribuer à une nouvelle interprétation. En ce qui concerne la méthodologie principale de la théorie émergente, Anselm Strauss soutenait que les structures sont moins fondamentales à l'existence humaine que les processus, et que les êtres humains créent des structures en s'engageant dans des processus (Charmaz, 2014). Charmaz offre aussi une comparaison pour décrire la tension théorique entre les concepts de structure et de processus : « les interactionnistes symboliques présument le processus et expliquent la stabilité (...) [offrant] une alternative à d'autres perspectives scientifiques sociales qui présupposent la stabilité et tentent d'expliquer le changement » (2014, p. 266, traduction libre).

Selon Charmaz (2014), l'approche constructiviste de la théorie émergente nie l'idée qu'il existe un observateur tout à fait neutre, un expert sans conceptualisation préalable, qui demeurerait inchangé pendant et après l'interaction avec les participants (Charmaz, 2014). Charmaz choisit ainsi d'utiliser le terme « constructiviste » afin de reconnaître la subjectivité et l'implication de la chercheuse<sup>22</sup> dans la construction et l'interprétation des données. L'influence réciproque est construite : le processus de l'influence de la chercheuse sur la famille, l'influence réciproque de la famille sur la chercheuse, et ainsi de suite. Il est clair que les valeurs de la chercheuse influencent ce qui peut être identifié dans la recherche. Par exemple, lors de l'entrevue avec la famille C, CC1 se dénigrait quant à sa compréhension de la consigne pour l'élaboration du récit dans l'AT.9. La chercheuse lui a fait part du fait que la façon dont il avait fait le récit

---

<sup>22</sup> La chercheuse réfère à l'auteur de cette thèse

était le format qui revenait le plus souvent parmi les participants. Un peu plus tard dans l'entrevue, CC1 a offert un aperçu de son récit tout à fait original d'un ton positif et enthousiaste. Cet aperçu a grandement enrichi la compréhension de la chercheuse quant à la contribution de l'imaginaire de CC1 à la résilience familiale. Or, on ne peut nier la réciprocité des influences de CC1 et de la chercheuse.

Charmaz (2014) affirme que ce ne sont pas tous les chercheurs employant la méthodologie de la théorie émergente qui ont l'intention de construire ou de proposer une théorie. En effet, quoiqu'il soit vrai qu'aucune théorie n'existe actuellement pour décrire un processus sous-jacent au développement spirituel ou à la résilience qui est commun aux familles Asperger, cette recherche visait plutôt une compréhension approfondie des éléments, des thèmes et des influences réciproques qui peuvent contribuer à la résilience familiale dans de telles familles.

L'approche de la théorie émergente requiert une structuration dans les étapes d'analyse et d'encodage des données (voir annexe G-6). Cette structuration permet le développement d'un modèle visuel de ce qui émerge des données (voir annexe H-5), ce qui peut ensuite être vérifié auprès des familles à l'étape finale (Charmaz, 2014 ; Waterson, 2011).

L'équipe de Cridland (2014) recommande une approche basée sur la théorie des systèmes familiaux en tant que cadre théorique commun pour la recherche sur les CSA, ainsi que l'inclusion d'une méthodologie « non parlante » (« non-talk » dans l'original) qui permettrait la participation des enfants. La théorie des systèmes familiaux reflète fortement les concepts d'influences réciproques entre les membres de la famille (Abignente, 2004 ; Lerner et coll., 2006 ; McGoldrick & Shibusawa, 2012 ; Walsh 2012,

2016). Ainsi, une conception de recherche systémique incluant les éléments recommandés dans une méthodologie de théorie émergente constructiviste est employée dans cette recherche et est décrite dans la section de la conception de recherche de ce même chapitre.

Afin d'éviter l'imposition d'idées préconçues, la théorie émergente préconise qu'il ne soit pas nécessaire, ni même souhaitable, que la recension des écrits soit effectuée de manière exhaustive avant que l'interprétation originale des données soit complétée (Creswell et coll., 2007 ; Charmaz, 2014). Par contre, Charmaz affirme que la plupart des spécialistes en théorie émergente reconnaissent qu'il serait insoutenable que la chercheuse n'ait aucune familiarité avec la littérature académique avant d'entreprendre sa recherche. Donc, l'approche actuelle à la recension des écrits semble favoriser une révision préliminaire des grandes catégories littéraires justifiant la question principale de la recherche, suivi de la collecte des données, de l'analyse, puis d'un retour vers les sources théoriques et scientifiques, ce qui permet de faire des associations originales et de finaliser une réflexion critique afin de conclure la recension.

### **L'énoncé de l'objectif**

L'objectif de cette recherche est de construire une théorie émergente de l'analyse des éléments, des thèmes, et des influences réciproques ou des processus contribuant à la résilience familiale chez dix familles Asperger vivant dans la province du Québec et dans la région de l'est de l'Ontario. La résilience familiale est comprise dans le contexte de la spiritualité, dont le développement est défini dans cette recherche comme le développement de la capacité pour les cinq composantes de la spiritualité décrites par Benson et coll. (2003). Ces cinq composantes sont : la transcendance, la connectivité, la

raison d'être, la signification et la contribution. De plus, les familles Asperger sont définies comme des unités biologiquement apparentées d'au moins un parent et un enfant de dix ans ou plus, chez lesquelles une personne ou plus a reçu un diagnostic du syndrome d'Asperger (SA), du trouble du spectre autistique à haut fonctionnement (TSAHF) ou du trouble du spectre autistique (TSA) niveau 1. Le choix de faire appel à dix familles permettait de générer des données à partir d'un groupe d'environ trente à quarante participants (trois à quatre personnes par unité familiale), selon la méthodologie de la théorie émergente (Charmaz, 2014), et aussi selon la méthodologie de l'analyse des AT.9 (Bellehumeur et Lavoie, 2013 ; Durand, 2005).

### **La question principale de la recherche et les sous-questions**

La question principale de cette recherche est : « Quels sont les éléments, les thèmes, et les influences réciproques (ou processus d'interaction) pouvant contribuer à la résilience familiale dans des familles Asperger vivant au Québec et à l'est de l'Ontario ? » Les sous-questions liées à la question principale sont :

- Comment les structures de l'imaginaire selon l'AT.9 sont-elles reflétées parmi les membres des familles Asperger ?
- Comment certaines caractéristiques spécifiques du SA se rapportent-elles à l'expérience de la résilience familiale dans le contexte de la spiritualité de ces familles ?
- Comment certains thèmes familiaux se rapportent-ils à l'expérience de la résilience familiale ?
- Comment les influences réciproques ou les processus d'interactions au sein de ces familles se rapportent-ils à la résilience familiale ?

### **La conception générale de la recherche**

La collecte de données pour cette recherche comprenait deux phases : l'administration systématique de l'AT.9 chez les familles participantes, ainsi qu'une entrevue semi-structurée basée partiellement sur les résultats de l'AT.9 auprès de ces mêmes familles. À chaque phase de la collecte s'ensuivait l'analyse des données afin de repérer les éléments, les thèmes, et les influences réciproques ou processus d'interaction se rapportant à la résilience familiale selon les stratégies de codification de la théorie émergente constructiviste. Ainsi, l'encodage ouvert s'est fait à partir des données de l'AT.9, l'encodage axial pendant la transcription des verbatim des entrevues semi-structurées, puis l'encodage théorique pendant l'analyse des verbatim à l'aide d'un logiciel nommé Quirkos (Quirkos, 2016, voir les annexes G-6, G-7, et H-5). La représentation graphique de l'encodage théorique était par la suite vérifiée auprès des familles participantes, suivant le protocole méthodologique habituel de la théorie émergente constructiviste (Waterson, 2011 ; Charmaz, 2014).

Toùt le matériel analysé dans cette recherche, incluant les AT.9, les vidéographies des entrevues semi-structurées ainsi que les verbatim ont été préservées sur disques durs stockés dans un cabinet verrouillé à l'Université Saint-Paul.

### **Les participants**

**Les critères de sélection.** Comme indiqué précédemment, les familles participant à cette étude sont des unités biologiquement apparentées d'au moins un parent et un enfant âgé de dix ans ou plus, dans lesquelles une personne ou plus a été diagnostiquée avec le SA, le TSAHF, ou le TSA niveau 1, et vivant dans la province du Québec et la région de l'est de l'Ontario. Le critère de sélection concernant l'âge du plus jeune enfant

correspond au développement de la capacité de réunir plusieurs éléments de façon cohérente dans un dessin (Lehalle & Mellier, 2013) ainsi que les constatations des équipes de recherche qui étudient le développement de l'habileté en dessin des enfants autistes (Allen & Craig, 2016 ; Allen & Lewis, 2015 ; Craig et coll., 2001 ; Scott & Baron-Cohen, 1996). Une seule exception au critère de l'âge s'est avérée afin de ne pas exclure une fille de huit ans, la plus jeune de quatre enfants, de l'activité familiale de faire l'AT.9. Un précédent d'un phénomène semblable s'était établi lors de l'administration de l'AT.9 dans un groupe de scouts (Laprée, 2017).

Le critère de sélection concernant la relation biologique entre parents et enfants est fondé sur la considération d'une culture familiale Asperger partageant un mode de communication entretenu non seulement par l'inclusion de la personne diagnostiquée, mais aussi par la possibilité de la présence du phénotype de l'autisme (PA) chez un ou plusieurs autres membres de la famille (ex : Attwood, 2015 ; Ruzich et coll., 2015). La compréhension de l'anglais ou du français est aussi exigée en raison du déroulement de la recherche. Les exigences résidentielles originales (est de l'Ontario ou Outaouais québécois) ont été élargies jusqu'en Abitibi (Québec) suivant le recrutement rendu possible par le salon de la neurodiversité à Montréal en avril 2017. En raison du rapport garçons/filles généralement diagnostiqué (ratio 10:1) (Attwood, 2015 ; Fombonne, 2005), l'échantillonnage de saturation devait en principe être atteint lorsque deux familles avec un membre féminin diagnostiqué auraient été recrutées. Par contre, comme on pourra le constater dans la section « portraits des familles : les données de base » du prochain chapitre, l'inclusion du genre féminin diagnostiquée dépasse le ratio habituel,

de sorte qu'un ratio presque égal entre garçons et filles est représenté dans cette recherche.

En plus des critères de sélection, certaines mesures visant l'exclusion de participants présentant des pathologies graves ou troubles mentaux sévères (par exemple la psychose, les abus sexuels ou la violence physique au sein du système familial) ont été effectuées par la chercheuse, une thérapeute conjugale et familiale inscrite au tableau des membres de l'O.T.S.T.C.F.Q. et ayant plus de 25 ans d'expérience en évaluation et en intervention familiale. Ce dépistage a eu lieu lors du premier contact téléphonique avec les familles participantes avant de fixer la première rencontre, et aussi lors de l'analyse de l'AT.9 de chacun des participants avant de réserver l'entrevue semi-structurée. Il n'y a eu aucun lieu d'exclusion parmi les familles se portant volontaires, quoiqu'il y ait eu un retrait d'une famille où le jeune ne se sentait pas à l'aise de faire l'AT.9 lors de la visite de la chercheuse. Un code alphanumérique était assigné à chaque participant aussitôt que la rencontre initiale était réservée.<sup>23</sup>

**Le recrutement.** Suivant la permission du comité d'éthique de l'université Saint-Paul (voir Annexe A), le recrutement s'est fait de bouche à oreille dans la sphère d'influence de la chercheuse, ainsi qu'électroniquement via les sites web d'Asperger Society of Ontario, d'Autism Ontario et d'Autism Speaks, et aussi à travers les réseaux sociaux de Trait-d'Union Outaouais, de Quick Start, de la société franco-ontarienne de l'autisme, et autres regroupements de soutien aux familles ayant un enfant autiste.

---

<sup>23</sup> Ce code consistait à l'identification de la famille par une lettre de l'alphabet, suivi d'une lettre et d'un chiffre pour désigner le rang de la personne dans la famille. Ex : AP1 est le premier parent (toujours la mère) de la famille A. La langue maternelle de la famille se retrouve dans la désignation des enfants – E pour « enfant » et C pour « child », selon le cas. Donc, DC1 serait l'enfant plus âgé de la famille D, famille anglophone, alors que HE3 serait le troisième enfant de la famille francophone H.

L'affiche de recrutement se retrouve à l'Annexe B. De plus, la chercheure a participé à plusieurs rencontres visant le recrutement de participants, incluant l'École du centre de traitement pour enfants d'Ottawa, affiliée au centre hospitalier des enfants de l'est de l'Ontario (CHEO), et le conseil des écoles publiques de l'Est de l'Ontario (CEPEO). Ces efforts ont eu comme résultat le recrutement de quatre familles sur une durée de huit mois. Poursuivant la liste de contacts de l'agent du CEPEO, la chercheure a découvert qu'un salon sur la neurodiversité aurait lieu pour la première fois à Montréal à l'UQAM en avril 2017. Obtenant la permission d'y participer par le moyen d'un kiosque sur sa recherche, la chercheure a pu recruter six autres familles.

Les phases de la recherche ont été discutées en détail et les consentements appropriés (voir l'annexe C) ont été obtenus lors de la première rencontre avec chaque famille. Une lettre décrivant les étapes de la recherche ainsi que le droit des participants de se retirer de l'étude à tout moment était également fournie à chaque famille. Puis on passait à une courte collecte de données sociodémographiques et diagnostiques, se complétant par un diagramme de la constellation familiale. Voir l'annexe G-1 pour la fiche des données de base de la famille.

### **Les outils de recherche**

**L'AT.9.** L'Anthropologique Test à 9 éléments (AT.9) est un test projectif développé par le psychologue Yves Durand (2005). Le but de l'AT.9 est de déterminer la structure de l'imaginaire d'un individu selon la classification des images faite par l'anthropologue Gilbert Durand (Xiberras, 2002). « L'expérimentation sur l'imaginaire avec l'AT.9 remonte à 1961 et porte sur des milliers de protocoles appartenant à des

échantillons de population variés en ce qui concerne l'âge, le sexe, la profession, le milieu socioculturel ou encore la structure mentale » (Y. Durand, 2005, p.23).

L'AT.9 comprend trois parties. Le premier est un dessin fait par le participant à partir de neuf éléments soigneusement sélectionnés pour faire ressortir les structures anthropologiques de l'imaginaire de G. Durand (Xiberras, 2002 ; Y. Durand, 2005 ; Y. Durand, 2013). Premièrement, il s'agit de deux éléments suscitant le problème fondamental : une chute et un monstre dévorant. Ensuite, trois éléments proposent la résolution du problème fondamental selon les trois régimes identifiés par G. Durand (l'épée comme résolution potentiellement héroïque, le refuge comme mystique et « quelque chose de cyclique » comme synthétique). Finalement, quatre éléments de complément de potentiel ambivalent permettent un renforcement de la structure symbolique par le participant. Parmi ces quatre éléments de complément se retrouvent un feu, de l'eau, un animal, et finalement « un personnage », qui a comme fonction d'organiser la dramatisation et fait souvent référence à la projection du soi (Y. Durand, 2005, 2013).

Ces neuf éléments sont indiqués au participant, qui peut les représenter dans son dessin comme bon lui semble, et qui peut relier chaque élément avec les autres éléments comme désiré. Il peut même en ajouter ou décider d'en omettre quelques-uns de la liste des neuf éléments, quoiqu'on encourage le participant à tous les inclure. Le dessin se fait à la mine, mais sans efface ni règle (Y. Durand, 2005). Par la suite, le participant raconte « l'histoire » de ce qui se passe dans le dessin. Enfin, le participant répond à certaines questions sur le dessin, telles que l'inspiration pour la combinaison particulière des éléments dessinés, comment l'histoire du dessin se termine et la représentation

symbolique qui se retrouve dans le dessin : comment le monstre est-il représenté, si le participant est tenté de s'identifier à un certain élément du dessin, et ainsi de suite. Voir l'annexe G-2 pour le texte intégral de l'AT.9.

L'AT.9 est considéré comme un outil particulièrement utile pour répondre aux trois premières sous-questions de cette recherche, compte tenu des caractéristiques spécifiques du SA étudiées en relation avec le développement spirituel et l'imaginaire, telles que la progression de la fonction sémiotique dans l'utilisation de la représentation symbolique et l'imagination par le dessin (Allen et Craig, 2016 ; Allen et Lewis, 2015 ; Craig et coll., 2001 ; Goldman et Jordan, 2013 ; Heavey et coll., 2000 ; Losh et Capps, 2003 ; Scott et Baron-Cohen, 1996 ; Ten Eycke et Müller, 2015 ; Terrett et coll., 2013).

De plus, la nature de l'AT.9 se prête bien à la recommandation de Cridland et coll. (2014) en tant qu'outil non verbal dans la recherche sur les conditions du spectre autistique (CSA) centrée sur la famille. Aussi, le dessin et la narration sont des techniques utilisées dans la recherche sur les capacités imaginatives des individus autistes (Colle et coll., 2008 ; Heavey et coll., 2000 ; Losh et Capps, 2003). Le récit ou la narration diffère de la conversation en ce qu'il est moins dépendant des indices sociaux, et peut donc être plus utile dans la recherche sur les CSA (Colle et coll., 2008 ; Heavey et coll., 2000 ; Losh et Capps, 2003).

L'AT.9 est validé chez les enfants aussi jeunes que neuf ans (Bellehumeur et Lavoie, 2013; Laprée, 2017) et chez les dix à treize ans présentant un trouble de l'alexithymie (Langevin et Laurent, 2013; Langevin, Laurent et Bellehumeur, 2017). Comme indiqué auparavant, il existe un chevauchement entre certaines caractéristiques de l'alexithymie et le SA (Fitzgerald et Bellgrove, 2006). De plus, selon Lehalle et

Mellier (2013), les enfants développent la capacité de réunir de manière cohérente plusieurs éléments d'un dessin (donc, dessin « racontant une histoire ») vers l'âge de neuf ans. Les recherches sur l'imaginaire des enfants autistes qui reposent sur le dessin et les techniques narratives démontrent leur capacité à atteindre les mêmes jalons ; cependant, les thèmes choisis reflètent des déficits d'imagination spécifiques à l'aspect social (Craig et coll., 2001 ; Ten Eycke et Müller, 2015).

*L'administration systémique de l'AT.9.* Selon une communication personnelle avec le concepteur Yves Durand (2016), aucune recherche impliquant l'AT.9 n'avait été faite avec des individus sur le spectre de l'autisme, et l'AT.9 n'avait jamais été administré de façon systémique avec des familles. Pourtant, « ce test permet notamment de relier les imaginaires individuels aux imaginaires collectifs » (Xiberras, 2002, p. 11). En fait, l'expression « trajet anthropologique » de Gilbert Durand relie ces deux niveaux de l'imaginaire par un aller-retour entre le conscient individuel et l'ensemble des images contextuelles de la société (Xiberras, 2002). Or, la famille est le premier lieu de socialisation de l'individu, son introduction aux symboles de la société (Abignente, 2004 ; Bellehumeur, 2014). Cette recherche impliquait donc une utilisation plausiblement novatrice mais sans précédent de l'AT.9 dans la première phase.

Chaque rencontre pour l'administration de l'AT.9 a eu lieu dans les demeures respectives des familles participantes afin d'assurer le confort et la familiarité des participants pour cette rencontre en personne avec la chercheuse. L'AT.9 était administré simultanément à tous les membres de la même famille dans la même pièce. L'assistance individuelle pour la transcription du récit ou les réponses aux questions sur le dessin et les représentations symboliques se faisait selon la dynamique familiale ; quelquefois,

c'était un parent qui assistait un enfant, autrefois c'était la chercheuse. Pendant l'administration de l'AT.9, la chercheuse remplissait une fiche d'observation de l'aisance apparente de chaque individu à compléter le test, ainsi que des interactions systémiques (voir l'annexe G-3).

La conclusion de ce test s'est faite par le partage de chacun des membres de la famille de leurs dessins et récits respectifs. Les commentaires suscités par ce partage, ainsi que les interactions réciproques, furent notés par la chercheuse sur la fiche d'observation. Cette première rencontre prenait entre 60 et 90 minutes par famille.

***La détermination des structures de l'imaginaire à partir de l'AT.9.*** Une session de formation sur l'interprétation de l'AT.9 par la chercheuse auprès de trois assistants de recherche s'est donnée en présence du directeur de thèse. Par la suite, les AT.9 complétés lors de la première phase de la recherche, en lots de dix et regroupés par famille, ont été distribués à deux assistants par lot. L'analyse initiale se faisait individuellement par la chercheuse, le directeur de thèse, et deux des trois assistants selon le lot, qui se réunissaient subséquentement pour discuter de leurs impressions. La démarche se faisait de façon systématique pour chaque membre d'une famille à la fois.

En premier lieu, il s'agissait de l'analyse du dessin, ce que le concepteur de l'AT.9 déclare être « le niveau le moins contrôlé » (Y. Durand, 2005, p. 8), et donc plus près de l'imaginaire du participant. Ici, on cherchait à retrouver l'organisation dramatique de l'AT.9 en « absorbant l'atmosphère » se dégageant du dessin : la place que prenait le dessin en comparaison avec la grandeur de la feuille, l'emplacement et la proportion des éléments les uns envers les autres, la qualité du dessin, non dans le sens d'habileté artistique, mais plutôt dans le sens des détails inclus, de la pression du crayon à la mine

sur la feuille, et ainsi de suite. En examinant le personnage en particulier, cet élément organisateur de la dramatisation (Y. Durand, 2005), l'équipe constatait non seulement son emplacement dans le dessin, mais aussi sa posture, sa grandeur, la tension ou la tranquillité qui l'entourait selon l'activité dans laquelle ce personnage s'impliquait. Par cette analyse, l'équipe comparait les impressions initiales de la SAI (structure anthropologique de l'imaginaire selon G. Durand) du participant. Ici, les possibilités étaient restreintes aux trois régimes de G. Durand : l'héroïque (H), le mystique (M), ou le synthétique, pouvant être représenté par un double univers existentiel (DUEX) ou par un univers synthétique symbolique (USS). Lorsque l'impression originale du dessin ne correspondait à aucun des trois régimes du G. Durand, l'équipe avait la possibilité d'opter pour ce que Y. Durand (2005) identifie comme « structuration défectueuse » (SD)<sup>24</sup> si le dessin semblait manquer de structure, ou encore « divers structurés » (DS), catégorie réservée pour les productions structurées mais inclassables dans les catégories reflétant un des trois régimes. Comme mentionné au chapitre précédent, la SD pouvait prendre une forme confuse, où quelques sous-ensembles fonctionnellement reliés pouvaient se retrouver parmi les 9 éléments dessinés, ou encore une forme où il n'existait aucun lien entre les éléments (Y. Durand, 2005). Voir l'annexe G-4 pour la classification entière des structures de l'imaginaire pouvant être établies par l'analyse de l'AT.9.

En second lieu, l'équipe d'analyse passait au récit, ce qui constitue « un niveau de contrôle logique supplémentaire » (Y. Durand, 2005, p.8). Le récit aurait pu être écrit ou

---

<sup>24</sup> Cependant, nous préférons la terminologie « déstructurée », empruntée de Raymond Laprée (2017) pour désigner cette même catégorie dans la recherche actuelle.

narré par le participant, mais se faisait en réponse à la directive « explique l'histoire de ton dessin » (voir l'annexe G-2). Plus éloigné de l'imaginaire du participant, mais tout de même utile à l'analyse, le récit permettait parfois de recatégoriser les « SD » en « PDS » (pseudo-déstructuré) dans le cas où celui-ci apportait une structure autrement absente du dessin (Y. Durand, 2005). Aussi, en ce qui concerne les dessins reflétant plus manifestement un des trois régimes de G. Durand, l'équipe pouvait débattre les points précisant la structure H ou M comme étant « sur-», « intégrée », « impure », « détendue » (pour H), ou « ludique » (pour M), les formes diachroniques ou synchroniques des DUEX et des USS, ainsi que les catégorisations plus précises de celles-ci (exemple : forme cyclique ou progressive des USS diachroniques). En tout, la première classification faite par l'équipe pouvait se peaufiner selon les vingt-trois structures de l'imaginaire que l'AT.9 permet de déceler (Y. Durand, 2005). Voir l'annexe G-4 pour la classification entière des structures anthropologiques de l'imaginaire (SAI).

Il est important de noter l'importance accordée au dessin par rapport au récit dans la détermination de la SAI du participant. La règle générale est de considérer le dessin, qui est le plus près de l'imaginaire du participant (Y. Durand, 2005) comme ayant une pondération plus forte (près de deux fois plus) que le récit ; donc, lorsqu'il s'agissait de trancher sur la forme précise de la structuration, le dessin l'emportait.

Par la suite, l'équipe pouvait se pencher sur l'issue de l'organisation dramatique (réponse à la question « comment se termine l'histoire de ton dessin ? »), et sur plusieurs autres détails provenant du questionnaire et du tableau. Bien que le questionnaire ne tranche pas la détermination de la SAI, cette dernière réflexion de l'équipe contribuait

grandement aux choix de questions portant sur le symbolisme individuel de l'entrevue semi-structurée. Voir l'annexe G-5 pour les questions types de l'entrevue.

*L'analyse systémique de l'AT.9 des familles participantes.* À la suite de la détermination des structures de l'imaginaire des individus de chaque famille, la chercheuse entreprenait une analyse systémique du regroupement des AT.9 par famille, ce qui permettait de voir émerger certains thèmes. En plaçant tous les AT.9 de la même famille côte à côte, il était possible de constater les éléments représentés de façon semblable, de façon différente, de comparer les structures de l'imaginaire se répétant dans la même famille, l'équilibre entre les structures de l'imaginaire complémentaires de la même famille, et ainsi de suite. Voir l'annexe H-2 pour les regroupements des AT.9 par famille.

Une attention particulière se portait sur la projection du participant dans son propre dessin en comparaison avec les projections des autres membres de la famille. On cherchait à repérer les indices de réciprocité dans la dynamique familiale autant par les dessins, récits, et questionnaires que par les notes d'observation des interactions familiales lors de l'administration de l'AT.9. Il s'agissait pour la chercheuse de s'imbiber de la culture familiale pouvant ressortir de l'AT.9, de sonder les mythes familiaux (Bellehumeur, 2014) sujets à exploration dans l'entrevue semi-structurée, et ainsi d'élaborer les questions portant sur le symbolisme collectif et sur l'exploration existentielle de la résilience familiale de cette entrevue (voir l'annexe G-5 pour les questions types de l'entrevue semi-structurée). Il est important de noter ici qu'il ne s'agissait pas d'un examen menant à la détermination d'une SAI globale pour chaque famille, quoi que le concept de la reconnaissance d'une dynamique de groupe reflétant

un des trois régimes de G. Durand (Laprée, 2013) s'avère utile plus loin dans la recherche. Ces concepts sont discutés au chapitre sur les résultats.

**Les entretiens semi-structurés.** Les entretiens semi-structurés permettaient un retour sur l'AT.9 avec l'opportunité de « jouer » un peu en famille, puis d'explorer comment se manifeste leur résilience. Contrairement au mytheadrame groupal décrit par Yves Durand (2013), où les participants n'ont aucun lien familial entre eux mais s'identifie chacun à un des éléments de l'AT.9 afin de faire une dramatisation en groupe, ici les participants jouaient en créant des « augmentations » de plusieurs éléments représentés dans leurs dessins. Pour ce faire, les membres de la famille rassemblaient les éléments de forces perçues pour combattre un défi collectif « réunissant mais encore plus grand que » tous les éléments de défi figurant dans leurs dessins. À ceci ajoute-t-on le fait que dans la même famille, un élément pouvait avoir un rôle de force ou de défi selon le dessin de chacun (par exemple, le feu qui est une menace dans le dessin de Papa, alors que c'est un feu de réconfort dans le dessin de l'enfant). Ainsi, plusieurs issues étaient possibles pour les narrations familiales créées en entrevue. De plus, la projection systémique, rendue possible par le lien familial existant entre les participants, permettait une vive reconnaissance de ce qui faisait en sorte qu'un membre de la famille pouvait être reconnu dans son dessin en raison du thème, du personnage, ou encore de l'issue du récit (par exemple, ce qui fait en sorte qu'on reconnaît comment « Maman est comme le guerrier de son dessin dans notre famille »).

Finalement, après l'incursion dans le symbolisme de l'AT.9, venait l'exploration de la résilience familiale en lien avec la spiritualité (Bellehumeur, 2011 ; Walsh, 2012, 2016). Ici, on demandait aux familles de songer à une situation difficile ou une épreuve à

laquelle elles avaient fait face. Une série de questions élaborées dans le but d'explorer comment les cinq éléments de la spiritualité (Benson et coll., 2003) faisaient partie de leur cheminement face à cette épreuve était posée, sans toutefois nommer ces cinq éléments de façon explicite.

De concert avec le concept de l'interaction symbolique sous-jacent à la théorie émergente constructiviste selon Charmaz (2014), l'implication de la chercheuse dans les entrevues était active dans la construction du symbolisme individuel et collectif. Il ne s'agissait donc pas d'une récolte passive des énoncés des participants, car l'interaction entre chercheuse et participants construisait et raffinait les propos, comme dans l'exemple mentionné en début de chapitre de CC1 qui conscientise la valeur de sa façon de créer son dessin.

Les entrevues semi-structurées, durant de 90 à 120 minutes selon la famille, étaient enregistrées sur bande vidéo. Pour toutes les familles sauf une il s'agissait d'une rencontre en personne avec la chercheuse à la demeure de la famille. Dans ce cas exceptionnel, cette rencontre s'est faite via Skype afin d'accommoder l'horaire de la famille en dehors des temps alloués pour les voyages de la chercheuse à Val-D'Or. Les membres de la famille ont été avisés des limites de confidentialité avec l'utilisation de Skype et ont accordé leur consentement.

*Le format général des entrevues semi-structurées.* L'entrevue semi-structurée comprenait quatre sections. Sans mentionner aux participants les structures de l'imaginaire déterminées par l'équipe d'analyse, la première série de questions était la révision du dessin et du récit de chaque membre de la famille afin d'affirmer ou de clarifier certaines nuances. La deuxième section misait sur l'approfondissement du

symbolisme individuel, et comportait une ou deux questions pour chaque participant. Ceci commençait habituellement par la projection du soi dans le dessin et reflétait les caractéristiques de la structure de l'imaginaire déterminée par l'équipe d'analyse sans toutefois identifier celle-ci. La troisième section portait sur le symbolisme collectif, soit le rassemblement des forces perçues en combat contre le défi « réunissant mais encore plus grand que » tous les éléments de défi figurant dans leurs dessins, ainsi que la projection systémique décrite dans la section précédente. Compte tenu de la variabilité des résultats de l'AT.9, les trois premières sections comportaient des questions différentes pour chaque famille, tout en respectant l'intention exploratrice de chaque section. Enfin dans la quatrième section, une série de questions à l'intention de découvrir comment se manifeste la résilience familiale comprenait les mêmes questions pour chaque famille, alors que l'épreuve ou la situation difficile faisant l'objet de cette série de questions différait.

La nature d'une entrevue semi-structurée permet beaucoup de variances dans l'ordre de l'exploration selon la famille. Ainsi, pourvu que l'intention de chaque question ait été explorée à un moment donné pendant l'entrevue, cela suffisait. De même, les tangentes apportées par les familles étaient suivies afin de maximiser la richesse de l'expérience pour elles, et aussi de favoriser l'observation des interactions familiales et des influences réciproques. Toutefois, une structure était nécessaire pour servir d'esquisse pour l'entrevue. Voir l'annexe G-5 pour les questions types des entrevues semi-structurées.

***L'analyse des entrevues semi-structurées.*** Les étapes d'analyse, ainsi que les niveaux d'encodage, sont représentés dans un schéma à l'annexe G-6. La première étape

de l'analyse des entrevues, soit l'encodage axial, se faisait durant la transcription des verbatim par la chercheure. Cette étape permettait non seulement l'approfondissement de la compréhension des éléments, des thèmes, et des influences réciproques à l'intérieur de chaque famille, mais aussi le début d'une analyse de comparaison entre les familles. Comme mentionné dans la section précédente, l'interaction symbolique requise pour la théorie émergente constructiviste selon Charmaz (2014) était tout aussi pertinente dans l'étape de la transcription, et donc cette tâche n'aurait pu être déléguée.

Puisque trois familles ont participé en anglais, ces verbatim originaux ont été transcrits en anglais par la chercheure, contribuant toujours à l'encodage axial, puis traduits par une tierce personne par la suite. La traduction en français a été retraduite en anglais avec comparaison à l'original afin d'assurer une justesse dans la traduction française.<sup>25</sup>

La deuxième étape de l'analyse des entrevues, soit l'encodage théorique, s'est faite à l'aide de Quirkos, un logiciel développé particulièrement pour les analyses qualitatives par une équipe de chercheurs scolaires en Écosse en 2013 et rendu accessible au public en 2014 (Quirkos, 2016). Ce logiciel permet non seulement une variété de modes de visualisation graphique des regroupements et des distinctions des éléments, des thèmes, et des interactions systémiques des verbatim, mais offre aussi un système d'encodage à même les regroupements et les distinctions. Cet encodage à trois niveaux — facilement attribuable au codage ouvert, axial, et théorique de la théorie émergente constructiviste — permet la rétention ou l'élimination des étiquettes d'encodage en approfondissant la

---

<sup>25</sup> Respectant ainsi un protocole établi dans la méthodologie « back-to-back ».

recherche, ainsi que l'amalgame ou la séparation des catégories (Quirkos, 2016). Voir l'annexe G-7 pour des exemples d'encodage visuel de Quirkos.

L'encodage théorique a mené à une représentation graphique des contributions à la résilience familiale. Cette représentation graphique était par la suite contre-vérifiée auprès des familles participantes, toujours selon la méthodologie de la théorie émergente constructiviste (Charmaz, 2014), et elle figure à l'annexe H-5.

**La théorie émergente constructiviste et les niveaux d'encodage.** Dans la théorie émergente constructiviste, les niveaux d'encodage sont utilisés comme un moyen de systématiser les données, fournissant des pistes pour développer une compréhension des processus sous-jacents et des interactions (Charmaz, 2014 ; Creswell et coll., 2007 ; Creswell, 2014 ; Dirks et Mills, 2015). Voir l'annexe G-6 pour une représentation graphique des niveaux d'encodage de la théorie émergente appliqués à cette recherche.

Dans l'encodage ouvert, qui s'est fait à partir des fiches de données de base, des fiches d'observation pendant la première rencontre, et des AT.9 complétés par les participants, des catégories initiales ont commencé à émerger. Ceci a permis à la chercheuse d'établir des points communs entre les données sociodémographiques et diagnostiques, les données telles que les structures de l'imaginaire déterminées par l'équipe d'analyse des AT.9, ou encore les aspects systémiques tels que les mythes familiaux représentés dans les AT.9 d'une même famille.

Le processus de codage ouvert s'est poursuivi jusqu'à l'atteinte d'un taux optimal de saturation, dans le sens qu'aucune nouvelle catégorie ne semblait émerger (Charmaz, 2014). Les catégories principales émergentes du codage ouvert pouvaient ensuite être

utilisées pour alimenter la recherche plus approfondie par l'élaboration des questions des entrevues semi-structurées.

Le prochain niveau d'encodage, soit l'encodage axial, s'est produit pendant la transcription des verbatim des entrevues semi-structurées. Ce niveau d'encodage a repéré les contributions à la résilience en énumérant des catégories additionnelles, mais surtout en spécifiant les liens entre les éléments, les thèmes et les interactions systémiques de chaque famille. En même temps, des points de convergence et de divergence sont ressortis par la comparaison initiale entre les familles (Charmaz, 2014). C'est ici qu'ont émergé les questions demandant comment se manifeste la résilience familiale. Comme exemple, on pouvait considérer comment les réponses à certaines questions sur le symbolisme collectif ou sur la résilience différaient d'une famille à l'autre selon les SAI.

En utilisant le logiciel Quirkos, l'entrée de chaque verbatim dans la base de données a permis une visualisation des catégories de l'encodage ouvert et de l'encodage axial. Voir l'annexe G-7 pour un portrait visuel de l'encodage utilisant le logiciel Quirkos.

S'ensuivait l'encodage théorique, soit le regroupement, la distinction et le repérage des liens et des processus reliant les éléments, les thèmes et les influences réciproques ou processus d'interaction se manifestant dans la résilience familiale dans l'ensemble de la population étudiée. L'une des caractéristiques de la théorie émergente constructiviste qui semblait particulièrement attrayante pour la chercheuse était l'utilisation d'une représentation graphique de la théorie émergente de l'analyse pour identifier non seulement les catégories contribuant à la résilience familiale, mais surtout les liens

existant entre ces catégories et les processus pouvant les relier (Charmaz, 2014 ; Waterson, 2011). Ici, nous pouvons distinguer entre les facteurs de contribution et les processus de contribution à la résilience familiale<sup>26</sup>, en notant que ce sont les processus qui prennent la place primordiale dans la théorie émergente. Les résultats de l'encodage théorique ont donc pris la forme d'une représentation graphique selon la méthodologie de Waterson (2011) et de Charmaz (2014). Voir l'annexe H-5 pour cette représentation graphique.

Ainsi, suivant les niveaux de la théorie émergente constructiviste, l'encodage ouvert s'est fait à partir des données sociodémographiques et de l'AT.9, l'encodage axial s'est fait pendant la transcription des verbatim des entrevues semi-structurées, puis l'encodage théorique permettant une représentation graphique des contributions à la résilience familiale s'est fait pendant l'analyse des verbatim à l'aide du logiciel Quirkos. Ce processus est représenté à l'annexe G-6.

### **Le dernier retour chez les familles participantes : contre-vérification de la théorie émergente de l'analyse.**

Comme convenu par la méthodologie de la théorie émergente constructiviste, un dernier retour chez les familles participantes a eu lieu afin d'obtenir leurs impressions et commentaires au sujet de la représentation graphique de la théorie émergente de l'analyse. Ce retour s'est fait en personne avec les familles vivant dans la région d'Ottawa, et via Skype avec les familles vivant plus loin au Québec. Pendant ce retour durant environ 45 minutes avec chaque famille, certaines données sociodémographiques

---

<sup>26</sup> Cette « contribution » ne doit pas se confondre avec la dimension de « contribution » de la spiritualité dans la définition de Rude et coll. (2003)

ont été clarifiées : entre autres, les résultats de processus diagnostiques ayant eu lieu depuis la deuxième rencontre. Aussi, une explication plus détaillée des origines de l'AT.9, particulièrement en ce qui concerne la potentialité des neuf éléments du dessin, ainsi que la distribution des SAI déterminées par l'analyse, a été partagée avec les familles.

La chercheuse utilisait des exemples spécifiques à chaque famille dans la discussion sur la représentation graphique de la théorie émergente. Et finalement, une dernière question issue de l'encodage axial se posait : « pourquoi, selon vous, est-ce que l'épreuve identifiée par chacune des familles était si rarement le diagnostic en tant que tel ? » Une discussion plus ample à ce sujet se retrouve au chapitre suivant.

**La conclusion de la recension des écrits.** Comme décrit auparavant, la théorie émergente favorise le retard de la recension des écrits jusqu'à ce que l'interprétation originale des données soit complétée afin d'éviter l'imposition d'idées préconçues (Charmaz, 2014 ; Waterson, 2011). Par contre, Charmaz affirme que la plupart des spécialistes en théorie émergente reconnaissent qu'il serait insoutenable que la chercheuse n'ait aucune familiarité avec la littérature académique avant d'entreprendre une telle recherche d'envergure. Elle maintient donc que l'approche actuelle à la recension des écrits dans la théorie émergente favorise une révision préliminaire des grandes catégories littéraires justifiant la question principale de la recherche. Par la suite dans cette méthodologie se font la collecte et l'analyse des données, puis un retour vers les sources théoriques et scientifiques, permettant de faire des liens avec les données et de finaliser une réflexion critique en concluant la recension.

Par conséquent, l'approche adoptée pour cette thèse a d'abord préconisé une révision préliminaire des principales catégories scientifiques permettant ainsi de justifier la question principale de recherche choisie. Par la suite, le devis de recherche s'est tourné vers la collecte de données, puis l'analyse de celles-ci. Enfin, l'obtention des résultats dûment analysés a permis un retour vers les sources scientifiques pour favoriser des liens fructueux et originaux dans le but de boucler la réflexion critique liée à la recension des écrits scientifiques. Plusieurs sources scientifiques ont été consultées pendant l'analyse et après la finalisation de la représentation visuelle, notamment la recherche sur les spécificités du SA chez les filles, la documentation sur la résilience familiale, ainsi que les ouvrages portant sur la spiritualité des autistes. Ces nouvelles sources sont intégrées à même la recension des écrits de la version définitive de cette thèse.

## CHAPITRE V

## LES RÉSULTATS DE LA RECHERCHE

## Portraits des familles : les données de base

Les données de base du tableau 5.1 ont été vérifiées auprès de la mère de chaque famille participant à la recherche lors du recrutement et de la planification de la première rencontre. Voir l'annexe H-1 pour une représentation graphique par génogramme des constellations familiales.

