

Connotation des facettes de la représentation sociale du trouble du spectre de l'autisme chez un groupe d'acteurs scolaires

Edith Jolicœur

DANS **LA NOUVELLE REVUE DE L'ADAPTATION ET DE LA SCOLARISATION** 2017/3-4 N° 79-80 , PAGES 227 À 244

ÉDITIONS **INSEI**

ISSN 1957-0341

ISBN 9782366160550

DOI 10.3917/nras.079.0227

Date de mise en ligne : 20/12/2017

Article disponible en ligne à l'adresse

<https://shs.cairn.info/revue-la-nouvelle-revue-de-l-adaptation-et-de-la-scolarisation-2017-3-page-227?lang=fr>



Découvrir le sommaire de ce numéro, suivre la revue par email, s'abonner...
Scannez ce QR Code pour accéder à la page de ce numéro sur Cairn.info.



Distribution électronique Cairn.info pour INSEI.

Vous avez l'autorisation de reproduire cet article dans les limites des conditions d'utilisation de Cairn.info ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Détails et conditions sur cairn.info/copyright.

Sauf dispositions légales contraires, les usages numériques à des fins pédagogiques des présentes ressources sont soumises à l'autorisation de l'Éditeur ou, le cas échéant, de l'organisme de gestion collective habilité à cet effet. Il en est ainsi notamment en France avec le CFC qui est l'organisme agréé en la matière.

Connotation des facettes de la représentation sociale du trouble du spectre de l'autisme chez un groupe d'acteurs scolaires*

Edith JOLICŒUR

Professeure invitée à l'Université du Québec à Rimouski
Docteure en sciences de l'éducation (UQAR)

Résumé: Dans les dernières années, le nombre d'élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme augmente de manière fulgurante dans les écoles. Plusieurs acteurs scolaires participent à la mise en place d'interventions favorisant leur scolarisation et développent une représentation sociale commune de ces élèves. Or, certaines facettes de la représentation, habituellement celles qui sont moins normatives, demeurent difficilement accessibles. Pour y arriver, il est possible d'utiliser une double tâche d'évocation lexicale où une des deux emploie une consigne de substitution. Cette recherche décrit les termes évoqués chez 19 acteurs scolaires dans ces deux types de tâches. Une analyse de connotations réalisées par trois évaluateurs montre que les termes issus de la tâche d'évocation en contexte classique présentent une connotation positive alors que le contraire s'observe pour les mots de la seconde tâche.

Mots-clés: Analyse descriptive - Milieu scolaire - Représentation sociale - Tâche d'évocation - Trouble du spectre de l'autisme.

Facets of social representation of autism spectrum disorder in school stakeholders

Summary: In recent years, the number of students with autism spectrum disorder has increased dramatically in schools. Several stakeholders participate in the implementation of interventions promoting their schooling and develop a common representation of them. However, some facets of representation, usually less normative ones, remain difficult to access. To succeed, it is possible to use a dual evocation task where one of those uses a substitution instruction. This research describes the terms mentioned by 19 school actors in these two types of tasks. The analysis of connotations was assessed by three specialists. They demonstrate that the words resulting from the task of evocation in a classical context show a positive connotation, whereas the opposite is observed regarding the words of the second task.

Keywords: Autism spectrum disorder - Descriptive analysis - Evocation task - School environment - Social representation.

* Les résultats de cette recherche sont rendus possibles grâce à l'appui du Fonds de recherche sur la société et la culture (FQRSC) et de la Fondation de la fédération des écoles normales du Québec (FFEN) en sciences de l'éducation.

LES articles portant sur la théorie des représentations sociales abordent principalement l'organisation et la structure d'une représentation ou encore son fonctionnement (Valence et Roussiau, 2005). Toutefois, quelques auteurs (Flament, Guimelli, Abric, 2006 ; Milland et Flament, 2010) traitent des facettes des représentations qui ne sont pas verbalisables en contexte classique. Pourtant, la description d'une représentation n'est pas complète si une partie des facettes est passée sous silence.

Cet article présente une description des résultats d'une double tâche d'évocation lexicale. Celle-ci est demandée à un groupe d'acteurs scolaires à propos de leur représentation des élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme. Les résultats montrent que la méthode utilisée brosse un tableau élargi de cet objet.

L'étude se déroule dans la province du Québec, au Canada, où le nombre d'enfants qui présentent un diagnostic de trouble du spectre de l'autisme ne cesse d'augmenter. Noiseux (2009) indique que de 2000-2001 au moment de sa publication, le pourcentage d'enfants ayant ce diagnostic double tous les quatre ans. Le Québec ne fait pourtant pas figure d'exception et cette augmentation se remarque partout dans le monde. Christensen *et al.* (2016) indiquent dans une publication reprise par le *Centers for Disease Control and Prevention (CDC)* que la prévalence aux États-Unis atteint un (1) enfant sur soixante-huit (68).

Dans le milieu scolaire québécois, le nombre d'enfants recevant ce diagnostic tend à rejoindre cette statistique. En 2015-2016, 14 429 des 1 001 272 élèves de la formation générale des jeunes, réseaux public et privé confondus, obtenaient un code 50 *Trouble envahissant du développement* (MEES, 2016). Ces chiffres représentent une prévalence de 1 enfant sur 70. Ces données sont disponibles avec la déclaration annuelle des effectifs où les différentes commissions scolaires, qui regroupent plusieurs écoles, doivent transmettre différents renseignements au Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES) sur les caractéristiques de chaque élève. Le code 50 *Trouble envahissant du développement* porte ce nom plutôt que *Trouble du spectre de l'autisme*, car le document de référence (MELS, 2007) date d'avant le changement de nomenclature de ce trouble. Dans les dernières années, il s'agit de la catégorie *d'élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage* qui a le plus augmenté et qui est la plus représentée dans le milieu scolaire québécois.

