

MEMOIRE

En vue de l'obtention du
Certificat de Capacité d'Orthophonie
présenté par :

Lucie HAZIZA et Marion MEYNADIER

soutenu publiquement en juin 2015 :

« Les bulles d'Hubble »

**Élaboration d'un recueil de planches illustrées
diffusées en ligne et visant l'expression et la
compréhension de situations sociales chez
l'adolescent TSA (Troubles du Spectre Autistique),
scolarisé en milieu ordinaire.**

MEMOIRE dirigé par :

Magalie DURAND, orthophoniste, Cergy-le-Haut

Anne LORENDEAU, orthophoniste, ITEP – Croix

Remerciements

Nous tenons en premier lieu à remercier Anne LORENDEAU et Magalie DURAND, nos maîtres de mémoire pour leur disponibilité, leurs conseils et l'intérêt porté à notre travail.

Nous remercions également l'Institut d'Orthophonie de Lille et l'ensemble des professeurs ayant participé à notre formation ainsi que nos maîtres de stage, qui nous ont accompagnées durant cette année de « devenir orthophoniste ».

Merci aux familles pour leur disponibilité et à nos « Hubble » : Adrien, Théo, Rida, Ethan, Florent, Elsa et Alan pour avoir participé à ce projet, partagé leur vécu, lu notre recueil et produit leurs propres planches.

Merci aux orthophonistes et à l'ensemble des professionnels de santé ayant participé à l'élaboration des « bulles d'Hubble » par leurs avis constructifs et leurs témoignages. Merci aux associations l'Ass des As et Autisme Ouest 22 pour leur disponibilité, leurs informations et leur mise en relation avec les personnes adéquates.

Un grand merci à nos collègues de promotion, en particulier à Abigaïl, Hélène, Julie, Kelly, Marion et Pauline pour ces quatre ans passées ensemble à la découverte de Lille.

Un merci particulier à Noémie pour sa patience, sa disponibilité et son aide précieuse dans l'élaboration et la mise en ligne de notre site « Les bulles d'Hubble ».

Merci à nos familles, à nos frères et sœurs et à nos amis de Bretagne à Paris pour leur soutien de chaque instant.

Enfin, merci à toutes les personnes qui n'ont pas été citées ou oubliées mais qui ont participé de près ou de loin à la naissance d'Hubble.

Résumé :

Les habiletés sociales constituent un des aspects cliniques souvent déficitaires chez l'adolescent autiste, cible et acteur de notre mémoire et de notre matériel. Nous décrivons les rites et codes sociaux de l'adolescent neurotypique avant de présenter plus spécifiquement les difficultés de l'adolescent autiste pour les comprendre, y répondre et les imiter en raison de mécanismes neurocognitifs déficitaires et sous-jacents aux habiletés sociales. Aussi, l'objectif de notre travail comme de notre partie pratique est d'explicitier ces difficultés sociales et d'aider l'adolescent autiste à y faire face, en proposant des planches de manga permettant d'illustrer au mieux les situations vécues par l'adolescent scolarisé au collège ou au lycée. Ces planches diffusées depuis notre site en ligne ont été proposées à des adolescents autistes et consultées au domicile ou exploitées en séance avec un orthophoniste, afin de travailler la compréhension et l'explicitation de certaines situations. Nous avons, pour ce faire, échangé avec des orthophonistes en libéral et des adolescents présentant un trouble du spectre autistique, scolarisés au collège et au lycée afin d'obtenir les retours du plus grand nombre, dans le but d'évaluer l'intérêt de l'outil BD. La discussion vient alors clore notre mémoire en nuanciant l'intérêt pratique de notre matériel en tant qu'outil de rééducation orthophonique et offrir d'autres possibles utilisations auprès de populations différentes de notre population de départ, permettant de penser au devenir des planches et du site en ligne.

Mots-clés :

Troubles du Spectre Autistique - Autisme - Syndrome d'Asperger - Habiletés sociales - Pragmatique - Communication - Rééducation - Adolescents.