<i>Tableau 5.1</i>	<i>langue utilisée lors des rencontres</i>	<i>lieu de résidence de la famille</i>	<i>constellation familiale</i>	<i>nombre de personnes participant</i>
Famille A	français	Ottawa	intacte 2 parents 1 enfant, 13 ans	3
Famille B	anglais	Ottawa	intacte 2 parents 4 enfants	3 (mère et jumeaux, 15 ans)
Famille C	anglais	Ottawa	recomposée 2 parents 2 jeunes, 17 et 19 ans	4
Famille D	anglais	Ottawa	intacte 2 parents 1 jeune, 25 ans	2 (mère et fils)
Famille E	français	Montréal	intacte 2 parents 1 enfant, 12 ans	2 (mère et fille)
Famille F	français	Sherbrooke	intacte 2 parents 4 enfants, 11, 13, 14, 16 ans	6
Famille G	français	Val-D'Or	intacte 2 parents 2 enfants, 14 et 10 ans	4
Famille H	français et anglais	Val-D'Or	intacte 2 parents 4 enfants, 8, 12, 16, 18 ans	6
Famille I	français	Val-D'Or	recomposée 1 grand-parent 2 parents 3 enfants, 12 et 19, 21 ans	5 (grand-mère, parents, filles de 12 et 19 ans)
Famille J	français	Val-D'Or	monoparentale 1 parent 1 enfant, 11 ans	1 (mère)
Famille K	français	Val-D'Or	intacte 2 parents 2 enfants, 16 et 18 ans	3 (parents, fille de 16 ans)

*Note : N=39*

Sept des familles sont francophones, quoique dans le cas de la famille H, il était nécessaire de communiquer en anglais aussi dans les rencontres, car HE3, n'ayant pas parlé avant l'âge de 11 ans, a spontanément commencé à parler — en anglais — à peine

un an avant la première rencontre avec la chercheuse. Les membres de la famille, étant francophones, ont dû trouver des moyens pour favoriser l'utilisation de la parole chez cette fille. Les processus contribuant à la résilience familiale démontrés par cette situation sont discutés un peu plus loin dans ce chapitre.

Les données sociodémographiques ayant rapport à l'ethnicité et l'arrière-plan culturel ainsi que la culture spirituelle ou religieuse ont aussi été récoltées. Ces données figurent au Tableau 5.2<sup>27</sup>.

Tableau 5.2	arrière-plan ethnique/culturel	culture spirituelle ou religieuse
Famille A	<ul style="list-style-type: none"> <li>• AP1 italienne-argentinienne</li> <li>• AP2 canadien-français</li> <li>• AE1 québécois</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• chrétienne évangélique (expérience de conversion pour adultes)</li> </ul>
Famille B	<ul style="list-style-type: none"> <li>• BP1 allemande</li> <li>• BP2 tchécoslovaque</li> <li>• BC1 et BC2 canadiens-anglais</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• panthéiste (mère)</li> </ul>
Famille C	<ul style="list-style-type: none"> <li>• CP1 can-anglaise, descendance juive germano-prussienne</li> <li>• CP2 can-anglais, descendance écossaise et allemande</li> <li>• CC1 et CC2 canadiens-anglais</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• chrétienne évangélique (tous)</li> </ul>
Famille D	<ul style="list-style-type: none"> <li>• DP1 can-anglaise, descendance écossaise et micmaque</li> <li>• DC1 can-anglais</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• DP1 presbytérienne, spiritualiste après suicide de son fils</li> <li>• DC1 école du dimanche « trop d'échos , triste »</li> </ul>
Famille E	<ul style="list-style-type: none"> <li>• EP1 mexicaine</li> <li>• EE1 québécoise</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• EP1 « très croyante, pas pratiquante », source de réconfort et de soutien</li> <li>• EE1 intérêt pour Dieu dans l'histoire de la création</li> </ul>
Famille F	<ul style="list-style-type: none"> <li>• tous québécois</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• FP1 « québécoise croyante »</li> <li>• FP2 « chrétien non-pratiquant »</li> <li>• FE1 « spirituelle, mais non religieuse »</li> </ul>
Famille G	<ul style="list-style-type: none"> <li>• tous québécois</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• GP1 « messe de minuit »</li> <li>• GP2 « non-pratiquant »</li> </ul>
Famille H	<ul style="list-style-type: none"> <li>• tous sauf HE3 « néo-québécois pure laine »</li> <li>• HE3 québécoise anglophone</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• HP1 catholique « pratique intérieure plutôt qu'extérieure »</li> <li>• HE2 « catholique, mais croit à la réincarnation »</li> </ul>
Famille I	<ul style="list-style-type: none"> <li>• tous québécois « mais on s'identifie seulement comme être humain »</li> <li>• père de IE2 est péruvien</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• « catholique sans aller à la messe, IE2 a fait ses sacrements »</li> <li>• « on a nos anges -- donnent un équilibre, force spirituelle »</li> <li>• « la vie après la mort — communication avec les défunts »</li> </ul>
Famille J	<ul style="list-style-type: none"> <li>• québécois</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• pas d'information</li> </ul>
Famille K	<ul style="list-style-type: none"> <li>• tous québécois</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• « ouverture d'esprit, pas de jugement »</li> </ul>

Note : N =40

<sup>27</sup> Rappel de la codification utilisée: l'identification de la famille se fait par une lettre de l'alphabet, suivi d'une lettre et d'un chiffre pour désigner le rang de la personne dans la famille. Ex : AP1 est le premier parent (toujours la mère) de la famille A. La langue maternelle de la famille se retrouve dans la désignation des enfants – E pour 'enfant' et C pour 'child', selon le cas.

Les données repérées au sujet de la culture spirituelle ou religieuse des familles n'avaient pas pour but de déterminer les stades de la foi selon Fowler (1981/1995) des participants, mais le tableau 5.2 peut tout de même fournir quelques indications. Par exemple, les adolescents FE1 et HE2 se distinguent ouvertement dans leurs croyances en rapport avec les croyances de leurs parents, faisant écho au stade synthétique-conventionnel lorsque l'influence de leurs pairs les mène vers cette distinction, ou encore au stade individuatif-réflexif lorsqu'il s'agit d'une appropriation après réflexion et avec prise de responsabilité personnelle quant aux incongruences dans leurs croyances (Fowler, 1981/1995 ; Fowler et Dell, 2006). Il est aussi possible de constater certaines valeurs familiales pouvant suggérer que les parents ont aussi atteint ou même dépassé le stade individuatif-réflexif (ex : famille I « on s'identifie seulement comme être humain », ou la famille K « ouverture d'esprit, pas de jugement »). D'autres indices sont offerts à travers les entrevues semi-structurées quant à la manifestation de la foi conjonctive, qui résout les incongruences des stades antérieurs par une compréhension plus complexe des mystères de la vie, acceptant les limites de la logique (Fowler, 1981/1995 ; Fowler et Dell, 2006). Toutefois, on ne peut apporter de conclusions définitives à l'égard des stades de la foi représentés chez les participants de cette recherche, car l'intention des questions des entrevues semi-structurées n'était pas de repérer ces stades.

Les données sociodémographiques ayant rapport au niveau de scolarité de chaque membre des familles participant à la recherche et du domaine professionnel des parents figurent au tableau 5.3.

Tableau 5.3	niveau scolarité/ domaine professionnel P1	niveau scolarité/ domaine professionnel P2	niveau scolarité enfants
Famille A	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 2 bacc, comptabilité et administration d'entreprises</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cégep incomplet, papetier</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sec I programme international (régulier avec PEI)</li> </ul>
Famille B	<ul style="list-style-type: none"> <li>• collègue en Allemagne</li> <li>• doula au Canada</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• université, ingénieur</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 10<sup>e</sup> année (Ontario)</li> <li>• programme particulier</li> </ul>
Famille C	<ul style="list-style-type: none"> <li>• secondaire complété</li> <li>• gestion de bureau</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• bacc en administration d'entreprise</li> <li>• agent logistique forces armées canadiennes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• CC1 chevauche 12<sup>e</sup> année (Ontario) et collègue (programme régulier avec accommodements)</li> <li>• CC2 11<sup>e</sup> année (Ontario) programme régulier</li> </ul>
Famille D	<ul style="list-style-type: none"> <li>• collégial complété</li> <li>• fonctionnaire en service social</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• université, ingénieur</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• DC1 certificat secondaire (Ontario) et programme de préparation à l'emploi</li> <li>• bénévole à l'école de CHEO</li> </ul>
Famille E	<ul style="list-style-type: none"> <li>• bacc en éducation</li> <li>• psychoéducatrice, formatrice</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• pas d'information</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 6<sup>e</sup> année (Québec) (programme régulier avec PEI)</li> </ul>
Famille F	<ul style="list-style-type: none"> <li>• maîtrise (admin des affaires)</li> <li>• génie industriel</li> <li>• gestion d'entreprise</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• maîtrise (informatique)</li> <li>• programmation</li> <li>• gestion d'entreprise</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• FE1 sec V (Québec) se dirige vers design/architecture</li> <li>• FE2 sec III arts plastiques, musique</li> <li>• FE3 sec I, FE4 6<sup>e</sup> année arts</li> </ul>
Famille G	<ul style="list-style-type: none"> <li>• DEC + nouveau prgme collégial débuté</li> <li>• comptabilité</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• DEP conservation de la faune</li> <li>• superviseur de mine</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• GE1 sec II (Québec), univers social</li> <li>• GE2 5<sup>e</sup> année (instruction privée avec spécialiste en CSA, prévoit retour au programme régulier pour 6<sup>e</sup> année)</li> </ul>
Famille H	<ul style="list-style-type: none"> <li>• certificat universitaire intervention de groupe</li> <li>• intervenante communautaire en santé mentale</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• sec V (Québec) en formation continue</li> <li>• intervenant communautaire</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• HE1, 1<sup>re</sup> année DEP mécanique automobile</li> <li>• HE2 sec IV (PEI) se dirige vers mécanique automobile</li> <li>• HE3 6<sup>e</sup> année (PEI)</li> <li>• HE4 3<sup>e</sup> année (PEI)</li> </ul>
Famille I	<ul style="list-style-type: none"> <li>• IGP1 collégial complété, secrétaire juridique retraitée</li> <li>• IP1 bacc en enseignement</li> <li>• spécialiste en CSA</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• DEP plomberie/chauffage</li> <li>• Entrepreneur</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• IE1 en hiatus du programme secondaire pour adultes</li> <li>• IE2 5<sup>e</sup> année (PEI)</li> </ul>
Famille J	<ul style="list-style-type: none"> <li>• travailleuse sociale</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• pas d'information</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• JE1 5<sup>e</sup> année (PEI)</li> </ul>
Famille K	<ul style="list-style-type: none"> <li>• sec V</li> <li>• adjointe placements et investissements</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 3 DEC</li> <li>• Paramédic</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• KE1 sec IV, formation préparation à l'emploi, stagiaire avec IP1</li> </ul>

Note : N = 40

L'annexe H-1 présente non seulement les génogrammes des familles participantes à la première planche, mais aussi la distribution du diagnostic du syndrome d'Asperger (SA), du trouble du spectre autistique à haut fonctionnement (TSAHF) ou du trouble envahissant du développement non spécifié à haut fonctionnement (TED-nos-HF). Il est

à noter que le ratio mâle à femelle de cette distribution, qui est de 53,8 % à 46,2 %, fait en sorte que la représentation féminine dans cette recherche dépasse de façon importante le ratio habituel mentionné dans la littérature (ex : Attwood, 2015 ; Baron-Cohen, 2002, 2003). Nous attribuons cette proportion élevée surtout à la sensibilisation sur les CSA chez les filles ayant eu lieu dans la région de Val-d'Or au Québec.<sup>28</sup>

À la deuxième planche de l'annexe H-1, nous ajoutons la distribution du phénotype de l'autisme (PA) dans chacune des familles. La reconnaissance du PA s'est faite soit par la famille même avec la chercheuse par l'entremise d'un questionnaire sur les traits reconnus, ou encore par un psychologue. En fait, les familles E, F et H, suite au diagnostic d'une personne dans la famille, poursuivaient leurs cheminements de diagnostic formel pour d'autres membres de leurs familles entre le temps de l'entrevue semi-structurée et le retour aux participants de cette recherche. Il est aussi à noter que le ratio mâle à femelle de la distribution du diagnostic ou du PA demeure près du ratio pour le diagnostic indiqué à la première planche.

Dans le tableau 5.4, on présente les grandes lignes du cheminement vers le diagnostic des participants déjà diagnostiqués lors du recrutement. Ces cheminements reflètent plusieurs des constatations faites au Canada et en Australie (Attwood, 2015 ; Stoddart, 2005 ; Stoddart et coll., 2012), telles que la reconnaissance d'une difficulté par les parents dès un très jeune âge de l'enfant, ou encore le passage par plusieurs autres diagnostics incomplets avant une confirmation en lien avec le spectre de l'autisme.

---

<sup>28</sup> En effet, trois des familles participant à cette recherche avaient collaboré à un projet de vidéo pour le mois de l'autisme en avril 2017. <https://www.youtube.com/watch?v=UMgZu8PF7bA>.

Tableau 5.4	personne diagnostiquée (♂ masculin, ♀ féminin)	historique de diagnostic
Famille A	• AE1, ♂, 13 ans	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 2 ans, 9 mois pour trouble de langage</li> <li>• orthophoniste a fait dépistage pour l'autisme</li> <li>• confirmé par pédopsychiatre</li> <li>• TSAHF aujourd'hui</li> </ul>
Famille B	<ul style="list-style-type: none"> <li>• BC1, ♂, 15 ans</li> <li>• BC2, ♂, 15 ans</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 3 ans, diagnostiqués en même temps</li> <li>• programme particulier pour autistes au préscolaire</li> <li>• BC1 débute la parole à 4 ans, BC2 vers 4 ans ½</li> <li>• diagnostic « enlevé » au début du primaire</li> <li>• 5<sup>e</sup> année : diagnostic Asperger</li> </ul>
Famille C	• CC1, ♂, 19 ans	<ul style="list-style-type: none"> <li>• enseignant de 1<sup>re</sup> année note maniérismes répétitifs, hyperréactivité aux stimulations sensorielles, et processus cognitifs prolongés, mais exacts (connaissait toute la matière, aucun retard langagier)</li> <li>• processus de diagnostic a pris quelques années</li> <li>• diagnostic : TSAHF et TED (non spécifié) à 8 ans</li> </ul>
Famille D	• DC1, ♂, 25 ans	<ul style="list-style-type: none"> <li>• à presque 2 ans, on remarquait qu'il rangeait ses jouets en les alignant selon leurs catégories, qu'il prenait beaucoup de temps à examiner ses jouets, les trains le fascinaient</li> <li>• évaluation de la parole : diagnostic de TED (non spécifié) à 3 ans</li> <li>• programme scolaire pour autistes à CHEO, prochaines évaluations à travers les années revenaient toujours « TED non spécifié »</li> </ul>
Famille E	• EE1, ♀, 12 ans	<ul style="list-style-type: none"> <li>• à 9 mois, ne réagissait pas si d'autres enfants lui prenaient des jouets</li> <li>• EP1 a fait un cours sur la petite enfance avec composante dépistage</li> <li>• à 6 ans, diagnostic TDAH</li> <li>• à 8 ans, diagnostic Asperger (hôpital Ste-Justine)</li> <li>• école refuse diagnostic, à 11 ans diagnostic dyslexie</li> </ul>
Famille F	• FP2, ♂, 51 ans	<ul style="list-style-type: none"> <li>• FP1 lit le livre « Trop intelligent pour être heureux », reconnaît son conjoint, père de 4 enfants, qui se fait diagnostiqué par un psychologue</li> </ul>
Famille G	• GE2, ♀, 10 ans	<ul style="list-style-type: none"> <li>• sensibilité auditive très accrue et timidité excessive</li> <li>• en maternelle : mutisme sélectif, problèmes d'apprentissage</li> <li>• orthopédagogue suggère évaluation : à 8 ans, diagnostic « anxiété »</li> <li>• retard de 2 ans au niveau scolaire</li> <li>• rencontre IE2 à la piscine communautaire, IP1 offre ses services d'éducation à la maison : on retire GE2 de l'école pendant 1 an, IP1 reconnaît les traits et suggère une évaluation pour l'autisme</li> <li>• diagnostic formel Asperger par psychologue à l'âge de 10 ans</li> </ul>
Famille H	• HE3, ♀, 12 ans	<ul style="list-style-type: none"> <li>• diagnostic de dyspraxie</li> <li>• mutisme jusqu'à l'âge de 11 ans, spontanéité de la parole en anglais, qui n'est pas sa langue maternelle</li> <li>• diagnostic formel Asperger par psychologue 8 mois après acquisition soudaine de la parole</li> </ul>
Famille I	• IE2, ♀, 12 ans	<ul style="list-style-type: none"> <li>• a parlé très tôt, vocabulaire très avancé, mais manquait de cohérence</li> <li>• à 4 ans, diagnostic du TDAH</li> <li>• 3<sup>e</sup> année, affiche un retard à l'école : diagnostic anxiété généralisée, dyslexie, dysorthographe, dyscalculie</li> <li>• on la retire de l'école pendant 2 ans, elle fait l'école à la maison avec IP1, enseignante, qui fait une rééducation intense selon un horaire très structuré</li> <li>• on commence à voir des traits « obsessionnels » : IE2 peut parler de ses intérêts particuliers pendant des heures</li> <li>• 3<sup>e</sup> évaluation : diagnostic Asperger</li> </ul>
Famille J	• JE1, ♂, 11 ans	<ul style="list-style-type: none"> <li>• diagnostic TED (non spécifié) à 4 ans</li> </ul>
Famille K	• KE1, ♀, 16 ans	<ul style="list-style-type: none"> <li>• crises énormes à la prime enfance</li> <li>• ne parlait toujours pas à l'âge de 4 ans</li> <li>• évaluation : prise en charge en orthophonie et en ergothérapie pendant 2 ans</li> <li>• à 6 ans : diagnostic TED, considérée sans diagnostic</li> <li>• trouble du langage sévère : expression et compréhension, difficulté à retenir consignes, grand besoin de précision et de sens littéral</li> <li>• éventuellement, diagnostic TSA niveau 1</li> </ul>

Note : N=40

### **Les résultats de l'analyse de l'AT.9 des familles participantes**

#### **Les observations lors de l'administration de l'AT.9**

Les observations faites lors de l'administration de l'AT.9 relevaient autant de l'apport individuel à la réalisation de la tâche que de l'interaction systémique pouvant se dérouler dans cet exercice. Ces observations ont été notées sur une fiche permettant de noter différentes spécifications (voir l'annexe G-3).

**Le niveau individuel.** Sur le plan individuel, la chercheure notait l'engagement et l'aisance apparente de chaque sujet en lien avec la réalisation de la tâche. Le non verbal — les regards, les mouvements — pouvait fournir autant de renseignements sur cette aisance ou sur un malaise que la verbalisation d'une appréciation, d'une difficulté ou d'un besoin d'aide. Les facteurs externes pour chaque sujet — provenant des autres personnes dans la pièce ou de l'environnement en général — ont été notés lorsqu'il s'agissait d'une influence sur l'activité individuelle ou d'une interruption de celle-ci, et la plupart du temps était compris comme faisant partie de l'interaction systémique.

La durée de chaque activité de l'AT.9 (la production du dessin, l'élaboration du récit, le remplissage du questionnaire et du tableau – voir l'annexe G-2) était aussi notée afin de pouvoir discerner d'autres aspects de la facilité ou de la difficulté à accomplir les tâches.

Parmi les observations les plus saillantes, notons qu'à l'exception d'un sujet qui s'est retiré de l'exercice (JE1), tous les participants semblaient trouver, sinon immédiatement, du moins après quelques instants, un rythme propre à leur engagement. Que ce soit par le silence d'une concentration accrue, ou par le fredonnement ou des échanges verbaux avec d'autres membres de la famille, le dessin des 9 éléments semblait

être une activité agréable pour tous les participants. Le besoin d'aide exprimé le plus souvent était celui de comprendre ce qu'on entendait par le mot « cyclique », malgré l'élaboration déjà présente dans la liste des éléments à dessiner (voir l'annexe G-2). Quelques fois, un malaise plus ou moins intense selon le participant s'exprimait autour du manque de précision des instructions de l'AT.9, donnant lieu à des questions telles que « une chute, c'est une chute d'eau ? », « un personnage, c'est un humain ? », « est-ce qu'on peut ajouter des éléments ? ». Certains autres malaises exprimés étaient en lien avec l'ordre de l'accomplissement des tâches de l'AT.9, comme de vouloir faire le récit avant le dessin par souci de bien faire correspondre ces derniers. En effet, le souci de la précision revenait souvent : plusieurs participants lisaient et relisaient les instructions pendant qu'ils faisaient leurs dessins, comptaient les éléments pour s'assurer de tous les inclure, ou exprimaient un malaise du fait que trop de possibilités de représentation survenaient à la fois, forçant un choix qui ne serait pas le fruit d'une analyse complète. Comme le disait FE2 : « il y a trop d'idées pour chaque élément, ça fait poup ! poup ! poup ! dans ma tête ! ».

La durée de temps pour faire le test (dessin, récit, questionnaire et tableau) était d'environ 30 à 50 minutes pour la plupart des participants, quoique dans deux cas, le test avait pris plus d'une heure. Pour plusieurs des participants, le « j'ai fini ! » triomphal retentissait après le dessin et aussi après le récit. Les facteurs externes ayant le plus souvent un impact sur l'activité du dessin étaient la présence des animaux de compagnie ou des oiseaux dehors, ce qui pouvait soit être une source de distraction ou d'inspiration pour le dessin, selon le cas. Le besoin d'aide se présentant le plus souvent se situait au niveau de l'écriture du récit. Ainsi, dans plusieurs cas où les enfants avaient un trouble

dyslexique, ce qui est souvent le cas dans cette recherche, soit un parent ou la chercheure écrivaient le récit que l'enfant dictait.

À quelques reprises dans cette recherche, il y a eu des moments que Rebecca Nye aurait qualifié de « quelque chose qui suggère plutôt le sens, la profondeur, la connexion de l'«être moi» à d'autres choses, au mystère, à la raison d'être » (1999, p.64, traduction libre), moments privilégiés entre l'enfant et la chercheure en présence des parents, mais ayant un cachet de secret dévoilé en toute confiance, le partage d'une précieuse part de soi en terminant une rencontre. Comme exemple, à la toute fin de l'administration de l'AT.9, EE1 qui, quelques moments auparavant avait trouvé le courage de verbaliser une souffrance qu'elle vit avec sa mère et qu'elle avait représentée dans son dessin, prend « son trésor le plus précieux au monde », son chat, et le met dans les bras de la chercheure, presque en signe d'appivoisement de notre relation.

Dans le cas d'AE1, après l'administration de l'AT.9, il demande, en tirant doucement sur la manche de la chercheure, avec son regard furtif du coin de l'œil invitant l'entrée au secret, si elle aimerait voir ses autres dessins. Puis il est allé chercher deux grands dessins, réalisés sur de grands « canevas » de feuilles collées les unes à côté des autres. Le premier, méticuleusement dessinée, la coupe transversale d'un navire de croisière étage par étage, pièce par pièce ; l'autre, un plan d'urbanisation encore méticuleusement dessiné, la carte d'une ville, rue par rue, édifice par édifice. La précision de détails, l'offrande de soi, la prise en confiance de la chercheure, avait ce cachet de spiritualité relationnelle, une sacralisation de ce lien pourtant si temporaire.

Un autre moment tout aussi touchant s'est présenté lors du retour aux participants, lorsque HE4, la plus jeune de tous les participants a chuchoté à la chercheure devant

toute sa famille qui écoutait attentivement qu'elle avait quelque chose à partager.

Encore, ce moment si bien décrit par Rebecca Nye (1999) où l'enfant passe du banal au sacré en un instant de perspicacité profonde s'est produit. HE4 exprime alors, en traçant avec ses doigts, qu'il y a une énergie, une force, un « fil rouge, comme un collier avec des billes » reliant chacun des membres de sa famille, fil rouge qui devient plus épais et lumineux lorsque les membres de sa famille se touchent. Cet exemple de synesthésie, et encore la confiance que cette petite faisait à la chercheuse, offre un aperçu du potentiel de la spiritualité relationnelle autiste.

**L'interaction systémique.** L'interaction systémique qui revenait le plus souvent pendant la tâche du dessin était l'humour du type d'autodérision, servant souvent à mettre les autres membres de la famille à l'aise avec l'exercice ou à les encourager. Ce genre d'interaction pouvait prendre la forme suivante :

AP2 : « je ne suis vraiment pas bon en dessin ! »

AP1 : (riant) « ça fait tellement longtemps que je n'ai pas dessiné ! Je ne sais pas comment — mais je vais faire de mon mieux ! »

Les échanges de clarification étaient nombreux, ainsi que les commentaires à propos de la qualité stylistique des dessins. Comme mentionné auparavant, l'entraide familiale se voyait souvent au niveau de la composition du récit.

Dans les échanges suivant l'administration de l'AT.9, la spontanéité des partages au sujet des dessins reflétait le plus souvent une belle complicité fraternelle, parentale, et familiale, tout en respectant les caractéristiques de sa propre culture familiale. Ainsi, pour la famille A, il s'agissait surtout de la curiosité à propos de la crédibilité du dessin

et la précision de l'ordre des actions s'y retrouvant. Les souvenirs de camping en famille sont soulevés dans la famille D, alors que dans la famille C, un bel échange a lieu sur la formule chimique de la combustion et les preuves scientifiques réfutant la controverse sur le réchauffement climatique.

L'interaction systémique la plus remarquable à la suite de l'administration de l'AT.9 se voit dans le dénouement de la souffrance que vit EE1 dans sa relation avec sa mère. Tout d'abord, EE1 déclare la nature exclusivement symbolique de son dessin : « ça représente mes émotions », et répond à certaines questions que sa mère lui pose au sujet de son emplacement dans le dessin et certaines des émotions qui sont représentées par le feu, la chute, l'animal et le personnage. Puis vient :

EP1 : « c'est quoi le monstre ? »

EE1 : « j'ai le droit de ne pas le dire »

EP1 (après un moment de silence) : « D'accord, qu'est-ce que tu veux savoir au sujet de mon dessin »

EE1 pointe au personnage dans le dessin de sa mère pour demander ce que c'est, et EP1 lui raconte l'histoire de son dessin. Mais EE1 cherche à symboliser le dessin de sa mère, à faire représenter des émotions par les éléments dessinés par sa mère. Elle n'aime pas l'histoire racontée par sa mère : « ça ne m'intéresse pas du tout », elle aurait préféré un récit symbolique des émotions de sa mère. Quelques minutes plus tard, lorsque la chercheuse est en train de terminer l'entrevue, EE1 décide qu'elle veut partager qui est le monstre dans son propre dessin, émettant que l'élément cyclique, la roue se retrouvant avec le monstre à l'intérieur de la caverne noire est « Papa, trop influencé par Maman,

qui est le monstre quand elle est choquée ». S'ensuit un dénouement soutenu par le calme, la patience et l'amour d'EP1, rendu possible par la rigueur de l'honnêteté de sa fille Asperger, et témoignant de cette complicité parent-enfant qui permet la verbalisation de la souffrance devant une pure étrangère. Le privilège d'observer cet espace sacré de la spiritualité relationnelle reviendra à maintes reprises avec les familles lors des entrevues semi-structurées, dont les résultats sont présentés plus loin dans ce chapitre.

### **Les structures de l'imaginaire des participants selon l'AT.9**

Comme mentionné auparavant, l'AT.9, test projectif créé par Y. Durand (2005), via l'analyse iconographique, permet de repérer vingt-trois structures anthropologiques de l'imaginaire (SAI) distinctes, dont la classification entière figure à l'annexe G-4. L'annexe H-3 nous permet de constater la distribution des SAI des participants à la recherche actuelle. Aussi, cette annexe offre la comparaison de cette distribution avec les résultats obtenus auprès de jeunes Québécois de 9 à 12 ans dans la recherche de Bellehumeur et Lavoie (2013), qui eux-mêmes avaient fourni une comparaison avec les fréquences européennes auprès des adultes.

La prévalence des SAI appartenant au régime héroïque, soit 28,2 % de notre échantillon, est plus près des normes européennes auprès des adultes (24 à 27,4 %) que les résultats de 40,4 % de Bellehumeur et Lavoie (2013). Par ailleurs, trois des quatre catégories appartenant au régime héroïque se retrouvent dans les AT.9 de nos participants, car la structure « sur-héroïque » n'a été déterminée en aucun cas. Ces participants ne présentent donc pas des cas de monopolarisation, ou la structure de

l'imaginaire tend vers une extrémité (dans ce cas-ci, l'héroïque) aux dépens de l'autre (mystique), représentant un « appauvrissement symbolique »<sup>29</sup>.

La fréquence des SAI de cette recherche appartenant au régime mystique (5,13 %) est moindre que celle identifiée chez les jeunes Québécois (12,8 %), et considérablement plus faible que chez les adultes Européens (27 à 27,4 %) (Bellehumeur et Lavoie, 2013). Ici, nous ne retrouvons aucun exemple de structure « sur-mystique » ni de « mystique intégrée » parmi nos participants. Tel le cas avec les structures héroïques, l'absence de structure « sur-mystique » indique que les participants ne présentent pas des cas de monopolarisation au sens d'un « appauvrissement symbolique »<sup>30</sup>.

Le pourcentage des SAI relevant du régime synthétique dans un double univers existentiel (DUEX) de notre recherche, soit de 12,81 %, est aussi beaucoup plus faible que les résultats européens et québécois (31,8 à 32 % et 30,3 %, respectivement) (Bellehumeur et Lavoie, 2013). Par contre, la fréquence des SAI de l'univers synthétique symbolique (USS), située à 10,24 %, est légèrement plus élevée que chez les adultes européens (6 à 8,4 %) et les jeunes Québécois (7,3 %) (Bellehumeur et Lavoie, 2013). Une catégorie de DUEX que nous ne retrouvons pas dans notre échantillon est la synchronique dédoublée, alors que chacune des quatre catégories d'USS est représentée.

Le plus grand écart dans ces recherches se situe au niveau des SAI non structurées, dont les AT.9 « déstructurés » (SD) et les « pseudo-déstructurés » (PDS), lorsque le dessin semble manquer de structure alors que le récit y apporte une certaine cohérence. Nous retrouvons dans la recherche actuelle une proportion considérablement plus élevée

---

<sup>29</sup> tel que discuté par G. Durand, 1980, p. 63, cité par Bellehumeur

<sup>30</sup> tel que discuté par G. Durand, 1980, p. 63, citée par Bellehumeur

de SAI non structurées (41,06 %) que la prévalence européenne (5 à 11 %) et québécoise (9,2 %) (Bellehumeur et Lavoie, 2013). Il serait important de noter qu'aucun AT.9 de la recherche actuelle ne se retrouvait dans la catégorie SD forme B où il y a absence complète de symbolisation. Aussi, aucune SAI non structurée ne se retrouve dans les familles A et I.

En revenant au chevauchement qui existe entre certaines caractéristiques de l'alexithymie et du syndrome d'Asperger tel que les difficultés langagières et interactionnelles, ainsi que le style de pensée utilitaire (Fitzgerald et Bellgrove, 2006 ; Langevin et Laurent, 2013), la proportion élevée de SAI non structurées n'est peut-être pas surprenante. Certains chercheurs considèrent même qu'il existe un déficit d'imagination chez l'autiste (Bogdashina, 2013). Toutefois, ce ne sont pas toujours les personnes diagnostiquées ou même portant le phénotype qui présentent les SAI de ce type dans notre recherche. Donc, les personnes neurotypiques dans les familles participantes pouvaient elles aussi présenter avec la SAI « déstructurée » ou « pseudo-déstructurée ». Cependant, même parmi la sous-population des neurotypiques, ce pourcentage est plus élevé que les données européennes et québécoises : dans cet échantillon, 4 des 15 neurotypiques (soit 26,67 %) ont cette SAI.

En revanche, toutes les personnes diagnostiquées (D) ou reconnues comme ayant le phénotype de l'autisme (PA) dans cette recherche n'ont pas toutes une SAI « déstructurée » ou « pseudo-déstructurée ». En effet, le pourcentage de participants de la sous-population (D + PA) ayant une SAI « déstructurée » ou « pseudo-déstructurée » est de 50 %. Si l'on distingue les participants D des PA, les pourcentages de SAI « déstructurées » ou « pseudo-déstructurées » sont ainsi : chez les D, 53,8 % des SAI

sont « déstructurées » ou « pseudo-déstructurées », alors que 45,45 % le sont chez les PA.

Les tableaux 5.5 et 5.6 qui suivent nous permettent de vérifier les constatations à propos des SAI non structurées retrouvées dans cette population, ainsi que les SAI des personnes diagnostiquées ou ayant le phénotype de l'autisme.

Tableau 5.5

neurodiversité en lien avec les structures de l'imaginaire dites « non-structurées » et « pseudo-déstructurées »

	SAI	D — diagnostic PA — phénotype de l'autisme NT — neurotypique
Famille B	SD A (sous-ensembles non-structurés)	D, ♂
Famille C	SD B (fonctionnelle)	D, ♂
Famille D	PDS A (symbolique)	NT, ♀
Famille D	PDS B (existentielle)	D, ♂
Famille E	PDS A (symbolique)	D, ♀
Famille F	SD A (sous-ensembles non-structurés)	D, ♂
Famille F	SD B (formalisante)	PA, ♀
Famille F	PDS A (symbolique)	NT, ♀
Famille G	SD B (formalisante)	NT, ♂
Famille G	SD B (formalisante)	D, ♀
Famille H	PDS B (existentielle)	PA, ♂
Famille H	SD B (fonctionnelle)	PA, ♂
Famille H	SD B (formalisante)	PA, ♀
Famille H	PDS B (existentielle)	PA, ♀
Famille J	SD B (formalisante)	NT, ♀
Famille K	PDS B (existentielle)	D, ♀

$N = 16$  9 ♀ et 7 ♂, 4 NT et 12 D ou PA

Tableau 5.6 structures de l'imaginaire en lien avec la neurodiversité

	D — diagnostic PA — phénotype de l'autisme	SAI
AE1	D, ♂	M ludique
AP1	PA, ♀	DUEX diachro M → H
BC1	D, ♂	SD A (sous-ensembles non-structurés)
BC2	D, ♂	H impure
CP2	PA, ♂	H impure à série négative
CC1	D, ♂	SD B (fonctionnelle)
DC1	D, ♂	PDS B (existentielle)
EP1	D, ♀	USSD (cyclique)
EE1	D, ♀	PDS A (symbolique)
FP2	D, ♂	DUEX diachro M → H
FE2	D, ♂	SD A (sous-ensembles non-structurés)
FE3	PA, ♀	SD B (formalisante)
GP1	PA, ♀	H impure
GE2	D, ♀	SD B (formalisante)
HP1	PA, ♀	DUEX synchro redoublée (inverse)
HE1	PA, ♂	SD B (fonctionnelle)
HE2	PA, ♀	SD B (formalisante)
HE3	D, ♀	H impure
HE4	PA, ♀	PDS B (existentielle)
HP2	PA, ♂	PDS B (existentielle)
IE2	D, ♀	H intégrée
IP1	PA, ♀	DUEX diachro H → M
IGP1	PA, ♀	H détendue
KE1	D, ♀	PDS B (existentielle)

*N = 24 13 D et 11 PA, 12 SAI relevant des trois régimes de G. Durand, 12 non structurés*

Les implications des résultats figurant aux tableaux 5.5 et 5.6 sont discutées dans le prochain chapitre.

### **L'élaboration des questions précises des entrevues semi-structurées à partir de l'analyse des AT.9**

Les questions types de l'entrevue semi-structurée ainsi que l'ordre des séries de questions figurent à l'annexe G-5. Comme décrit au chapitre sur la méthodologie, les trois premières sections de l'entrevue comprenaient des questions qui variaient selon les AT.9 de chacune des familles, et permettaient aux familles d'interagir au sujet du symbolisme individuel et collectif. L'analyse des AT.9 permettait non seulement de déterminer la SAI de chaque participant, mais aussi d'élaborer les questions précises des entrevues semi-structurées. Un exemple d'une série entière de questions précises pour une des familles se retrouve à l'annexe H-4.

**Les questions portant sur le symbolisme individuel en lien avec la structure anthropologique de l'imaginaire.** Les questions sur le symbolisme individuel avaient comme but de faire ressortir quelques particularités de la SAI de chaque personne, en misant sur le rôle des éléments les plus aptes à faire ressortir le régime héroïque, mystique ou synthétique selon le cas, les liens existants entre certains des éléments du dessin, ou encore des possibilités d'issue de l'action du dessin.

Les contraintes de temps ne permettaient d'explorer qu'une ou deux avenues avec chaque participant, et la distribution de questions devait se faire en sorte que la complémentarité au sein de la famille puisse ressortir. Comme il est préconisé dans la théorie émergente constructiviste, l'interprétation et l'action sont considérées comme des processus réciproques, et l'implication de la chercheuse dans la construction et l'interprétation des données est indéniable. Conséquemment, les processus faisant l'objet de l'exploration sont créés à même l'interaction animée par la chercheuse (Charmaz,

2014). Donc, les questions élaborées à partir des SAI, quoique suivant une ligne directrice générale, étaient nécessairement une contribution de la chercheuse aux processus de symbolisation des familles. Quelques exemples de questions portant sur le symbolisme individuel pour chaque régime durandien, ainsi que les SAI non structurées, sont présentés ici (voir l'annexe H-2 pour les dessins correspondants) :

- SAI héroïque

Exemple 1 : BP1 (H impure)

- La personne dans ton dessin combat ce monstre effrayant. Qu'est-ce que ce monstre pourrait faire, ce qui motiverait cette personne à le combattre ?
- Qu'est-ce que la personne voudrait faire au lieu de combattre ce monstre ? Pourquoi est-ce qu'elle le combat de toute façon ?

Exemple 2 : GE1 (H détendue)

- À quoi fait penser cette épée coincée dans la roche ?
- Qu'est-ce que le feu fait dans ce dessin ?
- À quoi pense le monstre en regardant l'homme qui va chercher l'épée ?

- SAI mystique

Exemple : CP1 (M impure)

- Le feu dans ton dessin est originalement une façon de faire cuire le poisson pour le souper, mais finit par effrayer l'alligator qui veut voler le poisson. Qu'est-ce que le feu représente pour toi ?
- Peux-tu nous en dire un peu plus sur cet alligator ?

- SAI synthétique

Exemple 1 : IP1 (DUEX diachro H → M)

- Comment est-ce que cette forêt est mystérieuse ?

## Exemple 2 : HP1 (DUEX synchro redoublée)

- Quelle est la relation entre le guerrier et les poissons ?
- Quel est le combat du guerrier ?

## Exemple 3 : IP2 (USS diachro progression en quête d'idéal)

- Qu'est-ce que l'homme démontre par sa prévoyance pour un combat éventuel ?
- Qu'est-ce que l'homme démontre en se tenant debout, seul à combattre le monstre, alors que ceux qui se moquaient de lui se sont réfugiés chez lui ?

## Exemple 4 : FP1 (USS synchro interactive vers harmonisation)

- Peux-tu élaborer sur comment l'éléphant représente « la structure de la vie sous tous ses angles » ? (citation provenant du récit de FP1)
- Comment le monstre est-il un allié pour toi ? (provenant du récit)
- Peux-tu en dire davantage sur le pouvoir de l'épée ?

## Exemple 5 : IE1 (USS synchro bipolaire)

- Qu'est-ce que ça prendrait pour que la fille prenne l'épée pour couper la chaîne ?
- Qu'est-ce qui arriverait au monstre si la fille réussissait à couper la chaîne ?

- SAI pseudo-déstructurée

## Exemple 1 : EE1 (PDS forme A symbolique)

- Qu'est-ce que le monstre et le pneu font dans la noirceur ?
- Qu'est-ce que la dragonnette fait près du feu ? Quel est son défi ?
- Comment la chute de la colère réussit-elle à devenir un ruisseau où le cheval de bonté vient boire ?

## Exemple 2 : DC1 (PDS forme B existentielle)

- Qu'est-ce que le bûcheron aime faire à la campagne ?
- Quel est son endroit préféré dans ce lieu ?
- Qu'est-ce que le bûcheron utilise pour construire son fort ?

- SAI déstructurée

## Exemple 1 : FE2 (SD forme A sous-ensembles)

- Pourquoi est-ce que le bonhomme veut trancher la tête du monstre ? Qui ou quoi essaie-t-il de protéger ?
- Qu'est-ce qui permettrait au bonhomme de réussir à trancher la tête du monstre ?

## Exemple 2 : CC1 (SD forme B fonctionnelle)

- Peux-tu en dire un peu plus à propos du monstre abstrait de fumée « en raison de la relativité et tout ça » (citation provenant du récit de CC1)
- Peux-tu en dire plus sur cette épée et ce qu'elle peut faire ?
- Peux-tu en dire plus sur cette roue à courroie et ce qu'elle peut faire ?

## Exemple 3 : GP2 (SD forme B formalisante)

- Le personnage, la madame, symbolise la sagesse selon ton tableau. En quoi est-ce qu'une femme ou une mère peut représenter la sagesse selon toi ?
- Quand on te le demande dans le questionnaire, tu dis que tu serais au bord de la chute avec ton chien : peux-tu en dire un peu plus là-dessus ?

**Les thèmes familiaux émergents des AT.9 et les questions portant sur le symbolisme collectif.** L'Annexe H-2 présente les regroupements des AT.9 selon les familles. Ce regroupement par famille permettait une analyse systémique en constatant les SAI se répétant ou se complétant dans une même famille, ainsi que les

similarités et les différences dans les représentations des éléments, et finalement en repérant quelques indices de réciprocité dans la dynamique familiale. Certains thèmes ou mythes familiaux émergeant de l'analyse du regroupement familial pouvaient ensuite être vérifiés à l'entrevue semi-structurée.