De plus, ce nombre peut être évalué à la hausse puisque certains de ces enfants ne sont pas comptabilisés dans les données du MEES. En effet, pour être déclaré élève *handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage*, l'élève doit répondre à trois conditions. D'abord, une évaluation diagnostique, réalisée par une personne qualifiée, doit préciser la nature de la déficience ou du trouble. Deuxièmement, des incapacités et des limitations doivent découler de cette déficience et avoir un impact sur le plan scolaire. Enfin, des mesures d'appui doivent être mises en place pour pallier les incapacités et limitations de l'élève, et ce, dans le cadre de la démarche d'un plan d'intervention (MELS, 2007). De plus, « *dans plusieurs situations, ces services* » sont donnés, en tout ou en partie, par du personnel professionnel » (MELS, 2007, p. 11). Ces éléments soulignent que les élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme nécessitent un support significatif dans le milieu scolaire et

que les interventions demandent la coordination et la collaboration de plusieurs acteurs scolaires.

D'ailleurs, lorsqu'un jeune entre dans les effectifs des élèves appelés handicapés de l'appellation élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, le milieu scolaire a l'obligation d'établir un plan d'intervention, en collaboration avec l'élève lorsque cela est possible, ainsi que ses parents et les intervenants concernés. Habituellement, lors de la mise en place d'un plan d'intervention pour un élève ayant un trouble du spectre de l'autisme, plusieurs personnes issues du milieu scolaire sont présentes. Il peut y avoir la direction de l'école, l'enseignant, un ou des membres du personnel professionnel ou de soutien. Les membres du personnel professionnel peuvent être un psychoéducateur, un psychologue, un orthophoniste ou un orthopédagogue. Les membres du personnel de soutien peuvent être un technicien en éducation spécialisée ou un préposé aux élèves handicapés. Cette collaboration au plan d'intervention oblige les acteurs à connaître les capacités et les besoins du jeune ainsi que les moyens pour favoriser sa réussite éducative. De plus, afin d'œuvrer conjointement à l'élaboration de cet outil de travail, les protagonistes développent un langage commun.

Or, selon Lessard et Portelance (2005), les acteurs du système scolaire vivent certaines difficultés à se coordonner en eux, et ce, même s'ils proviennent d'un même système. Malgré tout, les acteurs du système scolaire œuvrent, dans un esprit de complémentarité d'expertises diverses, vers un objectif commun : favoriser la scolarisation d'élèves vivant avec un trouble du spectre de l'autisme. En outre, pour se comprendre et se donner une ligne directrice commune, les individus d'un même groupe développent habituellement certaines représentations sociales similaires (Abric, 1994a; Jodelet, 1989). Celles-ci correspondent surtout aux éléments déterminants pour l'existence et le fonctionnement du groupe. Plus spécifiquement, Abric (1994a) dénote quatre fonctions aux représentations sociales : de savoir, d'identité, d'orientation et de justification. La fonction de savoir correspond à l'inventaire des connaissances reliées à un objet, celle d'identité s'apparente au groupe d'appartenance de l'individu, la fonction d'orientation revient aux actions attendues de l'individu devant une situation et celle de justification a comme but d'entériner les conduites dans une situation donnée. Ces informations nous permettent de penser que les acteurs scolaires prennent des décisions ou agissent de différentes façons selon leur représentation.

Cette étude vise à explorer les diverses facettes de la représentation que se font des acteurs scolaires qui participent au plan d'intervention d'élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme. Les prochains paragraphes décrivent le trouble du spectre de l'autisme ainsi que le concept des représentations sociales.

LE TROUBLE DU SPECTRE DE L'AUTISME

Le trouble du spectre de l'autisme est la nomenclature officielle depuis la sortie de la cinquième version du DSM (APA, 2013). Avant cela, dans la quatrième version du même manuel (APA, 2000) le terme utilisé était *Trouble envahissant du développement* et regroupait cinq troubles, soit le trouble autistique, le syndrome d'Asperger, le trouble envahissant du développement non spécifié, le syndrome de Rett et le

trouble désintégratif de l'enfance. Pour mieux comprendre ce trouble comme un continuum, il est aujourd'hui question de *Trouble du spectre de l'autisme*. Celui-ci regroupe sans distinction quatre des cinq troubles de la catégorie *Trouble envahissant du développement*. L'identification de causes génétiques dans le syndrome de Rett a réduit la pertinence de le conserver dans un manuel traitant des troubles mentaux (Caglayan, 2010).

La définition du trouble du spectre de l'autisme reprend les critères et les caractéristiques de la dernière version du DSM (APA, 2013). Le trouble du spectre de l'autisme se présente comme le continuum d'un même trouble aux symptômes allant de légers à sévères. Le diagnostic précise la gravité et décrit l'état de développement global de l'individu sur les plans de la communication sociale, des comportements moteurs et des capacités cognitives.

La personne ayant un trouble du spectre de l'autisme présente deux principales caractéristiques. Tout d'abord, l'individu affiche des difficultés persistantes sur le plan de la communication et des interactions sociales comme en témoigne l'observation d'un manque de réciprocité socioémotionnelle, un déficit dans la communication non verbale, une difficulté à développer, maintenir et comprendre des relations sociales appropriées pour son âge, une difficulté à adapter son comportement à différents contextes sociaux, à partager le jeu symbolique et imaginaire avec autrui et une absence d'intérêt pour autrui.

Le deuxième critère concerne la présence actuelle ou passée de comportements stéréotypés et d'intérêts restreints. L'individu doit exhiber deux symptômes parmi : l'utilisation de mouvements répétitifs ou stéréotypés, l'utilisation particulière du langage et des objets, l'insistance sur la similitude, les routines et rituels verbaux ou non verbaux, la présence d'intérêts restreints, limités ou atypiques, l'hyperréactivité ou l'hyporéactivité à des stimuli sensoriels, et enfin, la présence d'intérêts inhabituels envers des éléments sensoriels de l'environnement.

Ces deux critères s'accompagnent de la spécification du niveau de sévérité basé sur trois paliers d'aide requis allant d'incapacités manifestes (niveau 1) à un niveau d'incapacités substantielles (niveau 3). De plus, le trouble doit se présenter depuis la petite enfance, même s'il est possible qu'il se manifeste pleinement seulement lorsque les demandes sociales dépassent les capacités de l'individu. En outre, les symptômes limitent ou altèrent le fonctionnement quotidien, et un diagnostic de déficience intellectuelle ou de retard de développement ne peut expliquer l'ensemble des caractéristiques de l'enfant. La présence d'une déficience intellectuelle demeure possible, même si le pourcentage de personne ayant à la fois un trouble du spectre de l'autisme et une déficience intellectuelle n'est pas simple à définir (Chakrabarti et Fombonne, 2001 ; Honda, Shimizu, Misumi, Niimi et Ohashi, 1996). Le diagnostic doit enfin spécifier le développement langagier ainsi que la présence d'autres conditions médicales, génétiques ou environnementales.