Abstract :

Social skills are one of the most feeble capacities noticed on autistic teenager, as a main topic and goal of our tool and study objects. We will talk about social codes and rituals in neurotypical teenager's life and the autistic teenager issues to understand it, answer it properly and imitate it due to lacking skills regarding uncovered mechanisms concerning social skills. So, the purpose of this essay and the practical work is to make an explicit version of those issues that the autistic adolescent meets and to help him face it by proposing comics setting situations lived by this teenager in high school as closely as possible. Those comics have been putted online, showed to autistic teenagers and read at home, even consulted in speech pathology session in order to work on expressing and understanding some situations. In order to build this up, we met autistic students and tried to collect as many advices as possible to make a high standing point of view on their relationship with comics and social networks. The debate puts everything in a nutshell by nuancing the practical purpose of our tool as a rehabilitation product and the way to use Internet and comics in speech pathology rehabilitations. It also introduces new uses of it concerning other pathologies such as deafness or dysphasia.

Keywords :

Autism Spectrum Disorder - Autism - Aspergers Syndrome - Social Skills - Pragmatics - Communication - Therapy - Adolescent.

Table des matières

Introduction.....	1
Contexte théorique, buts et hypothèses.....	4
1. Les troubles du spectre autistique : de l'autisme au syndrome d'Asperger.....	5
1.1. Définitions et classifications actuelles.....	5
1.2. Une pathologie de la relation et la communication.....	5
1.2.1. Caractéristiques langagières de l'autisme.....	6
1.2.2. Conséquences dans la vie quotidienne.....	7
1.3. Le traitement de l'information chez le sujet autiste.....	8
1.3.1. Trouble de la cohérence centrale.....	8
1.3.2. Trouble de la théorie de l'esprit.....	8
1.3.3. Trouble des fonctions exécutives.....	9
1.3.4. Trouble d'ordre neuropsychologique.....	9
2. Adolescence et pré-adolescence : rites et pratiques sociales.....	10
2.1. Définition de l'adolescent : entre corps et codes.....	10
2.2. Les codes adolescents : entre rites et pratiques.....	11
2.2.1. Définition des codes et pratiques.....	11
2.2.2. Les manifestations physiques du code.....	11
2.2.3. Le langage adolescent : salutation et lexique.....	12
2.3. L'adolescent autiste face à ces pratiques sociales.....	13
2.3.1. L'incompréhension des codes sociaux.....	13
2.3.2. Un comportement décalé en réponse à ces codes.....	14
2.3.3. Des répercussions psychologiques et émotionnelles.....	15
3. L'adolescent autiste à l'école : « un Japonais dans Paris ».....	16
3.1. La scolarisation des enfants et adolescents TSA dans les lois.....	17
3.2. Dispositifs actuels et scolarisation des TSA dans les faits.....	17
3.2.1. Le Projet Personnalisée de Scolarisation.....	17
3.2.2. Les dispositifs collectifs d'intégration.....	18
3.2.3. Le Service d'Éducation Spécialisée et de Soins À Domicile.....	19
3.3. Une intégration des jeunes TSA néanmoins limitée.....	19
3.3.1. Une scolarisation fonction d'explications multifactorielles.....	20
3.3.2. Du harcèlement moral au trouble anxieux.....	20
3.3.3. Prévenir l'échec et l'abandon scolaire.....	21
4. Le cyber-adolescent : son rapport à la lecture et aux multimédias.....	22
4.1. La bande-dessinée chez l'adolescent lecteur.....	23
4.2. L'identité numérique de l'adolescent autiste.....	24
4.3. Le support en images et l'adolescent TSA.....	24
4.3.1. Quel intérêt rééducatif pour l'adolescent ?.....	24
4.3.2. Supports et propositions thérapeutiques actuels.....	25
4.3.3. Quelle utilisation de ces supports pour l'adolescent TSA ?.....	26
4.4. La BD : une bulle d'expression pour l'ado TSA ?.....	27
Sujets, matériel et méthode.....	29
1. Rappel du contexte, de nos buts et intentions.....	30
2. Nos premières expérimentations.....	31
2.1. Rencontre avec une classe de 5ème.....	31
2.1.1. L'autisme entre présentation et représentation.....	32
2.1.2. Conduites et pratiques sociales des jeunes rencontrés.....	32
2.2. Réalisation de deux premières planches.....	34
2.3. Rencontre avec Vianney SÉNÉCHAL.....	36
2.3.1. Le parcours scolaire de Vianney.....	36
2.3.2. Ses difficultés socio-pragmatiques et prises en charge actuelles.....	36