Dans la famille D, les SAI étaient toutes les deux « pseudo-déstructurées », alors que dans les familles A et I, les SAI étaient toutes structurées selon un des trois régimes de G. Durand. Il était possible de constater un nombre équivalent de dessins « scènes » (structurés) et de dessins « éléments » (non-structurés) dans les familles E, F et G, alors que dans les familles B et K, où le nombre de participants était impair, on retrouvait une SAI « déstructurée » et deux SAI « structurées ». Dans la famille C, on retrouvait une seule SAI « déstructurée » parmi les quatre, et dans la famille H, quatre des six SAI étaient « déstructurées » ou « pseudo-déstructurées ». Ces constatations permettaient d'envisager la possibilité de « jouer » dans le symbolisme sur le plan collectif, en posant des questions dans le genre « qu'arriverait-il si... » ou encore « trouvez les différences entre... », qui devenaient alors des jeux en famille.

Les thèmes reconnus pendant cette analyse reflétaient surtout les rôles potentiels des membres de la famille. L'emplacement de la personne dans son dessin, faisant partie du questionnaire qui est rempli après le dessin et le récit, était un facteur important dans la perception des thèmes familiaux à vérifier. Cet emplacement se voyait parfois en lien avec le personnage, qu'Yves Durand (2005) considère comme la projection du soi. Ainsi, des thèmes comme « maman guerrière » (famille H) ou « parents s'en remettant à Dieu » (famille A) pouvaient ressortir de cette façon.

Dans certains cas, le participant ne se voyait pas comme le personnage, mais comme un autre élément. À ce moment-là, la chercheuse préparait le terrain pour vérifier un thème familial potentiel en faisant ressortir les caractéristiques de l'élément avec lequel le participant s'identifie lors du questionnement au niveau du symbolisme individuel, permettant ainsi de nourrir une discussion subséquente. Comme exemple, GE1 a écrit qu'elle serait le feu dans son dessin, et donc la chercheuse lui a demandé ce que le feu fait dans le dessin. Il en était de même pour CC2 en rapport avec « l'épée douée de sensation ».

À quelques reprises, la chercheuse trouvait que le personnage dans un dessin pouvait indiquer un thème familial potentiel, même lorsque le dessinateur se plaçait ailleurs dans son dessin. Un exemple de ceci est le « pirate-voyageur » de KP2, qui se voit pourtant comme la chute dans son dessin.

Il arrivait parfois que la personne ne se voie pas du tout dans le dessin, mais que tout de même le dessin dégage un indice de thème familial, comme dans le cas d'AE1, « l'enfant ludique » de sa famille.

En quelques cas, notamment dans la famille I, les deux parents ne se voyaient pas comme le personnage, mais se situaient à côté du personnage comme soutien. Par ceci, la chercheuse entrevoyait un thème de complicité dans la famille. De façon semblable, les deux parents de la famille A n'étaient pas le « héros » de leurs dessins, mais jouaient un rôle important en faisant appel au véritable héros (AP2) ou en permettant la survie du personnage jusqu'à ce que le vrai héros puisse venir à sa rescousse (AP1). Encore là, une complicité intéressante est notée. De plus, la SAI de chacun de ses quatre parents relevait du régime synthétique. Le seul autre cas où la SAI de chacun des deux parents

relève du régime synthétique se trouve dans la famille F, alors que FP1 se voit comme le personnage et FP2 se voit comme le monstre.

Quelques familles semblaient pouvoir être caractérisées par une répétition d'éléments, comme dans le cas de la famille H, où les poissons revenaient souvent dans leurs dessins. Ou encore, il était possible de percevoir les familles chez qui la symbolisation occupait une place importante, comme pour la famille F.

L'analyse systémique des AT.9 permettait à la chercheuse de formuler des questions en forme de « Comment membre X de votre famille est-il/elle comme le personnage (ou l'élément avec lequel le participant s'identifie) de son dessin ? ». Parfois, la chercheuse demandait comment le participant était comme le personnage même si celui-ci ne s'identifiait pas à cet élément, ou comment le participant était comme un autre élément du dessin auquel il ne s'identifiait pas. Une autre possibilité pouvant s'offrir était de demander comment le participant est en lien avec le thème dans son dessin, comme dans l'exemple du rôle ludique d'AE1 dans sa famille.

En même temps, cette analyse permettait de former des idées au sujet d'une SAI familiale. Tout comme Gauvin-Lepage et coll. (2016) affirment que « la résilience familiale peut difficilement se limiter à la somme des résiliences individuelles inhérentes à chacun des membres de la famille » (p. 198), nous ne pouvons utiliser une formule d'addition pour déterminer une SAI familiale. Cependant, Laprée (2013), dans son application des univers imaginaires de G. Durand à l'animation de groupe, présente des caractéristiques de groupe pouvant s'apparenter à chacun des trois régimes. En se basant

sur l'approche des trois axes<sup>31</sup> -- axe de production, axe de solidarisation, axe de régulation, Laprée (2013) démontre que ces trois axes correspondent aux trois grands régimes de l'imaginaire selon G. Durand. Ainsi, correspondant à l'axe de production, le groupe plutôt héroïque aurait une cible commune et une énergie de production dont la base serait l'information claire et précise (Laprée, 2013). Ici, on pourrait reconnaître la famille E, où le thème d'inciter les autres à accepter les différences est important, ainsi que la famille K, où la persévérance du combat se voit clairement dans les dessins. La solidarisation qui est associée au groupe mystique de sorte que chacun est convaincu de sa place et de sa valeur au sein du groupe (Laprée, 2013), se reconnaît déjà dans les AT.9 de la famille H. Et le groupe synthétique, là où les opposés peuvent coexister en toute complémentarité, où les rythmes de la vie sont accueillis, correspondant ainsi à l'axe de régulation, se reconnaît déjà dans la famille I, et aussi dans l'hypotypose future de l'espoir de rédemption des familles A et C. Il restait donc à vérifier ces observations à propos des SAI familiales pendant les entrevues semi-structurées.

### **Les résultats de l'analyse des entrevues semi-structurées**

#### **Réponses aux questions types de l'entrevue**

**Le symbolisme individuel.** Afin d'approfondir le symbolisme individuel, un regard sur l'emplacement du participant dans son dessin ou sur l'élément auquel le participant s'identifie s'avérerait utile. Quoique les questions en lien avec le symbolisme individuel s'adressaient premièrement au participant, les autres membres de la famille pouvaient également s'exprimer, faisant en sorte qu'une espèce de dénouement du symbolisme pouvait s'effectuer. Voici un exemple de l'échange dans la famille I lors de

---

<sup>31</sup> Identifiées par Yvon St-Arnaud (1989) et cité par Laprée

l'approfondissement du symbolisme dans le dessin d'IE2, 12 ans et Asperger, dont la

SAI est héroïque (intégrée) :

C (chercheure) : alors, IE2, quand on te demande où tu serais dans ton dessin, tu dis « je serais le mec qui éteint l'incendie, car c'est mieux que les autres ». Qu'est-ce qui fait en sorte que c'est mieux que les autres ? (IE2 rit)

IGP1 : c'est une bonne action !

IE2 : ben, je dis que c'est mieux que les autres, parce que des fois j'aime bien foncer puis pas du tout comme me soucier du temps qu'il peut y avoir. C'est vrai que c'est mieux que les autres parce que se faire noyer, c'est pas vraiment mieux, aussi combattre un monstre, ça pourrait échouer. J'aurais probablement plus choisi d'être la madame qui fait du vélo, mais (tout le monde rit).

C : mais quand le pompier fait quelque chose d'utile

IE2 : ouin

IGP1 : elle a fait toute une analyse pour arriver à choisir

IE2 : mais après que j'aurais éteint le feu, je serais partie en vélo (tous rient)

Le prochain exemple illustre la situation où le participant se voit « partout » dans son dessin. Il s'agit de FE4, 11 ans et neurotypique, dont la SAI est « pseudo-déstructurée » (forme A symbolique) :

C : Maintenant, FE4, quand on te demande où tu es dans ton dessin, tu indiques « partout, car tout dans le dessin est important ».

FE4 : ouin

C : [selon ton récit], toutes les choses dans le dessin se rapportent à toi. On voit beaucoup de forces dans ton dessin. Ce sont toutes sortes de choses qui peuvent t'aider dans ta vie pour te rappeler tes forces. Même le monstre te rappelle que tu as de l'imagination. Maintenant, peux-tu me parler un peu plus de la chute, la chute qui peut t'aider à faire face à ceux qui te font mal ?

FE4 : Si quelqu'un me blesse ou me fait mal, ben moi dans ma tête, même s'il existe encore peut-être — sûrement — ben, mettons qu'il m'a fait mal puis je ne veux pas que ça continue puis je ne veux pas revivre ça, mettons que dans ma tête ben comme, il tombe dans une chute, puis moi je l'oublie, puis je ne pense plus à lui

FP1 : tu l'oublies

FE4 : ouin, c'est comme s'il tombait dans un oubli

C : puis quand la personne qui t'a fait mal tombe dans un oubli, toi, qu'est-ce que ça te permet de faire ?

FE4 : ben, ça me permet de passer à autre chose puis de ne pas rester tout le temps poignée avec ça

Dans le prochain exemple, EP1, mère et Asperger, dont la SAI est synthétique (USS diachro cyclique) se voit comme la princesse ou comme le monstre dans son dessin :

C : Que représente ce monstre pour toi ?

EP1 : la différence (...) être différent des autres

C : quel est le défi en étant différent des autres

EP1 : bien, le défi en étant différent des autres c'est premièrement de s'accepter lui-même, comme il est, parce que s'il ne s'accepte pas comme il est, il ne peut pas être accepté par les autres. C'est difficile premièrement de comprendre la différence, et de comprendre pourquoi les autres réagissent de telle façon envers lui. Quand ces sentiments arrivent, pour lui c'est normal, parce que ce monstre est gentil, mais parfois les autres sont méchants, et ça, c'est difficile à comprendre pour lui.

C : et les autres peuvent être méchants envers le monstre parce qu'il est différent. Et est-ce qu'ils ont peur de lui ?

EP1 : bien oui, ils ont peur de quelque chose qu'ils ne comprennent pas. C'est pour ça que la princesse leur a appris à le connaître.

C : est-ce que tu peux parler un peu plus de cette princesse aztèque ?

EP1 : elle est une fille intelligente, une fille forte, et dans sa hiérarchie à elle, elle a la capacité de faire changer les choses. Si ça l'avait été une personne du village, probablement qu'il n'aurait pas fait en sorte que le monstre soit accepté, mais [son statut dans] sa hiérarchie à elle, ça lui permet de faire ça.

Le participant comme monstre mal compris est un thème qui se répète avec HE3, 12 ans et Asperger, dont la SAI est héroïque (impure). Dans son dessin, le personnage (qui représente « tout le monde » qui ne la comprend pas) combat le monstre (avec qui HE3 s'identifie), car il croit que le monstre vient voler le cycle de l'infini.

Considérons maintenant un exemple d'approfondissement de symbolisme reflétant la SAI mystique (impure) de CP1, mère et neurotypique, qui se voit comme le personnage dans son dessin, mais pour qui une des questions d'approfondissement se rapporte à un autre des éléments :

C : maintenant, CP1, tu as indiqué dans le questionnaire « je suis la personne avec l'épée ». La personne avec l'épée est celle qui prend le souper et qui finit par être en mesure de manger le souper paisiblement.

CC1 (pointant les deux mains vers CP1) : littéralement Maman !

CP1 (rit) : c'est moi !

C : (...) Dans ton dessin, le feu commence par être un moyen de faire cuire le poisson pour le souper, mais ensuite le feu effraye l'alligator qui veut voler le poisson, et puis finalement le feu peut être utilisé pour cuire le poisson. Je veux donc te demander : « qu'est-ce que le feu représente pour toi ? »

CP1 (comme si elle récitait une comptine) : c'est un outil, pas un jouet (tous se mettent à rire)... un outil à usages multiples

Il serait important de noter que pour chaque AT.9, il était possible de faire approfondir le symbolisme individuel, même lorsque la SAI était « déstructurée ». Voici

un exemple où en considérant comment l'histoire du dessin se termine, on parvient à faire cet approfondissement avec GE2, 10 ans et Asperger, dont la SAI est « déstructurée » (forme B, formalisante) :

C : Maintenant, GE2, c'est à ton tour. Le monstre dans ton dessin est un vampire. Qu'est-ce que ça fait un vampire ?

GE2 : Ça croque les gens

C : donc, c'est ça le danger du monstre qu'il peut croquer les gens. (GE2 fait signe que oui). Okay, puis tu avais indiqué que « l'histoire se termine mal ». Qu'est-ce que tu voulais dire par ça ?

GE2 : parce que la fille, elle s'est fait croquer par le monstre.

C : ah, okay, c'est pour ça que l'histoire se termine mal... Et qu'est-ce qui arrive à l'oiseau ?

GE2 : l'oiseau, il s'envole

C : l'oiseau s'envole. Puis toi [tu avais indiqué que] tu serais l'oiseau.

GE2 : oui

C : alors, l'oiseau n'est pas vraiment en danger de la part du monstre

GE2 : non, parce que le monstre ne l'a pas vu (les autres rient)

C : ah, le monstre ne l'a pas vu parce que l'oiseau a volé par-dessus (GE2 fait signe que oui)

La logique particulière provenant des CSA a mené plus d'une fois à une originalité de représentation qui mérite d'être soulignée. Voici l'exemple de CC1, 19 ans et Asperger, dont la SAI est aussi « déstructurée » (forme B, fonctionnelle) :

C : Maintenant la prochaine partie de ton dessin est une équation chimique pour l'oxydation et la combustion. C'est le feu, n'est-ce pas ?

CC1 : eh bien, il y en a deux [formules] différents. Enfin, c'est peut-être un peu incomplet, mais c'est typiquement une combustion qui est seulement un truc et qui ajoute de l'oxygène à ceci et ça se transforme en autre chose avec plus d'énergie. S'il s'agit d'un composé biologique, il deviendra du CO<sub>2</sub>, de l'eau et de l'énergie. Mais, il y a aussi une équation générale de la combustion qui consiste à ajouter un électron à quelque chose, ce qui n'est pas nécessairement de la combustion, c'est de l'oxydation. Mais l'oxydation est seulement une combustion très lente — oui, comme la rouille [qui] est vraiment du métal qui brûle. Nous brûlons tout le temps, nous brûlons en vivant (se tient le visage).

CP1 : cela a beaucoup de sens !

C : wow ! Et ton dessin se termine par « un oiseau dessiné hâtivement » (selon le récit).

CC1 : ouais !

C : donc, c'est ton dessin et l'histoire est essentiellement à propos de ce que tu as dessiné et comment tu as tout représenté.

CC1 : c'est comme « méta » !

CC2 : très scientifique !

CC1 : l'histoire n'est pas dans le dessin, il s'agit du dessin lui-même (il sourit, CP1 rit, CC2 le regarde avec un sourire admirant). C'est comme le film « Les Muppets » qui est à propos de la réalisation du film « Les Muppets » !

Dans tous les cas sauf un, l'approfondissement du symbolisme pouvait se faire par le participant même, et le rôle des autres membres de la famille était simplement d'ajouter à ce symbolisme, de clarifier, de lancer des défis et de générer de nouvelles pistes de symbolisation. Dans ce cas unique, les autres membres de la famille devaient eux-mêmes suggérer des possibilités auxquelles le participant acquiesçait afin de « démarrer » le jeu symbolique. Il est maintenant lieu de considérer ce genre de symbolisme collectif dans l'entrevue semi-structurée.

**Le symbolisme collectif.**

« La famille fournit le sucre dont on a besoin pour faire de la limonade quand la vie nous donne des citrons » CC2 (17 ans, neurotypique). En effet, cette recherche sur la résilience familiale nous permet de constater à quel point les processus de la famille peuvent être importants dans la création d'un nouveau sens (Delage, 2010). Les questions suscitant le symbolisme collectif concernaient en premier lieu le rassemblement des atouts, soit un jeu reflétant la SAI héroïque où l'on demandait à la famille de repérer les similarités et les différences dans leurs dessins (par exemple, de prendre conscience qu'il y avait des dessins « scènes » et des dessins « éléments »), d'imaginer un défi plus grand que ceux qui étaient représentés dans leurs dessins, d'imaginer ce qui se passerait si toutes les forces de leurs dessins se rassemblaient pour combattre ce défi, et finalement de suggérer un autre élément ou déroulement qui assurerait la victoire. En second lieu, il était question de la projection systémique, c'est-à-dire de considérer comment chaque participant pouvait être, au sein de sa famille, comme l'élément avec qui il s'identifiait dans son dessin, ou comme tout autre élément du dessin suscitant un intérêt particulier. Il s'agissait ici de la reconnaissance des rôles dans la famille, des forces, qualités et contributions de la personne. Une autre façon d'aborder la projection systémique était de demander comment il était possible de reconnaître une personne dans son dessin.

***Le rassemblement des atouts.*** Le prochain exemple démontre une exploration des similarités et des différences dans les dessins de la famille où l'on peut constater l'originalité de l'interprétation provenant de la logique particulière des CSA. Il s'agit de la famille H, dont HE3, 12 ans et Asperger, a commencé à parler à peine un an avant

l'entrevue, et ce en anglais. Notons aussi comment un autre trait des CSA — l'adhérence aux règles -- permet la participation dans la discussion familiale en minimisant l'imprévisibilité de l'interaction sociale par le lever de la main. Et enfin, le souci des détails reflétant la faible cohérence centrale des CSA contribue à démarrer ce dénouement :

HE4 (levant sa main) : le feu est différent

HP1 : le feu est différent

HE4 : là, il n'y a pas de bois (pointant au dessin de HE1). Moi, il n'y a pas de bois.

C : c'est surtout des flammes

HP1 : Maman et Papa, on a mis du bois (...)

HE2 : Maman et Papa, ils ont mis du bois, nous autres on n'en a pas mis

C : alors [ce sont], les enfants [qui] ont des flammes

HP1 : puis les parents ont vraiment bâti un feu

C : puis les parents ont fait le feu — ah, qu'est-ce que vous pensez que ça veut dire, ça

HE3 (levant la main) : I know what it means!

C : What does it mean?

HE3: Actually, they built a family, and we got in it (HP1 rit)

C : wow !

HP1 : eh, I think you've got a job! Elle a dit : « Ils ont bâti une famille, puis nous, on est dedans, comme étant des flammes ».

HP2 : c'est nous autres qui avons mis les bûches

HP1 : nous autres, on a mis les bûches pour faire la famille

C : oui, pour fonder la famille, faire le feu — wow ! Je trouve ça super ! (tout le monde rit, enthousiasmé)

Nous percevons ce même genre d'originalité d'interprétation dans la famille I, où IE2 constate des aspects dans les représentations des autres membres de la famille qui n'ont pas été vus par les dessinateurs eux-mêmes.

Le prochain exemple démontre un rassemblement des atouts par la famille C. Il est possible de noter les traits des CSA dans la connaissance détaillée d'un des champs d'intérêt particulier de CC1, qui auparavant dans l'entrevue avait parlé longuement sur la sorte d'épée qu'il avait dessinée et de son utilité au sein des arts martiaux historiques en Europe. Nous pouvons aussi voir comment les membres de la famille contribuent au scénario qu'ils sont en train de créer ensemble.

C : Que se passerait-il si vous rassembliez tous les éléments qui sont des forces dans vos dessins contre les défis ?

CC2 : on vend les épées parce qu'elles valent probablement beaucoup d'argent et nous n'en avons pas besoin dans notre société.

CP2 : Alors, à qui les vendrais-tu ?

CC2 : aux collectionneurs

CP1 : (avec excitation) oh! Oh ! Le local, le local... (essaie de prononcer le nom) c'est un vieux... (tout le monde s'anime et parle en même temps)

CC2 : les trucs médiévaux chaotiques... oh, et les acteurs, ils pourraient émousser les lames

CC1 : AMHE – les arts martiaux historiques européens (« HEMA – Historical European Martial Arts » en anglais)

CC2 : ou à un théâtre !

CC1 : les arts martiaux sont normalement associés à des trucs asiatiques, mais c'est essentiellement n'importe quelle forme de combat au coup de poing (« fisticuffery » en anglais)

*La projection systémique.* Les questions de projection systémique permettaient à la famille d'offrir leurs propres commentaires sur la projection du soi de chacun de leurs membres dans leurs AT.9 respectifs. Donc, on ne demandait pas à la personne en question, sinon aux autres membres de la famille de commenter sur les ressemblances et les divergences entre les traits de la personne ou son rôle dans la famille et sa projection dans le dessin, comme dans l'exemple suivant, où nous reprenons le discours sur le dessin de CP1, mère et neurotypique :

C : alors, comment Maman est-elle comme un feu dans votre famille ?

CC2 (comme si elle récitait une comptine) : Elle est chaleureuse, elle est aimante et protectrice, elle te garde en sécurité (se berçant), elle te donne des câlins

CC1 (imitant le rythme de comptine) : ne t'approche pas trop... (rire général)

CC2 : parfois elle peut s'éteindre et il faut l'allumer à nouveau

CP2 : il faut mettre du carburant, ouais !

CC2 : en la laissant se détendre, en la laissant mijoter pendant un moment (CP1 rit)

CP2 : oui !

C : souvenez-vous aussi que le feu de maman avait deux rôles : l'un pour préparer le souper et l'autre pour effrayer l'alligator. Alors, comment est-ce que Maman est comme le feu dans son dessin ?

CC2 (vers CP1) : tu fais les repas et la chaleur est nécessaire pour ça, donc c'est le feu et tu es la protectrice émotionnelle (faisant signe vers CP2) Papa est le protecteur physique (faisant signe vers CP1) alors que tu es la protectrice émotionnelle — tu dis « tout va s'arranger, ne t'inquiètes pas » et Papa dit « on te

reviendra plus tard »

C : CC1, veux-tu dire quelque chose à ce sujet ? Comment Maman est-elle comme un feu ?

CC1 : euh... (hésite)

CC2 : vas-y, tu peux penser à quelque chose, je crois en toi

CC1 : euh, elle consomme de l'oxygène

CC2 : très scientifique !

CP2 (acquiesçant) : et c'est vrai !

Dans le même sens, voici des extraits de l'entrevue avec la famille G, où la mère, présentant avec le PA et dont la SAI est héroïque (détendue) et la fille GE1, 14 ans et neurotypique, dont la SAI est aussi héroïque (impure), s'identifient avec un élément autre que le personnage :

C : GE1, lorsqu'on te demande où tu serais dans le dessin, tu indiques « je serais le feu ». Alors je me demande ce que le feu fait, de quelle façon serais-tu le feu ?

GE1 : ben, pour allumer le monde, il éclaire...

C : ah, okay, tu mets de la lumière sur la situation. (...)

C : Maman avait dit qu'elle serait la cabane qui abrite le cowboy de son dessin. J'aimerais vous demander : comment est-ce que Maman est comme cette cabane dans votre famille ?

GP2 : ben, c'est comme une protection

GE2 : elle pourrait barrer la porte, puis nous protéger

GP2 : un moyen de protection pour sa famille... une maison, ben comme un abri, une cabane, quand tu vas là-dedans, c'est un abri contre toutes sortes d'affaires

GE2 : de la pluie

C : alors Maman comme protection, puis avant Papa avait mentionné la sagesse, de prendre soin, de savoir comment prendre soin... maintenant j'aimerais vous demander : Comment est-ce que GE1 est comme le feu dans son dessin, qui met de la lumière sur la situation ?

GP1 : ben...

GE1 : je mets de la lumière dans vos vies

GP1 : ben oui, c'est sûr, c'est certain !

GP2 : je pense aussi que c'est ce qu'on entend à l'école, GE1, elle est à sa place, puis elle réfléchit

GP1 : oui, elle est réfléchie

GP2 : elle réfléchit, puis je pense que ça dégage les professeurs, du fait que GE1 est à sa place, elle va bien, puis je pense que ça dégage une certaine lumière autour d'elle, qu'elle a des bonnes notes, elle travaille fort, ça fait que moi je le vois comme ça

GP1 : elle a une énergie

GP2 : elle a une énergie pour les autres autour aussi (...)

C : de quelles façons est-ce qu'elle vous aide parfois à éclairer une situation ?

GP1 : ben, elle n'est pas impulsive, elle n'a pas un côté d'impulsivité, ça fait qu'elle est capable souvent de se rasseoir puis d'être plus posée dans une situation. Elle ne sera pas en panique (gesticulations de panique avec ses mains).

C : elle peut mettre de la lumière sur une situation parce qu'elle est plus réfléchie

Parfois, on arrivait à la projection systémique lorsqu'on abordait le symbolisme individuel, comme dans le prochain exemple où nous approfondissons le symbolisme individuel de HE1, 18 ans et ayant le PA, dont la SAI est « déstructurée » (SD forme B fonctionnelle). Nous pouvons ici constater la manifestation de quelques traits des CSA, tels que l'adhérence aux règles et la ténacité menant à l'attention minutieuse aux détails :

C : HE1, toi, tu avais écrit « je serais dans le refuge pour être « safe »

HE1 : ouin, ben j'avais voulu le changer après ça.

C : ah oui ?

HE1 : mais je ne pouvais pas (parents rien)

C : okay, c'est quoi que tu aurais voulu changer

HE1 : j'aurais voulu être à côté de la chute

C : ah oui, pourquoi ?

HE1 : ben, ça bouge, ça fait que... dans le fond, tu sais, une chute, c'est des fois, c'est un changement de hauteur dans le fond, ça fait que ça change tout le temps, changements en tourbillon... je pourrais être « safe » dans le refuge, mais je ne verrais pas de changement

HP1 : c'est donc ben symbolique ça !

C : tu trouves ça symbolique, dans quel sens ?

HP1 : ben, parce que HE1, il s'enligne vers l'indépendance, hein, il vient d'avoir ses 18 ans, il vient de passer ses licences ce matin, il peut conduire tout seul ! C'est très symbolique — il était au refuge dans la maison, la cabane en bois rond, la chaleur, et là il s'en va vers le mouvement, vers le changement

HE1 : dans l'eau frette

HP1 : dans l'eau frette (elle rit). Je trouve ça symbolique par rapport à où il est rendu dans sa vie.

C : C'est intéressant parce que dans le récit, HE1 spécifiait le mouvement de l'eau, les traits du mouvement

HP1 : ouin, il a passé beaucoup, beaucoup de temps à dessiner

HE1 : oui, je m'en rappelle, j'avais regardé ma montre en me disant « ça fais-tu déjà une heure et quart ? »

Dans certains cas, la personne voyait quelque chose qu'elle n'avait pas considéré auparavant, et la famille devait dénouer une nouvelle compréhension de la situation dans leur projection systémique, comme dans le prochain exemple. Il s'agit de la famille A, avec la SAI mystique (ludique) d'AE1, 13 ans et Asperger :

C : Dans votre famille, comment est-ce qu'AE1 est comme l'homme dans son dessin ? Pensez à tout ce que l'homme a fait pour se débrouiller...

AP1 : Il fait sa part quand même, c'est pas comme « je ne fais rien et je dépends sur vous », il est quand même impliqué (geste de roulement avec ses mains) dans ses projets

AP2 : oui

AE1 : et aussi je travaille avec mes travaux d'école, par exemple

AP1 : il est comme l'homme (pointant au dessin d'AE1), il participe

C : l'homme dans son dessin fait beaucoup d'efforts, aller jusqu'au village, aller à l'hôpital, négocier pour avoir le défibrillateur

AP2 : c'est ça !

AE1 : mais je me suis rendu compte, euh... j'ai pas pensé à quelque chose quand j'ai fait [le dessin]. Il avait échangé contre la viande du monstre, mais qu'est-ce qu'il va faire maintenant, il n'y a pas de viande ! (toute la famille rit, car dans le récit d'AE1, le monstre en réalité est son ami qui s'est déguisé pour lui faire un « poisson d'avril »)... Mais quoi, il va donner de l'argent à la place, ou soit il va acheter plein de viande au supermarché, puis là il va faire semblant

AP1 : non, non

C : là, AE1, tu as pensé à un nouveau dilemme

AP1 : non, il va juste retourner le défibrillateur

AE1 : non, c'est juste parce qu'il l'avait promis

AP1 : oui je sais, maintenant qu'est-ce qu'on fait ? On va penser à (lance ses mains dans les airs).

AE1 : bon ben, peut-être il achète de la viande puis il va faire semblant que c'est la viande du monstre. C'est juste que j'avais pas pensé à ça.

C : C'est intéressant que tu apportes ça, mais je voulais apprendre un petit peu plus comment tu es comme cet homme-là. Papa, tu avais une idée.

AP2 : oui, moi je le vois comme qu'il fait beaucoup d'efforts, puis il est victime, le monstre le rend comme une victime... je vais parler d'intimidation, puis lui, il va aller chercher de l'aide, qui est son défibrillateur

AE1 : mais tu sais vraiment, c'est pas de l'intimidation, c'est juste des fois le monde me niaise quelquefois

AP2 : j'interprète

AE1 : parce que là, l'intimidation, c'est à tous les jours (...)

AP2 : puis que là il va aller chercher son aide dans son, dans ce cas-ci, c'est son défibrillateur

C : ce qui est très unique comme idée

AP2 (souriant) : oui, puis avec ce qu'il a, il va quand même essayer de vaincre son monstre...

Un autre exemple d'un dénouement persévérant vers une nouvelle compréhension se retrouve dans cet extrait de l'entrevue avec la famille C, où la logique particulière de CC1, 19 ans et Asperger, se fait valoir. Dans cet exemple, nous voyons la complicité fraternelle, la patience, l'acceptation des traits des CSA et l'admiration de la neurodiversité au sein de cette famille, ainsi que le non verbal pour rehausser le discours. Cet extrait débute dans le symbolisme individuel pour rapidement devenir un dénouement collectif :

C : Je veux que tu m'en dises un peu plus sur le « monstre abstrait de fumée » [de ton dessin], lorsque tu dis monstre abstrait de fumée, et je cite « en raison de la relativité et

et ces trucs-là ». Parle-moi de la relativité et ces trucs-là en lien avec ce monstre abstrait de fumée.

CC1 (fait une pause pour penser) : eh bien, parce que..... agh, les mots... baah LES MOTS (frustré)

CC2 (d'une voix douce) : commence par une idée simple

CP1 : tu peux prendre le dessin et le regarder

CC1 (hésite encore) comme tu le sais, euh... (pause)

C : J'imagine que peut-être tu ne t'en souviens pas

CC1 : non, je le sais, mais pour le mettre en mots... le mot qui fait... parce que « monstre » (fait des gestes manuels), mais qu'est-ce qu'un « monstre ». Comment dessiner « monstre » si rien n'est vraiment « monstre » ?

CC2 : c'est comme si le concept d'un monstre est déterminé par la définition de l'individu.

CC1 : non, déterminé par « monstruosité »

C : puisque tu avais écrit « un gros monstre abstrait de fumée » et entre parenthèses « à cause de la relativité et ces trucs-là »

CC2 (pointant un doigt à CC1) : alors tu as dessiné un « Dementer »

CC1 : j'essayais plutôt pour... (avec gestes animés vers CC2)

CC2 : « Bogger » ?

CC1 : ce monstre de fumée de « Lost », que je n'ai jamais vraiment regardé

CC2 : apparemment, c'est vraiment décevant

CC1 : mais, c'est un monstre de fumée (mains indiquant le mouvement de la fumée), parce que je pensais à « qu'est-ce qu'un monstre », parce que je pensais à une sorte d'abstraction, alors j'ai fait un gribouillis de quelque chose vraiment en colère

CC2 : à cause de la peur d'un monstre, [c'est ça qui] en fait le monstre même ?

CC1 : et ensuite on met un visage en colère dessus parce que c'est une façon de --- tout comme le concept du monstre, c'est seulement une grosse chose qui est en colère,

effrayante, et c'est ça le concept de la monstruosité

CP2 : et qu'est-ce que [ce concept] a à voir avec la relativité ?

CC1 : parce que si je l'avais dessiné comme quelque chose de spécifique, alors il y aurait...

CC2 : alors ça dépend de celui qui regarde le monstre

CC1 : ouais, mais si tu dessines quelque chose, alors ce n'est pas de la pure monstruosité conceptuelle, il y a aussi d'autres concepts

CC2 : donc, comme l'alligator de Maman, c'est un monstre, mais c'est aussi un alligator alors que tu as dessiné le concept de monstre

CC1 : ouais ! Dans l'histoire de Maman, c'est un monstre. Mais ce n'est pas un monstre « monstre », car c'est comme « salut ! Je veux de la nourriture s'il te plaît --- oh non, du feu ! »

CP2 : donc, la monstruosité est relative aux individus, ce qu'ils perçoivent comme monstrueux

CC2 : c'est ce que j'ai dit !

CP2 : je sais, tu l'as dit d'une autre façon !

CC1 : j'essayais seulement d'exprimer cette idée pure de « monstre » sans aucun concept de « oh, les dragons sont des monstres »

CP2 : conceptualiser les monstres sans de stéréotypes

CC2 : car souvent on imagine les monstres comme des animaux, mais les animaux ne font qu'être ce qu'ils sont

CP1 : ouais, tu l'as presque dessiné comme étant de la colère

CP2 : ouais, comme une émotion au lieu de...

CC2 : une entité malveillante !

CC1 : ouais, une entité malveillante, mais pas autant une entité qu'une force.

Et finalement, le prochain extrait a pour but de démontrer un dénouement persévérant qui mène à une nouvelle compréhension. Ce dénouement débute dans le symbolisme individuel d'IGP1, grand-mère avec le PA, dont la SAI est héroïque (détendue), mais qui au cours du dénouement collectif, se retrouve plus près du synthétique. Au cours de ce dénouement, elle se rend compte de quelque chose qu'elle n'avait pas vu auparavant dans son dessin, ce qui déclenche cette exploration intergénérationnelle, où l'amour et la complicité familiale se font valoir :

C : Alors Grand-Maman, quand on lui demande où elle est dans son dessin, elle dit : « je serais un autre membre de la petite famille ». (IGP1 affirme) Alors ma question, c'est : « Est-ce que les membres de la famille se rendent compte que le monstre est là, l'autre bord de la rivière ? »

IGP1 : euh, pas vraiment, non. J'ai comme l'impression que

IE2 : ils s'en foutent.

IGP1 : ouin

IE1 : il est « sneaky » (tous rient). En français, « sneaky », c'est comme

IE2 : il s'en foutent comme

C : non, pas tout à fait, « furtif »

IE1 : ouin, furtif, quand tu dis « sneaky », c'est comme il passe par en dessous (gestes manuels allant en dessous), caché, il se cache

IGP1 : ben, c'était un peu ça — imprévisible. Ouin, parce que mettons tu vis, tu vis, t'es pas conscient que le danger est autour. Tout d'un coup, paf !, ça l'arrive. La vie, c'est un peu de même, là. Du jour au lendemain, ça peut changer... mais aujourd'hui, je m'en rends pas compte. Je vis là, tu sais (pointant à la famille de son dessin).

C : c'est quasiment comme un souvenir lointain, que quelque chose pourrait arriver.

IGP1 : ouin, mais pas juste un souvenir lointain, c'est l'avenir aussi... La vie, c'est comme ça. À chaque moment, tout peut basculer. Ça fait que le monstre, il est là. Normalement, tu sais, la rivière aussi, le monstre est de l'autre côté. Normalement, tu fais tout ton possible pour ne pas que ça l'arrive, pour vivre dans une certaine sécurité, t'as mis tes balises, mais [le monstre] peut apprendre à nager, lui (elle rit) à travers ça, pour venir te rejoindre.

C : puis on n'est pas trop conscient de lui. Il peut être là, on le sait, mais on ne l'a pas directement devant nous. Les membres de la famille, ils ne le voient pas présentement.

IGP1 : non, ils ne le voient pas. Je ne les sens pas inquiets, mais lui... on vit tout simplement.

C : Qu'est-ce que les membres de la famille font quand le monstre s'agite puis qu'il « vient faire du trouble » comme il est écrit dans le récit, quand il se rend plus présent ?

IGP1 : ben, je ne le sais pas. J'ai vraiment pas pensé à ça, dans ce sens-là, comme, mais... de loin comme ça, ils font juste comme l'entendre. Il y a une sécurité, il y a la rivière à traverser.

IE1 : Est-ce qu'ils se sauvent, ou ils se battent contre le monstre quand il est là ? Est-ce qu'ils s'en vont ou est-ce qu'ils paniquent ?

IE2 : ben là le monstre, il a la rivière, peut-être qu'il ne peut pas la traverser, parce que peut-être il ne sait pas nager. Ça fait que là il va se noyer.

IGP1 : mhmm... C'est imprévisible comment le monde va [réagir]... je ne me suis pas posé la question franchement quand j'ai fait le dessin, de quelle manière ils étaient pour réagir, parce que chacun va réagir à sa façon. (regardant son dessin de plus près) Même l'épée, j'avais oublié de la faire (...) puis le fait que je n'ai pas fait d'épée, ça me fait penser que... peut-être que je dis aussi que ça ne donne rien de se défendre.

IP1 : moi non plus je n'ai pas fait d'épée, je l'ai oubliée (...) la première chose que j'ai vue, c'est comme l'épée. Ça m'a même sauté aux yeux avant la chute, puis pour moi, c'était comme une agression, tu sais, j'ai fait comme « awww ». J'ai comme pas l'impression que je dois me défendre dans la vie – juste de vivre, c'est déjà assez, tu sais, puis de laisser aller les affaires.

IGP1 : ben, moi, c'est l'utilité de se défendre, parce qu'il y en a qui vont se défendre, se défendre, puis ils vont se battre contre la maladie pendant 10 ans, puis ils ont vécu 10 ans d'enfer pour finir par mourir pareil, là. Je me demande

pourquoi ils ont tout traversé ça, parce que

IP1 : ben, toi, tu m'as donné ça d'abord (pointant à sa mère). Toujours de laisser aller les choses.

IGP1 : ouin, mais je t'ai toujours dit de laisser aller les choses, puis d'essayer de rentrer dedans, plutôt que d'essayer de combattre les choses.

C : comme d'accueillir l'épreuve, parce que ça fait partie de la vie

IP1 : ouin

IGP1 : ouin. Moi j'ai toujours dit, je lui disais tout le temps : « il faut accepter l'inévitable ».

IP1 : c'est justement ça que je m'en allais dire

IGP1 : ouin, accepter l'inévitable... Réalise c'est quoi qui tu fais le plus peur. Il y a quelque chose qui te fait peur, ben, accepte-le tout de suite.

IE1 : accepter quand on n'a pas de contrôle sur la situation

IGP1 : rien n'est éternel, rien n'est permanent, tout est à renouveler, ouin. Ça fait qu'accepter l'inévitable bien souvent je trouve que ça calme le jeu.

IP1 : comme là présentement, mettons, mes anxiétés, c'est l'affaire de mourir, pas parce que j'ai peur de — je suis très croyante, là — mais si je n'avais pas ma famille, si je n'avais pas IE2, je te dirais de mourir demain matin, bon, je me dirais, « j'ai fait mon bout, j'ai fait tout ce que j'ai voulu faire », mais là c'est pas ça, c'est la peur de laisser IE2. (...) Ça fait que là, je me dis, je la regarde puis je me dis « IE2 est indépendante, elle est forte, tu sais, elle va être capable de se débrouiller ».

IE2 : Maman...

IP1 : je m'en vais vers cette idée-là, pas parce que je veux partir, mais parce que

IGP1 (vers IE2, tout doucement) : c'est quoi que tu voulais dire à ta maman

IP1 : ouin, c'est quoi que tu voulais me dire ?

IE2 : tu commences un peu à m'inquiéter (tous se mettent à rire)

C : tu t'inquiètes de quoi, IE2 ?

IE2 : qu'elle meurt

C : oui ? Tu t'inquiètes ?

IE2 : oui — elle est précieuse

IGP1 : oui

C : ta mère, elle est précieuse (un moment de silence)

IGP1 : c'est pour ça qu'il faut profiter de chaque instant.

**L'exploration existentielle de la résilience familiale.** Dans la deuxième partie de l'entrevue semi-structurée sur la résilience familiale, on passe de l'exploration symbolique à l'exploration de l'existence quotidienne et historique de la famille.

***L'identification de l'épreuve.*** On débute l'exploration avec l'identification d'une épreuve de la vie que la famille a rencontrée, dont le tableau 7 offre un aperçu.

<i>Tableau 5.7</i>	<i>Identification de l'épreuve</i>
Famille A	« les chicanes en famille »
Famille B	« la dépression et l'hospitalisation de Maman »
Famille C	« le déménagement de la Colombie-Britannique à Ottawa »
Famille D	« le suicide du grand frère »
Famille E	« la colère à l'entrée à l'adolescence »
Famille F	« quand quelqu'un ne file pas et que ça mène aux conflits »
Famille G	« les difficultés de notre fille Asperger »
Famille H	« harcèlement psychologique en rapport avec notre chien »
Famille I	« la formation de notre famille recomposée »
Famille K	« le diagnostic et le quotidien de la vie avec notre fille Asperger »

L'épreuve identifiée par la famille formait le contexte d'exploration de la résilience en touchant les cinq dimensions de la spiritualité selon Benson et coll. (2003). À l'annexe G-5, on peut retrouver chacune de ces questions et les composantes de la spiritualité potentiellement associées à celles-ci. Comme mentionné précédemment, dans plusieurs cas, une SAI familiale semblait ressortir dans l'exploration.

*Les observations saillantes de l'exploration existentielle.* Parmi les observations saillantes, nous pouvons mentionner les interactions familiales pendant l'entrevue. Plusieurs exemples ayant déjà été mis en évidence, il suffit de mentionner que ces genres d'interactions se poursuivaient pendant l'exploration existentielle (c'est-à-dire de l'existence quotidienne et historique), de la résilience familiale. Ainsi, les éléments provenant des traits des CSA, tels que la précision, la justesse et la persévération, suscitaient des recherches de clarification, qui à leur tour contribuaient à des dénouements collectifs persévérants jusqu'à l'obtention d'une nouvelle compréhension. Dans ces interactions, l'humour le plus souvent systématisant, comme les jeux de mots, était de rigueur, ainsi que le non verbal rehaussant le discours. La souplesse de l'accueil de la logique particulière de la neurodiversité était remarquable par l'amour, le respect et la patience démontrés. Mais c'est la complicité évidente dans les interactions – les regards, les sourires, l'affection physique --- soutenant toutes ces interactions qui témoignaient le plus fortement du contenu des discours sur la résilience. Entre parents, entre parents et enfants, entre frères et sœurs, la complicité se démontrait fréquemment.