La prévalence s'établit difficilement, mais Noiseux (2014) indique que chez les jeunes à l'échelle de la province québécoise, elle s'élève à 99 pour chaque tranche de 10 000 personnes de 4 à 17 ans, mais qu'il existe une variation entre les régions. Toutefois, de façon générale, une augmentation de la prévalence s'observe au Canada (Ouellette-Kuntz *et al.*, 2014) et dans le monde (CDC, 2014). Une prédominance

se remarque de façon générale chez les hommes, où un ratio moyen représente quatre garçons pour une fille. Un groupe de chercheurs de l'Ontario (Noor *et al.*, 2010) décrit ce phénomène par une altération d'un gène du chromosome X souvent associé à l'autisme. Comme les filles possèdent un deuxième chromosome X, les probabilités de présenter une forme d'autisme diminuent.

Outre une altération chromosomique, diverses causes expliquent cette augmentation, comme un meilleur dépistage, un diagnostic plus précoce, le changement des critères d'autres troubles développementaux à présent associés au trouble du spectre de l'autisme, de même que la sensibilisation des professionnels et de la population (Fombonne, 2005, 2012). La fluctuation du taux de prévalence d'une recherche à l'autre peut s'expliquer par la méthode employée, les critères retenus, l'année de publication, la région géographique où elle se réalise ainsi que le nombre de personnes étudiées. Aujourd'hui, Elsabbagh et McBreen (2012) identifient trois approches scientifiques associées aux causes de l'autisme : génétique, neurobiologique et environnementale.

Au Québec, la scolarisation des élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme s'effectue tant en classe ordinaire qu'en classe spécialisée. En 2002-2003, 34,9 % des élèves ayant un code 50 *Trouble envahissant du développement* fréquentaient la classe ordinaire. Ce pourcentage est passé à 40,4 % en 2005-2006 et à 43,7 % en 2009-2010 (MELS, 2010). Toutefois, peu importe le milieu fréquenté, plusieurs acteurs scolaires gravitent autour de l'élève pour s'assurer de sa réussite.

REPRÉSENTATIONS SOCIALES

Les premiers écrits traitant des représentations sociales proviennent d'un des pères fondateurs de la sociologie française, Durkheim (1898), qui utilisait davantage les termes de *représentation collective* pour qualifier la sociologie des formes symboliques et des productions mentales. Selon cet auteur, l'individu est confronté à des objets et des situations qui se construisent dans l'interaction. La réalité correspond à ce qu'il modèle lui-même à partir de son environnement qui l'influence, plutôt qu'à ce qu'il perçoit. Il distingue alors les représentations collectives des représentations individuelles et indique que les représentations collectives n'expriment pas le même contenu que les représentations individuelles. Au fil du temps, les représentations collectives influencent les représentations individuelles.

En France, Moscovici reprend cette idée en 1961 dans l'élaboration de sa thèse traitant la représentation sociale de la psychanalyse. À ce moment, il insiste sur le fait que cette dernière s'élabore collectivement tout en étant issue des interactions sociales. Subséquemment, plusieurs chercheurs issus de domaines variés poursuivront dans la foulée des travaux de Moscovici.

Bien qu'il s'avère ardu de dégager une définition commune aux auteurs qui se penchent sur cette notion, une définition de Jodelet est souvent reprise : « *une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social* » (1989, p. 36). Abric (1994a) dénote aux représentations sociales quatre fonctions : de savoir, d'identité, d'orientation et de justification. La fonction de savoir correspond à l'inventaire des connaissances reliées à un objet, celle d'identité s'apparente au

groupe d'appartenance de l'individu, la fonction d'orientation revient aux actions attendues de l'individu devant une situation et celle de justification a comme but d'entériner les conduites dans une situation donnée.

La construction d'une représentation passe par deux processus majeurs : l'objectivation et l'ancrage. L'objectivation permet de rendre concret ce qui touche l'abstrait (Doise, Clémence et Lorenzi-Cioldi, 1992). Il s'agit d'une activité mentale où l'individu collecte, trie et simplifie l'information selon une logique interne propre à chacun. Cette phase comprend la formation du noyau figuratif (Jodelet, 1984), qui peut être considéré comme le cœur de la représentation. Le deuxième processus est l'ancrage. À ce moment, l'individu relie les nouvelles informations à celles déjà existantes et par le fait même, renforce ses conduites.

À partir de cette idée de noyau figuratif, Abric (1987) développe celle de noyau central et d'éléments périphériques. Abric (2003) décrit la structure d'une représentation comme « *un ensemble organisé d'informations, d'opinions, d'attitudes et de croyances à propos d'un objet donné [...] autour d'un noyau central constitué d'un ou de quelques éléments qui lui donne sa signification* » (p. 375). Pour lui, quelques éléments principaux composent le noyau et d'autres, dont la présence varie d'un individu à l'autre, se rapportent aux éléments périphériques. Pour favoriser l'émergence du noyau central et d'éléments périphériques, Abric (1994b) suggère d'utiliser une tâche d'association libre. Il s'agit, par exemple, de demander à des participants quels mots leur viennent en tête lorsqu'ils entendent les termes *autiste*, *trouble envahissant du développement* ou *trouble du spectre de l'autisme*. Comme le soulignent Milland et Flament (2010), en contexte de recueil classique, une première facette, acceptée socialement, se trouve ainsi facilement.

Les auteurs poussent plus loin la compréhension de ces aspects et abordent la notion de masquage. Ainsi, ces auteurs notent que dans la représentation du chômeur, deux facettes ressortent (le chômeur victime et le chômeur profiteur). Or, il apparaît qu'en contexte de recueil classique, comme dans une tâche d'association libre à partir de termes inducteurs, la première facette, celle du chômeur victime, se retrouve facilement. La seconde, celle du chômeur profiteur, qui est beaucoup moins normative, et qui oblige le répondant à montrer une connaissance d'une image négative associée à un objet, reste plus difficile à extraire. Afin que les participants nomment cette facette, les auteurs préconisent des consignes de substitution. Celles-ci consistent, par exemple, à demander ce que des individus non associés au groupe d'appartenance du sujet ont en tête à l'évocation des mêmes termes.