2.3.3.Son rapport à la lecture et aux multimédias.....	36
2.3.4.Présentation de nos deux premières planches.....	37
2.4.Observation d'un groupe d'habiletés sociales.....	38
3.Matériel.....	39
3.1.Élaboration et création des planches.....	39
3.2.Élaboration et création d'un carnet de travail.....	41
3.3.Création du site en ligne « Les bulles d'Hubble ».....	43
3.4.Élaboration et diffusion d'un questionnaire adressé aux orthophonistes.....	44
4.Méthode et expérimentation du matériel.....	45
4.1.Élaboration d'une trame expérimentale.....	45
4.2.Constitution de notre population-témoin.....	47
4.2.1.Critères d'inclusion et d'exclusion.....	47
4.2.2.Lieux de rencontre et d'expérimentation.....	51
4.2.3.Utilisation du support avec les jeunes témoins.....	51
Résultats.....	52
1.Analyse des retours obtenus.....	53
1.1.Résultats obtenus lors de nos expérimentations cliniques.....	53
1.1.1.Retour des séances avec Adrien, 11 ans.....	53
1.1.2.Retour des séances avec Théo, 12 ans.....	54
1.1.3.Retour des séances avec Rida, 12 ans ½.....	56
1.1.4.Retour des séances avec Ethan, 13 ans.....	57
1.1.5.Retour des séances avec Florent, 13 ans ½.....	58
1.1.6.Retour des séances avec Alan, 16 ans ½.....	60
1.1.7.Retour des séances avec Elsa, 16 ans ½.....	60
1.2.Synthèse des résultats.....	62
1.3.Résultats de notre questionnaire à l'attention des orthophonistes.....	63
1.3.1.Recueil des résultats et mise en forme.....	63
1.3.2.Exploitation des résultats : interprétation et synthèse.....	64
Discussion.....	71
1.Rappel des principaux résultats observés.....	72
1.1.Résultats obtenus au questionnaire en ligne.....	72
1.2.Résultats de l'expérimentation auprès des jeunes.....	73
1.3.Comparaisons inter-individuelles.....	73
1.3.1.Comparaison entre deux frères : Adrien et Ethan.....	74
1.3.2.Comparaison entre deux sujets du même âge : Alan et Elsa.....	74
2.Critiques méthodologiques et problèmes rencontrés.....	75
2.1.Lors de l'élaboration.....	75
2.2.Style et mise en page de nos outils.....	76
2.2.1.Les planches version papier.....	76
2.2.2.Le site en ligne « Les bulles d'Hubble ».....	76
2.2.3.Le carnet de travail.....	76
3.Élaboration de la phase expérimentale.....	77
4.Discussion des résultats et validation des hypothèses.....	79
4.1.Notre expérimentation : de l'adaptation à l'individualisation.....	79
4.2.Accueil et devenir du matériel.....	79
4.3.Intérêts thérapeutiques et apports fonctionnels de l'outil.....	80
4.4.Conclusion de l'expérimentation clinique.....	81
4.5.Perspectives du mémoire.....	82
4.5.1.Poursuivre l'expérimentation clinique.....	82
4.5.2.Un support adapté et adaptable à d'autres jeunes ?.....	83
4.5.3.Réintégration de notre outil dans le champ de l'orthophonie.....	83
Conclusion.....	84