Delage (2010) affirme que la verbalisation des souffrances est une condition de la résilience familiale. Or, dans ces familles où la parole était parfois retardée de plusieurs années, l'expression devait se faire autrement, par le non verbal qui est toujours très

prépondérant dans les discours de ces familles. Mais de là l'importance de l'incitation à la parole comme processus familial. Ainsi, lorsqu'on parle de dépassement de soi ou de moments d'émerveillement, la première parole de l'enfant à trois, quatre et même onze ans ne laisse personne indifférente. Dans la famille H, où HE3 a commencé à parler à l'âge de onze ans comme un réveil spontané de son autisme, la découverte surprenante de sa compréhension de l'anglais était le facteur déclencheur. L'exemple du verbatim suivant s'était déroulé en anglais, mais est traduit ici en français :

C : qu'est-ce qui t'a aidé finalement à pouvoir parler ?

HE3 : bien, c'était l'anglais et que Maman me poussait jusqu'à mes limites

HP1 : Je la poussais à interagir avec les autres, je la poussais et je la poussais, et je savais qu'elle luttait avec ça. J'adore le mot « struggling » en anglais, car je trouve ce mot plus puissant que « difficulté » en français. Et un jour je lui ai dit « I know you're struggling with that », et puis elle a commencé... C'était comme « wow, tu parles » (gestes manuels). C'était merveilleux — quarante-cinq minutes à parler ensemble en anglais. La première fois — et elle avait onze ans.

Nombreux sont les parents dans cette recherche qui, les larmes aux yeux, parlent avec fierté des accomplissements de leurs enfants et des moments les plus émerveillants de leurs vies, voire de transcendance. Voici un exemple dans la famille I :

IP1 : moi, le plus beau moment de ma vie, c'étaient les deux années de l'école à la maison... ah, oui, je me couchais le soir, j'étais tellement heureuse de voir IE2 heureuse puis de gagner confiance, parce que tu sais (IP1 devient radieuse, souriante)

IE2 : je suis confiante pour dormir cette nuit parce que c'était une belle journée

IP1 : ah, c'était un moment tellement... je remerciais le bon Dieu... c'était comme wow (gestes de cercles en expansion)... c'étaient des sentiments, ça débordait de joie ... mmm, c'était beau, parce que IE2 ne savait ni lire ni écrire quand elle a commencé l'école à la maison [en 3<sup>e</sup> année], puis là graduellement, elle s'est mise à lire, à écrire puis tout ça, à compter ses chiffres de 1 à 50, ça l'a pris trois ans... Ça fait que là quand ça s'est mis en place, que je voyais qu'elle était capable, ah mon Dieu, c'était comme le bonheur, ça sortait (IE2 affiche un grand sourire), ça me sortait par les oreilles – il y avait de l'espoir, puis (IP2 lui sourit)... deux ans là que...

IE2 : la joie totale

IP1 : tu sais là, autant que pour d'autres parents, ils vont aller à un spectacle voir leur enfant puis ils applaudissent, mais nous, on n'a pas eu des moments (...) parce que IE2 avait de la misère partout, puis elle-même, elle avait de la misère à se faire confiance, c'était difficile. Mais là, il y en avait plein de réalisations, puis je capotais, mon cœur de mère était « woou » ! (geste de débordement)

Un autre thème commun dans le dépassement de soi était le processus d'apprentissage du parent quant à la persévérance du combat pour l'enfant. Les thèmes familiaux se rapportant à l'héroïque, tels que « maman guerrière/maman ourse » reflétaient le « néo-développement » de la résilience, car ces parents ne se voyaient pas du tout comme ayant ces qualités au début de leur trajectoire parentale (Anaut, 2010, 2015a, 2015b).

Outre le dénouement vers un nouveau sens et le dépassement de soi, les trois autres composantes de la spiritualité selon Benson et coll. (2003), soient la connectivité, la raison d'être et la contribution, se reflétaient dans la reconnaissance les uns des autres à travers leurs dessins, et aussi en réponse à la question demandant d'exprimer l'influence réciproque bénéfique à chacun des autres membres de la famille. Aussi, les traditions et les activités familiales étaient notées pour leur apport à la connexité

familiale. Parmi les activités les plus répandues dans ces familles étaient les activités en nature, telles que le ski ou le camping. Il ne faudrait pas négliger l'importance du rôle de l'animal de compagnie dans ces familles, dont la mention se fait à plusieurs reprises. Cette affinité pour la nature et l'interaction avec les animaux reflète un aspect de la spiritualité autiste déjà mentionné (Bogdashina, 2013 ; Stillman, 2008).

Finalement, Delage (2010) indique que le regard vers l'extérieur est une autre condition de la résilience familiale. En ceci, plusieurs des familles démontrent cette capacité de compassion envers le monde extérieur, une compassion née, selon Isanon (2001) de l'isolement résultant des traits autistes. Que ce soit par le travail de bénévolat auprès des enfants à l'école du centre de traitement de CHEO (DC1), ou dans l'assistance auprès de l'éducatrice spécialiste du SA à Val-d'Or (KE1), la sensibilisation communautaire à propos de l'autisme (familles G, H, I) ou la participation au défi têtes rasées de Leucan (FE3, HE4), ces familles encouragent activement la compassion envers les autres. En ceci, nous pouvons entrevoir le don de soi au service des autres, ce qui se rapproche du stade de la foi universalisante (Fowler 1981/1995 ; Fowler et Dell, 2006), quoiqu'il ne s'agit pas d'une foi universalisante complète telle que l'entend Fowler.

### **La théorie émergente de la recherche**

#### **La représentation graphique de la théorie émergente de la recherche**

Dans la méthodologie de la théorie émergente constructiviste, la création d'une représentation graphique permet de visualiser l'analyse des données et de les consolider selon les niveaux d'encodage (Charmaz, 2014). À l'annexe H-5, nous retrouvons la représentation graphique de la consolidation des données de la recherche actuelle. Les éléments provenant des CSA sont regroupés dans un contenant bleu en haut à gauche,

alors que les éléments provenant des SAI sont regroupés dans un autre contenant bleu en haut à droite. Ces éléments ont surtout été repérés au premier niveau d'encodage, l'encodage ouvert, quoique l'encodage axial ait aussi permis d'affirmer comment ils se manifestaient dans l'interaction familiale. Parmi les éléments provenant des CSA, nous retrouvons les caractéristiques de la systématisation, notamment : la précision et la justesse (AE1, FE1) donnant lieu à l'honnêteté ; l'adhérence aux règles (FP2, HE1), donnant lieu à la loyauté ; la logique particulière (CE1, HE3), donnant lieu à l'originalité de l'interprétation ainsi que l'originalité de la représentation ; la persévérance et la ténacité permettant l'attention minutieuse aux détails (HE1), et enfin la connaissance détaillée du champ d'intérêt systématisant particulier (CC1, DC1). Les éléments provenant des SAI reflètent les régimes héroïque, mystique et synthétique respectivement, mais les SAI « pseudo-déstructurées » reflètent la logique particulière qui n'est pas immédiatement apparente (CC1, DC1). Les SAI « déstructurées » permettent d'entrevoir l'attention minutieuse aux détails (HE1), inhérente à la systématisation qui démontre la faible cohérence centrale, qui porte plus d'attention « sur les arbres que sur la forêt » (Waterson, 2011).

Entre les deux contenants bleus en haut de la représentation graphique, nous retrouvons le regroupement des thèmes familiaux dans un contenant jaune. Quelques-uns de ces thèmes sont ressortis dans l'encodage ouvert, mais la plupart sont ressortis pendant l'encodage axial, alors que la comparaison initiale entre les familles se faisait. Parmi ces thèmes, nous retrouvons le parent qui n'est pas le héros incontesté (famille A et I), qui se remet à plus grand que soi ou qui accompagne le véritable héros ; le parent représentant la sagesse et la protection (famille B, famille G) ; la maman

guerrière/maman ourse (famille B, famille H) ; la maman gardienne du garde-manger/maman toujours prête (famille A, famille B, famille C) qui s'assure que tout roule bien et que chacun a ce dont il a besoin, le papa pirate-voyageur (famille A, famille K) qui est autant à la recherche de trésor pour sa famille que l'instigateur de nouvelles aventures ; le papa stabilisateur calme (famille G, famille I) de la famille ; le thème du rôle ludique de la famille (famille A, famille F, famille I) qui assure la distraction et permet d'atténuer la tension ; les thèmes d'unification et d'appartenance « ma maison, ma famille, ma vie » et « tous pour un et un pour tous » (famille H) ; le thème de victoire par lequel « il n'y a pas de limites » (famille F), et enfin le thème selon lequel la famille n'attend pas que l'orage passe, mais apprend à « danser sous la pluie » (famille K).

C'est aussi pendant l'encodage axial que le repérage des liens entre les éléments, les thèmes et les influences réciproques ou les processus d'interaction a débuté, inspirant l'idée de l'entonnoir de la représentation graphique. Ainsi, les trois contenants de la représentation graphique se « déversent » avec l'humour, le respect, l'amour et la patience dans un entonnoir vert où les processus familiaux reconnus dans cette recherche se servent de ces éléments et de ces thèmes pour créer la résilience familiale, représentée par des rayons projetant des gouttelettes stylisées. Les processus observés, avec indication des exemples pourvus dans cette dissertation, incluent : le dénouement persévérant vers une nouvelle compréhension (famille C, famille E, famille G) ; la recherche d'appui et la persévérance auprès des ressources externes (toutes les familles) ; l'humour inclusif et particulier de la systématisation (famille C) ; les complicités fraternelles (famille B, famille C, famille H), parentale (famille I, famille G) et familiale (famille B, famille K) démontrées par l'encouragement, l'appui et

l'affection ; la reconnaissance de la contribution de chacun selon ses forces (famille F, famille I) ; la reconnaissance et l'admiration de la diversité de chacun (famille C) ; l'expression des souffrances permise par l'incitation à la parole (famille H) et par l'emploi du non verbal pour rehausser le discours (toutes les familles) ; les traditions et activités familiales unifiantes (toutes les familles) ; et l'utilisation des ressources spirituelles comme la prière, la confiance en Dieu, en l'univers et dans le processus de la vie (plusieurs familles).

Les gouttelettes de la résilience familiale représentent chacune un aspect de la résilience s'apparentant aux composantes du développement spirituel selon Benson et coll. (2003) ou des conditions de la résilience selon Delage (2010), ou encore des processus-clés de la résilience familiale selon Walsh (2012, 2016). Celles-ci sont l'émerveillement quotidien (famille I, famille K), la croyance positive partagée (famille G, famille I), la découverte d'un nouveau sens (famille E), la flexibilité et l'accueil de la situation démontrer en apprenant à « danser sous la pluie » (famille K), le dépassement de soi et la transcendance (toutes les familles), le regard vers l'extérieur (familles D, F, G, H, I, K), l'appartenance (toutes les familles) et la raison d'être rendue possible par le fait de se reconnaître dans ses contributions (toutes les familles).

### **Le dernier retour chez les familles participantes : contre-vérification de la théorie émergente de la recherche**

Au retour chez les familles participantes, la vérification de certains détails comme l'issue du processus diagnostique depuis notre dernière rencontre pouvait se faire, complétant ainsi les portraits de famille. Un court diaporama était présenté à chaque famille dans lequel les génogrammes des familles pouvaient être corrigés selon le

besoin. De plus amples détails au sujet de la provenance du test projectif que les participants avaient complété étaient fournis, ainsi que la distribution des SAI des participants. Le regroupement familial des AT.9 était aussi présenté, ainsi que des notions de base au sujet de la résilience. Aussi, l'ébauche de la représentation graphique était présentée afin d'obtenir les commentaires des participants et de peaufiner cette représentation. Les commentaires des participants incluaient la remarque que le format de l'entrevue semi-structurée avait permis aux familles de grandir ensemble, d'apprendre à mieux se connaître, de se surprendre dans la profondeur des échanges, et de resserrer les liens familiaux. Quelques-unes des familles ont même avancé que l'approche utilisée dans la recherche pourrait être utile comme intervention thérapeutique pour aider des familles Asperger vivant des difficultés à améliorer leur communication et à augmenter l'appréciation mutuelle.

Finalement, une dernière question était posée aux familles : « Pourquoi n'y a-t-il pas plus de familles qui expriment “les difficultés en rapport avec le diagnostic” comme épreuve dans l'entrevue semi-structurée ? » Voici quelques-unes des réponses :

BP1 : Je ne sais pas ce que c'est d'être dans une famille neurotypique. On a grandi dans cette situation. Si l'on pensait à l'autisme comme un problème, ça le serait.

CC2 : Il a toujours été simplement mon frère... CP1 : Oui, ceci est notre normal »

EP1 : le diagnostic était plutôt un soulagement après tous les autres diagnostics reçus en chemin

Famille G : On le vit au quotidien, donc ce n'est pas comme une épreuve

Famille H : Le diagnostic ne change pas qui est l'enfant, c'est plutôt pour aider les neurotypiques à comprendre qui nous sommes. Les gens alentour peuvent dire « pauvre elle », mais pour nous, c'est simplement nous.

Famille I : On se comprend, on s'accepte. Ce n'est pas la personne diagnostiquée qui est le problème, le combat est dans la façon que la société répond.

## CHAPITRE VI

### DISCUSSION ET CONCLUSIONS

Ce chapitre présente un aperçu des résultats de la recherche en comparaison avec la recension des écrits effectuée avant et après la recherche selon la méthodologie de la théorie émergente constructiviste. Les forces et les limites de cette recherche sont discutées, ainsi que les implications théoriques et cliniques. Enfin, les recommandations concernant d'autres avenues de recherche sont présentées.

Dans le chapitre précédent, les portraits des familles participant à cette recherche correspondent à la documentation disponible sur le cheminement vers le diagnostic, mais pas sur le ratio mâle à femelle des personnes Asperger ou portant le phénotype de l'autisme (PA). En effet, la proportion de filles en rapport aux garçons est beaucoup plus élevée dans notre étude que dans les écrits scientifiques (Attwood, 2015). Cette proportion élevée est surtout attribuée à la sensibilisation sur les conditions du spectre autistique (CSA) chez les filles dans la région de Val-D'Or au Québec. Dans cette région, une éducatrice offre de l'instruction spécialisée pour les enfants autistes, et l'intérêt de cette personne pour la recherche actuelle a mené au recrutement de plusieurs familles. Ceci étant dit, il serait important de considérer l'impact de l'inclusion d'une si grande proportion de filles Asperger ou ayant le PA dans une telle recherche. Selon Lai et Baron-Cohen (2015) et Mottron (2017), il existe des différences dans la manifestation des traits des CSA entre les filles et les garçons, et ceci aurait pu contribuer à des conclusions plus « socialisantes » qu'avec un échantillon reflétant la distribution habituelle.

Les critères de sélection ont exigé que chaque famille participant à la recherche soit composée d'au moins un adulte et un enfant biologiquement apparentés, et qu'il y ait au moins une personne diagnostiquée avec le SA, le TSAHF ou le TED-nos-HF dans la famille. En accord avec la recension des écrits, dans neuf des dix familles, c'était un enfant qui était diagnostiqué en premier, et la reconnaissance informelle ou formelle de l'Asperger ou du PA chez le parent s'est faite par la suite. Si la proportion de PA dans les familles paraît un peu plus élevée dans la recherche que dans la littérature (Attwood, 2013 ; Baron-Cohen, 2015), c'est peut-être le résultat de l'informalité d'établir la présence de traits autistiques à un niveau sous-clinique. Même chez les cliniciens, on admet les divergences dans la reconnaissance du PA (Gerdt et coll., 2013 ; Grove et coll., 2014). L'implication de la variance du PA n'est pas considérée comme importante pour cette recherche, car les éléments, les thèmes familiaux et les influences réciproques ou processus d'interactions systémiques observés auraient été les mêmes peu importe la reconnaissance du PA dans les autres membres de la famille. Par contre, la proportion de PA dans ces familles semble soutenir le concept d'une culture familiale Asperger.

Les résultats portant sur l'administration de l'AT.9 indiquent que cet outil est un moyen généralement perçu comme agréable par les participants pour explorer les capacités imaginatives des autistes dans l'environnement familial, et donc peut être suggéré comme un outil de recherche plausible dans les études futures. La détermination des structures anthropologiques de l'imaginaire (SAI) selon l'analyse de l'AT.9 de chaque participant révèle que la fréquence des SAI dites « non structurées » est considérablement plus élevée dans cette population que dans la population adulte européenne et dans la population de jeunes Québécois (Bellehumeur et Lavoie, 2013).

Cette fréquence semblerait être un résultat attendu, compte tenu des recherches utilisant l'AT.9 auprès des jeunes atteints d'alexithymie, car il existe un certain chevauchement entre l'autisme et l'alexithymie (Fitzgerald et Bellgrove, 2006 ; Langevin et Laurent, 2013 ; Langevin et coll., 2017). En revanche, il n'est pas possible d'affirmer que l'absence apparente de structuration dans l'AT.9 des personnes de cette recherche indique nécessairement une absence de capacité imaginative ou de symbolisation, comme préconisent Langevin et coll. (2017), car les conclusions quant à la capacité imaginative et symbolique des Asperger ne semblent pas discernables uniquement à partir de l'AT.9. En effet, l'approfondissement du symbolisme individuel et collectif dans l'entrevue semi-structurée semblerait indiquer que le fait d'avoir une SAI « non structurée » n'exclue pas la capacité imaginative et la symbolisation, mais les distingue, peut-être en raison de l'aspect « systématisant » des CSA (Baron-Cohen, 2003 ; 2008a, 2008b). La SAI « déstructurée » pourrait en effet être une autre forme de « pseudo-déstructurée » chez l'autiste. Le fait de pouvoir stimuler l'imaginaire par une intervention socialisante, tel que rapporté par Laprée (2017) lorsqu'il discute des AT.9 déstructurés chez les neuf à douze ans, offre une interprétation plausible des observations de cette recherche. L'utilisation des AT.9 des membres de la famille pour stimuler la discussion sur le symbolisme individuel et collectif à l'entrevue semi-structurée, suivie de l'exploration existentielle de la résilience familiale, semblait révéler les capacités imaginatives et symboliques, mais selon la méthodologie de la théorie émergente constructiviste, aurait pu aussi les stimuler (Charmaz, 2014). Il serait donc plausible de considérer l'utilisation de l'AT.9 avec exploration semblable à celle utilisée dans cette recherche dans le contexte clinique de l'intervention familiale, afin de

stimuler les capacités imaginatives et symboliques utiles au développement de la résilience familiale. D'ailleurs, plusieurs des familles ont exprimé cette idée lors du dernier retour chez les participants.

L'analyse systémique des AT.9 selon le regroupement familial permettait de voir émerger certains thèmes ou mythes familiaux qui étaient à vérifier lors de l'entrevue semi-structurée. Le concept d'une SAI groupale ou familiale correspondant à un des trois régimes de G. Durand (Laprée, 2013) offre un moyen plausible d'explorer ou de favoriser le développement de la résilience familiale. Selon Bellehumeur (2011), c'est le régime synthétique qui correspondrait le plus fortement à la résilience. Ceci peut s'entrevoir dans l'aspect de la résilience qui consiste à conférer un sens ou à trouver une nouvelle signification à l'adversité (Anaut, 2015a, 2015b ; Delage, 2010). Dans le régime synthétique, qui devient un lieu de rapprochement entre l'héroïque et le mystique (Laprée 2013), nous entrevoyons non seulement la possibilité de surmonter les craintes existentielles dans le présent mais aussi le facteur de temps qui permet de relier le passé avec un avenir salvateur (Xiberras, 2002) :

En somme, d'un point de vue psychologique, les structures synthétiques témoignent de la plongée en soi pour prendre conscience de sa fragilité et faire un usage bienveillant du temps qui passe et repasse (Bellehumeur, 2011, p. 59)

Les dénouements observés dans les familles de cette recherche permettent d'entrevoir la possibilité d'un mouvement vers l'imaginaire synthétique (comme dans le cas d'IGP1) par l'exploration existentielle. Comme mentionné, ces dénouements étaient souvent déclenchés par des traits des CSA, comme la précision et la justesse exigeant une clarification, la persévération qui devient ténacité jusqu'à résolution, jusqu'à la

création d'une nouvelle compréhension, et l'attention minutieuse aux détails, reflet d'une faible cohérence centrale, mais permettant l'exploration plus profonde du symbolique (comme dans le cas de HE1). Pour autant que ces traits soient accueillis plutôt que rejetés comme est si souvent le cas dans un monde manifestement neurotypique, ils peuvent s'avérer utiles, voire même contribuer au développement de la résilience familiale.

Une autre conclusion majeure relevant des résultats de la recherche est la manifestation de la résilience familiale de cette population en lien avec les conditions et les processus-clés identifiés dans la recension des écrits : la croyance positive partagée, le dépassement de soi et la transcendance, le regard vers l'extérieur, la flexibilité et l'accueil permettant de « danser sous la pluie », la reconnaissance des différences, des forces, des qualités et des contributions au sein de la famille, le tout permettant de retrouver un sens toujours renouvelé de la vie et de ses défis (Anaut, 2010, 2015a, 2015b ; Delage, 2010 ; Dujardin et al., 2014 ; Goussé, 2010 ; Walsh, 2012, 2016). De plus, cette résilience reflète les cinq composantes de la spiritualité selon Benson et coll. (2003) : la transcendance, la connexion, et la quête de la signification, la raison d'être et la contribution.

Dans la représentation graphique de la théorie émergente de cette recherche, les éléments provenant des CSA, tous en lien avec la systématisation, les éléments provenant des SAI, et les thèmes familiaux se déversent dans un entonnoir de processus qui mènent vers la résilience familiale. En effet, nous pouvons parler de la contribution de l'imaginaire et des traits Asperger à la résilience familiale dans cette recherche systémique utilisant l'AT.9 dans un contexte de neurodiversité.

### **Les forces et les limites de cette recherche**

Cette recherche répond aux besoins énoncés dans la recension des écrits pour l'étude systémique des traits positifs des CSA qui inclut le développement spirituel, puisque l'importance de la contribution de chacun dans la famille Asperger et des influences réciproques pouvant soutenir le développement de la résilience familiale est notamment absente de la littérature scientifique (Cridland et coll., 2014). De plus, l'imaginaire étant au cœur du développement spirituel (Bellehumeur et coll., 2012 ; Champagne, 2005 ; Hay et Nye, 2006 ; Nye 1999, 2009 ; Soulayrol, 2006), l'exploration de celui-ci par l'entremise de l'AT.9 est un moyen plausible et novateur d'y avoir accès dans cette population, tout en répondant aux critères de Cridland et coll. (2014) pour des techniques non parlantes (« non-talk ») susceptibles de favoriser la participation des enfants. Or, le développement spirituel et la résilience familiale sont apparentés dans la documentation scientifique (Delage, 2010 ; Walsh, 2012, 2016). Selon le concepteur de l'AT.9, Yves Durand (2016), ce test projectif n'avait jamais été utilisé auprès d'une population autiste ni dans un contexte systémique où les participants faisaient partie de la même famille (voir l'annexe A-2).

Une autre force de cette recherche réside dans le fait que l'utilisation de l'AT.9 n'est pas restreinte à l'analyse et la détermination de la SAI du participant, mais sert comme base d'une grande partie de l'entrevue semi-structurée dans l'approfondissement du symbolisme individuel et du symbolisme collectif. De cette façon, l'AT.9 permet d'ouvrir les voies de l'imaginaire afin de favoriser une réflexion systémique sur les éléments, les thèmes, les influences réciproques ou les processus d'interaction de la résilience familiale. De plus, l'utilisation du logiciel Quirkos (2016) a permis de

regrouper les éléments, les thèmes, et les interactions systémiques de sorte qu'une représentation graphique de la théorie émergente de la recherche puisse être conçue et utilisée pour la dissémination future des conclusions.

Les limites de cette recherche quant à la généralisabilité des résultats découlent du fait que l'échantillon est petit, que la proportion de filles Asperger est plus élevée dans cette recherche que dans la population générale, et que, nécessairement, cette recherche devait attirer des familles pour lesquelles l'imaginaire et la résilience familiale portaient tout de même un certain intérêt. Bien que le biais de la chercheuse soit souvent considéré comme une limitation dans les devis qualitatifs, dans le cas de la théorie émergente constructiviste (Charmaz, 2014), la chercheuse contribue à la construction des processus qui forment la base de l'observation. De plus, l'aspect normatif de l'AT.9 et le travail d'analyse interjuges de ce test projectif peuvent aussi être considérés comme une autre précaution envers le problème de biais de la chercheuse.

Une autre limite de la recherche se retrouve dans le manque d'approfondissement de l'analyse des AT9 de cette population. Quoique cette recherche ne visait pas d'aller plus loin que l'analyse iconographique de l'AT.9 pour déterminer la SAI de chaque participant, un approfondissement de cette analyse dans deux directions aurait peut-être permis d'offrir des conclusions plus précises concernant la structuration particulière de ces SAI « déstructurées ». Dans un premier temps, l'utilisation du SAT.9, validé auprès des personnes présentant avec l'alexithymie (Langevin et Laurent, 2013 ; Langevin et coll., 2017) aurait pu permettre d'augmenter la compréhension des liens symboliques entre divers éléments. Dans un deuxième temps, le prochain niveau d'analyse de l'AT.9,

c'est-à-dire l'analyse actantielle qui porte davantage de précisions sur les aspects psychologiques des actants (Durand, 2005, 2013, 2017) aurait pu être utile aussi.

### **Les implications théoriques et cliniques de cette recherche**

Cette recherche contribue à la documentation scientifique sur les traits positifs des CSA, les interactions systémiques reposant sur ces traits positifs et les manifestations de la résilience familiale dans cette population. Or, ces apports peuvent combler certaines lacunes dans la littérature liée à la recherche systémique sur les CSA, particulièrement dans l'exploration des processus positifs d'adaptation dans les familles Asperger à l'ère d'une reconnaissance grandissante de la neurodiversité et de ses implications.

Une autre contribution potentielle de cette recherche réside dans le domaine de l'étude de l'imaginaire. Si l'AT.9 permet de repérer la structure de l'imaginaire dans la population neurotypique, cette recherche démontre aussi que cet outil peut être utilisé auprès des autistes à haut fonctionnement. De plus, la recherche semble indiquer que les capacités imaginatives et symboliques peuvent être rehaussées par un retour à l'AT.9 complété pour approfondir le symbolisme individuel et collectif et pour nourrir d'autres interactions susceptibles de favoriser la résilience familiale. Les SAI revenant le plus souvent dans cette population peuvent indiquer une structuration distincte de l'imaginaire plutôt que défectueuse, incitant un potentiel de recherche future dans l'imaginaire des autistes et de leurs familles.

Au niveau des implications cliniques, considérons la possibilité de l'application clinique des outils de recherche employés dans cette étude. Comme la théorie émergente constructiviste préconise, l'interprétation et l'action sont considérées comme des processus réciproques, et l'implication de la chercheuse dans la construction et

l'interprétation des données est indéniable : les processus faisant l'objet de l'exploration sont créés à même l'interaction animée par la chercheuse (Charmaz, 2014). Donc, les questions élaborées à partir des SAI, quoique suivant une ligne directrice générale, étaient nécessairement une contribution de la chercheuse aux processus de symbolisation des familles, permettant de révéler mais aussi de stimuler les capacités imaginatives et symboliques. Or, comme discuté antérieurement, l'imaginaire est au cœur de la spiritualité et contribue à la résilience (Bellehumeur, 2011). Dans le contexte clinique de l'intervention familiale, l'emploi de l'AT.9 suivi de l'exploration symbolique relevant des SAIS déterminés par ce test projectif pourrait alimenter des interactions de dénouement permettant à la famille de créer un nouveau sens au milieu d'une épreuve, voire développer la résilience familiale.

D'autres implications cliniques de la recherche se retrouvent dans la possibilité de la création de nouvelles interventions pour favoriser la résilience familiale dans cette population en reconnaissant les forces et les contributions de la neurodiversité plutôt que par des interventions le plus souvent cherchant à reproduire des traits neurotypiques (Mottron et Dawson, 2013). Par exemple, le dénouement en famille pourrait être pratiqué dans le contexte clinique selon une perspective systématisante, faisant appel aux capacités de précision, de logique particulière, d'analyse détaillée et de ténacité pour aller jusqu'au bout d'une exploration plutôt que de favoriser la conciliation.

### **Les recommandations concernant d'autres avenues de recherche**

Cette recherche ouvre la voie à d'autres avenues de recherche favorisant le développement d'interventions familiales se servant des traits positifs des CSA. Notamment, l'AT.9 paraît être un outil prometteur pour l'intervention clinique auprès

des familles Asperger, si son utilisation ne s'arrête pas à la détermination de la SAI. Un suivi d'approfondissement du symbolisme individuel et collectif afin d'alimenter les interactions systémiques positives doit se faire aussi. De plus, il serait intéressant d'explorer les moyens de favoriser le développement d'une SAI familiale synthétique (Laprée, 2013), car le régime synthétique est associé à la résilience (Bellehumeur, 2011). Le développement d'une adaptation familiale de l'expérience d'AT.9 groupal — le Mythodrame (Y. Durand, 2013) — pourrait aussi être utile dans un contexte d'intervention familiale. La recherche systémique évaluant l'AT.9 comme outil clinique auprès des familles Asperger serait donc recommandée, surtout afin de développer des moyens de favoriser le développement d'une SAI familiale synthétique.

Les résultats de l'analyse des AT.9 nous ont aussi fourni des résultats méritant une exploration plus approfondie au sujet des SAI des participants, surtout au niveau de la prépondérance des SAI dites « déstructurées » parmi cette population. Il serait recommandé de poursuivre cette analyse par le moyen du SAT.9 (Langevin et Laurent, 2013 ; Langevin et coll., 2017), ainsi que par l'analyse actantielle de l'AT.9 (Durand, 2005, 2013). Ceci permettrait potentiellement de fournir des renseignements plus complets à propos de l'imaginaire autiste, possiblement en lien avec la systématisation (Baron-Cohen, 2003, 1999/2012).

Nous terminons avec des paroles de sagesse d'une de nos jeunes participantes qui résumait bien l'intention initiale de la chercheuse, principale instigatrice de cette recherche :

Apprendre à vivre en famille, c'est comme apprendre à vivre en communauté en fait parce que tu vis avec d'autres personnes. Ces personnes-là ont leurs qualités,

elles ont leurs défauts, leurs personnalités. Puis je trouve que c'est super parce que c'est toute la famille qui est super importante. Je trouve que ça t'aide beaucoup la famille. Ce que t'apprends en famille, en fait, c'est que c'est bon de vivre.

EE1, 12 ans, Asperger

### Références

- Abignente, G. (2004). *Les racines et les ailes: ressources, tâches et embûches de la famille*. Bruxelles: De Boeck Supérieur.
- Allen, M. & Craig, E. (2016). Brief Report: Imaginative Drawing in Children with Autism Spectrum Disorder and Learning Disabilities. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 46, 704-712. Doi 10.1007/s10803-015-2599-y
- Allen, M. & Lewis, C. (2015). Communication and symbolic research in autism spectrum disorder: linking method and theory. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45, 1-3. Doi 10.1007/s10803-014-2313-5
- Anaut, M. (2010). Les processus de résiliences familiales. In M. Delage & B. Cyrulnik (Eds.) *Famille et résilience* (pp. 39-59). Paris : Odile Jacob.
- Anaut, M. (2015a). La résilience : évolution des conceptions théoriques et des applications cliniques. *Recherche en soins infirmiers*, 121,(2), 28-39. doi:10.3917/rsi.121.0028.
- Anaut, M. (2015b). *Psychologie de la résilience. 3<sup>ème</sup> édition*. Paris : Arman Colin-Cursus.
- APA (American Psychiatric Association) (1994) *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fourth Edition*. Washington, DC: APA.
- APA (American Psychiatric Association) (1996). *DSM-IV: Manuel diagnostique et statistique des trouble mentaux. Quatrième édition*. Paris: Masson.
- APA (American Psychiatric Association) (2000) *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fourth Edition, Text Revision*. Washington, DC: APA.
- APA (American Psychiatric Association) (2003). *DSM-IV-TR:Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux. Quatrième édition. Texte révisé*. Paris:Masson.
- APA (American Psychiatric Association) (2013) *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition*. Washington, DC: APA.
- APA (American Psychiatric Association) (2016). *Mini DSM-5: Critères diagnostiques*. Paris : Elsevier Masson.
- Ariel, C. (2012). *Loving Someone with Asperger's Syndrome: Understanding & Connecting with Your Partner*. New Harbinger Publications.

- Asperger, H. (1944/1991). Autistic psychopathy in childhood. Translated and annotated by U. Frith in U. Frith (Ed.), *Autism and Asperger Syndrome* (pp. 37-92). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Asperger Society of Ontario: site web (avril 2018). [www.aspergers.ca](http://www.aspergers.ca).
- Aston, M. (2008). *The Asperger Couple's Workbook: Practical Advice and Activities for Couples and Counsellors*. London, UK: Jessica Kingsley.
- Aston, M. (2014). *The Other Half of Asperger Syndrome: A Guide to Living in an Intimate Relationship with a Partner who is on the Autism Spectrum*. 2<sup>nd</sup> Edition. Jessica Kingsley Publishers.
- Attwood, T. (2015). *The Complete Guide to Asperger's Syndrome (revised edition)*. UK: Jessica Kingsley Publishers. Kindle Edition.
- Autism Society: site web (avril 2018). Asperger's Syndrome. [www.autism-society.org](http://www.autism-society.org)
- Autism Speaks: site web (avril 2018). Asperger's Syndrome. [www.autismspeaks.ca](http://www.autismspeaks.ca)
- Auyeung, B., & Baron-Cohen, S. (2013). Prenatal and postnatal testosterone effects on human social and emotional behaviour. In S. Baron-Cohen, H. Tager-Flusberg, & M. Lombardo (Eds) *Understanding Other Minds: Perspectives from Developmental Social Neuroscience* (pp.308-325, kindle locations 9033-9551). Oxford, UK: Oxford University Press. Kindle Edition.
- Baron-Cohen, S. (1995). *Mindblindness: An Essay on Autism and Theory of Mind*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Baron-Cohen S., (2002). The extreme male brain theory of autism. *Trends in Cognitive Science*, 6, 248-254.
- Baron-Cohen, S. (2003). *The Essential Difference: Male and Female Brains and the Truth about Autism*. New York, NY: Perseus Books Group. Kindle Edition
- Baron-Cohen, S., (2005). The Empathizing System: A revision of the 1994 model of the Mindreading System. in B. Ellis & D. Bjorklund (Eds) *Origins of the Social Mind*. Guilford Publications Inc
- Baron-Cohen, S. (2008a). Autism, hypersensitizing, and truth. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 61(1), 64-75. doi:10.1080/17470210701508749
- Baron-Cohen, S. (2008b). *Autism and Asperger Syndrome*. NY: Oxford University Press. Kindle Edition.

- Baron-Cohen, S. (1999/2012). Evolution of a Theory of Mind? In M. Corballis et S. Lea (dir) *The Descent of Mind: Psychological Perspectives on Hominid Evolution*. Oxford University Press. doi 10.1093/acprof:oso/9780192632593.003.0013
- Baron-Cohen, S., Bor D., Billington, J., Asher J., Wheelwright S., Ashwin, C. (2007). Savant memory in a man with colour form-number synaesthesia and Asperger syndrome. *Journal of Consciousness Studies* 14(9-1), 237-51.
- Baron-Cohen, S., Tager-Flusberg, H., & Lombardo, M. (2013). Understanding other minds: What's new? In S. Baron-Cohen, H. Tager-Flusberg, & M. Lombardo (Eds) *Understanding Other Minds: Perspectives from Developmental Social Neuroscience* (pp. v-x, kindle locations 30-174). Oxford, UK: Oxford University Press. Kindle Edition
- Baron-Cohen, S., Johnson, D., Asher, J., Wheelwright, S., Fisher, S., Gergersen, P.K., et Allison, C. (2013). Is synaesthesia more common in autism? *Molecular Autism* 4:40. doi 10.1186/2040-2392-4-40
- Baron-Cohen, S., Robson, E., Lai, M-C, Allison, C. (2016). Mirror-Touch Synaesthesia is not Associated with Heightened Empathy, and can Occur with Autism. *PLoS ONE* 11(8):e0160543. doi:10.1371/journal.pone.0160543.
- Bayat, M. (2007). Evidence of resilience in families of children with autism. *Journal of Intellectual Disability Research*, 51(9), 702-714. doi: 10.1111/j.1365-2788.2007.00960.x
- Bee, Helen, et Boyd, Denise (2017). *Les âges de la vie : psychologie du développement humain 5<sup>ème</sup> édition*. Montréal, QC : Éditions du nouveau pédagogique (ERPI).
- Beaumont, R. & Newcombe, P. (2006). Theory of Mind and Central Coherence in Adults with High-Functioning Autism or Asperger Syndrome. *Autism: The International Journal of Research and Practice* 10 (4) 365-382
- Beauregard, M., et O'Leary, D. (2007). *The Spiritual Brain : A Neuroscientist's Case for the Existence of the Soul*. Harper Collins e-books. Kindle Edition.
- Bellehumeur, C. (2011). Rapprochements entre la résilience, la spiritualité et l'imaginaire Durandien. *Counselling et spiritualité* 30(1), 45-70.
- Bellehumeur, C. R., Deschênes, G., et Malette, J. (2012). L'imaginaire au coeur du développement psychospirituel des jeunes: une réflexion interdisciplinaire sur la spiritualité de l'enfance et de la pré-adolescence, *Sciences religieuses/Religious Studies*, 41(1), pp. 68-92.

- Bellehumeur, C. R. et Lavoie, L.-C. (2013). Une étude exploratoire de l'imaginaire des jeune Québécois âgés de 9 à 12 ans à l'aide de l'AT.9 : répercussions des principales données sur le domaine de l'éducation. In C. Bellehumeur et R. Laprée (Eds.) *L'imaginaire durandien: Enracinements et envols en Terre d'Amérique* (pp. 109-134). QC: Presses de l'Université Laval.
- Bellehumeur, C. R. (2014). Quelques applications de l'imaginaire durandien à l'étude de la famille. Dans K. Demasure, É. Champagne, R. Martinez de Pison, & M. Rovers (éditeurs). *Family's Many Faces – La famille au pluriel* (pp. 3-18). Leuven, Belgique, Peeters.
- Benson, P.L., Roehlkepartain, E.C., & Rude, S.P. (2003). Spiritual development in childhood and adolescence : Toward a field of inquiry. *Applied Developmental Science, 7*, 204-212.
- Bogdashina, Olga (2013). *Autism and Spirituality: Psyche, Self and Spirit in People on the Autism Spectrum*. London, UK: Jessica Kingsley. Kindle Edition.
- Bouteyre, É. (2010). La résilience face aux tracas quotidiens vécus par les parents d'enfant malade ou handicapé. *Bulletin de psychologie*, numéro 510,(6), 423-428. doi:10.3917/bupsy.510.0423.
- Bowlby, John (1988). *A Secure Base: Parent-Child Attachment and Healthy Human Development*. London, UK: Routledge.
- Braunschweig, D., Ashwood, P., Krakowiak, P., Hertz-Piccioto, I., Hansen, R., Croen, L., Pessah, I., & Van de Water, J. (2008). Autism: Maternally derived antibodies specific for fetal brain proteins. *Neuro Toxicology 29*(2), 226-231.
- Brunsdon, V., & Happé, F. (2014). Exploring the “fractionation” of autism at the cognitive level. *Autism, 18*(1), 17-30. doi: 10.1177/1362361313499456
- Carignan, L-M. (2018a) (sous presse). Journeys of Families with Special Needs Children: Part One: The Family Life Cycle Journey. In L. Armstrong (Ed.) *Existential Elements of the Family*. Brussels, Belgium: Peeters.
- Carignan, L-M. (2018b) (soumis). La conscience relationnelle des enfants: Lieu de convergence entre la psychologie du développement et la spiritualité. In C. Bellehumeur et Judith Malette (Eds.) *Psychologie positive et spiritualité en psychothérapie: Fondements et applications*. Presses de l'Université Laval.
- Carignan, L-M., et Bellehumeur, C.R. (2018a) (sous presse). Journeys of Families with Special Needs Children: Part Two: The Journey from Shattered Dreams to

- Meaning-Making in a Resilience Framework. In L. Armstrong (Ed.) *Existential Elements of the Family*. Brussels, Belgium: Peeters.
- Carignan, L-M., et Bellehumeur, C.R. (2018b) (soumis). Bilan-synthèse de l'historicité des rapports entre la psychologie, la religion et la spiritualité. In C. Bellehumeur et Judith Malette (Eds.) *Psychologie positive et spiritualité en psychothérapie: Fondements et applications*. Presses de l'Université Laval.
- Carignan, L-M., et Bellehumeur, C.R. (2018c) (soumis). La psychologie en tant que science d'investigation de la religion et la spiritualité : implications pour le contexte psychothérapeutique. In C. Bellehumeur et Judith Malette (Eds.) *Psychologie positive et spiritualité en psychothérapie: Fondements et applications*. Presses de l'Université Laval.
- Center for Disease Control and Prevention. (2014). *Autism Spectrum Disorder (ASD) Data and Statistics*. Retrieved from <http://www.cdc.gov/ncbddd/autism/data.html>.
- Chakrabarti, B., & Baron-Cohen, S. (2013). Understanding the genetics of empathy and the autistic spectrum. In S. Baron-Cohen, H. Tager-Flusberg, & M. Lombardo (Eds) *Understanding Other Minds: Perspectives from Developmental Social Neuroscience* (pp. 326-342, kindle locations 9557-10081). Oxford, UK: Oxford University Press. Kindle Edition
- Champagne, E. (2005). *Reconnaître la spiritualité des tout-petits*. Novalis Lumen Vitae.
- Champagne, E. (2010). Children's Inner Voice: Exploring Children's Contribution to Spirituality. In Annemie Dillen & Didier Pollefeyt (Eds.) *Children's Voices: Children's Perspectives in Ethics, Theology and Religious Education*, p. 373-396. Leuven, Belgium: Peeters.
- Champagne, E. (2014). Portraits de familles chrétiennes. Dans K. Demasure, E. Champagne, R. Martinez de Pison, et M. Rovers (dir). *Family's Many Faces—La famille au pluriel*. Leuven, Belgique : Peeters.
- Charmaz, K. (2014). *Constructing Grounded Theory. Second Edition*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Clinique Autisme & Asperger de Montréal : site web (avril 2018). [www.clinique-autisme-asperger-mtl.ca](http://www.clinique-autisme-asperger-mtl.ca)
- Coles, R. (1990). *The Spiritual Life of Children*. NY: Houghton Mifflin Harcourt Publishing Company. Kindle Edition.