Une facette moins normative a ainsi été retracée dans d'autres études sur les musulmans ou la femme au travail de Flament, Guimelli et Abric (2006). Lorsqu'il s'agit d'un sujet sensible, il devient intéressant de vérifier s'il y a présence d'une facette moins normative. Au Québec, plusieurs changements se remarquent chez les élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme, tant dans leur nombre que dans leur type de scolarisation. Ce faisant, il se révèle intéressant d'observer les mots choisis dans une double tâche d'évocation dont une utilise une consigne de substitution afin de s'assurer d'extraire les différentes facettes de l'objet étudié.

ÉTUDE SUR LA CONNOTATION

La recherche d'une facette moins normative implique également une analyse d'un sens second, appelé connotation afin d'identifier les termes présentant une valeur négative. Bien que cet exercice reste subjectif, les mots péjoratifs ou mélioratifs comportent une connotation intrinsèque au signifiant lui-même et indiquent un point de vue.

Certains auteurs se sont penchés sur ce type d'analyse. Gobin *et al.* (2017) utilise les termes expressions, *valence émotionnelle* ainsi que *arousal* (activation ou excitation physiologique). Dans leur recherche, ils estiment le mot comme négatif ou positif, puis celui-ci est associé à une émotion (joie, surprise, colère, dégoût, peur ou tristesse). Painchaud (2005) utilise quant à lui deux colonnes positives (*plus* et *plus plus*) et deux colonnes négatives (*moins* et *moins moins*) pour classer les mots. Il ajoute comme consignes qu'« *il ne faut pas réfléchir longuement, pour peser le pour ou le contre, mais répondre rapidement, instinctivement* » (p. 28).

Syssau et Font (2005) utilisent quant à eux une échelle en deux temps. Dans un premier temps, les participants doivent évaluer la valence émotionnelle sur une échelle nominale en 3 points (négatif, neutre, positif) et dans un deuxième temps, évaluer l'intensité émotionnelle sur une échelle ordinale bipolaire en 11 points allant de -5 (très négatif) à +5 (très positif) et incluant la valeur 0. Les corpus sont divisés en listes d'une centaine de mots et présentés sous des ordres aléatoires différents.

OBJECTIF DE L'ÉTUDE

L'objectif de cette étude est de décrire les mots évoqués par un groupe d'acteurs scolaires au sujet d'élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme. La connotation des mots évoqués dans une tâche classique d'évocation lexicale est comparée à celle des mots mentionnés dans une tâche d'évocation qui utilise une consigne de substitution. La présence plus importante de mots à connotation négative dans la tâche d'évocation utilisant une consigne de substitution permettrait d'envisager la présence d'une facette moins normative dans la représentation sociale des élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme.

PARTICIPANTS

Lors de la collecte de données, dix-neuf (19) répondants ont participé à une rencontre comportant deux tâches d'association libre, un entretien semi-dirigé et un questionnaire de données socioprofessionnelles. Cet article porte sur une analyse approfondie des réponses données aux tâches d'association libre, mais il est possible de lire la thèse de l'auteure (2015) pour obtenir une vision globale des résultats. Les participants ont été recrutés afin d'atteindre le principe de saturation (Hlady Rispal, 2002 ; Savoie-Zajc, 2003).

Les critères d'inclusion comportent que les participants 1) œuvrent au sein d'une commission scolaire du Bas-Saint-Laurent, 2) occupent un emploi de direction d'école, d'enseignant, de personnel professionnel ou de personnel de soutien, 3) considèrent avoir une expérience auprès d'un élève ayant un trouble du spectre de l'autisme, comme la participation au plan d'intervention d'un élève dans cette situation. Cette notion d'expérience étant subjective, certains participants côtoient quotidiennement

un élève qui a ce diagnostic alors que d'autres ne font que participer aux rencontres du plan d'intervention où il est question de celui-ci. Enfin, huit participants indiquent avoir une expérience autre que professionnelle avec une personne ayant un trouble du spectre de l'autisme.

Le Bas-Saint-Laurent est une région administrative québécoise qui compte quatre commissions scolaires : la Commission scolaire Monts-et-Marées, des Phares, du-Fleuve-et-des-Lacs et Kamouraska-Rivière-du-Loup. Des répondants de trois commissions scolaires ont été interrogés. Comme certains acteurs scolaires circulent à travers ce territoire, les formations portant sur les caractéristiques de ces élèves véhiculées dans ce milieu demeurent homogènes.

Au total, quatre directions d'école, cinq enseignants, six membres du personnel professionnel et quatre membres du personnel de soutien ont participé à cette recherche. De ce nombre, dix travaillent au secteur primaire, deux à la fois au primaire et au secondaire et sept au secteur secondaire. Enfin, huit œuvrent dans des milieux ordinaires, cinq à la fois dans des milieux ordinaires et spécialisés et six uniquement dans des milieux spécialisés. Le tableau 1 présente ces données.

Tableau 1 : Description des participants

| Emploi | | | |
|-----------|------------|-------------------------|----------------------|
| Direction | Enseignant | Personnel professionnel | Personnel de soutien |
| 4 | 5 | 6 | 4 |

| Ordre d'enseignement | | | Milieu | | |
|----------------------|---------------------|------------|-----------|----------------------|------------|
| Primaire | Primaire Secondaire | Secondaire | Ordinaire | Ordinaire Spécialisé | Spécialisé |
| 10 | 2 | 7 | 8 | 5 | 6 |

RECUEIL DE DONNÉES

Cette recherche utilise une technique d'association libre à partir d'un ou de mots inducteurs (Abric, 1994b ; Milland et Flament, 2010). Concrètement, une première tâche demandait :

« Quels sont les cinq mots, expressions ou adjectifs qui vous viennent en tête lorsque vous entendez autisme, trouble envahissant du développement, trouble du spectre de l'autisme, TED ou encore TSA ? »

La consigne de la deuxième tâche est similaire, mais demande à la personne d'adopter le point de vue d'une personne qui n'est pas dans le milieu scolaire. Elle se libelle comme suit :

« Imaginons une personne qui ne travaille pas dans votre commission scolaire. Cette personne travaille dans un domaine éloigné de celui habituellement

associé au domaine de l'éducation. Quels seraient les cinq mots, expressions ou adjectifs qui viendraient en tête à cette personne lorsqu'elle entendrait autisme, trouble envahissant du développement, trouble du spectre de l'autisme, TED ou encore TSA ? »

PROCÉDURE

Les deux tâches ont généré 95 mots chacune, pour un total de 190 mots. Certains mots étaient identiques d'un participant à l'autre et ont été comptabilisés une seule fois. Le total final de mots différents est de 77 mots pour la première tâche et 71 pour la seconde pour un total de 148 mots. Bien que la fréquence aide à comprendre la structure d'une représentation (Abric, 1994b), cette étude compte un nombre trop restreint de participants pour envisager tirer parti de ces répétitions.