Bibliographie	87
Liste des annexes	94
Liste des annexes :	95
Annexe n°1 : Supports destinés à l'entraînement des compétences sociales existants à ce jour.....	95
Annexe n°2 : Corpus des réponses fournies par les élèves d'une classe de 5ème quant à leur rapport à la lecture et aux multimédias.....	95
Annexe n°3 : Le contrôle de Maths (planche de type QCM).....	95
Annexe n°4 : Prête-moi ton casque (planche de type QCM).....	95
Annexe n°5 : Le mouchoir 1 (à double point de vue).....	95
Annexe n°6 : Le mouchoir 2 (à double point de vue).....	95
Annexe n°7 : Blague à plat 1 (à double point de vue)	95
Annexe n°8 : Blague à plat 2 (à double point de vue).....	95
Annexe n°9 : Hubble est perdu (planche à terminer, bonus).....	95
Annexe n°10 : L'invitation (planche à terminer, bonus).....	95
Annexe n°11 : Solution proposée pour le Mouchoir 1.....	95
Annexe n°12 : Solution proposée pour le Mouchoir 2.....	95
Annexe n°13 : Solution proposée pour Blague à plat 1.....	95
Annexe n°14 : Solution proposée pour Blague à plat 2	95
Annexe n°15 : Carnet de travail proposé aux jeunes.....	95
Annexe n°16 : Capture d'écran de la page d'accueil du site internet « Les bulles d'Hubble ».....	95
Annexe n°17 : Capture d'écran de la rubrique « À propos » du site.....	96
Annexe n°18 : Capture d'écran de la rubrique « Planches » du site.....	96
Annexe n°19 : Capture d'écran de la rubrique « Vos bulles » du site.....	96
Annexe n°20 : Capture d'écran de la rubrique « Contacts » du site.....	96
Annexe n°21 : Capture d'écran du questionnaire en ligne, adressé aux orthophonistes.....	96
Annexe n°22 : Copie de la convention de recherche proposée aux familles rencontrées.....	96
Annexe n°23 : Planche produite par Adrien sur le thème de l'invitation.....	96
Annexe n°24 : Planche produite par Florent sur le fait d'abîmer un jouet.....	96
Annexe n°25 : Planche produite par Elsa sur le thème de l'invitation.....	96
Annexe n°26 : Planche produite par Elsa sur le thème des soirées étudiantes et traduction de la planche	96
Annexe n°27 : Tableau récapitulatif des résultats obtenus auprès des jeunes TSA rencontrés	96

Introduction

Autisme et troubles envahissants du développement (TED) sont actuellement regroupés sous l'appellation unique de troubles du spectre autistique (TSA). Cette famille diagnostique invoque des réalités diverses, différemment diagnostiquées et évoquées par les auteurs, en fonction de leurs courants de pensée. Malgré une grande hétérogénéité clinique, certaines difficultés sont partagées par la plupart des sujets TSA, comme la lecture et l'expression des émotions ou la compréhension de situations sociales. Lorsqu'elles sont déficitaires, ces compétences ont des répercussions majeures sur les relations sociales et l'intégration familiale et scolaire, à l'origine d'un véritable handicap social.

Il nous paraît alors capital d'aider ces sujets dans le domaine des habiletés sociales, domaine qui relève du champ de la pragmatique et des compétences orthophoniques. Des moyens et outils comme les groupes d'habiletés sociales se développent mais sont encore limités quant au nombre et aux personnes visées, car souvent destinés à un jeune public.

Peu de matériels ou supports s'adaptent, en effet, aux difficultés et aux intérêts de l'adolescent. Cette période, pourtant charnière, est souvent source de grandes difficultés d'adaptation pour des sujets TSA, de plus en plus nombreux au collège ou lycée, confrontés à des codes nouveaux, partagés par tout adolescent neurotypique et favorisant l'intégration à un groupe ou bande d'amis ou, à l'inverse, l'exclusion.

En partant de l'hypothèse qu'un travail orthophonique dédié à la compréhension de situations sociales, propres aux adolescents, permettrait une meilleure lecture de ces situations, dont découleraient des relations sociales moins anxiogènes pour le jeune TSA, nous avons pour objectifs :

- la création d'un matériel de rééducation, visant la compréhension de situations sociales sous forme d'un support papier, inspiré des bandes dessinées et du manga et susceptible de séduire une population adolescente.
- la validation de cet outil auprès de jeunes sujets TSA présentant des difficultés d'ordre pragmatique et social. Ceci visant à évaluer l'intérêt thérapeutique de l'outil auprès d'une population adolescente dans le cadre d'une prise en charge orthophonique.
- ce matériel tend également à aider l'adolescent autiste à exprimer et verbaliser ses inquiétudes par la co-écriture d'une planche.