- Colle, L., Baron-Cohen, S., Wheelwright, S., van der Lely, H. K. J.. (2008). Narrative Discourse in Adults with High-Functioning Autism or Asperger Syndrome. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38, 28-40. Doi 10.1007/s10803-007-0357-5.
- Cone, M. (2009). Autism increase not caused only by shifts in diagnoses; environmental factors likely, new California study says. *Environmental Health News*, Jan 9, 2009. Retrieved Jan 13, 2016.
- Craig, J., Baron-Cohen, S., & Scott, F. (2001). Drawing ability in autism: A window into the imagination. *Israel Journal of Psychiatry*, 3-4, 242-253.
- Creswell, J., Hanson, W., Plano Clark, V., & Morales, A. (2007). Qualitative Research Designs: Selection and Implementation. *The Counseling Psychologist*, 35(2), 236-264. doi: 10.1177/0011000006287390
- Creswell, J. W. (2014). *Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed-Methods Approaches* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Cridland, E.K., Jones, S.C., Magee, C.A., & Caputi, P. (2014). Family-focused autism spectrum disorder research: A review of the utility of family systems approaches. *Autism*, 18 (3), 213-222. doi: 10.1177/1362361312472261
- Dabrowska, A., & Pisula, E., (2010). Parenting stress and coping styles in mothers and fathers of pre-school children with autism and Down syndrome. *Journal of Intellectual Disability Research*. 54(3), 266-280. doi: 10.1111/j.1365-2788.2010.01258.x
- Delage, M. (2010). La famille confrontée au traumatisme. Déchirure des liens et résilience. Dans M. Delage et B. Cyrulnik (dir), *Famille et résilience*. Paris : Odile Jacob.
- De la Marche, W., Noens, I., Luts, J., Sholte, E., Van Huffel, S., & Steyaert, J. (2012). Quantitative autism traits in first degree relatives: Evidence for the broader autism phenotype in fathers, but not in mothers or siblings. *Autism*, 16(3), 247-260. doi: 10.1177/1362361311421776
- Dirks, M., & Mills, J. (2015). *Grounded Theory: A Practical Guide*. 2<sup>nd</sup> Edition. Thousand Oaks, CA: Sage Publications Inc. Kindle Edition.
- Doron, H., & Sharabany, A. (2013). Marital patterns among parents to autistic Children. *Psychology* 4, 445-453. Published Online April 2013 in SciRes (<http://www.scirp.org/journal/psych>).

- Dujardin, C., Ferring, D. & Lahaye, W. (2014). La place des parents dans la résilience familiale. Une métasynthèse qualitative. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, numéro 104,(4), 697-737. doi:10.3917/cips.104.0697.
- Durand, Y. (2005). *Une technique d'étude de l'imaginaire: L'AT.9*. Editions L'Harmattan.
- Durand, Y., (2011). Les structures des systèmes de l'imaginaire. Dans Yves Durand, Jean-Pierre Sironneau, et Alberto Filipe Araujo, (dir.) *Variations sur l'imaginaire: L'épistémologie ouverte de Gilbert Durand - Orientations et innovations*, loc 2667-3087. Bruxelles – Fernelmont : E.M.E. & InterCommunications. Édition Kindle.
- Durand, Y., Sironneau, J.-P., et A. F. Araujo, (dir.) 2011. *Variations sur l'imaginaire: L'épistémologie ouverte de Gilbert Durand - Orientations et innovations*, loc 2667-3087. Bruxelles – Fernelmont : E.M.E. & InterCommunications. Édition Kindle.
- Durand, Y. (2013). Quelques retours sur l'élaboration de l'AT.9 et l'application de cette méthode à l'étude de l'imaginaire. In C. Bellehumeur et R. Laprée (Eds.) *L'imaginaire durandien: Enracinements et envols en Terre d'Amérique* (pp. 79-108). QC: Presses de l'Université Laval.
- Durand, Y. (2016). correspondance par courriel avec la chercheure. 4 avril, 2016. Voir l'annexe A-2.
- Durand, Y. (2017). Préface. In R. Laprée, *La sagesse des 9-12 ans :30 vies chez monsieur Lazhar*. QC : Presses de l'Université Laval.
- Dykens, E.M. (2005). Happiness, Well-Being, and Character Strengths: Outcomes for Families and Siblings of Persons With Mental Retardation. *Mental Retardation* 43(5), 360-364.
- Elsabbagh, M., Divan, G., Koh, Y-J., Kim, Y.S., Kauchali, S., ... & Fombonne, E. (2012). Global Prevalence of Autism and Other Pervasive Developmental Disorders. *Autism Research*, 5(3), 160-179. doi: 10.1002/aur.239
- Fitzgerald M., Bellgrove M.A. (2006). The overlap between alexithymia and Asperger's syndrome. *Journal of Autism and Developmental Disorders* 36 (4), 573–576. doi:10.1007/s10803-006-0096-z
- Fombonne, E. (2001). What is the prevalence of Asperger disorder? *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 31(3), 363-364.

- Fombonne, E. (2005). The changing epidemiology of autism. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 18, 281-294. doi: 10.1111/j.1468-3148.2005.00266.x
- Fombonne, E. & Tidmarsh, L. (2003) Epidemiologic data on Asperger disorder. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, 12(1), 15-21.
- Fowler, James W. (1981/1995) *Stages of Faith: The Psychology of Human Development and the Quest for Meaning*. San Francisco, CA: Harper Collins.
- Fowler, J. & Dell, M. (2006) Stages of Faith from Infancy through Adolescence: Reflections on 3 Decades of Faith Development Theory. In E. Roehlkepartain, *et al* (Eds) *The Handbook of Spiritual Development in Childhood and Adolescence*, (34-45). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Frankl, V. (1946/1984). *Man's Search for Meaning*. New York, NY: Washington Square Press.
- Frith, U. (1991). Asperger and his syndrome. In U. Frith (Ed.), *Autism and Asperger Syndrome* (pp. 1-36). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Gaus, V. (2007). *Cognitive-Behavioral Therapy for Adult Asperger Syndrome*. New York, NY: Guilford Press.
- Gauthier Weber, J. (2011). *Individual and Family Stress and Crises*. Thousand Oaks, CA: Sage publications doi.org/10.4135/9781452274720.
- Gauvin-Lepage, J., Lefebvre, H. & Malo, D. (2016). La résilience familiale : essai de définition à partir d'une perspective humaniste. *Revue québécoise de psychologie*, 37(2), 197-213. doi:10.7202/1040043ar
- Gerds, J., Bernier, R., Dawson, G., & Estes, A. (2013). The broader autism phenotype in simplex and multiplex families. *Journal of Autism and Developmental Disorders* 43, 1597-1605. doi 10.1007/s10803-012-1706-6
- Gillberg, C. (1991). Clinical and neurobiological aspects of Asperger syndrome in six family studies. In U. Frith (Ed.), *Autism and Asperger Syndrome* (pp. 122-146). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Giroux, N. (2018). Clinique Autisme et Asperger de Montréal, communication personnelle, 16 mars 2018).

- Goldman, A., & Jordan, L. (2013). Mindreading by simulation: The Roles of Imagination and Mirroring. In S. Baron-Cohen, H. Tager-Flusberg, & M. Lombardo (Eds) *Understanding Other Minds: Perspectives from Developmental Social Neuroscience* (pp.448-465, kindle locations 13084-13572). Oxford, UK: Oxford University Press. Kindle Edition
- Goussé, V. (2010). Handicap grave et résilience : l'exemple de l'autisme. *Bulletin de psychologie*, numéro 510,(6), 417-421. doi:10.3917/bupsy.510.0417.
- Gray, D. (2002). Ten years on: a longitudinal study of families of children with autism. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 27(3), 215-222. doi: 10.1080/136682502100000863 9
- Groeschel, B. (1983). *Spiritual Passages: The Psychology of Religious Development*. New York, NY: Crossroad Publishing.
- Grove, R., Baillie, A., Allison, C., Baron-Cohen, S., & Hoekstra, R.A. (2014). The latent structure of cognitive and emotional empathy in individuals with autism, first-degree relatives and typical individuals. *Molecular Autism*, 5(42). <http://www.molecularautism.com/content/5/1/42>
- Happé, F. (1996). Studying weak central coherence at low levels: Children with autism do not succumb to visual illusions. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 37(7), 873-877.
- Happé, F. (1997). Central coherence and theory of mind in autism: Reading homographs in context. *British Journal of Developmental Psychology*, 15, 1-12.
- Happé, F. & Booth, R. (2014). The power of the positive: Revisiting weak coherence in autism spectrum disorders. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 61(1), 50-63. Doi:10.1080/17470210701508731
- Happé, F., & Charlton, R.A. (2012). Aging in autism spectrum disorders: a mini-review. *Gerontology*, 58, 70–78.
- Harris, Maria (1991). *Dance of the Spirit: The 7 Steps of Women's Spirituality*. New York, NY: Bantam Books.
- Hay, D., & Nye, R. (2006). *The Spirit of the Child. Revised Edition*. London, UK: Jessica Kingsley.

- Heavey, L., Phillips, W., Baron-Cohen, S., & Rutter, M. (2000). The Awkward Moments Test: A Naturalistic Measure of Social Understanding in Autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 30 (3), 225-236.
- Heine, S. J. (2010). Cultural Psychology. In D. T. Gilbert, S. Fiske, & G. Lindzey (Eds.), *Handbook of Social Psychology (5th Edition)*, 1423-1464. New York: Wiley.
- Hertz-Picciotto, I., Croen, L., Hansen, R., Jones, C.R., van de Water, J., & Pessah, I. (2006). The CHARGE Study: An Epidemiologic Investigation of Genetic and Environmental Factors Contributing to Autism. *Environmental Health Perspectives*, 114 (7), 1119-1125.
- Hertz-Picciotto, I., & Delwiche, L. (2009). The rise in autism and the role of age at diagnosis. *Epidemiology*, 20 (1), 84-90. Doi: [10.1097/EDE.0b013e3181902d15](https://doi.org/10.1097/EDE.0b013e3181902d15)
- Hill E., Berthoz S. (2006). Response to 'letter to the editor: The overlap between alexithymia and Asperger's syndrome', Fitzgerald and Bellgrove, *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 36(4). *Journal of Autism and Developmental Disorders* 36(8), 1143–1145. Doi:[10.1007/s10803-006-0287-7](https://doi.org/10.1007/s10803-006-0287-7)
- Hill, P.C., Pargament, K.I., Hood, R. W., McCullough, M. E., Swyers, J.P., Larson, D.B., et al. (2000). Conceptualizing religion and spirituality: Points of commonality, points of departure. *Journal for the Theory of Social Behavior*, 30, 52-77.
- Homeopathy Europe: site web (avril 2018). Definition. [www.homeopathyeurope.eu](http://www.homeopathyeurope.eu).
- Hughes, J.E.A., Simner, J., Baron-Cohen, S., Treffert, D.A., et Ward, J. (2017). Is Synaesthesia more prevalent in Autism Spectrum Conditions? Only where there is prodigious talent. *Multisensory Research* (February). doi:10.1163/22134808-00002558.
- Imber-Black, E. (2009). Rituals and Spirituality in Family Therapy. Dans F. Walsh (dir.) *Spiritual Resources in Family Therapy. 2<sup>nd</sup> edition*. pp. 247-266. New York, NY: Guilford Press.
- Isanon A. (2001). *Spirituality and the Autism Spectrum. Of falling sparrows*. London, UK: Jessica Kingsley. Kindle edition.
- Jensen, C.M., Steinhausen, H.C., & Lauritsen, M.B. (2014). Time trends over 16 years in incidence-rates of autism spectrum disorders across the lifespan based on nationwide Danish Register data. *Journal of Autism and Developmental Disorders* 44, pp. 1808-1818. doi 10.1007/s10803-014-2053-6

- Karst, J., Vaughan Van Hecke, A., Carson, A.M., Stevens, S., Schohl, K., & Dolan, B. (2015). Parent and family outcomes of PEERS: A social skills intervention for adolescents with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45, 752-765. Doi 10.1007/s10803-014-2231-6
- Kegan, Robert (1982). *The Evolving Self: Problem and Process in Human Development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Khor, A., Melvin, G., Reid, S.C., Gray, K.M. (2014). Coping, daily hassles and behavior and emotional problems in adolescents with high-functioning autism/Asperger's disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 44, 593-608. doi 10.1007/s10803-013-1912-x
- Klusek, J., Losh, M., & Martin, G. (2014). Sex differences and within-family associations in the broad autism phenotype. *Autism* 18(2), 106-116. doi: 10.1177/1362361312464529
- Kulage, K., Smaldone, A., Cohn, E. (2014). How will DSM-5 affect autism diagnosis? A systematic literature review and meta-analysis. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, (44), 1918-1932. doi 10.1007/s10803-014-2065-2
- Lai, M-C., & Baron-Cohen, S. (2015). Identifying the lost generation of adults with autism spectrum conditions. *Lancet Psychiatry*, (2), 1013-1027. DOI: 10.1016/S2215-0366(15)00277-1
- Langevin, R. et Laurent, A. (2013). Déficit de la capacité de symbolisation (DCS) et somatisations: Étude exploratoire menée à l'aide de l'AT.9 auprès de préadolescents franco-albertains. In C. Bellehumeur et R. Laprée (Eds.) *L'imaginaire durandien: Enracinements et envols en Terre d'Amérique* (pp. 135-147). QC: Presses de l'Université Laval.
- Langevin, R., Laurent, A., et Bellehumeur, C. R. (2017). Est-il judicieux d'avoir recours au Scored Archetypal Test 9 (SAT.9) afin d'enrichir l'évaluation de l'alexithymie lorsque l'on opte pour une approche évaluative multiméthode? *Annales Médico-psychologiques* 175, 877-881
- Laprée, R. (2004). « Un test archétypal pour rééquilibrer le sens » dans I. Grellier, H. Strub et E. Genre (Dir.) *Tradition chrétienne et créativité artistique : Quand les arts stimulent le dialogue œcuménique*, pp 199-212. Actes de congrès de théologie de Rome. Edition S.I.T.P.
- Laprée, R. (2013). La dynamique de groupe et les structures anthropologiques de l'imaginaire. In C. Bellehumeur et R. Laprée (Eds.) *L'imaginaire durandien*:

- Enracinements et envols en Terre d'Amérique* (pp. 149-165). QC: Presses de l'Université Laval
- Laprée, R. (2017). *La sagesse des 9-12 ans: 30 vies chez monsieur Lazhar*. QC : Presses de l'Université Laval.
- Lehalle, H. et Mellier, D. (2013). *Psychologie du développement : Enfance et adolescence (cours et exercices)* 3<sup>ème</sup> édition. Paris: Dunod.
- Lerner, R. M., Alberts, A. E., Anderson, P. M., & Dowling, E. M. (2006). On making humans human: spirituality and the promotion of positive youth development. In E. Roehlkepartain, P. Ebstyne King, L. Wagener, & P. Benson, (Eds.) *The Handbook of Spiritual Development in Childhood and Adolescence* (pp. 60-72). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Lombardo, M. , Lai, M-C, Auyeung, B., Holt, R.J., Allison, C., et al, & Baron-Cohen, S. (2015). Enhancing the precision of our understanding about mentalizing in adults with autism. bioRxiv preprint first posted online December 15, 2015; doi: <http://dx.doi.org/10.1101/034454>
- Losh, M. & Capps, L. (2003). Narrative Ability in High-Functioning Children with Autism or Asperger's Syndrome. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 33 (3), 239-251.
- Mahoney, A. (2010). Religion in Families 1999-2009: A Relational Spirituality Framework. *Journal of Marriage and Family*, 72, 805-827.
- Mahoney, A. (2013). The Spirituality of Us: Relational Spirituality in the Context of Family Relationships. In K. Pargament, J.J. Exline, J. Jones, A. Mahoney, & E. Shafranske (Eds.) *APA handbooks in psychology: APA handbook of psychology, religion, and spirituality* (pp. 365-389). Washington, DC: American Psychological Association. Doi: 10.1037/14045-020.
- Mahoney, A. (2015) (submitted) Faith and Families: The Scientific Pursuit of Relational Spirituality for Partners and Parents. In J. Levin (ed.) *Religion and the Social Sciences: Basic and Applied Research Perspectives*. Philadelphia, PA: Templeton Press.
- McGoldrick, M. & Shibusawa, T., (2012). The family life cycle. In F. Walsh (Ed.) *Normal Family Processes* (4<sup>th</sup> Edition) (pp. 375-398). New York, NY: Guilford Press.

- McStay, R., Trembath, D., Dissanayake, C. (2014). Stress and family quality of life in parents of children with autism spectrum disorder: Parent gender and the double ABCX model. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 44, 3101-3118. doi 10.1007/s10803-014-2178-7
- Mendes, E. (2015). *Marriage and Lasting Relationships with Asperger's Syndrome: Successful Strategies for Couples or Counsellors*. Jessica Kingsley Publishers
- Merriam-Webster (2016). Definitions retrieved from [www.merriam-webster.com/dictionary](http://www.merriam-webster.com/dictionary), March 2016.
- Michallet, B., Lefebvre, H., Hamelin, A., & Chouinard, J. (2014). Résilience et réadaptation en déficience physique : proposition d'une définition et éléments de réflexion. *Revue québécoise de psychologie*, 35(1), 163-182.
- Miller, Lisa J. (2012), «Introduction», dans Lisa J. Miller (dir.), *The Oxford Handbook of Psychology and Spirituality*, Oxford University Press, édition Kindle.
- Morgan, J. (2015). Simon Baron-Cohen: Cultivating Diversity. *The Lancet* vol 2, p. 967
- Mottron, L. (2005). *L'autisme, une autre intelligence: Diagnostic, cognition et support des personnes autistes sans déficience intellectuelle*. Mardaga. édition Kindle
- Mottron, L, et Dawson, M. (2013). The Autistic Spectrum. Dans O. Dulac, M. Lassonde et H.B. Sarnat, *Pediatric Neurology, Part One, Chapter 29. Third Series*, dans M. Aminoff, F. Boller, D. Swaab (dir.) *Handbook of Clinical Neurology*. Amsterdam, Netherlands : Elsevier Science. Kindle edition.
- Mottron, L. (2017). *Frontières de la neurodiversité: L'autisme invisible*. Conférence présentée au Salon de la neurodiversité, Montréal, 30 avril 2017.
- Nelson, James M., et Brent D. Slife (2012), «Theoretical and Epistemological Foundations » dans Lisa J. Miller (dir.), *The Oxford Handbook of Psychology and Spirituality*, Oxford University Press, édition Kindle.
- Nguyen, T. T. (2014). *Images of God, resilience, and the imaginary: A study among Vietnamese immigrants who have experienced loss*. Doctoral Dissertation in Counselling and Spirituality, Saint Paul University, Ottawa, Ontario, Canada.
- Nye, R. (1999). Relational Consciousness and the Spiritual Lives of Children: Convergence with Children's Theory of Mind? In H. Reich, F.K. Oser, and W.G. Scarlett (Eds), *Psychological Studies on Spiritual and Religious Development* (57-83). Lengerich, Germany: Pabst.
- Nye, R. (2009). *Children's Spirituality: What it is and why it matters*. London, UK: Church House Publishing.

- Ouellette-Kuntz, H., Coo, H., Lam, M., Breitenbach, M.M., Hennessey, P., Jackman, P.,...Chung, A.M. (2014). The changing prevalence of autism in three regions of Canada. *Journal of Autism and Developmental Disorders*44, 120-136. doi 10.1007/s10803-013-1856-1
- Ozonoff, S., Pennington, B. F., & Rogers, S.J. (1991). Executive Function Deficits in High-Functioning Autistic Individuals: Relationship to Theory of Mind. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 32 (7), 1081-1105.
- Pargament, K. I. (1997). *The Psychology of Religion and Coping: Theory, Research, Practice*. New York, NY: Guilford Press.
- Pargament, Kenneth I. (2002), «God Help Me : Advances in the Psychology of Religion and Coping», *Archive for the Psychology of Religion*, 24, p. 48-63
- Pargament, K. (2011). *Spiritually integrated psychotherapy: Understanding and addressing the sacred*. Guilford Publications. Kindle Edition.
- Pargament, K. et Mahoney, A. (2005), «Sacred Matters: Sanctification as a Vital Topic for the Psychology of Religion», *The International Journal for the Psychology of Religion*, vol. 15, no 3, p. 179-198.
- Perry, R., (2014). Asperger's disorder on life support. *Journal of Autism and Developmental Disorders* 44, 2072-2073. doi 10.1007/s10803-014-2067-0
- Quirkos (2016). *Quirkos Full Manual (v 1.4)*. www.quirkos.com
- Redpath Centre: site web (avril 2018). www.redpathcentre.ca
- Rice, C., Nicholas, J., Baio, J., Pettygrove, S., Lee L.-C. Van Naarden, ...et al. (2010). Changes in autism spectrum disorder prevalence in 4 areas of the United States. *Disability and Health Journal* 3(3), 186-201. doi:10.1016/j.dhjo.2009.10.008
- Roberts, J. (2009). Heart and Soul: Experiential Exercises for Therapists and Clients. Dans F. Walsh (dir.) *Spiritual Resources in Family Therapy. 2<sup>nd</sup> Edition*. pp. 359-378. New York: NY. Guilford Press.
- Roehlkepartain, E., Benson, P. L., Ebstyn King, P., & Wagener, L. (2006). Spiritual Development in Childhood and Adolescence: Moving to the Scientific Mainstream. In E. Roehlkepartain, P. Ebstyn King, L. Wagener, & P. Benson, (Eds) *The Handbook of Spiritual Development in Childhood and Adolescence* (1-33). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

- Rolland, J. S. (2012). Mastering family challenges in serious illness and disability. In F. Walsh (Ed.) *Normal Family Processes* (4<sup>th</sup> Edition) (pp. 452-482 ). New York, NY: Guilford Press.
- Ruzich, E., Allison, C., Smith, P., Watson, P., Auyeung, B., Ring, H., and Baron-Cohen, S. (2015). Subgrouping Siblings of People with Autism: Identifying the Broader Autism Phenotype. *Wiley Online Library*. doi: 10.1002.aur.1544
- Samios, C., Pakenham, K., & Sofronoff, K (2012). Sense making and benefit finding in couples who have a child with Asperger syndrome: An application of the actor-partner interdependence Model. *Autism*, 16(3), 275-292. doi: 10.1177/1362361311418691
- Samson, A.C., Phillips, J.M., Parker, K.J., Shah, S., Gross, J.J., Hardan, A.Y. (2014). Emotion dysregulation and the core features of autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 44, 1776-1772. doi 10.1007/s10803-013-2022-5
- Schaaf, R., Toth-Cohen, S., Johnson, S., Outten, G., Benevides, T. (2011). The everyday routines of families of children with autism: Examining the impact of sensory processing difficulties on the family. *Autism* 15 (3), 373-389. doi: 10.1177/1362361310386505
- Scorgie, K., Wilgosh, L., Sobsey, D., & McDonald, J. (2001). Parent life meaning and transformational outcomes when a child has Down Syndrome. *International Journal of Special Education*, 16 (2), 57-68.
- Scott, F., & Baron-Cohen, S., (1996). Imagining real and unreal things: Evidence of a dissociation in autism. *Journal of Cognitive Neuroscience* 8(4), 371-382.
- Sergi, C. & Giguère, P.-A. (2002). Y a-t-il des étapes dans la vie spirituelle? *Lumen Vitae*, 2, 143-151.
- Shivers, C.M., & Plavnik, J.B., (2015). Sibling involvement in interventions for individuals with autism spectrum disorders: A systematic review. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45, 685-696. doi:10.1007/s10803-014-2222-7
- Silberman, S. (2015). *NeuroTribes: The Legacy of Autism and the Future of Neurodiversity*. New York, NY: Penguin Random House. Kindle edition.
- Smith, R., & Sharp, J. (2013). Fascination and isolation: A grounded theory exploration of unusual sensory experiences in adults with Asperger syndrome. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 43, 891-910. doi 10.1007/s10803-012-1633-6

- Sorrentino, A.M., & Delage, M., (2010). Promouvoir la résilience dans les familles d'enfants déficients. In M. Delage & B. Cyrulnik (Eds.) *Famille et résilience*, 225-240. Paris: Odile Jacob.
- Soulayrol, R.(2006). *La spiritualité de l'enfant : Entre l'illusion, le magique et le religieux*. Paris : Éditions L'Harmattan.
- Spicer, D. (2004). Parents on the autism spectrum. *Autism-Asperger's Digest, January-February*, 46-7.
- Stillman, W. (2006). *Autism and the God Connection. Redefining the Autistic Experience Through Accounts of Spiritual Giftedness*. Napierville, IL: Sourcebooks, Inc. Kindle Edition.
- Stillman, W. (2008). *The Soul of Autism: Looking Beyond Labels to Unveil Spiritual Secrets of the Heart Savants*. Franklin Lakes, NJ: The Career Press Inc. Kindle Edition.
- Stillman, W. (2010). *The Autism Prophecies: How an Evolution of Healers and Intuitives is Influencing our Spiritual Future*. Franklin Lakes, NJ: The Career Press Inc. Kindle Edition.
- Stoddart, K.P. (2005). Introduction to Asperger Syndrome: A developmental-lifespan Perspective. In K. P. Stoddart, (Ed.), *Children, Youth and Adults with Asperger Syndrome: Integrating Multiple Perspectives* (pp.13-30). London, UK: Jessica Kingsley.
- Stoddart, K.P., Burke, L, & King, R. (2012). Introduction to Asperger Syndrome and Autism Spectrum Disorders in Adults. In K.P. Stoddart, L. Burke, & R. King (Eds) *Asperger Syndrome in Adulthood: A Comprehensive Guide for Clinicians* (pp. 1-34). New York, NY: W. W. Norton & Company Inc.
- Tarakeswahr N. & Pargament K. I. (2001) Religious coping in families of children with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities* 16, 247–60
- Taylor, L., Maybery, M.T., Wray, J., Ravine, D., Hunt, A., Whitehouse, A.J.O. (2013). Brief Report: Do the Nature of Communication Impairments in Autism Spectrum Disorders Relate to the Broader Autism Phenotype in Parents? *Journal of Autism and Developmental Disorders* 43, 2984-2989. Doi 10.1007/s10803-013-1838-3
- Ten Eycke, K., & Müller, U. (2015). Brief report: New evidence for a social-specific imagination deficit in children with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders* 45, 213-220. doi 10.1007/s10803-014-2206-7

- Terrett, G., Rendell, P.G., Raponi-Saunders, S., Henry, J.D., Bailey, P.E., & Altgassen. (2013). Episodic future thinking in children with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 43, 2558-2568. doi 10.1007/s10803-013-1806-y
- Tsai, L. Y. (2013). Asperger's Disorder will be back. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 43, 2914-2942.
- Tsai, L. Y. & Ghaziuddin (2014). DSM-5 ASD moves forward into the past. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 44, 321-330.
- Van Meter K.C., Christiansen L.E., Delwiche L.D., Azari R., Carpenter T.E., & Hertz-Picciotto, I. (2010). Geographic distribution of autism in California: a retrospective birth cohort analysis. *Autism Res.* 3 (1), 19-29. doi: 10.1002/aur.110.
- Walsh, F. (2012). Family resilience: strengths forged through adversity. In F. Walsh (Ed.) *Normal Family Processes* (4<sup>th</sup> Edition) (pp. 399-427). New York, NY: Guilford Press.
- Walsh, F. (2016). *Strengthening Family Resilience* (3<sup>rd</sup> Edition). New York, NY: Guilford Press.
- Warrier, V., Chakrabarti, B., Murphy, L., Chan, A., Craig, I., et al, & Baron-Cohen, S. (2015). A pooled genome-wide association study of Asperger Syndrome. *PLoS ONE* 10(7): e0131202. doi:10.1371/journal.pone.0131202
- Waterson, Imogen (2011). *The Coping Strategies of Families who have more than one Child with Autism: A Qualitative Study*. Unpublished Medical Degree Thesis, University of East Anglia, UK. Retrieved from ueaeprints.uea.ac.uk June 2014.
- Weiss, J.A., Cappadocia, M.C., MacMullin, J.A., Viecili, M., & Lunsky, Y. (2012). The impact of child problem behaviors of children with ASD on parent mental health: The mediating role of acceptance and empowerment. *Autism*, 16(3), 261-274. doi: 10.1177/1362361311422708
- WHO (World Health Organization) (1992). *The International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems* (10<sup>th</sup> Ed). Geneva: Author.
- WHO (World Health Organization) website (2018). [www.who.int/classifications/icd](http://www.who.int/classifications/icd).
- Williams, C. (2005). In search of an Asperger culture. In K. P. Stoddart (Ed.), *Children, Youth and Adults with Asperger Syndrome: Integrating Multiple Perspectives* (pp. 242-252). London, UK: Jessica Kingsley.

- Wing, L. (1991). The relationship between Asperger's syndrome and Kanner's autism. In U. Frith (Ed.), *Autism and Asperger Syndrome* (pp. 93-121). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Woodman, A.C., Smith, L.E., Greenberg, J.S., & Mailick, M. (2015). Change in autism symptoms and maladaptive behaviours in adolescence and adulthood: The role of positive family processes. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45, 111-126. doi 10.1007/s10803-014-2199-2
- Xiberras, Martine, (2002). *Pratique de l'imaginaire: Lecture de Gilbert Durand*. St-Nicolas, Québec. Les Presses de L'université Laval.
- Young, R., & Rodi, M. (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, 758-765. doi 10.1007/s10803-013-1927-3
- Zinnbauer, B. J. (2013). Models of healthy and unhealthy religion and spirituality. In K.I. Pargament (Ed.) *APA Handbook of Psychology, Religion, and Spirituality, Vol 2: An Applied Psychology of Religion and Spirituality* (pp. 71-89). American Psychological Association.

## ANNEXE A-1

### PERMISSION DU COMITÉ D'ÉTHIQUE



**UNIVERSITÉ  
SAINT-PAUL  
UNIVERSITY**

31-01-2017  
*dd-mm-yyyy*

Bureau de la recherche et de la déontologie  
Office of Research and Ethics

---

**Ethics Certificate  
Research Ethics Board (REB)**

**REB File Number**      1360.11/16

**Principal Investigator / Thesis supervisor / Co-investigators / Student**

<u>Last name</u>	<u>Name</u>	<u>Affiliation</u>	<u>Role</u>
Carignan	Laure-Marie	Faculty of Human Sciences	Student-Principal Investigator
Bellehumeur	Christian	Faculty of Human Sciences	Thesis Supervisor

**Type of project**      PhD Thesis

**Title**      Spiritual Development in Asperger Families: A Family-focused Investigation of Resilience-building using Durand's Structures of the Imaginary.

<u>Initial Approval</u>	<u>Approval date</u> <small>(dd-mm-yyyy)</small>	<u>Expiry Date</u> <small>(dd-mm-yyyy)</small>	<u>Decision</u>
	17-10-2016	16-10-2017	1 (approved)
<b><u>Change to the protocol</u></b>	31-01-2017 <small>(dd-mm-yyyy)</small>	16-10-2017 <small>(dd-mm-yyyy)</small>	1 (approved)

**Committee comments:**  
 The Research Ethics Board (REB) approved the change to the protocol as presented by the researcher.  
 The researcher is invited to use the reference number 1360.11/16 when recruiting participants.

In accordance with the Tri-Council Policy Statement, the Saint Paul University Research Ethics Board has examined and approved the application for an ethics certificate for this project for the period indicated and subject to the conditions listed above.

The research protocol may not be modified without prior written approval from the REB. This includes, among others, the extension of the research, additional recruitment for the inclusion of new participants, changes in location of the fieldwork, any stage where a research permit is required, such as work in schools. Minor administrative changes are allowed.

The REB must be notified of all changes or unanticipated circumstances that have a serious impact on the conduct of the research, that relate to the risk to participants and their safety. Modifications to the project, information, consent and recruitment documentation must be submitted to the Office of Research and Ethics for approval by the REB.

The investigator must submit a report four weeks prior to the expiry date of the certificate stated above requesting an extension or that the file be closed.

Documents relating to publicity, recruitment and consent of participants should bear the file number of the certificate. They must also indicate the coordinates of the investigator should participants have questions related to the research project. In which case, the documents will refer to the Chair of the REB and provide the coordinates of the Offices of Research and Ethics.

**Signature**



Louis Perron  
Chair  
Research Ethics Board (REB)

1/1

**ANNEXE A-2**  
**CORRESPONDANCE PAR COURRIEL**  
**ENTRE CONCEPTEUR DE L'AT.9**  
**ET LA CHERCHEURE**

**l'utilisation de l'AT.9**

Durand Yves <yves.durand001@orange.fr>

Mon 4/4/2016 4:29 AM

Bonjour,

Comme suite à votre message du 10/3, j'ai effectué des recherches sur l'existence de travaux en rapport avec votre sujet de thèse. Malheureusement je n'ai rien trouvé. Bien entendu, c'est noté et si je découvre quelque donnée utile je ne manquerai pas de vous la communiquer. Par ailleurs, sur votre recherche utilisant l'AT.9 - portant sur un sujet a priori passionnant et concernant les professeurs Ch. Bellehumeur et R. Laprée avec qui j'ai des échanges - n'hésitez pas à me contacter pour des questions en rapport avec l'application de l'AT.9.

Sincères salutations.

> Message du 10/03/16 18:52

> De : "Laure-Marie Carignan" <mcarignan@ustpaul.ca>

> A : "yves.durand001@orange.fr" <yves.durand001@orange.fr>

> Copie à :

> Objet : l'utilisation de l'AT.9

Laure-Marie Carignan

Bonjour,

Je suis doctorante à l'université St-Paul à Ottawa, au Canada. Mon directeur de thèse, Dr. Christian Bellehumeur, avait organisé le colloque sur la théorie durandienne de l'imaginaire à notre université il y a maintenant 4 ans. Par la suite, il a été co-directeur avec le Dr. Raymond Laprée de *L'imaginaire durandien: Enracinements et envols en terre d'Amérique*, Presses de l'Université Laval, Canada, 2013. C'est donc lui qui m'a introduit aux structures anthropologiques de l'imaginaire de Gilbert Durand, et à l'AT.9.

Ma recherche utilisera l'AT.9 pour explorer les structures de l'imaginaire chez les familles où au moins l'un des membres est atteint du syndrome d'Asperger (haut fonctionnement sur le spectre de l'autisme). Je suis actuellement à la recherche de publications -- articles ou thèses de recherche qualitative empirique -- portant sur l'utilisation de l'AT.9 auprès des familles (donc utilisation systématique avec tous les membres de la famille en même temps), ou encore auprès des autistes.

Auriez-vous des publications à suggérer afin que je puisse enrichir mes connaissances dans ces aspects de la recherche sur l'imaginaire?

Merci bien de votre attention à ce sujet.

Laure-Marie Carignan, MA, thérapeute conjugale et familiale, doctorante,  
Université St-Paul, Canada

## **ANNEXE B**

### **AFFICHE DE RECRUTEMENT**

Une exploration du développement de la résilience dans les familles de personnes  
Asperger  
utilisant les structures anthropologiques de l'imaginaire de Durand  
(Université Saint-Paul certificat#1360.11/16)

#### **Comment cette recherche est-elle importante?**

Cette recherche explore les processus de développement de la résilience familiale en étudiant les structures de la représentation imaginaire et symbolique. Il s'agit d'une recherche positive visant à découvrir comment les caractéristiques uniques de l'autisme à haut fonctionnement peuvent être utilisées pour promouvoir la résilience de la famille. Les résultats de cette recherche aideront au développement d'interventions positives axées sur la famille dans le domaine de la résilience pour cette population unique.

#### **Qui peut participer?**

Toute unité familiale vivant dans la région de l'Est de l'Ontario ou de l'Ouest du Québec dans laquelle au moins un membre de la famille a reçu un diagnostic de haut fonctionnement sur le spectre autistique (niveau 1 du TSA ou syndrome d'Asperger) peut participer. Une unité familiale doit être composée d'au moins un parent et d'un enfant d'au moins 10 ans biologiquement apparentés.

#### **Qu'est-ce que la participation implique?**

Les familles désireuses de participer feront un test simple de dessin et d'histoire afin de déterminer la structure de l'imaginaire de chaque membre. Ils participeront également à au moins une entrevue qui explorera comment les membres de la famille s'aident les uns les autres pour développer la résilience familiale.

#### **Comment les résultats de la recherche seront-ils utilisés ?**

La méthodologie de recherche comprend le partage continu des résultats avec les participants, qui recevront également une copie de la thèse finale approuvée. En outre, les résultats de la recherche seront publiés et disponibles pour une utilisation dans des environnements universitaires dans lesquels les professionnels sont formés pour travailler avec les familles vivant avec des troubles du spectre autistique.

#### **Afin de participer:**

Veillez communiquer avec la chercheuse principale, Laure-Marie Carignan, à [mcarignan@ustpaul.ca](mailto:mcarignan@ustpaul.ca).

## ANNEXE C

### FORMULAIRE DE CONSENTEMENT À LA RECHERCHE

**projet de recherche:**

Le développement spirituel chez les familles de personnes Asperger:  
Une exploration du développement de la résilience familiale utilisant les structures  
anthropologiques de l'imaginaire de Durand  
(Université Saint-Paul certificat CER#1360/11/16)

**Chercheuse principale:** Laure-Marie Carignan, doctorante,  
École de counseling, psychothérapie et spiritualité,  
Faculté des sciences humaines,  
Université Saint-Paul, Ottawa  
[mcarignan@ustpaul.ca](mailto:mcarignan@ustpaul.ca)

**Superviseur:** Dr. Christian Bellehumeur, professeur/directeur de thèse,  
Directeur, École de counseling, psychothérapie et spiritualité,  
Faculté des sciences humaines,  
Université Saint-Paul, Ottawa  
613-236-1393, poste 2498  
[cbellehumeur@ustpaul.ca](mailto:cbellehumeur@ustpaul.ca)

**Invitation à participer:** Je suis invité(e) à participer dans un projet de recherche intitulé  
« Le développement spirituel chez les familles Asperger: Une exploration du  
développement de la résilience familiale utilisant les structures anthropologiques de  
l'imaginaire de Durand » par Laure-Marie Carignan, sous la supervision de Dr.  
Christian Bellehumeur.

**But de la recherche:** Cette recherche explore les processus de développement de la  
résilience familiale en étudiant les structures de la représentation imaginaire et  
symbolique. Il s'agit d'une recherche positive visant à découvrir comment les  
caractéristiques uniques de l'autisme à haut fonctionnement peuvent être utilisées  
pour promouvoir la résilience familiale. Les résultats de cette recherche aideront au  
développement d'interventions positives axées sur la famille dans le domaine de la  
résilience pour cette population unique.

**Participation:** Il y a deux phases à cette recherche:

Dans la phase 1, ma participation consiste à faire un dessin et à composer une  
histoire expliquant mon dessin, en utilisant un outil conçu pour déterminer la  
structure de l'imaginaire de chaque membre de la famille. Par la suite, ma famille  
discutera des dessins et des histoires entre nous et avec la chercheuse principale.  
Cette rencontre peut durer entre 45 et 90 minutes.

## ANNEXE C

### FORMULAIRE DE CONSENTEMENT À LA RECHERCHE

Dans la phase 2 de la recherche, ma famille participera à au moins une entrevue semi-structurée pour explorer comment nous nous aidons les uns les autres pour développer la résilience familiale. Il est possible que ma famille soit invitée à une ou deux rencontres additionnelles dans lesquelles les résultats de la recherche à date seront présentés afin que ma famille puisse offrir une rétroaction plus détaillée.

Pendant toute la durée de la recherche, les membres de ma famille seront réunis dans la même pièce lorsqu'ils rencontrent la chercheuse. Ces rencontres, qui peuvent durer de 60 à 90 minutes chacune, et qui peuvent avoir lieu soit à ma résidence, soit à l'Université Saint-Paul selon les préférences de ma famille, seront enregistrées (enregistrement audio ou audio-visuel) afin de faciliter l'analyse des résultats. Un assistant aidera la chercheuse principale dans l'analyse du matériel de recherche.