De même, une douzaine de mots se retrouvent dans les résultats des deux tâches, ce qui amène la liste de mots finaux à 136 (voir l'annexe 1 pour prendre connaissance de la liste). Les douze mots identiques sont *attachant, différence, différent, difficultés sociales, génie, habiletés sociales, handicap, incompréhension, intégration, rigide, socialisation* et *spécial*. La polysémie des mots a été préservée pour les participants. Par exemple, *asocial* peut être un adjectif ou un nom. Les 136 mots ont été soumis à deux évaluations différentes. Une première demande à l'évaluateur de définir la connotation sur une échelle nominale en trois points (Émotion négative, Neutre, Émotion positive). Si la connotation est neutre, l'évaluateur peut passer au mot suivant sur la liste. Dans le cas contraire, une seconde évaluation détermine l'intensité émotionnelle sur une échelle ordinale de six points dont trois sont associés à un mot identifié comme libérant une émotion négative (*Très négative, Assez négative, Quelque peu négative*) et trois sont associés à un mot identifié comme libérant une émotion positive (*Quelque peu positive, Assez positive, Très positive*). La figure 1 illustre la tâche des trois évaluateurs. Les mots ont été divisés en deux listes de 68 mots chacune afin de permettre aux évaluateurs de prendre une pause. Il leur était rappelé qu'il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse et qu'il est important de ne pas réfléchir trop longuement avant de prendre une décision. Trois auxiliaires de recherche dans le domaine de la déficience intellectuelle et du trouble du spectre de l'autisme ont complété ces évaluations de connotation.

Figure 1: Exemple de la tâche pour identifier la connotation du mot

| ROUTINE | | |
|---|--------|---|
| Émotion négative | Neutre | Émotion positive |
| Très négative - Assez négative - Quelque peu négative | | Quelque peu positive - Assez positive - Très positive |

ANALYSE

Tout d'abord, il a été vérifié l'accord interjuge entre les trois évaluateurs. Lors du premier niveau d'évaluation, sur 136 mots, les trois évaluateurs s'entendent sur la connotation de 106 mots (77,94 %) alors que pour 30 mots (22,05 %), celle-ci varie selon l'évaluateur.

Des 106 mots identifiés avec une connotation identique chez les trois juges, 9 étaient évoqués à la fois dans la première tâche et la seconde tâche, ce qui donne un total de 55 mots dans la première tâche et 60 mots dans la seconde. Ces neuf mots sont *attachant, difficultés sociales, génie, habiletés sociales, handicap, intégration, rigide, socialisation* et *spécial*.

Par la suite, les mots ayant une connotation identique ont été observés selon leur provenance de la tâche d'évocation classique puis de la tâche d'évocation avec une consigne de substitution. Dans la tâche d'évocation classique, 26 mots ont une connotation positive, 12 sont considérés neutre et 17 une connotation négative. Dans la tâche d'évocation avec une consigne de substitution, 9 mots ont une valeur positive, 4 une valeur neutre et 47 ont une valeur négative. Le tableau 2 présente ces résultats.

Tableau 2: Valence des mots évoqués lors de la première et de la deuxième tâche d'évocation lexicale

| Tâche | Valence négative | Valence neutre | Valence positive | Total |
|---------|------------------|----------------|------------------|-------|
| Tâche 1 | 17 | 12 | 26 | 55 |
| Tâche 2 | 47 | 4 | 9 | 60 |

Dans la tâche 1, les mots présentent une connotation positive 3,46 fois plus souvent que dans la tâche deux. De plus, les mots neutres s'évoquent trois fois plus souvent dans la première que dans la deuxième tâche. Enfin, les mots ayant une connotation négative se retrouvent 3,62 fois plus souvent lors de la seconde tâche d'évocation. Dans un deuxième temps, les comportements des trois juges dans le deuxième niveau de l'évaluation sont observés. Lorsqu'un mot présente une connotation positive, trois sous-niveaux sont possibles *Quelque peu positif, Assez positif, Très positif*. De même, avec un mot négatif, il doit opter entre *Quelque peu négatif, Assez négatif, Très négatif*.

Des 106 mots identifiés avec une connotation identique au premier niveau, 21 ou 19,81 % sont classés dans le même sous-niveau par les trois juges. En regardant de plus près ces résultats, un (1) mot, soit le mot *incompréhension*, provient des deux tâches et est classé par les trois juges comme *Quelque peu négatif*. Des autres mots, 8 sont issus de la première tâche d'évocation lexicale et 12 appartiennent à la seconde. De ces 21 mots identifiés de façon similaire au deuxième niveau de cotation, seuls deux mots (*agréable* et *passionnant*) issus de la première tâche ont une connotation positive. Ils sont considérés comme *Très positifs*. Outre le mot *incompréhension* nommé dans les deux tâches, 6 autres mots sont issus de la première tâche. Ceux-ci sont tous considérés comme *Quelque peu négatif* par les trois juges. Dans la deuxième tâche d'évocation, tous les mots obtenant le même résultat au deuxième niveau d'analyse sont soit *Très négatif, Assez négatif* ou *Quelque peu négatif*. Une

majorité de ces mots, soit 9 mots comprenant le mot *incompréhension*, entrent dans cette dernière catégorie. Seulement deux mots sont considérés par les trois juges comme *Assez négatifs*, soit les mots *asocial* et *pas élevé*. Enfin, un groupe de mots est classé comme *Très négatif*, soit *enfants qui ne feront rien dans la vie*. Le tableau 3 présente ces résultats.