Nous exposerons, pour ce faire, un état des lieux théorique concernant les troubles du spectre autistique. Nous en décrirons alors les signes cliniques puis les difficultés de l'adolescent TSA face aux codes sociaux utilisés par l'adolescent neurotypique, leur mauvaise lecture de ces codes et les moyens d'y répondre actuellement.

Puis, nous décrirons, dans une seconde partie, la genèse et l'élaboration de notre matériel, sa diffusion et son utilisation auprès d'adolescents TSA. Nous exposerons et interpréterons les résultats alors obtenus lors de notre expérimentation clinique et de la diffusion de notre outil auprès d'orthophonistes.

Nous concluons, enfin, par une réflexion sur la place de notre matériel dans le cadre d'une prise en charge orthophonique et sur son intérêt auprès d'une population adolescente.

Contexte théorique, buts et hypothèses

1. Les troubles du spectre autistique : de l'autisme au syndrome d'Asperger

1.1. Définitions et classifications actuelles

Bien qu'il existe une multitude de définitions plus ou moins précises autour de l'autisme, celles employées pour caractériser le syndrome d'Asperger et l'autisme dit « de haut niveau » semblent moins évidentes.

Dans les plus anciennes classifications (DSM-IV, CFTMEA), il est d'usage de distinguer autisme de « haut niveau » et syndrome d'Asperger. On associe, en effet, aux sujets Asperger un QI verbal supérieur au QI performance et inversement pour le sujet autiste dit « de haut niveau ». VERMEULEN spécifie, néanmoins, que le langage se normalise dès l'âge de 12 ans, rendant le cloisonnement obsolète entre les deux présentations cliniques (2009). Il existait donc jusqu'alors un manque d'harmonisation entre la CIM-10, la classification de l'Organisation Mondiale de la Santé et le DSM-IV, l'ancienne classification américaine plus largement employée dans le domaine de la recherche. La classification de l'OMS étant actuellement en révision¹, elle entend s'accorder avec le DSM-V, la nouvelle version de la classification américaine.

Nous retiendrons donc la définition délivrée par l'actuelle classification du DSM-V (*Diagnostic and Statistical Manual of Mental disorders*), où il n'est plus d'usage de distinguer syndrome d'Asperger et autisme de « haut niveau ». Ces derniers sont désormais considérés comme appartenant aux « Troubles du Spectre Autistique ». Le syndrome d'Asperger n'est donc plus présenté isolément des autres tableaux cliniques de l'autisme. Si l'on se fie aux critères de la dernière révision du DSM, les patients ayant un diagnostic pré-établi en regard du DSM-IV sont désormais considérés comme souffrant d'un trouble du spectre autistique (TSA), qu'ils soient porteurs d'un syndrome d'Asperger ou d'un trouble envahissant du développement (TED).

1.2. Une pathologie de la relation et la communication

Le DSM-V propose cinq critères diagnostiques, basés sur la symptomatologie clinique relevée auprès de sujets présentant un TSA.

¹ Une version bêta est cependant déjà disponible en ligne pour les professionnels.

Ces critères sont les suivants : une communication et des interactions sociales déficitaires, caractérisées par un manque d'empathie, une mauvaise gestion du tour de parole, une identification déficitaire des comportements non verbaux, généralement employés en situation d'interaction ainsi qu'une difficulté particulière pour l'élaboration et le maintien de relations sociales durables, tout comme le partage et l'échange autour de centres d'intérêts divers.

À ces critères, s'ajoutent un comportement stéréotypé, une rigidité mentale face aux changements et à de nouvelles routines ainsi qu'un attachement à des centres d'intérêts restreints et souvent atypiques. Ces troubles s'observent dès la petite enfance et ont une répercussion significative sur la communication et le développement socio-émotionnel de l'enfant puis de l'adulte en devenir.

Il convient de rappeler, selon le DSM-V, que tout individu présentant des difficultés d'interactions sociales mais ne présentant pas d'autres symptômes appartenant à la « triade autistique » est diagnostiqué comme porteur d'un « trouble de la communication sociale » et non comme TSA.