Avant la publication des résultats de cette recherche, je serai invité(e) à offrir ma rétroaction au sujet de la présentation des réponses spécifiques de ma famille dans le rapport final et toute publication ultérieure. Un code alphanumérique est utilisé pour chaque participant, et donc mon nom ne sera pas identifié.

**Avantages:** Il n'y a aucun avantage monétaire à ma participation à cette recherche, même si les frais de déplacement et de stationnement peuvent être remboursés. Pendant ma participation à cette recherche, je pourrai découvrir les moyens de développement de la résilience familiale propres à notre famille. La participation de ma famille contribuera à la compréhension de la façon dont les caractéristiques uniques du haut fonctionnement sur le spectre autistique peuvent être utilisées pour promouvoir la résilience familiale. Les résultats de cette recherche aideront au développement d'interventions positives axées sur la famille dans le domaine de la résilience pour cette population unique.

Ma famille recevra une copie de la thèse finale approuvée. Les résultats de la recherche seront publiés et disponibles pour une utilisation dans des environnements universitaires dans lesquels les professionnels sont formés pour travailler avec les familles vivant avec les conditions du spectre autistique.

**Risques:** Je suis conscient(e) que ma participation à cette recherche peut impliquer un risque émotionnel minime en déclenchant un malaise lors d'une discussion des aspects de la communication familiale, comme le rappel de situations difficiles dans lesquelles notre famille a démontré sa résilience ou les défis de la communication familiale comprenant le spectre autistique. Tous les efforts seront faits pour minimiser ces risques. La chercheuse principale est thérapeute conjugale et familiale

## ANNEXE C

### FORMULAIRE DE CONSENTEMENT À LA RECHERCHE

ayant plus de 25 ans d'expérience dans les interventions systémiques, et demeure sensible aux états émotifs des participants et spécifiquement à la dynamique familiale et les interactions. Si nécessaire, un renvoi approprié peut être fait à Emerging Minds, 97 avenue Hinton nord, Ottawa, 613-790-0241, [info@emergingminds.ca](mailto:info@emergingminds.ca), ou encore à un service approprié dans ma propre région.

Bien que les noms soient gardés confidentiels, il est possible que la composition de ma famille (le nombre et l'âge des membres de la famille) soit reconnaissable dans mon réseau de soutien en ce qui concerne spécifiquement les conditions du spectre autistique. Tous les efforts seront déployés pour retenir les caractéristiques d'identification lorsque l'information n'est pas jugée pertinente aux résultats de la recherche.

**Confidentialité et conservation des données:** Ma participation est anonyme. Seul un code alphanumérique sera utilisé pour m'identifier dans le rapport final et les publications ultérieures. Les renseignements personnels recueillis resteront confidentiels. Toutes les données recueillies, y compris les bandes, les transcriptions, les questionnaires, les dessins et les notes de la chercheuse principale seront conservées dans un classeur fermé de l'Université Saint-Paul. Seul la chercheuse principale, le directeur de thèse et les assistants de recherche auront accès au cabinet. Selon les règlements de l'Université, après la fin de la recherche, toutes les données seront stockées en toute sécurité et seront détruites par un service professionnel après cinq ans.

**Préoccupations éthiques:** Ce projet de recherche a été approuvé par le comité d'éthique de l'Université Saint-Paul (certificat CER#1360/11/16). Si j'ai des questions concernant la conduite éthique de cette recherche, je peux entrer en contact avec le bureau de recherche et éthique, Université Saint-Paul, 223 rue Main, Ottawa, Ont, K1S 1C4, 613-236-1393, [recherche-research@ustpaul.ca](mailto:recherche-research@ustpaul.ca).

**Questions:** Si j'ai des questions concernant la recherche ou ma participation, je peux entrer en contact avec la chercheuse principale, Laure-Marie Carignan, [mcarignan@ustpaul.ca](mailto:mcarignan@ustpaul.ca), ou le directeur de thèse, Dr. Christian Bellehumeur, [cbellehumeur@ustpaul.ca](mailto:cbellehumeur@ustpaul.ca), 613-236-1393, ext 2498.

**Participation volontaire:** Je comprends que ma participation est entièrement volontaire. Au cas où je choisirais de me retirer à un moment donné, je comprends que les

## ANNEXE C

### FORMULAIRE DE CONSENTEMENT À LA RECHERCHE

données seront utilisées pour l'analyse à moins que je demande que mes données soient détruites

**Consentement:** J'ai lu les informations fournies et mes questions ont été satisfaites. J'accepte de participer volontairement à la recherche susmentionnée menée par Laure-Marie Carignan, doctorante à la faculté des sciences humaines de l'Université Saint-Paul, Ottawa. Cette recherche est sous la de Dr. Christian Bellehumeur de la faculté des sciences humaines, Université Saint-Paul, Ottawa.

nom du participant	nom de la chercheure principale
signature du participant	signature de la chercheure principale
date	date

#### CONSENTEMENT PARENTAL POUR MINEURS

J'ai lu les informations fournies et j'accepte que mon enfant \_\_\_\_\_  
nom et date de naissance de l'enfant  
participe avec moi dans cette recherche. Si je partage la garde de cet enfant avec un autre adulte, je fournis les coordonnées suivantes afin que le consentement approprié puisse être obtenu auprès de l'autre gardien:

\_\_\_\_\_  
nom et coordonnées de l'autre gardien

**ANNEXE D-1**  
**CRITÈRES DIAGNOSTIQUES DU F84.5 (299.80)**  
**SYNDROME D'ASPERGER**  
(DSM-IV-TR, APA 2003, p. 98)

- A. Altération qualitative des interactions sociales, comme en témoignent au moins deux des éléments suivants:
1. altération marquée dans l'utilisation, pour réguler les interactions sociales, de comportements non verbaux multiples, tels que le contact oculaire, la mimique faciale, les postures corporelles, les gestes
  2. incapacité à établir des relations avec les pairs correspondant au niveau de développement
  3. le sujet ne cherche pas spontanément à partager ses plaisirs, ses intérêts ou ses réussites avec d'autres personnes (p. ex., il ne cherche pas à montrer, à désigner du doigt ou à apporter les objets qui l'intéressent)
  4. manque de réciprocité sociale ou émotionnelle
- B. Caractère restreint, répétitif et stéréotypé des comportements, des intérêts, et des activités, comme en témoigne au moins un des éléments suivants:
1. préoccupation circonscrite à un ou plusieurs centres d'intérêt stéréotypés et restreints, anormale soit dans son intensité, soit dans son orientation
  2. adhésion apparemment inflexible à des habitudes ou à des rituels spécifiques et non fonctionnels
  3. maniérismes moteurs stéréotypés et répétitifs (p. ex., battements ou torsions des mains ou des doigts, mouvements complexes de tout le corps)
  4. préoccupations persistantes pour certaines parties des objets
- C. La perturbation entraîne une altération cliniquement significative du fonctionnement social, professionnel, ou dans d'autres domaines importants.
- D. Il n'existe pas de retard général du langage significatif sur le plan clinique (p. ex., le sujet a utilisé des mots isolés vers l'âge de 2 ans, et de phrases à valeur de communication vers l'âge de 3 ans).
- E. Au cours de l'enfance, il n'y a pas eu de retard significatif sur le plan clinique dans le développement cognitif ni dans le développement, en fonction de l'âge, des capacités d'autonomie, du comportement adaptatif (sauf dans le domaine de l'interaction sociale) et de la curiosité pour l'environnement.
- F. Le trouble ne répond pas aux critères d'un autre Trouble envahissant du développement spécifique ni à ceux d'une Schizophrénie.

## **ANNEXE D-2**

### **CRITÈRES DIAGNOSTIQUES DU TSA dans le DSM-5 (selon Attwood, 2015)<sup>32</sup>**

- A. déficits persistants de la communication des interactions sociales réciproques :
1. Déficiences de la réciprocité sociale ou émotionnelle (allant d'anomalies de l'approche sociale et d'une incapacité à la conversation bidirectionnelle normale, à des difficultés à partager les intérêts, les émotions et les affects, jusqu'à une incapacité d'initier des interactions sociales ou d'y répondre).
  2. Déficiences de la communication non-verbale (allant d'une intégration défectueuse entre la communication verbale et non-verbale, à des anomalies du contact visuel et du langage du corps, à des déficiences dans la compréhension et l'utilisation des gestes, jusqu'à une absence totale d'expressions faciales et de communication non-verbale).
  3. Déficiences du développement et du maintien des relations (allant des difficultés à ajuster le comportement à des contextes sociaux variés, à des difficultés à partager des jeux imaginatifs jusqu'à un manque d'intérêt pour les pairs).
- B. Caractère restreint et répétitif des comportements, des intérêts ou des activités, comme en témoignent au moins deux des éléments suivants:
1. Caractère stéréotypé ou répétitif des mouvements, de l'utilisation des objets ou du langage (p. ex., stéréotypies motrices simples comme le battement des mains, activités de séparation, d'alignement, ou de rotation, comme de séparer sa nourriture sur son assiette par type, d'aligner ou de faire pivoter ses jouets, l'écholalie, phrases idiosyncrasiques).
  2. Intolérance au changement, adhésion inflexible à des routines ou à des règles (p. ex., détresse extrême provoquée par des changements mineurs, difficulté à gérer les transitions, modes de pensée rigide, ritualisation des formes de salutation).
  3. Intérêts extrêmement restreints et fixes, anormaux soit dans leur intensité, soit dans leur but (p.ex., intérêts excessivement circonscrits ou persévérants).
  4. Fonctionnement sensoriel atypique : hyper ou hyporéactivité aux stimulations sensorielles, synesthésie (p.ex., indifférence apparente à la douleur ou à la température, sensibilité olfactive ou tactile intense, fascination visuelle pour les lumières ou le mouvement, perception sensorielle distincte d'un phénomène comme voir certaines couleurs en entendant certaines musiques).

---

<sup>32</sup> Ici, nous reprenons le résumé fait par Attwood (2015), mais en utilisant la terminologie spécifique de APA (2016), soit la traduction française de la DSM-5 (APA, 2013).

## **ANNEXE D-2**

### **CRITÈRES DIAGNOSTIQUES DU TSA dans le DSM-5 (selon Attwood, 2015)<sup>33</sup>**

- C. Les symptômes doivent être présents dès les étapes précoces du développement, mais ils ne sont pas nécessairement pleinement manifestes avant que les demandes sociales n'excèdent les capacités limitées de la personne, ou ils peuvent être masqués plus tard dans la vie par des stratégies apprises.
- D. Les symptômes occasionnent un retentissement cliniquement significatif en termes de fonctionnement actuel social, scolaire/professionnel ou dans d'autres domaines importants.
- E. Ces troubles ne sont pas mieux expliqués par un handicap intellectuel ou un retard global du développement. Pour permettre un diagnostic de comorbidité entre un trouble du spectre de l'autisme et un handicap intellectuel, l'altération de la communication sociale doit être supérieure à ce qui serait attendu pour le niveau du développement général.

Les niveaux de sévérité doivent être spécifiques pour les éléments A et B:

Niveau 3: 'nécessitant une aide très importante' – déficits graves dans les interactions verbales et non-verbales; limitation très sévère de la capacité d'initier des relations, et réponse minimale aux initiatives sociales d'autrui; difficulté extrême à faire face aux changements; comportements restreints ou répétitifs interférant de façon marquée avec le fonctionnement dans l'ensemble des domaines

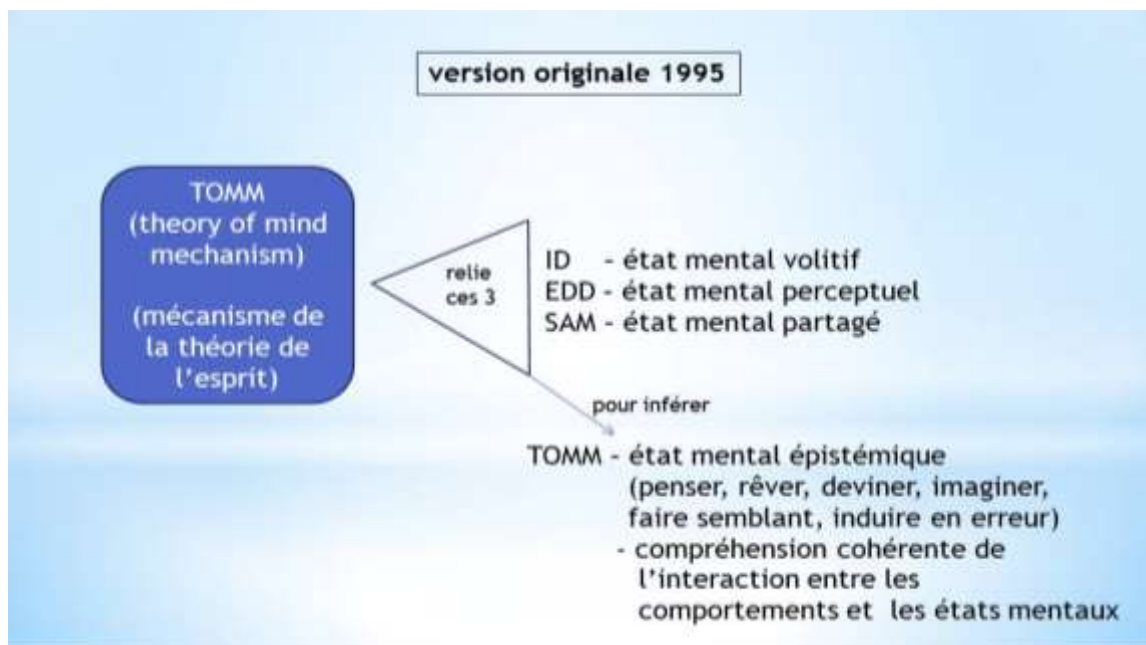
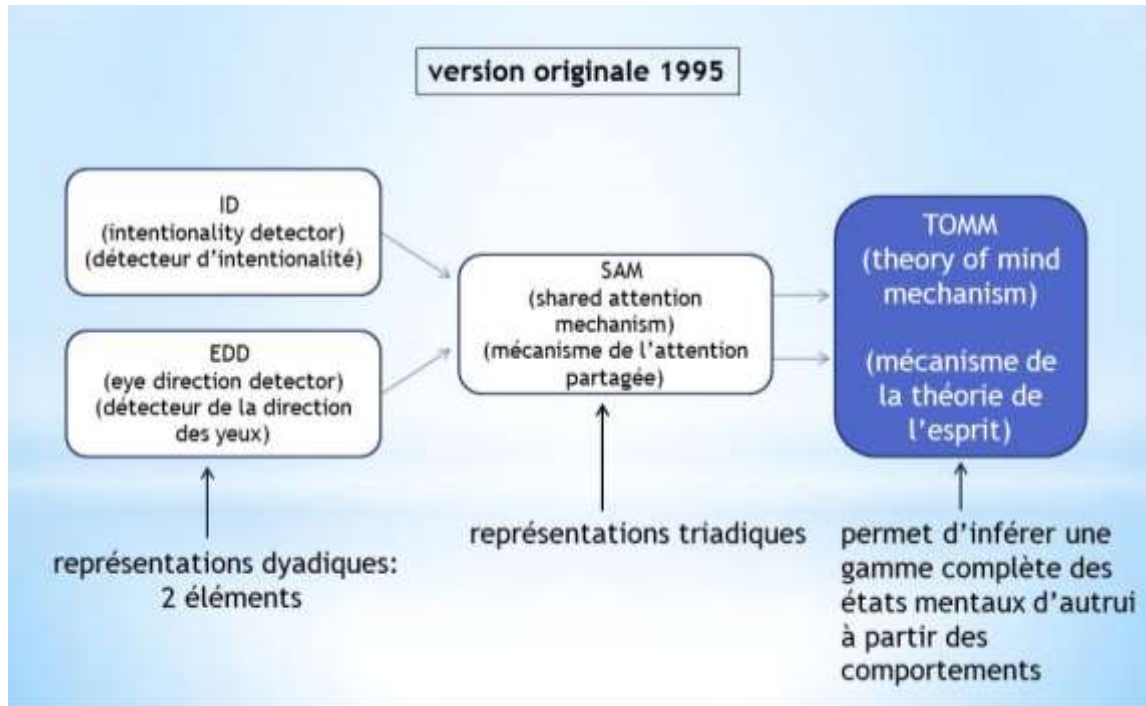
Niveau 2: 'nécessitant une aide importante' -- déficits marqués des compétences de communication verbale et non-verbale; retentissement social apparent en dépit des aides apportées; manque de flexibilité du comportement; difficulté à tolérer le changement ou comportements répétitifs sont assez fréquents pour être évidents pour l'observateur non-averti

Niveau 1: 'nécessitant de l'aide' – sans aide, les déficits de la communication sociale sont source d'un retentissement fonctionnel observable; difficulté à initier les relations sociales et exemples manifestes de réponses atypique ou inefficaces en réponse aux initiatives sociales émanant d'autrui; le manque de flexibilité du comportement a un retentissement significatif sur le fonctionnement dans un ou plusieurs contextes; difficulté de passer d'une activité à l'autre; des problèmes d'organisation et de planification gênent le développement de l'autonomie

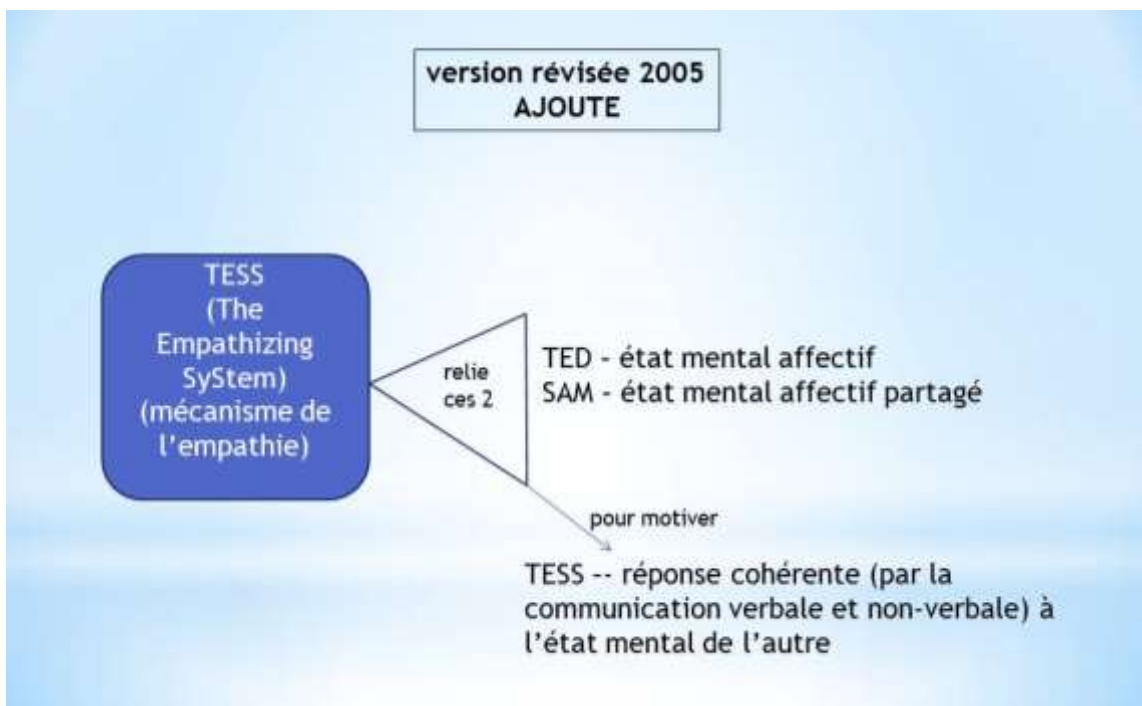
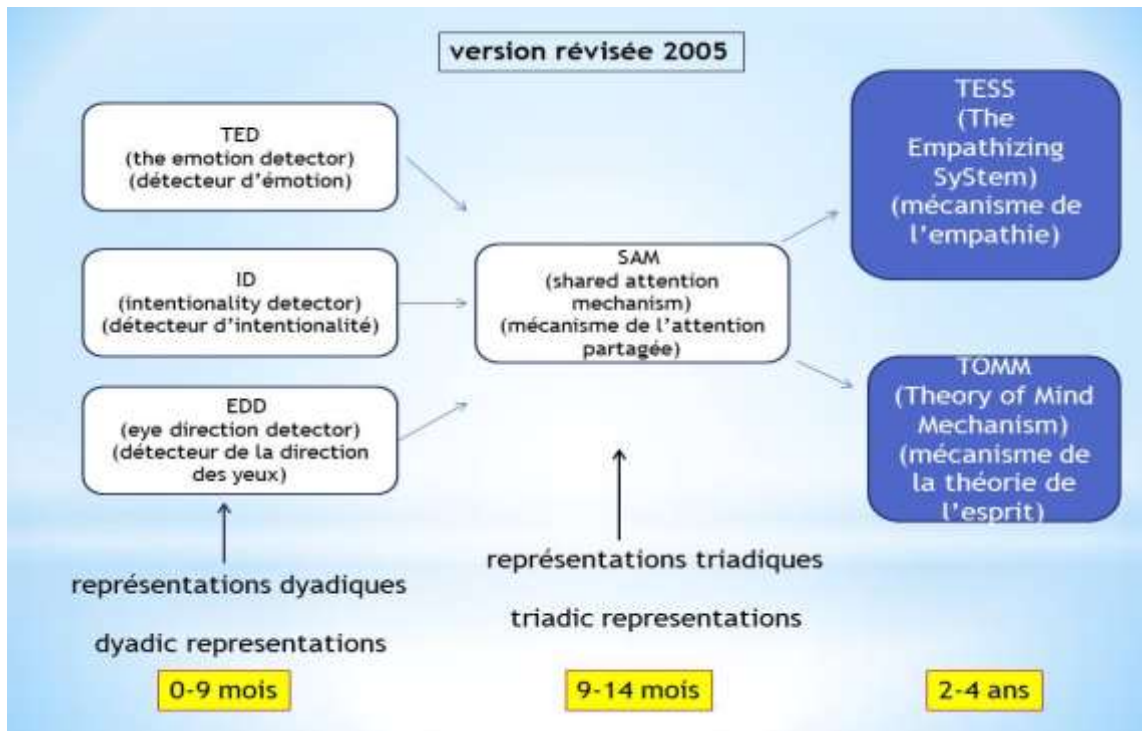
---

<sup>33</sup> Ici, nous reprenons le résumé fait par Attwood (2015), mais en utilisant la terminologie spécifique de APA (2016), soit la traduction française de la DSM-5 (APA, 2013).

## ANNEXE E-1 LE MÉCANISME DE LA THÉORIE DE L'ESPRIT (Baron-Cohen, 1995, 2005, 1999/2012)

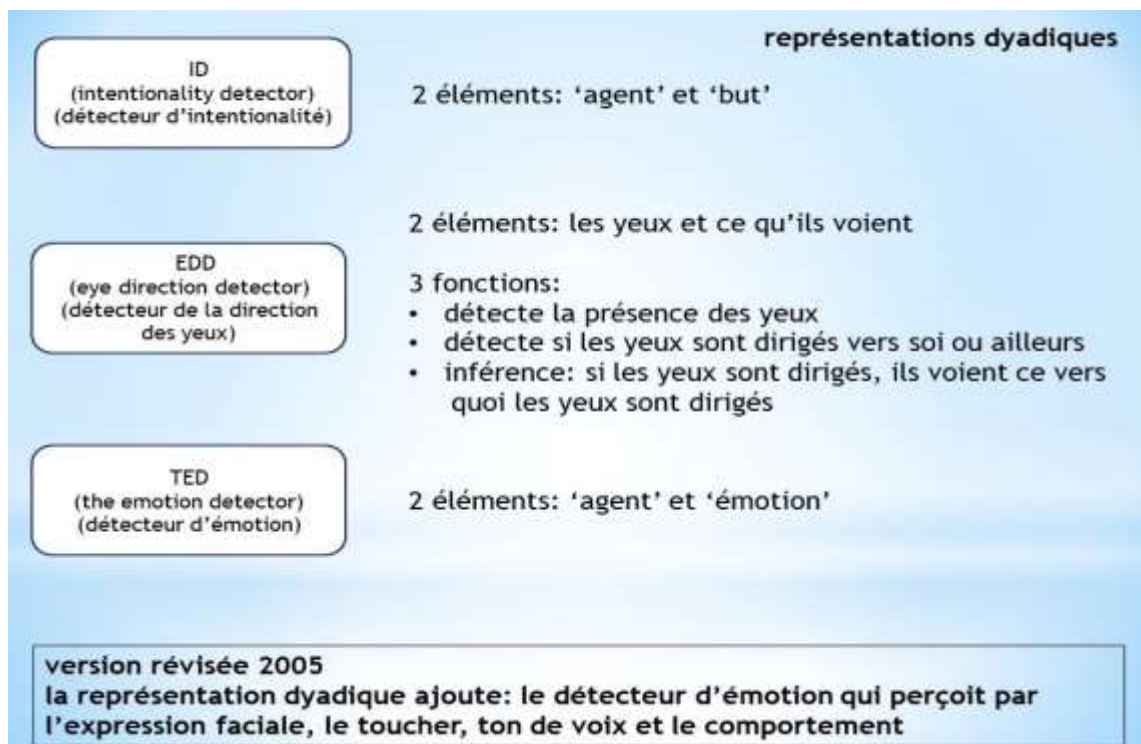
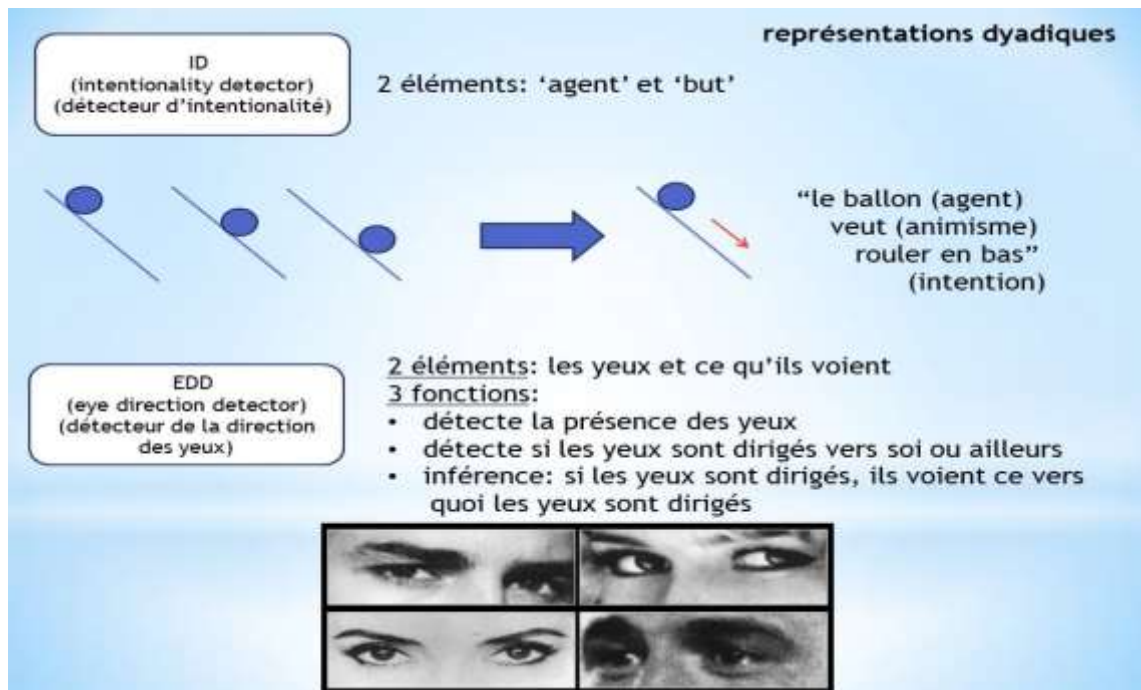


## ANNEXE E-1 LE MÉCANISME DE LA THÉORIE DE L'ESPRIT (Baron-Cohen, 1995, 2005, 1999/2012)



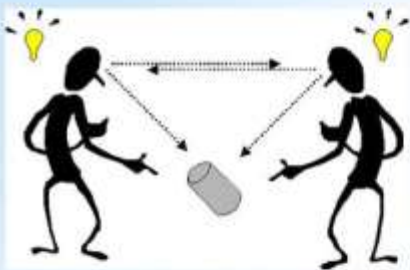
## ANNEXE E-1

### LE MÉCANISME DE LA THÉORIE DE L'ESPRIT (Baron-Cohen, 1995, 2005, 1999/2012)




## ANNEXE E-1 LE MÉCANISME DE LA THÉORIE DE L'ESPRIT (Baron-Cohen, 1995, 2005, 1999/2012)

SAM  
(shared attention  
mechanism)  
(mécanisme de l'attention  
partagée)



représentation triadique: moi, l'autre, et  
le focus de notre attention

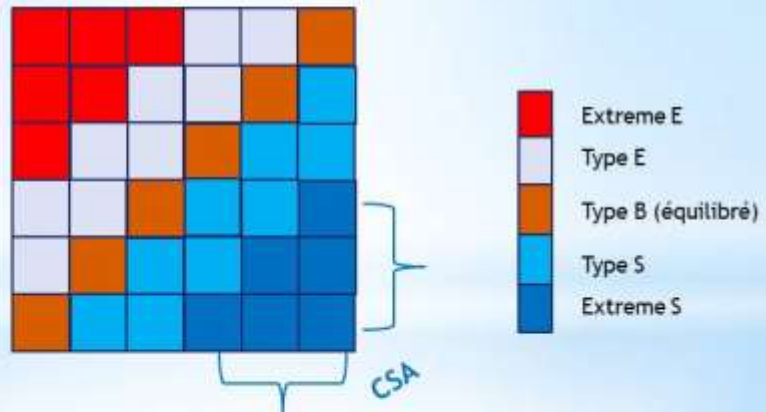


version révisée 2005  
la représentation triadique ajoute: moi, l'autre, et l'émotion partagée

## ANNEXE E-2

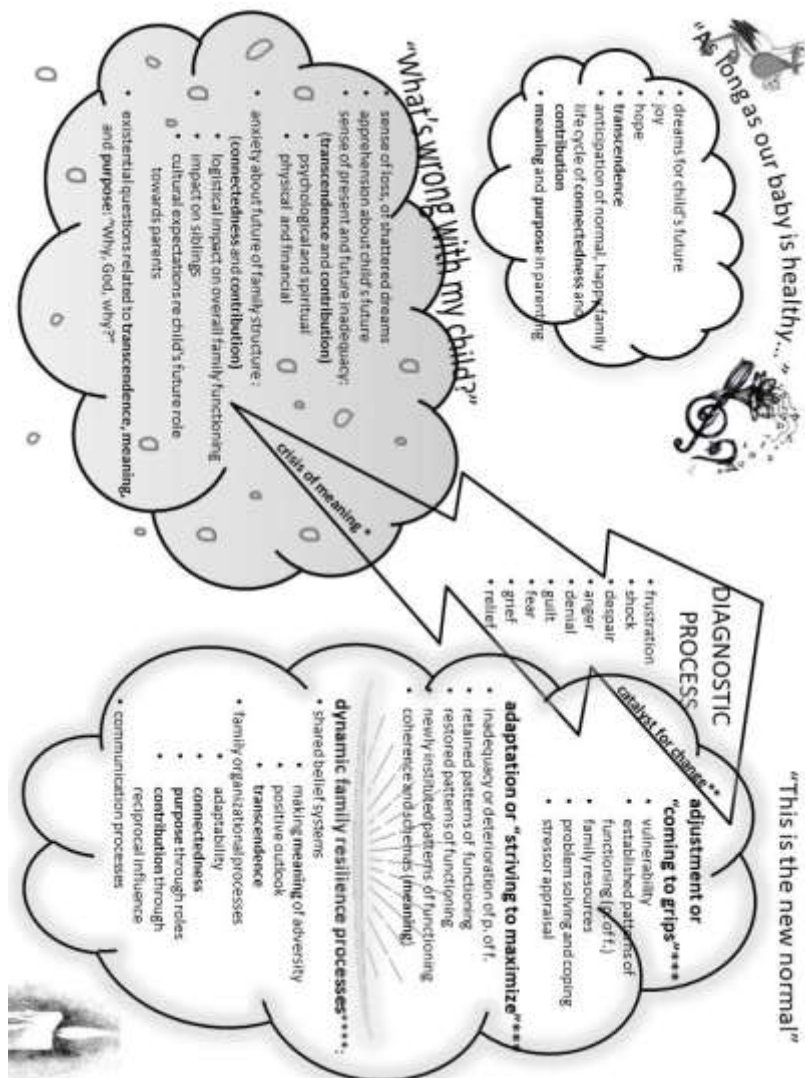
### LA CLASSIFICATION DU TYPE CÉRÉBRAL (Baron-Cohen, 2002, 2008a)

- cerveau empathisant vs cerveau systématisant
- grande majorité de la population est soit empathisante (femelle), systématisante (mâle)
- plus faible pourcentage équilibrée, extrême empathisant, extrême systématisant
- TOUTES les personnes ayant les conditions de spectre de l'autisme sont "extrême systématisant", qu'elles soient mâles ou femelles



## ANNEXE F-1

### LA TRAJECTOIRE DE LA RÉSILIENCE EN RAPPORT AVEC LE DIAGNOSTIC D'UN ENFANT (Carignan et Bellehumeur, 2018a)



The five components of spiritual development (Benson et al., 2003) appear in bold on this diagram

\*Crisis of meaning – Walsh (2012, 2015)

\*\*As discussed in chapter on identity-intimacy paradox, according to Park 2009, a negative event can be a catalyst for positive life change

\*\*\* Gandler-Weber (2011), from her review of several resilience models, particularly the work of McCubbin, Thompson, & McCubbin (1996) as a revision of earlier typology models of McCubbin & McCubbin (1987), and also Papp, Hocking, & Paterson (2003).

In McCubbin et al's work, the initial phase after diagnosis is called "adjustment", Papp et al (2003) call this phase "coming to grips".

\*\*\*\* Walsh (2012, 2015) family resilience framework

## ANNEXE F-2

### LA CLASSIFICATION DURANDIENNE DES STRUCTURES ANTHROPOLOGIQUES DE L'IMAGINAIRE

régimes	diurne	crépusculaire	nocturne
structures	héroïques	synthétiques (systémiques)	mystiques
schèmes verbaux	<i>distinguer</i>	<i>relier</i>	<i>confondre</i>
gestes réflexologiques	<i>postural</i>	<i>rythmique ou cyclique</i>	<i>digestif</i>

classification durandienne des images

Diurne (héroïque)	Crépusculaire (synthétique)	Nocturne (mystique)
dominante verticale, ascendante, tranchante	dominante cyclique ou copulative	dominante digestive, intériorité
structure: ses images par l'opposition: <ul style="list-style-type: none"> <li>• lumière – noirceur</li> <li>• attitude de conquête</li> </ul>	structure ses images par l'euphémisation: <ul style="list-style-type: none"> <li>• atténue la terreur de la chute en descente initiatique</li> <li>• tempère la noirceur par des rêveries de la quiétude</li> </ul>	
<b>principales terreurs humaines</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• la <b>mort</b> – permet déjà à l'imagination de commencer à construire les images d'opposition (lumière, héros)</li> <li>• la <b>fuite du temps</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• confiance en la victoire sur le temps</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• opposition douce, euphémisation</li> <li>• les terreurs humaines ne sont pas exorcisées, mais transmues</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• dominance du régime diurne dans l'histoire de la pensée occidentale, surtout en philosophie</li> <li>• pensée cartésienne</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• euphémisation par facteur de constance, de fluidité temporelle, de répétition</li> <li>• promesse de l'aube, du printemps, inverse une image menaçante en héraut</li> <li>• recherche une cohérence qui sauvegarde les distinctions (sans la pluie, on n'apprécie pas le beau temps)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• euphémisation par double négation – le lieu est lié</li> <li>• utilise schème de descente et du blotissement dans l'intimité pour atténuer les angoisses – la mort devient retour chez soi</li> <li>• harmonisation des contraires (berceau et sépulcre)</li> </ul>

## ANNEXE F-2 LA CLASSIFICATION DURANDIENNE DES STRUCTURES ANTHROPOLOGIQUES DE L'IMAGINAIRE



## ANNEXE F-2 LA CLASSIFICATION DURANDIENNE DES STRUCTURES ANTHROPOLOGIQUES DE L'IMAGINAIRE



**ANNEXE G-1**  
**FICHE DES DONNÉES DE BASE DE LA FAMILLE**

	membre 1	membre 2	membre 3
AGE			
OCCUPATION			
NIVEAU DE SCOLARITE			
HISTORIQUE DU DIAGNOSTIC OU PHENOTYPE			
CULTURE/ETHNIE			
CULTURE RELIGIEUSE/SPIRITUELLE			
CONSTELLATION FAMILIALE			

## ANNEXE G-2



**CODE ALPHANUMERIQUE:** \_\_\_\_\_

**AGE :** \_\_\_\_\_

**PROFESSION :** \_\_\_\_\_

**Date :** \_\_\_\_\_

Dans le test qui suit, tu vas devoir faire un dessin. Tente d'utiliser ton imagination. C'est l'organisation du dessin qui importe plus que la technique. Lorsque tu as fini ton dessin, fais un court résumé.

**ANNEXE G-2**  
**L'AT.9**

**COMPOSE UN DESSIN AVEC 9 ELEMENTS:**

une chute, une épée, un refuge, un monstre dévorant, quelque chose de cyclique (qui tourne, se reproduit, ou est en progression), un personnage, de l'eau, un animal (oiseau, poisson, reptile, ou mammifère), et du feu.

**ANNEXE G-2**  
**L'AT.9**

**EXPLIQUE L'HISTOIRE DE TON DESSIN:**

## **ANNEXE G-2**

### **L'AT.9**

#### **PARTAGE LES INFORMATIONS SUIVANTES AU SUJET DE TON DESSIN**

1) Quelle est l'idée centrale de ton dessin?

- As-tu hésité à choisir entre deux idées ou plus?
- si oui, lesquelles?

2) Est-ce que l'histoire de ton dessin a été influencée par un livre, un film, etc....?

3) Parmi les 9 éléments que tu as utilisés dans ton dessin, indique:

- l'élément essentiel autour duquel tu as fait ton dessin
- les éléments que tu voudrais éliminer et pourquoi

4) Comment l'histoire de ton dessin se termine?

5) Si tu devais participer dans la scène que tu as créée dans ton dessin, où serais-tu?  
Qui ou quoi serais-tu?

## ANNEXE G-2 L'AT.9

EXPLIQUE TON DESSIN EN REMPLISSANT LE DIAGRAMME SUIVANT:

	A	B	C
élément	représenté par:	rôle	symbolisant:
chute			
épée			
refuge			
monstre dévorant			
quelque chose de cyclique			
personnage			
l'eau			
animal			
feu			

**ANNEXE G-3**  
**FICHE D'OBSERVATION PENDANT L'ADMINISTRATION DE**  
**L'AT.9**

	code	code	Code
aisance apparente			
engagement à la tâche			
besoin d'aide			
malaise particulier			
difficulté à verbaliser			
facteurs externes personnes			
facteurs externes environnement			
durée dessin			
durée récit			
durée questionnaires			

**ANNEXE G-3**  
**FICHE D'OBSERVATION PENDANT L'ADMINISTRATION DE**  
**L'AT.9**

observations systémiques :

**ANNEXE G-4**  
**CLASSIFICATION DES STRUCTURES DE L'IMAGINAIRE**  
**SELON L'AT.9 (Y. Durand, 2005)**

	A	B	C	D
héroïque (HE)	Sur/HE	HE/intégrée	HE/impure	HE/détendue
mystique (MY)	Sur/MY	MY/intégrée	MY/impure	MY/ludique
double univers existentiel (DUEX)	diachro MY → HE	diachro HE → MY	synchro redoublée	synchro dédoublée
univers synthétique symbolique (USS)	USSD forme cyclique	USSD forme progressive vers idéal	USSS forme bipolaire	USSS forme interactive (médiateur harmonisation)
pseudo-déstructurée (PDS)	PDS forme A (symbolique)		PDS forme B (existentielle)	
structuration défectueuse (SD)	Forme A (sous-ensembles sans lien)	Forme B non-structuré simple (fonctionnel)	Forme B non-structuré formalisant (sommaire)	Forme B déstructuré (absence de symbolisation)
divers structures (DS)	(structurée, mais inclassable autrement, souvent victimaire)			

**Les structures anthropologiques de l'imaginaire selon l'AT.9**

**ANNEXE G-5**  
**QUESTION TYPES**  
**ENTREVUE AT.9 SEMI-STRUCTURÉE**

**1. Révision de chaque dessin avec récit, affirmation du participant ou clarification**

**2. Symbolisme au niveau individuel à faire ressortir :**

- selon l'emplacement/rôle du participant dans le dessin/récit OU
- selon l'action du personnage (action représentée ou potentielle) OU
- selon l'action du monstre (action représentée ou potentielle) OU
- quelque autre variation elucidant le thème général ou un sous-thème du dessin/récit

un maximum de 2 questions préparées pour chaque participant, selon le nombre de membres de la famille – autres questions spontanées peuvent s'ensuivre

**3. Symbolisme au niveau collectif à faire ressortir :**

**a. rassemblement des atouts (reflétant la SAI héroïque) :**

- quels sont les éléments semblables dans vos dessins ?
- comment est-ce que les éléments de vos dessins sont-ils différents les uns des autres?
- Il y a plusieurs éléments représentant des défis (dangers, périls, menaces) dans vos dessins. Si un défi/une menace encore plus grave que celles qu'on rencontre dans vos dessins survenait, de quoi aurait l'air cette menace?
- Il y a plusieurs éléments représentant des forces dans vos dessins. Si on rassemblait tous ces éléments pour surmonter cette plus grande menace, qu'est-ce qui se passerait?
- quel élément auriez-vous peut-être besoin d'ajouter pour vaincre cette menace/surmonter ce défi?
- qu'est-ce qui aurait peut-être besoin de se passer afin de vaincre cette menace/surmonter ce défi?