Tableau 3 : Deuxième niveau d'analyse des mots évoqués lors de la première et de la deuxième tâche d'évocation lexicale

| Tâche | Très négatif | Assez négatif | Quelque peu négatif | Quelque peu positif | Assez positif | Très positif | Total |
|---------|--|-------------------------------|--|---------------------|---------------|---------------------------------|-------|
| Tâche 1 | | | 1) dans son monde ; 2) difficulté au niveau de l'environnement ; 3) embêtant ; 4) incompréhension ; 5) limite cognitive ; 6) retard dans les acquis de base ; 7) traitement plus lent. | | | 1) agréable ; 2) passionnant | 9 |
| Tâche 2 | 1) enfants qui ne feront rien dans la vie. | 1) asocial ; 2) pas élevé. | 1) déficience ; 2) étrange ; 3) être gêné ; 4) gâté ; 5) incompréhension ; 6) malade ; 7) ne regarde pas dans les yeux ; 8) parle drôle ; 9) ressentir de la gêne. | | | | 12 |

DISCUSSION ET LIMITES

L'objectif de cette étude est de décrire les mots évoqués par un groupe d'acteurs scolaires au sujet d'élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme. En utilisant une double tâche d'évocation lexicale, il s'agit d'observer si, dans la deuxième tâche, où le participant se met dans la peau d'un individu éloigné de son groupe, la connotation des mots est plus négative.

Les résultats montrent que dans le premier niveau d'analyse, où les trois juges avaient à mentionner si les mots avaient pour eux une connotation positive, neutre ou négative, les termes issus de la première tâche présentent une connotation 3,46 fois plus souvent positive. L'effet inverse se produit dans la deuxième tâche comportant une consigne de substitution : le nombre de mots ayant une connotation négative est 3,62 fois plus élevé. D'autres études utilisant une consigne de substitution obtiennent également des termes plus souvent négatifs dans ce contexte. Par exemple, c'est le cas de l'étude de la représentation sociale des gitans de Guimelli et Deschamps (2000) ou de celle du chômeur chez Milland et Flament (2010).

Le premier niveau d'analyse permet de classer les mots selon la modalité de réponse neutre. Ainsi, dans la première tâche, 12 mots sur 55 ou 21,81 % sont classés neutre par les trois juges. Ce résultat est moindre dans la deuxième tâche où seulement 4 mots sur 60 ou 6,67 % sont classés neutre. À ce sujet, Syssau et Font (2005) soulignent que la présence de cette modalité de réponse peut être considéré par les juges non seulement comme une classe qui caractérise réellement les mots, mais aussi lorsque ceux-ci se retrouvent devant une certaine indécision entre un jugement négatif ou positif ou de l'ambiguïté sémantique. Ainsi, le mot *routine*, évoqué dans la première tâche d'évocation, obtient une connotation neutre. Celle-ci pourrait correspondre à un réel jugement neutre ou refléter une indécision entre un jugement négatif *être prisonnier de la routine* ou un jugement positif *être rassuré par la routine*.

De plus, le deuxième niveau montre qu'une majorité de mots où les trois juges s'entendent présentent une connotation négative. Les mots sont classés dans le niveau négatif le plus modéré, soit *quelque peu négatif*. Il s'avère plausible qu'une facette moins normative existe, mais que l'intensité de celle-ci soit limitée. D'ailleurs, lorsque la consigne incite à la transparence, plus de termes sont à connotation négative, mais une part d'entre eux demeurent positifs.

Cette étude comporte certaines limites, à commencer par le nombre réduit de participants qui ne permet pas de calculer la fréquence puisque trop peu de mots reviennent d'un participant à l'autre. De même, l'ordre des tâches demandées, la tâche d'évocation classique précédant la tâche d'évocation en contexte de substitution, peut avoir influencé les termes évoqués. Il serait important de vérifier si les termes évoqués à la tâche d'évocation en contexte de substitution obtiendraient une connotation négative si cette tâche précédait la tâche d'évocation classique.

De plus, les termes mentionnés par certains participants paraissent parfois discutables, notamment lorsqu'ils doivent réaliser la tâche comportant une consigne de substitution. Par exemple, après avoir évoqué quatre mots dont trois (*fou*, *dangereux* et *agressif*) seront jugés négatifs par les trois juges, le participant ajoute le terme *attachant* afin d'insérer, comme il le dit lui-même, un terme à valeur positive: « *Bizarre, fou, peut-être même dangereux, agressif, je ne vois pas quelque chose de positif, mais peut-être qu'il y en a, attend une minute, qu'est-ce que la personne pourrait dire dans le positif... attachant.* »

De même, les études portant habituellement sur l'analyse de connotation utilisent habituellement un nombre de juges plus important. Par exemple, dans l'étude de Syssau et Font (2005), 600 adultes évaluent un corpus de mots. De son côté, Painchaud (2005) demande pendant trente ans (de 1964 à 1994) à ses étudiants d'évaluer rapidement une fiche de 30 mots. Ce nombre important de juges entraîne des analyses plus approfondies impossibles dans la présente étude.

En conclusion, malgré les limites de ces résultats, cette étude laisse présager que le groupe d'acteurs scolaire participant possède une facette moins normative des élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme. En revenant sur le fait que les représentations sociales ont des fonctions de savoir, d'identité, d'orientation et de justification (Abric, 1994a), il est possible que les orientations décidées pour ces élèves soient teintées de cette facette moins normative. Bien que cette étude

n'apporte pas de solution concrète à ce constat, il importe d'être sensibilisé à ce rapport à l'objet des acteurs scolaires.

Enfin, ces résultats montrent également l'importance de poursuivre la formation en milieu scolaire des caractéristiques des personnes ayant un trouble du spectre de l'autisme et de défaire certains mythes qui pourraient être à la base d'une facette moins normative de la représentation. Cette meilleure compréhension serait susceptible de favoriser l'inclusion de ces personnes dans le milieu scolaire et plus largement dans la société.