## ANNEXE G-5

### QUESTION TYPES

### ENTREVUE AT.9 SEMI-STRUCTURÉE

#### b. projection systémique

- comment membre X de la famille est-il/elle comme le personnage (ou l'élément avec lequel le participant s'identifie) de son dessin dans votre famille ?
  - Ici, on peut aussi demander comment le participant est comme un autre élément du dessin suscitant un intérêt particulier
  - Cette question se répète pour chaque membre de la famille
- Comment reconnaissez-vous chacun des membres de la famille dans vos dessins ?

#### 4. Exploration existentielle de la résilience familiale :

Chaque famille vit des hauts et des bas. Il y a des moments où on a l'impression que beaucoup de choses viennent perturber la tranquillité de notre vie. En identifiant une situation difficile ou une épreuve à laquelle vous avez fait face en tant que famille,

- comment avez-vous réussi à passer au travers de cette épreuve? (contribution, raison d'être)<sup>34</sup>
- qu'est-ce qui vous a aidé à rester ensemble en tant que famille pendant cette épreuve? (connexion)
- lorsque vous faites un recul sur cette situation, quelle importance porte-t-elle aujourd'hui dans l'histoire de votre famille? (signification)
- qu'avez-vous appris à travers cette difficulté ? (signification)
- pouvez-vous décrire un temps où vous avez surmonté un obstacle en dépassant ce que vous pensiez être possible pour vous, comme s'il y avait quelque chose au-delà de vous-même impliqué dans la situation (soit en tant que famille, ou un membre en particulier)? (transcendance)
- avez-vous déjà constaté des moments de fascination en tant que famille ou individuellement? Un moment qui vous emmenait à l'émerveillement? Qu'est-ce qui s'était passé? (transcendance)

---

<sup>34</sup> Les éléments entre parenthèses reflétant les cinq éléments de la spiritualité dans la définition de Benson, Roehlkepartain et Rude (2003) adoptée dans cette recherche ne sont pas mentionnés explicitement aux participants.

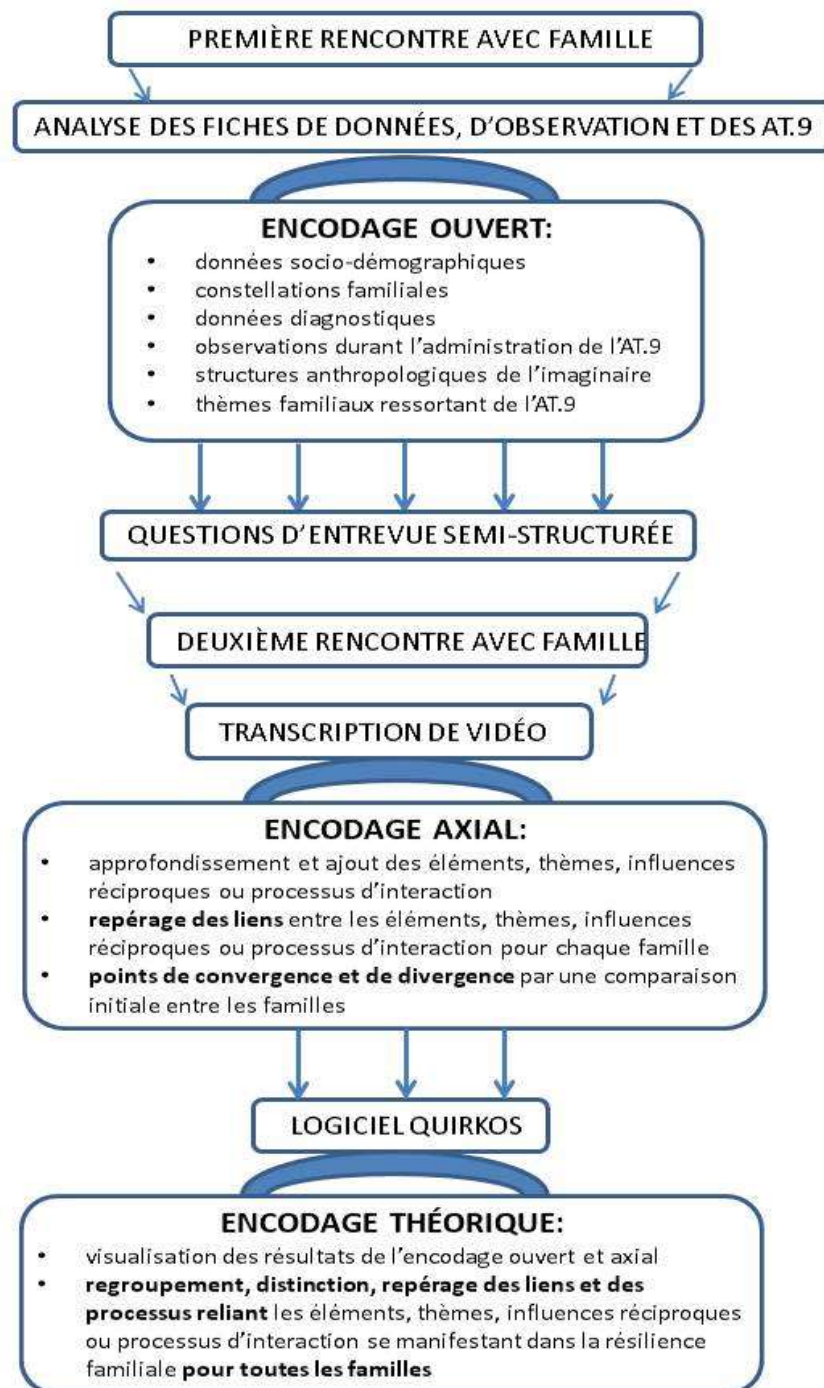
**ANNEXE G-5**  
**QUESTION TYPES**  
**ENTREVUE AT.9 SEMI-STRUCTURÉE**

**4. Exploration existentielle de la résilience familiale (suite) :**

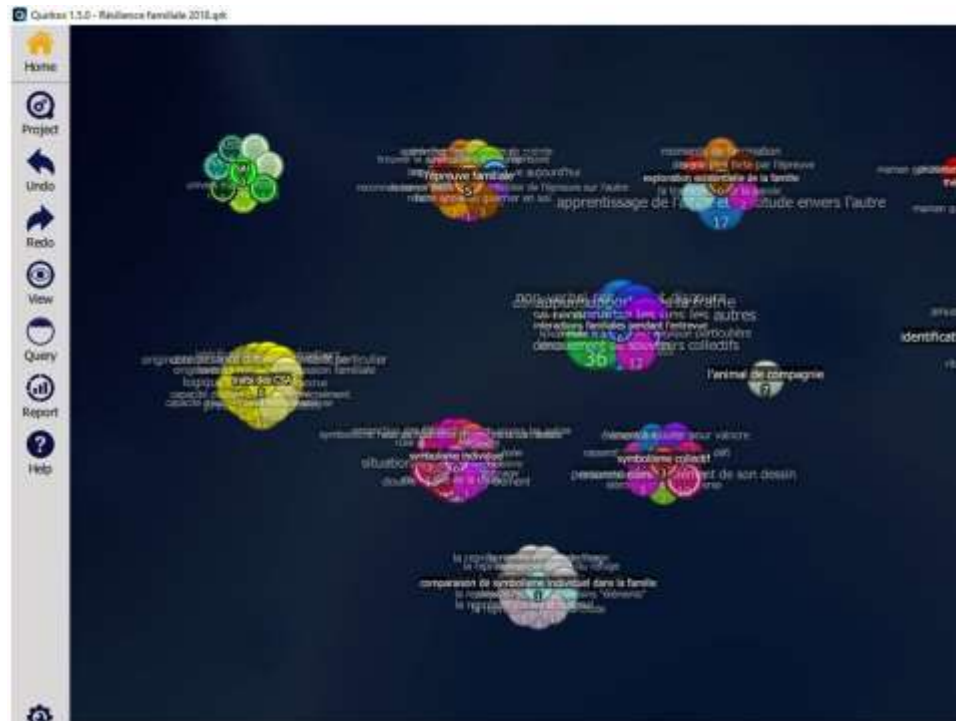
- quels sont les moments les plus agréables que vous partagez en famille?  
(connexion)
- nommez une chose que vous avez appris de chaque autre personne dans  
votre famille (contribution)

## ANNEXE G-6

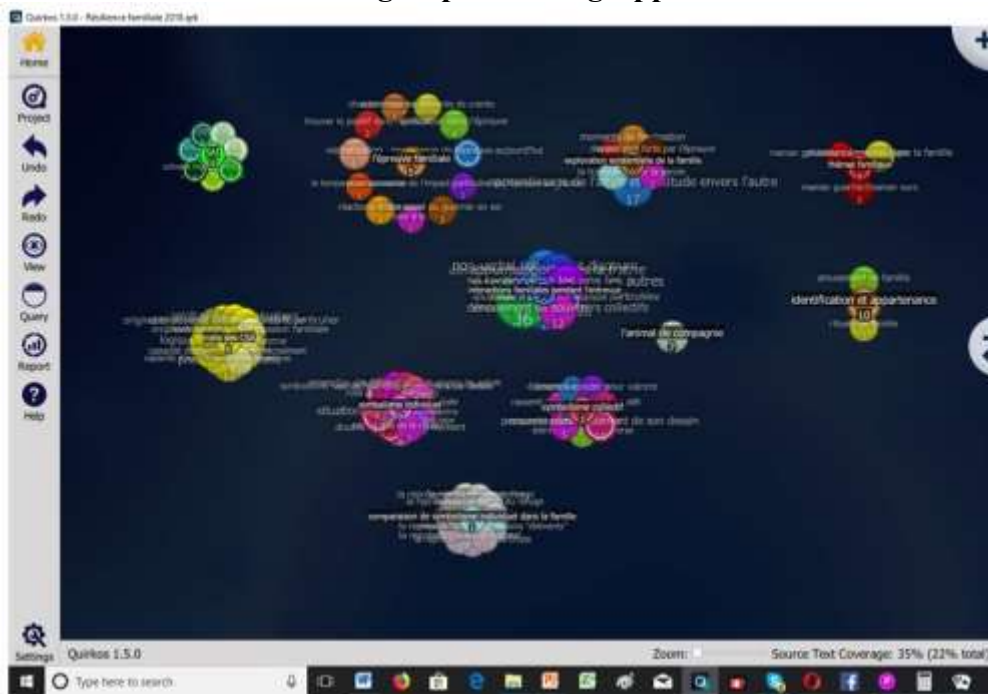
### NIVEAUX D'ENCODAGE DE LA THÉORIE ÉMERGENTE APPLIQUÉS DANS CETTE RECHERCHE



## ANNEXE G-7 PORTRAITS VISUELS DE L'ENCODAGE UTILISANT QUIRKOS



Les regroupements « grappes »



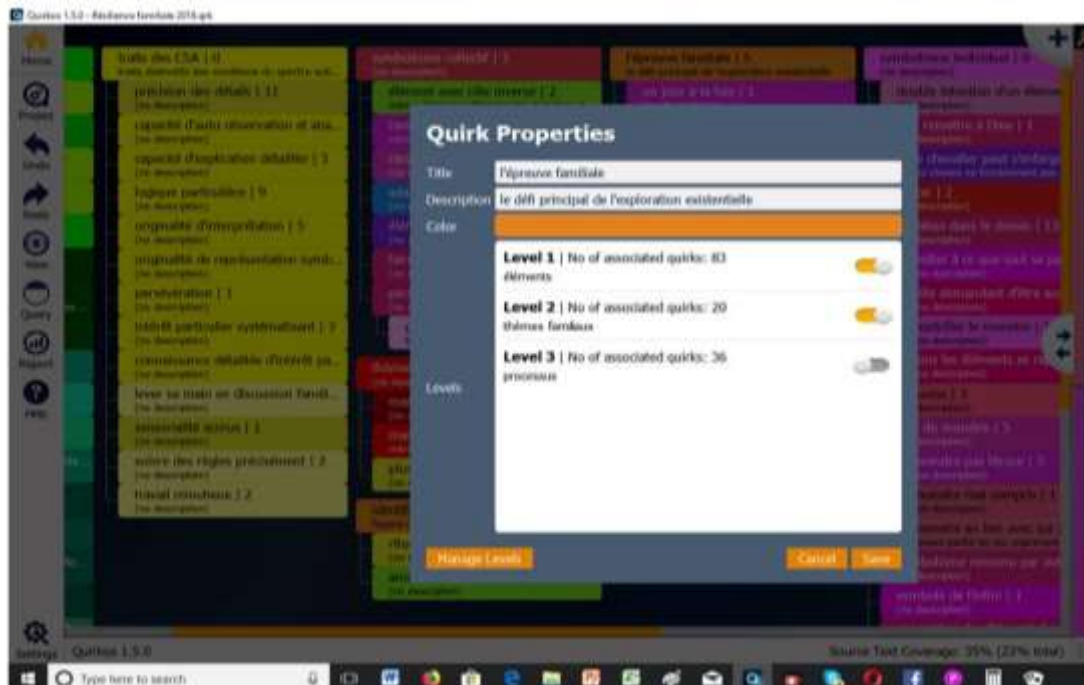
L'ouverture de la grappe « épreuve familiale »

## ANNEXE G-7 PORTRAITS VISUELS DE L'ENCODAGE UTILISANT QUIRKOS

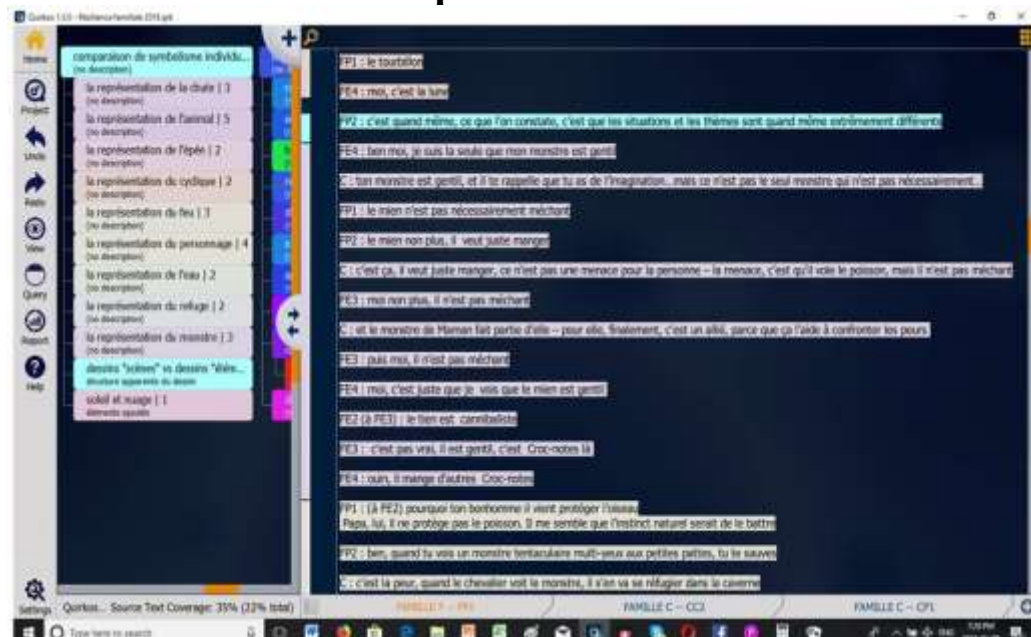


**Les regroupements « échafaudage »**

## ANNEXE G-7 PORTRAITS VISUELS DE L'ENCODAGE UTILISANT QUIRKOS

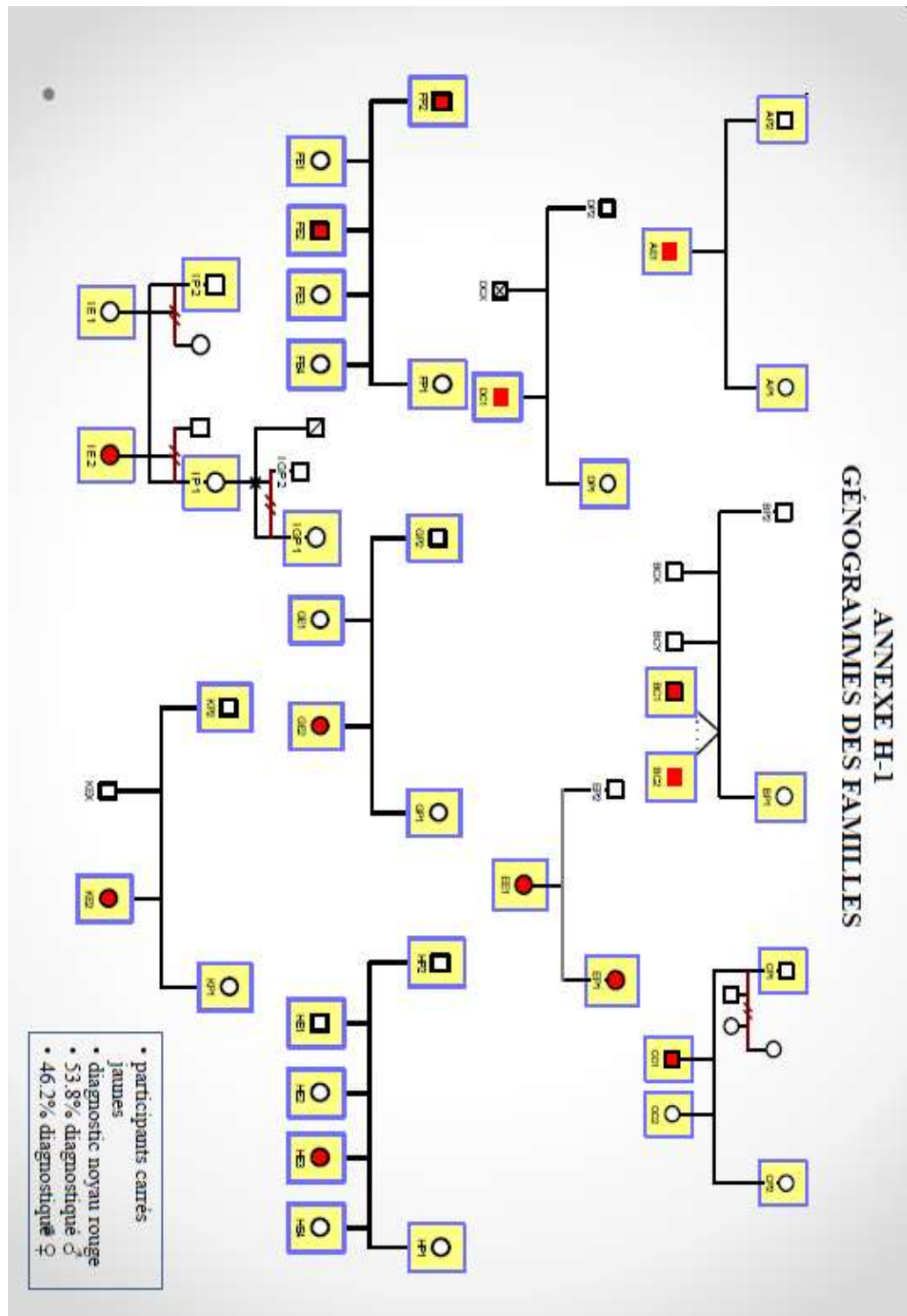


### Encodage à 3 niveaux : éléments, thèmes familiaux, processus

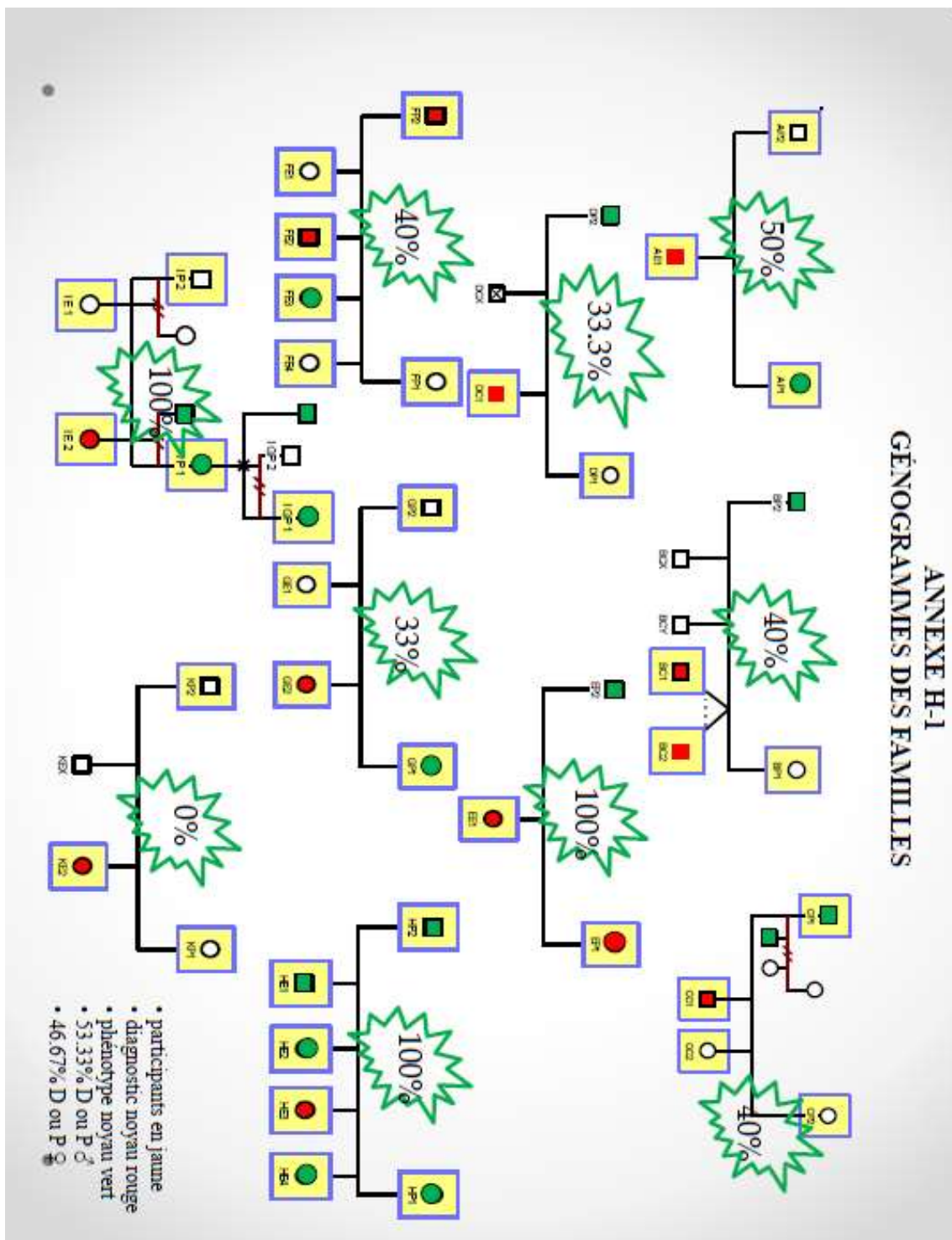


### Encodage à partir du verbatim

## ANNEXE H-1 GÉNOGRAMMES DES FAMILLES



## ANNEXE H-1 GÉNOGRAMMES DES FAMILLES









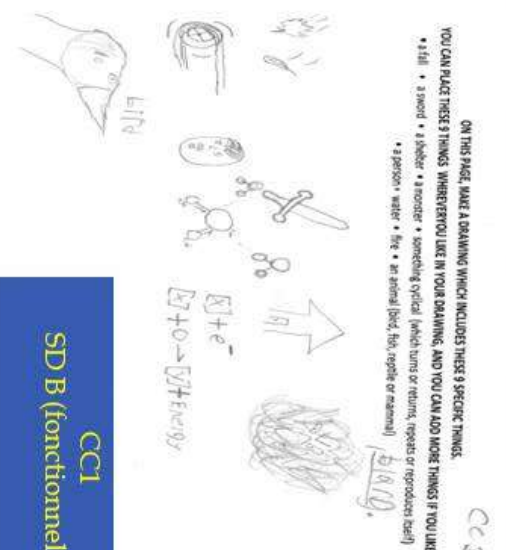
## ANNEXE H-2 AT.9 REGROUPEMENT PAR FAMILLE

**CC1**  
**SD B (fonctionnelle)**

DESCRIBE YOUR DRAWING, OR TELL THE STORY OF WHAT YOUR DRAWING REPRESENTS.

YOU CAN PLACE THESE 9 THINGS WHEREVER YOU LIKE IN YOUR DRAWING, AND YOU CAN ADD MORE THINGS IF YOU LIKE:

- a fall
- a sword
- a monster
- something optical (which turns or returns, repeats or reproduces itself)
- a person
- water
- fire
- an animal (bird, fish, reptile or mammal)



ON THIS PAGE, MAKE A DRAWING WHICH INCLUDES THESE 9 SPECIFIC THINGS.

YOU CAN PLACE THESE 9 THINGS WHEREVER YOU LIKE IN YOUR DRAWING, AND YOU CAN ADD MORE THINGS IF YOU LIKE:

- a fall
- a sword
- a monster
- something optical (which turns or returns, repeats or reproduces itself)
- a person
- water
- fire
- an animal (bird, fish, reptile or mammal)

DESCRIBE YOUR DRAWING, OR TELL THE STORY OF WHAT YOUR DRAWING REPRESENTS.

YOU CAN PLACE THESE 9 THINGS WHEREVER YOU LIKE IN YOUR DRAWING, AND YOU CAN ADD MORE THINGS IF YOU LIKE:

- a fall
- a sword
- a monster
- something optical (which turns or returns, repeats or reproduces itself)
- a person
- water
- fire
- an animal (bird, fish, reptile or mammal)

ON THIS PAGE, MAKE A DRAWING WHICH INCLUDES THESE 9 SPECIFIC THINGS.

YOU CAN PLACE THESE 9 THINGS WHEREVER YOU LIKE IN YOUR DRAWING, AND YOU CAN ADD MORE THINGS IF YOU LIKE:

- a fall
- a sword
- a monster
- something optical (which turns or returns, repeats or reproduces itself)
- a person
- water
- fire
- an animal (bird, fish, reptile or mammal)

DESCRIBE YOUR DRAWING, OR TELL THE STORY OF WHAT YOUR DRAWING REPRESENTS.

YOU CAN PLACE THESE 9 THINGS WHEREVER YOU LIKE IN YOUR DRAWING, AND YOU CAN ADD MORE THINGS IF YOU LIKE:

- a fall
- a sword
- a monster
- something optical (which turns or returns, repeats or reproduces itself)
- a person
- water
- fire
- an animal (bird, fish, reptile or mammal)

ON THIS PAGE, MAKE A DRAWING WHICH INCLUDES THESE 9 SPECIFIC THINGS.

YOU CAN PLACE THESE 9 THINGS WHEREVER YOU LIKE IN YOUR DRAWING, AND YOU CAN ADD MORE THINGS IF YOU LIKE:

- a fall
- a sword
- a monster
- something optical (which turns or returns, repeats or reproduces itself)
- a person
- water
- fire
- an animal (bird, fish, reptile or mammal)

DESCRIBE YOUR DRAWING, OR TELL THE STORY OF WHAT YOUR DRAWING REPRESENTS.

YOU CAN PLACE THESE 9 THINGS WHEREVER YOU LIKE IN YOUR DRAWING, AND YOU CAN ADD MORE THINGS IF YOU LIKE:

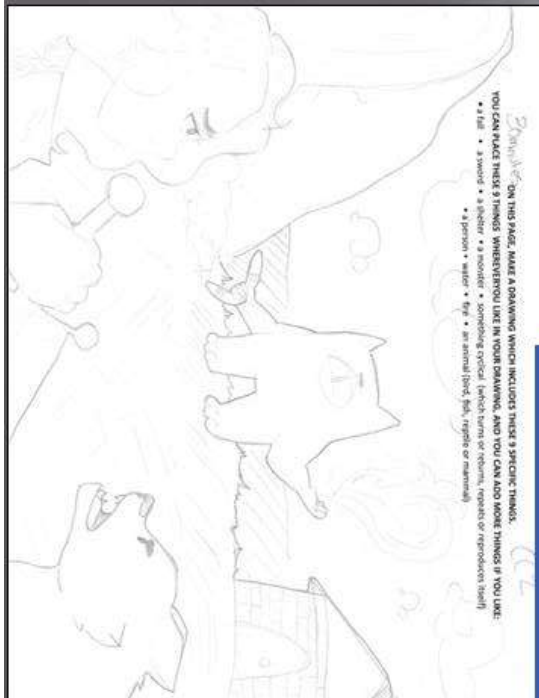
- a fall
- a sword
- a monster
- something optical (which turns or returns, repeats or reproduces itself)
- a person
- water
- fire
- an animal (bird, fish, reptile or mammal)

**CC2**  
**H intégrée**

DESCRIBE YOUR DRAWING, OR TELL THE STORY OF WHAT YOUR DRAWING REPRESENTS.

YOU CAN PLACE THESE 9 THINGS WHEREVER YOU LIKE IN YOUR DRAWING, AND YOU CAN ADD MORE THINGS IF YOU LIKE:

- a fall
- a sword
- a monster
- something optical (which turns or returns, repeats or reproduces itself)
- a person
- water
- fire
- an animal (bird, fish, reptile or mammal)



ON THIS PAGE, MAKE A DRAWING WHICH INCLUDES THESE 9 SPECIFIC THINGS.

YOU CAN PLACE THESE 9 THINGS WHEREVER YOU LIKE IN YOUR DRAWING, AND YOU CAN ADD MORE THINGS IF YOU LIKE:

- a fall
- a sword
- a monster
- something optical (which turns or returns, repeats or reproduces itself)
- a person
- water
- fire
- an animal (bird, fish, reptile or mammal)

DESCRIBE YOUR DRAWING, OR TELL THE STORY OF WHAT YOUR DRAWING REPRESENTS.

YOU CAN PLACE THESE 9 THINGS WHEREVER YOU LIKE IN YOUR DRAWING, AND YOU CAN ADD MORE THINGS IF YOU LIKE:

- a fall
- a sword
- a monster
- something optical (which turns or returns, repeats or reproduces itself)
- a person
- water
- fire
- an animal (bird, fish, reptile or mammal)

ON THIS PAGE, MAKE A DRAWING WHICH INCLUDES THESE 9 SPECIFIC THINGS.

YOU CAN PLACE THESE 9 THINGS WHEREVER YOU LIKE IN YOUR DRAWING, AND YOU CAN ADD MORE THINGS IF YOU LIKE:

- a fall
- a sword
- a monster
- something optical (which turns or returns, repeats or reproduces itself)
- a person
- water
- fire
- an animal (bird, fish, reptile or mammal)

DESCRIBE YOUR DRAWING, OR TELL THE STORY OF WHAT YOUR DRAWING REPRESENTS.

YOU CAN PLACE THESE 9 THINGS WHEREVER YOU LIKE IN YOUR DRAWING, AND YOU CAN ADD MORE THINGS IF YOU LIKE:

- a fall
- a sword
- a monster
- something optical (which turns or returns, repeats or reproduces itself)
- a person
- water
- fire
- an animal (bird, fish, reptile or mammal)

ON THIS PAGE, MAKE A DRAWING WHICH INCLUDES THESE 9 SPECIFIC THINGS.

YOU CAN PLACE THESE 9 THINGS WHEREVER YOU LIKE IN YOUR DRAWING, AND YOU CAN ADD MORE THINGS IF YOU LIKE:

- a fall
- a sword
- a monster
- something optical (which turns or returns, repeats or reproduces itself)
- a person
- water
- fire
- an animal (bird, fish, reptile or mammal)

DESCRIBE YOUR DRAWING, OR TELL THE STORY OF WHAT YOUR DRAWING REPRESENTS.

YOU CAN PLACE THESE 9 THINGS WHEREVER YOU LIKE IN YOUR DRAWING, AND YOU CAN ADD MORE THINGS IF YOU LIKE:

- a fall
- a sword
- a monster
- something optical (which turns or returns, repeats or reproduces itself)
- a person
- water
- fire
- an animal (bird, fish, reptile or mammal)

CC1: des feuilles qui tombent (la chute), un épée, une maison, un grand monstre abstrait (à cause de la relativité), une roue de convoyeur, un sketch d'une face humaine (technique apprise en 6ème année), molécules d'eau, les formules chimiques pour l'oxidation et la combustion, un dessin terrible d'un oiseau. L'histoire semble être à propos de tous les éléments qui sont représentés, et ça termine avec un oiseau dessiné habilement, et ma place dans le dessin serait d'apprendre à bien dessiner

CC2: dans un monde fantastique, un refuge est défendu par un monstre alors qu'une femme et son chien s'approchent avec l'intention de combattre le monstre pour entrer dans le refuge. L'histoire se termine avec la personne qui gagne probablement.

ANNEXE H-2  
AT.9 FAMILLE C (ENFANTS)



## ANNEXE H-2 AT.9 REGROUPEMENT PAR FAMILLE

### ANNEXE H-2 AT.9 FAMILLE E

#410

DEMOUËT L'UNIFORME DE TON DESSIN

**EP1**  
**USSD (cyclique)**

*Il était une fois un orochon qui tout le monde pensait qu'il était méchant, car il était méchant, et ça, ça fait la queue tout le monde. Les gens, les bestes, et les plantes, pour se sauver. Et ça tombait dans un grand bûcher avec cela, d'un côté, et tout ça, d'un autre. Et ça tombait dans un grand bûcher avec cela, d'un côté, et tout ça, d'un autre.*

**EP1.** « Il était une fois... » un monstre que tout le monde présu-mait méchant et méchant à cause de son épée. Mais le monstre se servait de l'épée pour couper des branches et se nourrir de pissentils. Il se cachait dans une caverne car il avait peur des gens. Il aimait regarder une fille atzèque qui faisait le rituel de la danse du feu près de la rivière afin de faire revenir le soleil chaque jour. L'approbation du rituel de la fille se démontrait par l'oiseau qui survolait le ciel. L'histoire se termine par la rencontre du monstre et de la fille, qui apprend à connaître le monstre et décide de le protéger.

#412

DEMOUËT L'UNIFORME DE TON DESSIN

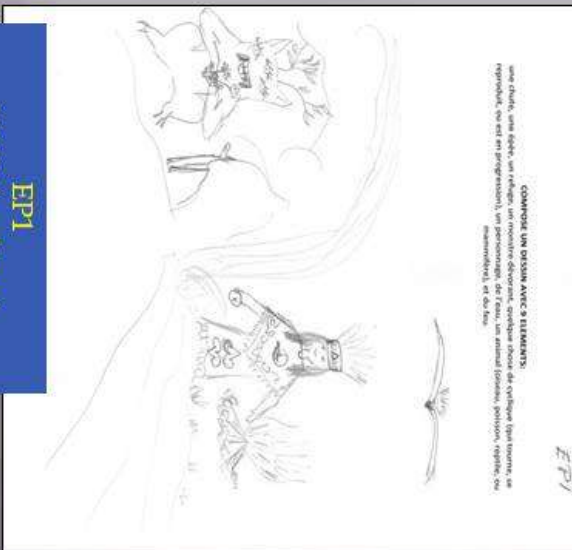
**EE1**  
**PDS A (symbolique)**

*Un dessin représente un lieu où le sujet pourrait être dans sa bulle et en confiance avec soi-même. Quand ma mère se fâche, elle devient un monstre, alors que le preu représente son père qui se laisse influencer par sa mère. La chute représente la colère du sujet, alors que l'animal (le cheval) représente sa bonté. Le personnage (la dragonnette) représente la timidité du sujet. L'histoire se termine par la chute qui devient un ruisseau où le cheval vient boire.*

#411

COMPOSE UN DESSIN AVEC 3 ELEMENTS

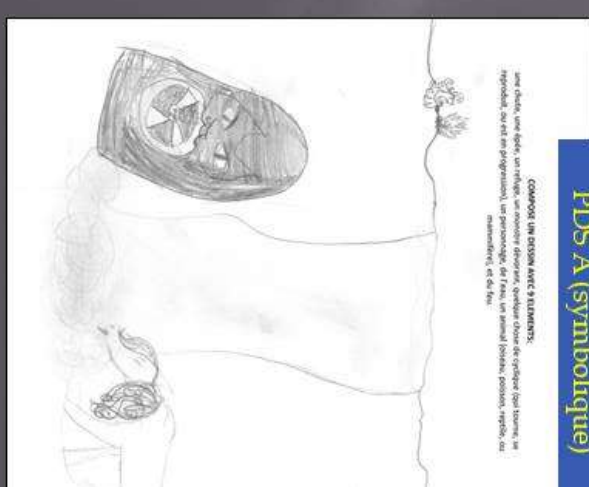
une épée, une épave, un orochon, un monstre dévorant, quelque chose de cyclique (pour tourner, se reproduire, ou en progression), un personnage, du feu, un animal (oiseau, poisson, reptile, ou mammifère), et de l'eau



#412

COMPOSE UN DESSIN AVEC 3 ELEMENTS

une épée, une épave, un orochon, un monstre dévorant, quelque chose de cyclique (pour tourner, se reproduire, ou en progression), un personnage, du feu, un animal (oiseau, poisson, reptile, ou mammifère), et de l'eau



## ANNEXE H-2 AT.9 REGROUPEMENT PAR FAMILLE

**ANNEXE H-2  
AT.9 FAMILLE F  
(PARENTS)**

DÉPIQUE L'HISTOIRE DE TON DESSIN.

191

**FP1**  
**USSS (interactive vers harmonisation)**

FP1: quoiqu'il y a potentiel de combat dans ce qui est représenté, ce dessin est surtout symbolique selon le récit. Le monstre est l'allié du sujet, en faisant partie et en le définissant partiellement. Le monstre affronte les peurs du sujet, les gère, et les transforme. La rivière symbolise l'énergie du sujet, ayant un bon flot avec suffisamment d'entrée et de sortie (+ input & + output -) pour maintenir un équilibre. L'épée est le pouvoir du sujet, alors que l'éléphant représente la structure de sa vie. L'arbre est son arbre de vie, son lieu, représentant les ombres et les lumières de cette vie. Le tourbillon représente les étiologies subtiles alimentant sa vie, et doit être en équilibre, grandissant avec les expériences de vie. à l'horizon, nous voyons les couches du paysage formant le refuge, permettant au sujet d'observer, de réfléchir, et de grandir. L'histoire se termine avec l'humain qui demeure en contôle, à l'écoute, en harmonie dans tous les aspects de la vie, après avoir identifié et traité ses peurs.

DÉPIQUE L'HISTOIRE DE TON DESSIN.

192

**FP2**  
**DUJEX diachro M→H**

FP2: - Il était une fois... un chevalier qui s'arrêta au pied d'une chute, phillosophant sur le cycle éternel de l'eau. Ressentant la faim, il alluma un feu en pensant au poisson qu'il pêcherait en traappant l'eau avec son épée pour le faire sauter. C'est alors qu'un monstre sort de l'eau pour voler le poisson. Saisi de peur, le chevalier laisse tomber son épée pour plonger dans la caverne qui apparut car le test exigeait un refuge. Cette histoire se termine « en queue de poisson ».

DÉPIQUE L'HISTOIRE DE TON DESSIN.

193

**ANNEXE H-2  
AT.9 FAMILLE F  
(PARENTS)**

DÉPIQUE L'HISTOIRE DE TON DESSIN.

191

**FP1**  
**USSS (interactive vers harmonisation)**

FP1: quoiqu'il y a potentiel de combat dans ce qui est représenté, ce dessin est surtout symbolique selon le récit. Le monstre est l'allié du sujet, en faisant partie et en le définissant partiellement. Le monstre affronte les peurs du sujet, les gère, et les transforme. La rivière symbolise l'énergie du sujet, ayant un bon flot avec suffisamment d'entrée et de sortie (+ input & + output -) pour maintenir un équilibre. L'épée est le pouvoir du sujet, alors que l'éléphant représente la structure de sa vie. L'arbre est son arbre de vie, son lieu, représentant les ombres et les lumières de cette vie. Le tourbillon représente les étiologies subtiles alimentant sa vie, et doit être en équilibre, grandissant avec les expériences de vie. à l'horizon, nous voyons les couches du paysage formant le refuge, permettant au sujet d'observer, de réfléchir, et de grandir. L'histoire se termine avec l'humain qui demeure en contôle, à l'écoute, en harmonie dans tous les aspects de la vie, après avoir identifié et traité ses peurs.

DÉPIQUE L'HISTOIRE DE TON DESSIN.

192

**FP2**  
**DUJEX diachro M→H**

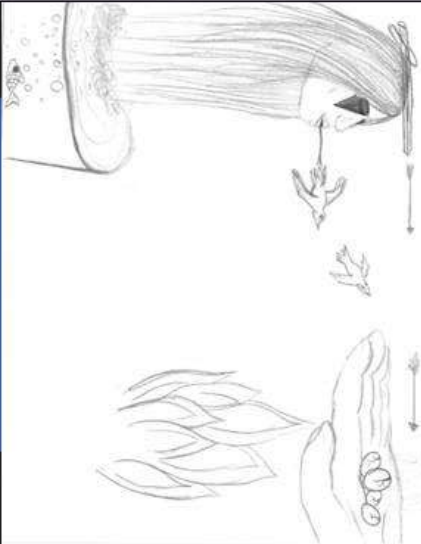
FP2: - Il était une fois... un chevalier qui s'arrêta au pied d'une chute, phillosophant sur le cycle éternel de l'eau. Ressentant la faim, il alluma un feu en pensant au poisson qu'il pêcherait en traappant l'eau avec son épée pour le faire sauter. C'est alors qu'un monstre sort de l'eau pour voler le poisson. Saisi de peur, le chevalier laisse tomber son épée pour plonger dans la caverne qui apparut car le test exigeait un refuge. Cette histoire se termine « en queue de poisson ».