ANNEXE 1 : LISTE DES 136 MOTS, IDENTIFICATION DE CEUX ASSOCIÉS À LA TÂCHE 1 (T1) ET À LA TÂCHE 2 (T2)

| Mot | T1 | T2 | Mot | T1 | T2 | Mot | T1 | T2 | Mot | T1 | T2 |
|------------------------------------|----|----|---|----|----|---|----|----|---------------------------------------|----|----|
| Absence de communication | 1 | | Différenciation | 1 | | Intéressant | 1 | | Refus de travailler avec eux | | 1 |
| Absence de limites parentales | 1 | | Différent | 1 | 1 | Intérêt particulier | 1 | | Regard | | 1 |
| Adaptation | 1 | | Différente | 1 | | Intriguant | 1 | | Relations sociales différentes | 1 | |
| Agréable | 1 | | Difficulté à exprimer leurs émotions | 1 | | Introspection | 1 | | Renfermé | 1 | |
| Agressif | 1 | | Difficulté pour les employés | 1 | | Jeux de mots | 1 | | Respect de la personne | | 1 |
| Aide | 1 | | Difficultés sociales | 1 | 1 | Langage imagé | 1 | | Ressentir de la gêne | | 1 |
| Aménagement | 1 | | Difficulté au niveau de l'environnement | 1 | | L'argent (le coût) associé à la scolarisation | 1 | | Retard dans les acquis de base | 1 | |
| Anxiété | 1 | | Embêtant | 1 | | Limite cognitive | 1 | | Retard dans le développement | | 1 |
| Asocial | 1 | | Enfants qui ne feront rien dans la vie | 1 | | Mal à l'aise | 1 | | Rigide | 1 | 1 |
| Asperger | 1 | | Étrange | 1 | | Malade | 1 | | Rigidité particulière | 1 | |
| Attachant | 1 | 1 | Être gêné | 1 | 1 | Maladie mentale | 1 | | Routine | 1 | |
| Attention à la surcharge cognitive | 1 | | Expérience positive | 1 | | Malaise | 1 | | Se mettre à la place de la personne | | 1 |
| Automobile manuelle | 1 | | Fardeau | 1 | | Maniéré | 1 | | Se mettre dans la peau de la personne | 1 | |
| Besoin d'accompagnement | 1 | | Folie | 1 | | Manque de stimulation | 1 | | Se parle à lui-même | | 1 |
| Bizarre | 1 | 1 | Fonctionnement différent | 1 | | Méconnaissance | 1 | | Se questionne sur la présence | | 1 |
| Bulle | 1 | | Fort réaction aux incohérences | 1 | | Mésadaptés sociaux | 1 | | Séquentiel | 1 | |
| Centre d'intérêt | 1 | | Fou | 1 | | Ne regarde pas dans les yeux | 1 | | Socialisation | 1 | 1 |

| Mot | T1 | T2 | Mot | T1 | T2 | Mot | T1 | T2 | Mot | T1 | T2 |
|--------------------------------------|----|----|--|----|----|---|----|----|-------------------------------|----|----|
| Comme un autre enfant physiquement | | 1 | Gâté | | 1 | Niaisoux | | 1 | Solitude | | 1 |
| Comment ils ont fait pour savoir ? | 1 | | Génie | 1 | 1 | Opposition | | 1 | S'oppose | | 1 |
| Communication | 1 | | Gestes répétitifs | | 1 | Parcours scolaire | 1 | | Souffrir de maladie mentale | | 1 |
| Communication verbale | 1 | | Gestion des comportements | 1 | | Parents incompétents | | 1 | Soutien | | 1 |
| Complexité | 1 | | Habiletés sociales | 1 | 1 | Parents ne s'en sont pas occupés | | 1 | Spécial | | 1 |
| Compréhension | 1 | | Handicap | 1 | 1 | Parle drôle | | 1 | Structure | | 1 |
| Concret | 1 | | Handicapé | 1 | 1 | Pas autonome | | 1 | Support | | 1 |
| Coups du monde | | 1 | Horaire imagé | 1 | | Pas de relation avec les autres | | 1 | Temps | | 1 |
| Crainte | | 1 | Il devrait être en classe spéciale | | 1 | Pas élevé | | 1 | Temps de pause | | 1 |
| Dangereux | | 1 | Image entachée par des obsessions morbides | | 1 | Passionnant | 1 | | Traitement de l'environnement | | 1 |
| Dans sa bulle | | 1 | Imprévisible | 1 | | Perceptions sensibles différentes | 1 | | Traitement plus lent | | 1 |
| Dans son monde | 1 | | Incompétence dans le choix des interventions | | 1 | Personne qui présente le même trouble avec des particularités différentes | 1 | | Tristesse | | 1 |
| Déficience | | 1 | Incompréhension | 1 | 1 | Petites ou grosses difficultés | 1 | | Trouble associé | | 1 |
| Déficient | | 1 | Insécurité | | 1 | Peur | | 1 | Trouble du comportement | | 1 |
| Dépend des autres pour son autonomie | | 1 | Institut | | 1 | Planification détaillée | 1 | | Univers social différent | | 1 |
| Désorganisation | 1 | | Intégration | 1 | 1 | Plus ou moins de connexion des synapses | 1 | | Utiliser du visuel | | 1 |
| Différence | 1 | 1 | Intelligence | 1 | | Questionnement | 1 | | Visuel | | 1 |

Références

Abric, J.-C. (1987). *Coopération, compétition et représentations sociales*. Cousset : Delval.

Abric, J.-C. (1994a). Les représentations sociales : aspects théoriques. In J.-C. Abric (dir.), *Pratiques sociales et représentations* (p. 11-35). Paris : Presses universitaires de France.

Abric, J.-C. (1994b). Méthodologie de recueil des représentations. In J.-C. Abric (dir.), *Pratiques sociales et représentations* (p. 59-82). Paris : Presses universitaires de France.

Abric, J.-C. (2003). *Méthodes d'étude des représentations sociales*. Toulouse : Érès.

American Psychiatric Association (APA). (2000). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (4^e édition révisée). Washington, DC : American Psychiatric Association.

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (5th edition). Washington, DC : American Psychiatric Association.

Caglayan, A.O. (2010). Genetic causes of syndromic and non-syndromic autism. *Developmental medicine and child neurology*, 52, 130-138.

Chakrabarti, S. et Fombonne, E. (2001). Pervasive developmental disorders in preschool children. *Journal of the American medical association*, 285(24), 3093-3099.

Center for disease control and prevention (CDC). (2014). Prevalence of the autism spectrum disorder among children aged 8 years – Autism and developmental disabilities monitoring network, 11 sites, United States, 2010. *Morbidity and mortality weekly report*, 63(2), 1-21.

Christensen, D.L., Baio, J., Braun, K.V.N., Bilder, D., Charles, J., Constantino, J.N., Daniels, J., Durkin, M.S., Fitzgerald, R.T., Kurzius-Spencer, M., Lee, L.-C., Pettgrove, S., Robinson, C., Schulz, E., Wells, C., Wingate, M., Zahorodny, W., Yeargin-Allsopp, M. (2016). *Surveillance Summaries*, 65(3), 1-23.

Doise, W., Clémence, A. et Lorenzi-Cioldi, F. (1992). *Représentations sociales et analyses de données*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.

Durkheim, E. (1898). Représentations individuelles et représentations collectives. *Revue de Métaphysique et de morale dans Sociologie et Philosophie*, VII(5).

Elsabbagh, M. et McBreen, M. (2012). L'étiologie de l'autisme. In R.E. Tremblay, M. Boivin et RDeV. Peters (dir.), *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants* (p. 1-6). Montréal : Centre d'excellence pour le développement des jeunes enfants, Réseau stratégique de connaissances sur le développement des jeunes enfants.

Flament, C., Guimelli, C. et Abric, J.-C. (2006). Effets de masquage dans l'expression d'une représentation sociale, *Les cahiers internationaux de psychologie sociale*, 69(1), 15-31.

Fombonne, E. (2005). Epidemiology of autistic disorder and other pervasive developmental disorders. *Journal of Clinical Psychiatry*, 66, 3-8.

Fombonne, E. (2012). Épidémiologie de l'autisme. *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants*. Tiré de <<http://www.enfant-encyclopedie.com/Pages/PDF/FombonneFRxp1.pdf>>

Gobin, P., Camblats, A.-M., Faurous, W. et Mathey, S. (2017). Une base de l'émotivité (valence, arousal, catégories) de 1286 mots français selon l'âge (EMA). *Revue européenne de psychologie appliquée*, 67, 25-42.

Guimelli, C. et Deschamps, J.-C. (2000). Effet de contexte sur la production d'associations verbales: le cas des représentations sociales des Gitans. *Les cahiers internationaux de psychologie sociale*. (47-48), 44-054.

Hlady Rispal, M. (2002). *La méthode des cas, Application à la recherche en gestion*. Bruxelles: DeBoeck.

Honda, H., Shimuzu, Y., Misumi, K., Niimi, M. et Ohashi, Y. (1996). Cumulative incidence and prevalence of childhood autism in children in Japan. *The British journal of psychiatry*, 169(2), 228-235.

Jodelet, D. (1984). Représentation sociale: phénomènes concept et théorie. In S. Moscovici (dir.), *Psychologie sociale* (p. 357-378). Paris: Presses universitaires de France.

Jodelet, D. (1989). *Les représentations sociales*. Paris: Presses universitaires de France.

Jolicœur, E. (2015). *Représentations sociales des élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme chez un groupe d'acteurs scolaires du Bas-Saint-Laurent*. Thèse de doctorat inédite. UQAR, Canada.

Lessard, C. et Portelance, L. (2005). Les pratiques de collaboration et les savoirs partagés d'enseignants et d'intervenants scolaires pour un meilleur soutien des élèves à risque. In C. Gervais et L. Portelance (dir.), *Des savoirs au cœur de la profession enseignante: Contextes de construction et modalités de partage* (p. 367-388). Sherbrooke: Éditions du CRP.

Milland, L. et Flament, C. (2010). Les facettes d'une représentation sociale: Nouvelle approche des effets de masquage. *Les cahiers internationaux de psychologie sociale*, 86, 215-240.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2007). *L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA)*. Québec: Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2010). *Document d'appui à la réflexion, Rencontre sur l'intégration des élèves handicapés ou en difficulté*. Québec: Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES). (2016). *Rapport annuel de gestion 2015-2016*. Québec: Gouvernement du Québec.

Moscovici, S. (1961). *La psychanalyse, son image et son public. Étude sur la représentation sociale de la psychanalyse*. Paris: Presses universitaires de France.

Noiseux, M. (2009). *Surveillance des troubles envahissants du développement chez les enfants de 4 à 17 ans de la Montérégie, 2000-2001 à 2007-2008*. Québec: Agence de la santé et des services sociaux de la Montérégie.

Noiseux, M. (2014). Prévalence des troubles du spectre de l'autisme: la Montérégie en tête de peloton. *Périscope*, 47.

Noor, A., Whibley, A., Marshall, C.R., Gianakopoulos, P.J., Piton, A., Carson, A.R., Orlic-Milacic, M., Lionel, A.C., Sato, D., Pinto, D., Drmic, I., Noakes, C., Senman, L., Zhang, X., Mo, R., Gauthier, J., Crosbie, J., Pagnamenta, A.T., Munson, J.,

Estes, A.M., Fiebig, A., Franke, A., Schreiber, S., Stewart, A.F.R., Roberts, R., McPherson, R., Guter, S.J., Cook Jr. E.H., Dawson, G., Schellenberg, G.D., Battaglia, A. et Maestrini, E. (2010). Disruption at the PTCHD1 Locus on Xp22.11 in autism spectrum disorder and intellectual disability. *Science Translational Medicine*, 2(49), 49-68.

Ouellette-Kuntz, H., Coo, H., Lam, M., Breitenbach, M.M., Hennessey, P.E., Jackman, P.D., Suzanne Lewis, M.E., Dewey, D., Bernier, F.P. et Chung, A.M. (2014). The changing prevalence of autism in three region of Canada. *Journal of autism development disorder*, 44, 120-136.

Painchaud, L. (2005). *Le halo affectif des mots et leur répertoire*. Productions C.G.C. : Sherbrooke.

Savoie-Zajc, L. (2003). L'entrevue semi-dirigée. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale, de la problématique à la collecte de données* (4^e édition) (p. 293-316). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Syssau, A. et Font, N. (2005). Évaluations des caractéristiques émotionnelles d'un corpus de 604 mots. *Bulletin de psychologie*, 447(3), 361-367.

Valence, A. et Roussiau, N. (2005). Étude de la transformation de représentations sociales en réseau (idéologie, droits de l'homme et institution). *Cahiers de psychologie politique*, 7. Mis en ligne en juillet 2005, <<http://odel.irevues.inist.fr/cahierspsychologiepolitique/index.php?id=1124>>