DÉPIQUE L'HISTOIRE DE TON DESSIN.

193

## ANNEXE H-2 AT.9 REGROUPEMENT PAR FAMILLE

FE1: dans ce dessin, le monstre et le personnage (une fille) sont le même élément. Les cheveux de la fille forment une chute de ses épaules, se transforment en eau et tombent dans un verre de verre, où tout est en mouvement, tout est brassé. Les oiseaux se sauvent du monstre, tentant de se rendre jusqu'à la main qui pourrait les protéger en se refermant pour les abriter, mais leur espoir (les œufs) brûlent déjà au-dessus du feu. L'épée en équilibre sur la tête du monstre lui permet de se contrôler, de garder son centre, mais les flèches volent quand même à la hauteur des oiseaux. L'histoire se termine par la réussite des oiseaux à se sauver, mais la fille va devenir tout noir, le feu va s'éteindre, l'eau va se foncer, et la fille va déglouiner dans l'eau.



**FE1**  
DS (type victime)

FE1

Le monstre, étant la fille, s'extremise de son intérieur, ne peut plus voler élastique, ses épaules tombent et se versent dans un verre, de verre, où tout est en mouvement, tout est brassé. L'oiseau se sauve sous le feu. La main qui protège, pourrait se refermer et les abriter, mais les oiseaux pourraient se rendre? L'épée en équilibre sur la tête du monstre permet de se contrôler, de garder son centre, mais les flèches volent quand même à la hauteur des oiseaux.

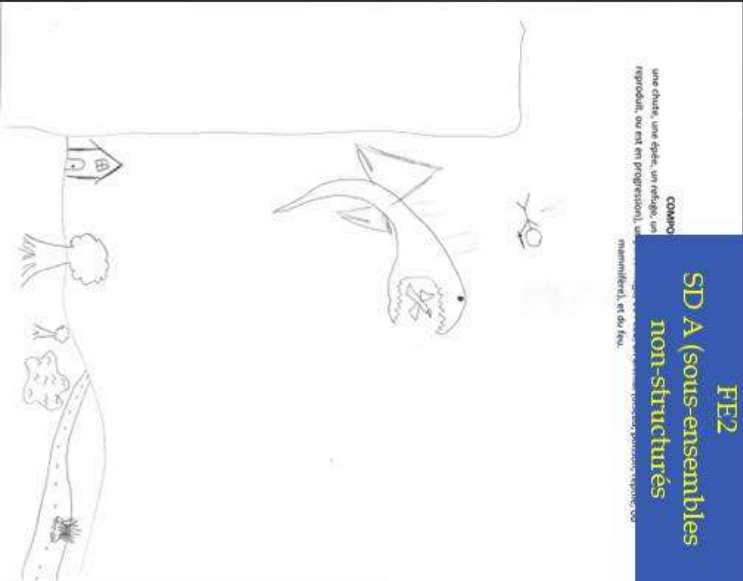
**ANNEXE H-2  
AT.9 FAMILLE F  
(ENFANTS)**

**FE2**  
SD A (sous-ensembles non-structurés)

FE2

FE2: un monstre volant mange un oiseau, et un bonhomme avec une épée tombe sur le monstre pour essayer de trancher sa tête. Dans le dessin, on voit aussi la maison du bonhomme avec quelques arbres ainsi qu'un lac vers lequel se dirige une voiture en feu. Le sujet ne sait pas comment se termine le dessin.

Il y a un monstre qui mange un oiseau qui est une peluche ou un objet qui tombe de la hauteur de la tête avec une épée. Le bonhomme tombe sur le monstre et le feu se dirige vers un lac.



COMMO  
une chute, une épée, un refuge, un républicain, ou est en progression, un mammifère, et du feu.



## ANNEXE H-2 AT.9 REGROUPEMENT PAR FAMILLE

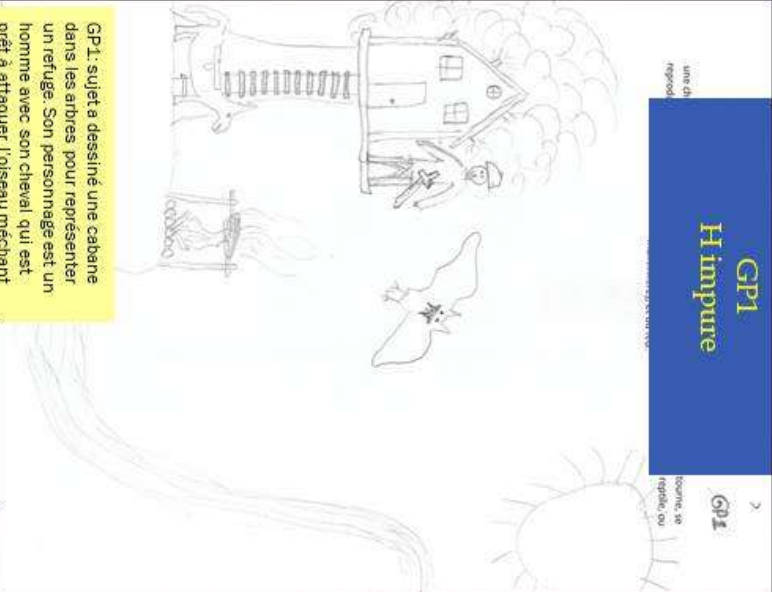
### ANNEXE H-2 AT.9 FAMILLE G (PARENTS)

une photo reproduite

**GP1**  
H impure

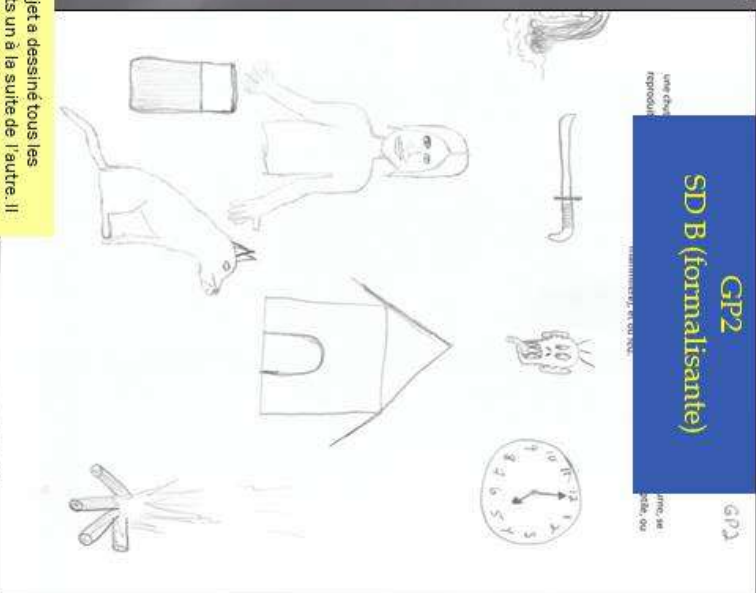
une photo reproduite

**GP2**  
SD B (formalisante)



GP1: sujet a dessiné une cabane dans les arbres pour représenter un refuge. Son personnage est un homme avec son cheval qui est prêt à attaquer l'oiseau méchant qui lui veut attaquer le repas. L'homme a une épée pour se protéger de cet oiseau aux dents déchirantes. La chute coule sur une belle journée ensoleillée. Cette histoire se termine avec le cowboy qui réussit à tuer l'oiseau de proie. Le sujet se voit comme la cabane qui abrite le cowboy.

*un animal sauvage, qui s'est enfuyé, peut s'abriter dans un endroit sûr, comme la cabane, qui est sûr.*

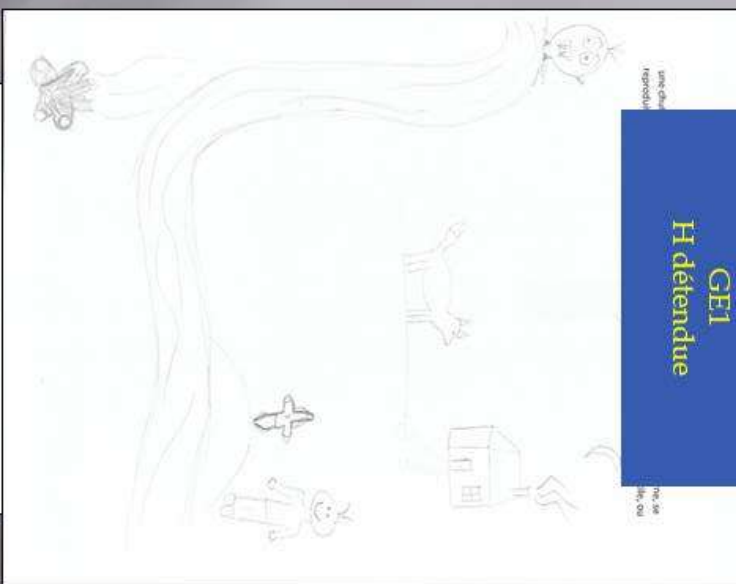


GP2: sujet a dessiné tous les éléments un à la suite de l'autre. Il n'y a aucune histoire. Il serait sur le bord de la chute avec son chien.

*avec un chien il y a un animal qui peut se protéger avec le chien, mais avec le chien on peut se protéger avec le chien, mais avec le chien on peut se protéger avec le chien.*

## ANNEXE H-2 AT.9 REGROUPEMENT PAR FAMILLE

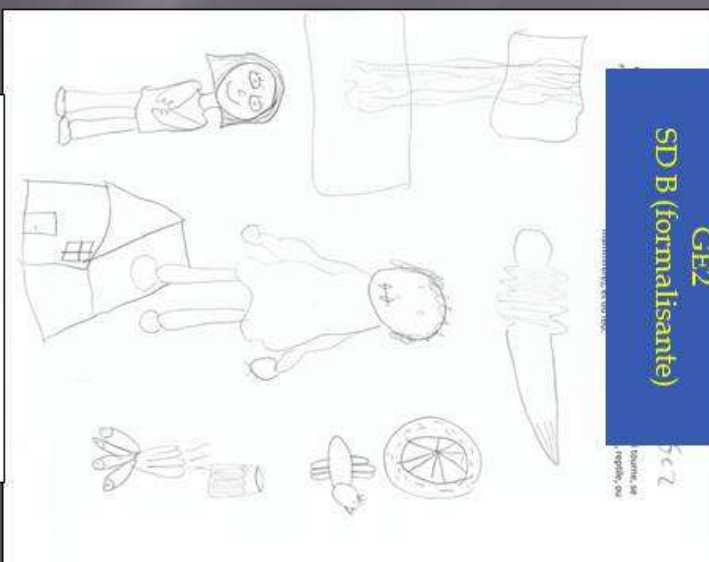
### ANNEXE H-2 AT.9 FAMILLE G (ENFANTS)



**GE1**  
H détente

GE1: un homme va chercher une épée coincée dans une roche alors que le monstre le regarde. Sa maison est dans le fond de la forêt et le renard passe près de la maison. A la fin, l'homme n'est pas capable d'aller chercher l'épée.

**EMPIRE L'IMAGINE DE TON DÉSIR.**  
Un roi représente un homme qui va chercher une épée coincée dans une roche (pendant q) un monstre le regarde. Sa maison est dans le fond de la forêt et il y a un renard qui passe près.



**GE2**  
SD B (formalisante)

GE2: sujet a dessiné tous les éléments et les nomme dans son récit. L'histoire se termine « mal ». Sujet serait un oiseau dans le dessin car elle adore les animaux.

**EMPIRE L'IMAGINE DE TON DÉSIR.**  
un homme, une chute, un dieu, un feu, un oiseau, un renard, un monstre, un épée, un feu

## ANNEXE H-2 AT.9 REGROUPEMENT PAR FAMILLE

**HP1**  
DUEX synchro redoublée  
(inverse)

une di-  
repond, au

HP1

**ANNEXE H-2  
AT.9 FAMILLE H  
(PARENTS)**

HP1: \* C'est le repos du guerrier au cœur de la tempête. \* Le guerrier pourrait se réfugier dans la sombre grotte mais préfère observer le cycle de l'eau, origine de la vie et destruction à la fois. Le feu ne diminue pas car le guerrier l'entraînent. Le guerrier sait que son combat n'est pas terminé et qu'il devra repartir. L'orage gronde et la foudre frappe, mais rien ne dérange la faune aquatique qui nage paisiblement en banc. L'idée centrale du dessin est le cycle de l'eau. L'histoire se termine par le fait que les poissons en groupe ne sont pas dérangés par ce qui se passe autour

HP2: un monstre est arrivé au refuge Pageau pour attaquer le gardien du refuge, qui était près de la chute pour regarder les poissons. Le gardien prit l'épée pour tuer le monstre, qui tomba dans le feu. Le gardien s'enfuit en bicyclette. L'histoire donc termine bien avec la fuite du gardien.

**HP2**  
PDS B (existentielle)

une di-  
repond, au

HP2

C'est  
de la tempête. Il parait  
d'après sous le sombre qu  
origine de la vie, et ce  
à la fois. Son feu ne  
pas parce qu'il l'entraînent  
que son combat n'est pas terminé et  
qu'il devra repartir. L'orage gronde  
la foudre frappe, mais rien ne  
dérange la faune aquatique qui  
nage paisiblement en banc.

D'après l'ouvrage de TONISSON  
HP2  
un monstre est arrivé au refuge Pageau pour attaquer le gardien du refuge. Le gardien prit l'épée pour tuer le monstre, qui tomba dans le feu. Le gardien s'enfuit en bicyclette. L'histoire donc termine bien avec la fuite du gardien.


## ANNEXE H-2 AT.9 REGROUPEMENT PAR FAMILLE

### ANNEXE H-2 AT.9 FAMILLE H (ENFANTS)

**HE1**  
**SD B (fontionnelle)**

**HE1**

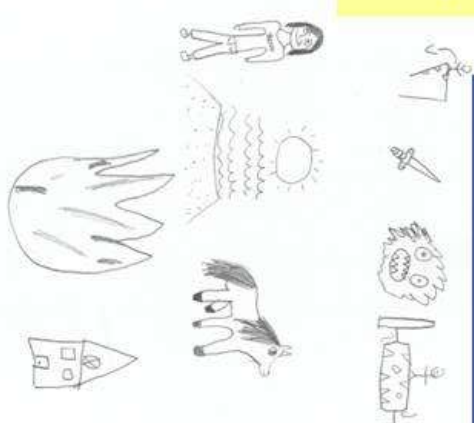
EXPLIQUE L'HISTOIRE DE TON DESSIN.



**HE2**  
**SD B (formalisante)**

**HE2**

EXPLIQUE L'HISTOIRE DE TON DESSIN.

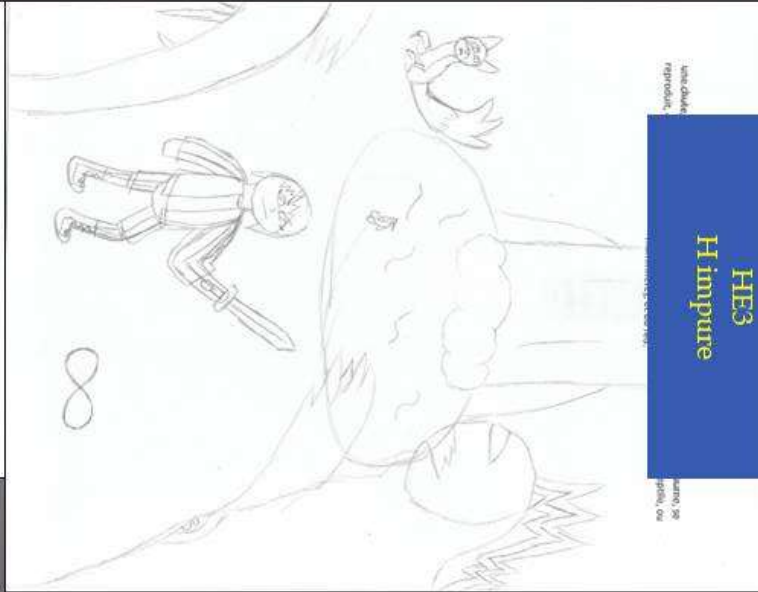


**HE1:** on voit ici des éléments dessinés avec grand soin et plusieurs détails. Dans la chute, l'emphasis est sur le mouvement: les petites gouttes d'eau, les courbes lorsque l'eau s'écoule sur le rocher, l'eau est embrouillée parce qu'elle bouge. L'épée est cassée car c'est mieux quand une arme ne sert à rien. Le refuge – une cabane en bois rond pendant l'hiver, car c'est le genre de chaleur dont on a besoin dans cette situation. Le dragon se mange lui-même, créant un cycle. L'oiseau est dessiné car on entendait les oiseaux dehors lorsqu'on faisait le dessin. Le feu est représenté par des flammes avec des tisons qui brûlent alentour. Le personnage est un bonhomme allumette – un personnage à toujours besoin de conflit, et considérant la nature du personnage (soit d'être une allumette), ce ne serait pas difficile à trouver de conflits. L'histoire se termine par l'allumette qui ne prend pas en feu, et chaque personnage finit par grandir par ses expériences.

**HE2:** dans ce dessin, nous voyons tous les éléments en ordre: un homme qui tombe, une épée qui vient de l'histoire ancienne, un monstre qui est doux même s'il est mort, un petit enfant qui tourne sur un jouet au parc, un personnage qui est une des amies proches du sujet, la mer qui est si belle avec le soleil couchant. Le sujet aime beaucoup les chevaux ainsi que \* my little pony! \* qu'elle a dessinée. Le feu brûle et la réchauffe. Le refuge est représenté par une maison, que le sujet appelle \* ma maison, ma famille, ma vie \*. L'histoire se termine \* bien en famille \*.

## ANNEXE H-2 AT.9 REGROUPEMENT PAR FAMILLE

### ANNEXE H-2 AT.9 FAMILLE H (ENFANTS)



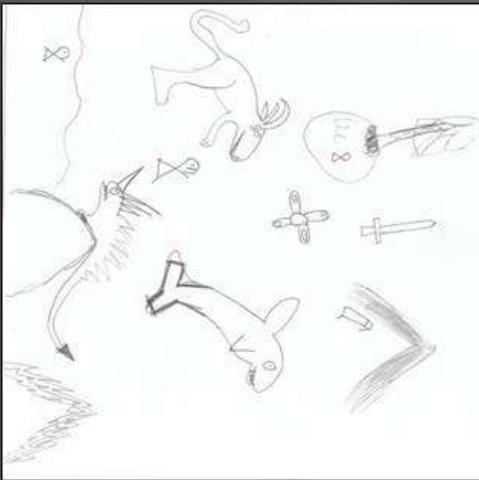
Monsther was trying to get his hand back because he  
back because he  
Dennome though he  
stake his eye to  
Rave it any more.  
the fox was right  
but five was go  
the fox get in the

HE3: The monster was trying to get his hand back because he dropped it, but the person thought the monster was trying to steal his infinity cycle. In the background, the fox was trying to get a fish, but the fire was getting closer, and so the fox went into the cave. The main idea of the picture is - never judge what someone or something might do before they act -. The story ends with the person and the monster fighting to the death, and the fox was saved by going into the cave.

HE4: \* Il était une fois un monstre (kangourou) qui avait pêché du poisson dans une chute. Le monstre décida alors d'aller se coucher dans un abri, et il observa les requins (personnages). Il a vu quelque chose tourner au loin, s'en approcha, et décida de le prendre. Après avoir joué avec un instant, il décida de faire un feu. Un bébé monstre arriva, et c'était son frère. L'histoire se termine par le monstre et son frère qui jouent ensemble.

Il est un fois un monstre qui avait pêché du poisson dans une chute. Le monstre décida alors d'aller se coucher dans un abri, et il observa les requins (personnages). Il a vu quelque chose tourner au loin, s'en approcha, et décida de le prendre. Après avoir joué avec un instant, il décida de faire un feu. Un bébé monstre arriva, et c'était son frère. L'histoire se termine par le monstre et son frère qui jouent ensemble.

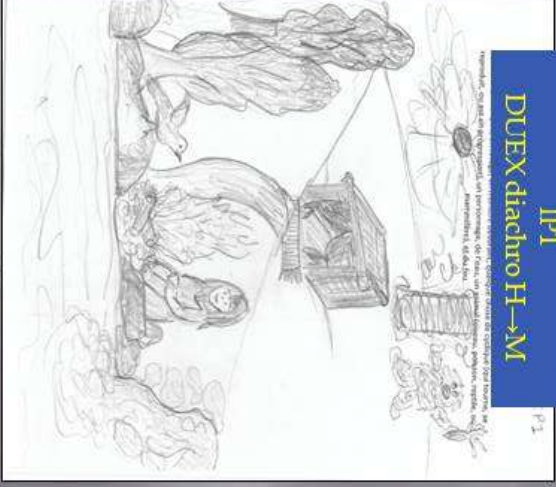
**HE4**  
**PDS B (existentielle)**



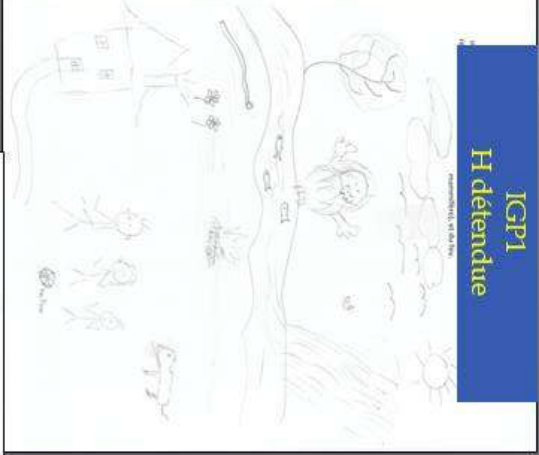
## ANNEXE H-2 AT.9 REGROUPEMENT PAR FAMILLE

**IP1**  
**DUEX diachno H-M**

**ANNEXE H-2**  
**AT.9 FAMILLE I**  
**(PARENTS ET GRAND-MAMAN)**



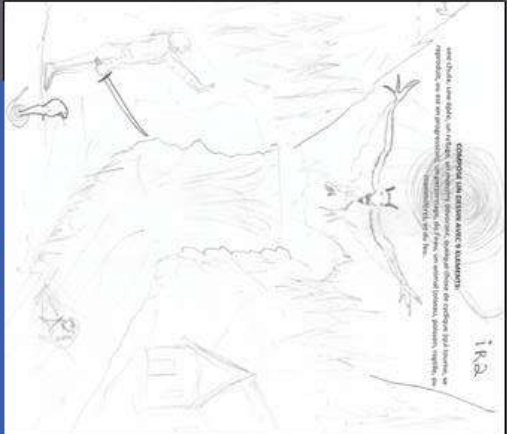
*Il était une fois une jeune fille... une fille et son oiseau protecteur vivait dans la forêt mystérieuse, où c'était calme et paisible. Mais rien n'est parfait. Le monstre Croc-Carotte, pas autant méchant que fatiguant, la visitait souvent de l'autre bout de la forêt. Alors, la fille installa un cylindre lumineux pour hypnotiser Croc-Carotte afin qu'il ne vienne pas manger les carottes dans son jardin. La fille pouvait donc vivre paisiblement avec son oiseau dans la forêt mystérieuse, où elle aimait prendre soin de son jardin, des arbres, et contempler le feu. Elle était bien! Cette histoire se termine bien car la fille trouve un moyen pour vivre avec le monstre.*



*Voilà, l'histoire se termine bien, tout va bien, mais il y a un gros monstre qui veut faire du trouble - c'est la vie. Des fois, tout va bien, mais il arrive des difficultés qu'il faut résoudre et la vie continue. L'idée centrale du dessin est - la vie \*. Il n'y a pas de fin au dessin.*

**IGP1**  
**H dédendue**

**IP2**  
**USSD progressive**  
**(quête d'idéal)**



*L'homme se trouvait prêt à affronter le monstre, debout bien solide. Le cobra regardait la scène, prêt à intervenir pour cet homme qui l'a toujours respecté. L'idée centrale du dessin est - le bien et le mal, la tolérance \*. L'histoire se termine bien, car l'important n'est pas de perdre ou de gagner le combat final. La réussite, c'est l'ensemble de sa vie - le respect des autres, la prévention, le respect de la nature et des autres malgré la divergence d'opinion.*

*Voilà, l'histoire se termine bien, tout va bien, mais il y a un gros monstre qui veut faire du trouble - c'est la vie. Des fois, tout va bien, mais il arrive des difficultés qu'il faut résoudre et la vie continue. L'idée centrale du dessin est - la vie \*. Il n'y a pas de fin au dessin.*

## ANNEXE H-2 AT.9 REGROUPEMENT PAR FAMILLE

IE1
USSS bipolaire

**EXPLIQUE L'HISTOIRE DE TON DESSIN:**

IE1

Mon personnage tente de faire un équilibre entre le bien et le mal, mais les démons ne cessent de se nourrir de son âme. Elle doit donc choisir: vivre dans un refuge avec ses démons, ou passer à travers l'eau, les chutes, et les difficultés pour tenter de trouver refuge ailleurs, en prenant la chance d'échouer. Va-t-elle couper la chaîne et commencer une nouvelle vie ou continuera-t-elle de vivre dans l'ombre, ce qu'elle a toujours connu? Le sujet ne sait pas comment l'histoire se termine, mais elle est le personnage à 100%.

### ANNEXE H-2 AT.9 FAMILLE I (ENFANTS)

IE2: cette histoire se passe dans un zoo, ou un lion va bientôt se noyer à cause d'une chute. Un monsieur a eu le courage d'affronter un monstre avec une épée. Plus loin une maison prend feu et les pompiers arrivent. Une dame se promène en vélo et ignore l'incendie, et une sorcière a changé le soleil. Tout ça se passe un lundi !! L'histoire se termine par le fait que c'est la pire journée du monde.

IE2
H intégrée

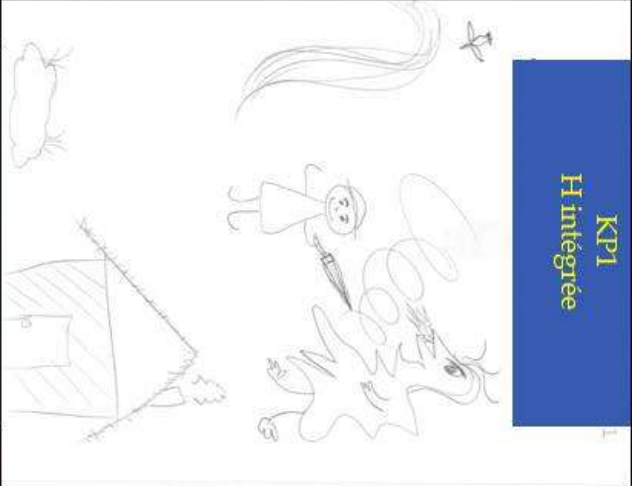

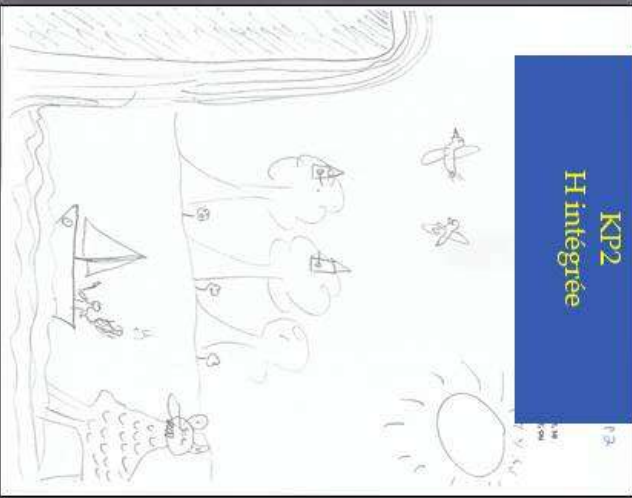
**EXPLIQUE L'HISTOIRE DE TON DESSIN:**

IE2

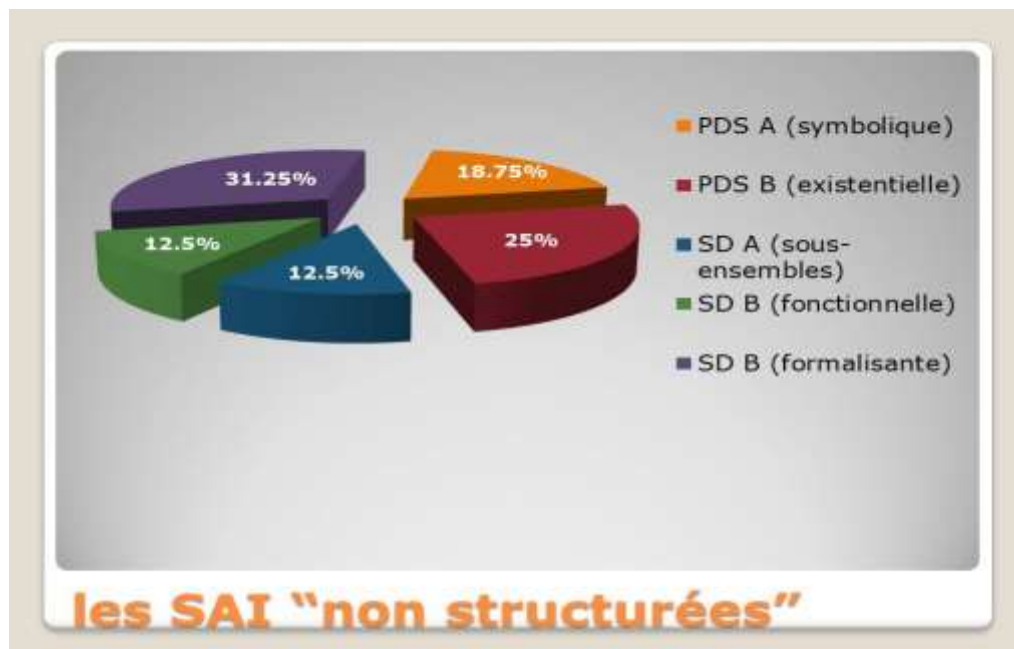
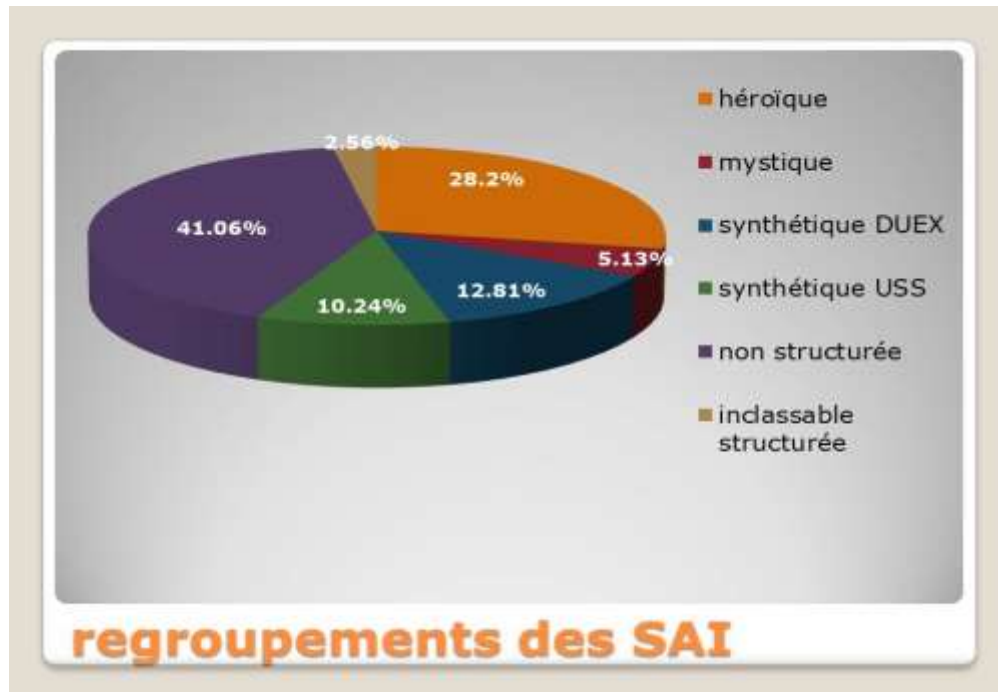
Ce se passe dans un zoo ou un lion va bientôt se noyer à cause dans un zoo. Un monsieur a eu le courage d'affronter un monstre avec une épée. Plus loin une maison prend feu et les pompiers arrivent. Une dame se promène en vélo et ignore l'incendie, et une sorcière a changé le soleil. Tout ça se passe un lundi !! L'histoire se termine par le fait que c'est la pire journée du monde.



## ANNEXE H-2 AT.9 REGROUPEMENT PAR FAMILLE

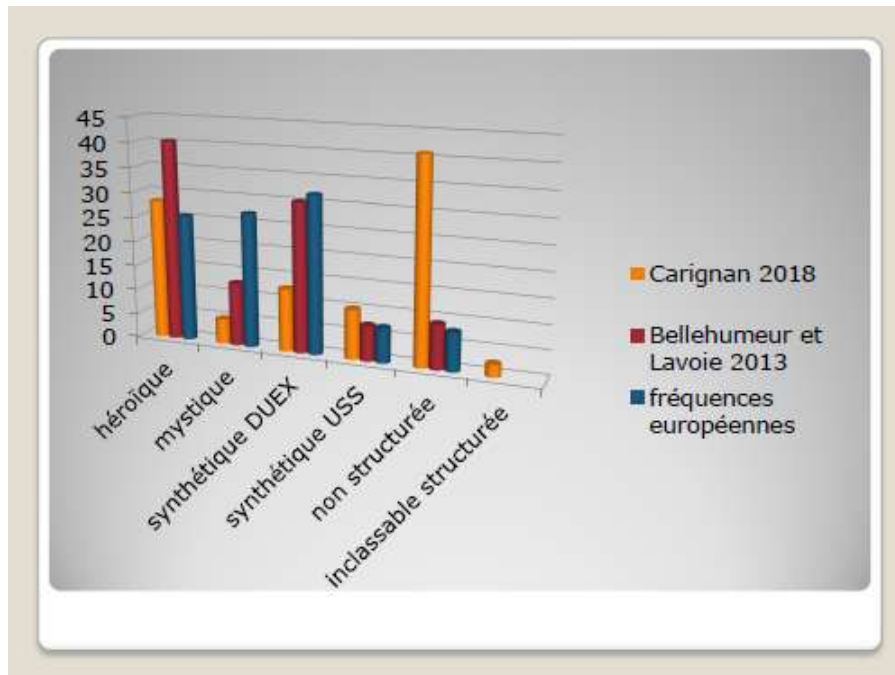
<p style="text-align: center;"><b>KP1</b> H intégrée</p> 	<p style="text-align: center;"><b>ANNEXE H-2</b> AT.9 FAMILLE K</p> 	<p style="text-align: center;"><b>KP2</b> H intégrée</p> 
<p style="text-align: center;"><small>REPORTAGE D'UN MONSIEUR DE TON DÉSIN</small></p> <p>Mon personnage se bat avec une épée contre un monstre cracheur de feu. Il y a une chute juste à côté et un oiseau qui vole au-dessus. Le personnage est un homme qui veut défendre sa demeure et son environnement. L'idée centrale du dessin est « la bataille ». L'histoire se termine avec l'homme qui gagne et qui retrouve son oasis de paix.</p>	<p style="text-align: center;"><small>REPORTAGE D'UN MONSIEUR DE TON DÉSIN</small></p> <p>Mon personnage va battre le monstre qui a des pouvoirs de vents. Les autres éléments sont aussi là pour combattre le monstre - la chute pour le faire tomber, le feu pour le brûler, le chat pour le mordre. L'idée centrale du dessin est « tuer le monstre ». L'histoire se termine avec le personnage qui gagne, qui réussit à tuer le monstre.</p>	<p style="text-align: center;"><small>REPORTAGE D'UN MONSIEUR DE TON DÉSIN</small></p> <p>C'est l'histoire d'un gentil voyageur qui est attaqué par un dragon des mers au pied d'une chute. Il n'a que l'épée et du feu pour se défendre. Les oiseaux tuent le dragon et vont se réfugier dans leurs cabanes à oiseaux. Le soleil est l'élément/clicque qui revient chaque matin et disparaît chaque soir. L'idée centrale du dessin est « la survie du pirate et des oiseaux par rapport au monstre ». L'histoire se termine par la mort du dragon, les oiseaux qui se libèrent, et le pirate qui continue son voyage.</p>

### ANNEXE H-3 DISTRIBUTION DES STRUCTURES DE L'IMAGINAIRE SELON L'AT.9



### ANNEXE H-3

#### DISTRIBUTION DES STRUCTURES DE L'IMAGINAIRE SELON L'AT.9



#### Comparaison :

- recherche doctorale Carignan, 2018 : 41% « non structurée »
- Bellehumeur et Lavoie, 2013, jeunes québécois : 9.2% « non structurée »
- fréquences européennes (adultes) citées dans Bellehumeur et Lavoie, 2013 (p. 114) : 5 à 11% « non structurée »

## ANNEXE H-4

### EXEMPLE DE QUESTIONS PRÉCISES RELEVANT DE L'AT.9 (FAMILLE A)

#### 1. Révision de chaque dessin avec récit, affirmation du participant ou clarification

- AP1: de multiples périls surgissent pour un petit bonhomme genre « Mr. Magoo » : il tombe dans l'eau puis est sauvé en s'accrochant à une branche, arrive à dépasser une chute et une trombe marine grâce à cette branche, puis est menacé par un gros géant, mais heureusement un lion avec une épée sort à sa défense pour combattre ce géant. Le récit porte le thème de « rescousse » : il y a deux héros (la branche et le lion), et l'histoire se termine avec le repos du petit bonhomme qui se réchauffe auprès du feu dans la grotte. Malgré la fin du récit, on observe la tension héroïque dans le dessin propre.
  - DUEX diachro M→H
- AP2: on commence dans le havre de paix, puis le monstre menace la tranquillité de l'île, 2 héros (paysan et Dieu qui envoie la tornade) ; même si l'histoire termine avec la tranquillité qui revient à l'île, un combat était nécessaire pour que ceci arrive
  - DUEX diachro M→H
- AE1: on commence par une menace qui surgit lorsque le personnage est endormi, plusieurs actions doivent arriver afin de combattre le monstre, qui finalement, est un poisson d'avril! Il y a beaucoup d'humour
  - MYS ludique

#### 2. Symbolisme au niveau individuel à faire ressortir :

- AP1: (« je serais la branche »)
  - que représente une branche pour vous?
  - pouvez-vous nous en dire un peu plus sur le géant?
- AP2: (« je serais le paysan »)
  - que représente le paysan pour vous ?
  - sans la tornade envoyé par Dieu, qu'est-ce qui serait arrivé ?
- AE1: (« je ne sais pas où je serais dans la scène »)
  - l'homme dans ton dessin est très débrouillard et persévérant. Qu'est-ce qui le rend ainsi ?

## ANNEXE H-4

### EXEMPLE DE QUESTIONS PRÉCISES RELEVANT DE L'AT.9 (FAMILLE A)

#### 3. Symbolisme au niveau collectif à faire ressortir :

##### a. rassemblement des atouts (composante « contribution » de la spiritualité)

- Dans le dessin de Maman, c'est le lion qui est un héros qui défend le petit bonhomme contre le gros géant, mais la branche est aussi un héros en permettant au petit bonhomme de ne pas se noyer dans le courant de la rivière avec les périls de la chute et de la trombe marine. Dans le dessin de Papa, c'est Dieu le héros qui envoie la tornade pour combattre le monstre, mais le paysan est aussi un héros qui rassemble ces amis pour vaincre le monstre, et qui fait appel à Dieu pour intervenir. Dans le dessin du fils, le héros est l'homme qui combat le monstre, qui négocie pour le défibrillateur de l'hôpital du village afin de le vaincre, et qui le confronte à la fin seulement pour apprendre que son ami lui jouait un poisson d'avril.
    - comment tous ces héros sont-ils semblables?
    - comment ces héros sont-ils différents les uns des autres?
    - si tous ces héros se retrouvaient ensemble, qu'est-ce qui se passerait?
  - Il y a plusieurs dangers, périls, ou menaces dans vos dessins. Dans celui de Maman, il y a la rivière dans laquelle tombe le petit bonhomme, la chute d'eau, la trombe marine, et enfin le gros géant. Dans le dessin de Papa, c'est le satané monstre cracheur de feu qui menace de détruire le havre de paix, et dans celui du fils, c'est un ami qui vient jouer un tour à l'homme alors qu'il dort.
    - si une menace encore plus grave que celles qu'on rencontre dans vos dessins survenait, de quoi aurait l'air cette menace?
    - si tous les héros de vos dessins agissaient ensemble pour combattre cette plus grande menace, qu'est-ce qui se passerait?
    - quel élément auriez-vous peut-être besoin d'ajouter pour vaincre cette menace?
    - qu'est-ce qui aurait peut-être besoin de se passer afin de vaincre cette menace?
- b. **projection systémique (composantes « contribution », « connexion » et « raison d'être» de la spiritualité)**
- comment maman est-elle une branche dans la famille?
  - comment papa est-il un paysan dans la famille?
  - comment le fils est-il comme l'homme de son dessin? Comment est-il comme l'ami qui joue un poisson d'avril?

## ANNEXE H-5 REPRÉSENTATION GRAPHIQUE DE LA THÉORIE ÉMERGENTE