1.2.1. Caractéristiques langagières de l'autisme

Pour VERMEULEN (2009), le développement langagier du sujet autiste suit une progression normale et atteint parfois un tel degré de finesse qu'il donne à son interlocuteur l'impression d'un « petit professeur ». Malgré un langage construit et élaboré, ce dernier n'est pas employé de manière adéquate dans le cadre de la conversation mais paraît souvent récité. La perte de la dimension fonctionnelle et pragmatique du langage va ainsi caractériser la personne avec TSA.

Le discours s'avère autocentré et comporte parfois des écholalies, il est alors difficile d'envisager un échange à proprement parler dans ces conditions. Également considérées comme d'étranges partenaires de dialogue, les personnes autistes ont des difficultés en réception, la rigidité de leur pensée les empêchant d'accéder à la compréhension de l'humour et des jeux de mots, très présents dans la langue française et facteurs essentiels d'intégration sociale.

L'ironie, la métaphore ou des expressions imagées comme « rendre chèvre » ou « briser le cœur » sont autant de figures auxquelles la personne autiste n'applique qu'une lecture au premier degré. Ce qui entraîne parfois de lourds contresens lors de l'échange, pensant que ce qui est dit tient une valeur unique sans sous-entendu ou sans une signification au second degré, comme le précise ATTWOOD (2006).

1.2.2. Conséquences dans la vie quotidienne

Des répercussions sont également constatées dans le domaine des habiletés sociales, ou habiletés interpersonnelles, se développant lors d'interactions sociales comme le fait de retrouver un ami ou de bavarder avec une personne nouvelle. Ces aptitudes concernent, de fait, une multiplicité de comportements verbaux et non verbaux, faisant également appel à des processus cognitifs aussi complexes que divers.

Faisant défaut au sujet avec autisme, les habiletés sociales prennent la forme d'un apprentissage alors qu'elles se développent de façon spontanée chez le sujet neurotypique au travers des « échanges ordinaires de la vie quotidienne » (dont les expressions, l'argot, les signes ou les jeux) pour citer AUSSILLOUX (cité par BAGHDALI et BRISOT-DUBOIS, 2011).

Tout ce qui a trait au développement d'une vie sociale harmonieuse, les amitiés et relations amoureuses, est très anxiogène pour les personnes autistes car comportant des paramètres imprévisibles et aléatoires. Il est difficile d'appréhender les réactions d'autrui et de s'y adapter en conséquence, ce qui devient, de fait, une source de repli. L'adolescent est souvent très conscient de son manque d'amis proches et fiables, ce qui peut parfois entraîner des situations de détresse profonde. Les tentatives pour nouer le contact sont souvent mal interprétées car d'un niveau relativement immature quant à l'âge des sujets TSA. Comme le mentionne TAMMET (2009), il y a chez ces personnes une préférence pour la solitude.

Un des écueils quant à l'émergence de relations est le manque de partage social : les personnes autistes souvent trop tournées vers leurs centres d'intérêts ne prennent pas en compte ceux de leurs interlocuteurs. L'autre difficulté concerne les farces et plaisanteries que peuvent subir ces personnes à cause de leur naïveté mais aussi à cause de leur tendance à appliquer toute règle morale à la lettre.

L'empathie est également extrêmement difficile d'accès. Le sujet autiste ne peut penser qu'à ce qu'il constate, ne peut se fier qu'à ce qu'il connaît et n'arrive pas à se représenter ce que peuvent penser les autres de manière implicite. Pour se faire des amis de manière efficiente et durable, la personne TSA peut puiser son inspiration dans les séries télévisées, ce qui, bien souvent, ne colle pas à la réalité.

Le pur apprentissage de répliques toutes faites est possible mais trouve ses limites dans ce qui fait le propre des échanges et des relations amicales : le partage et la spontanéité de l'échange, le caractère imprévisible et aléatoire du dialogue.

ATTWOOD (2006) précise que cette atteinte se retrouve dans toutes les formes du spectre autistique, avec ou sans déficience. Cet attachement à des centres d'intérêts souvent peu communs (ex : aspirateurs, fusées, etc.) est un refuge pour la personne autiste, qui sent le besoin d'être rassurée par quelque chose de récurrent et prévisible dans un univers où tout doit être anticipé en permanence.

1.3. Le traitement de l'information chez le sujet autiste

1.3.1. Trouble de la cohérence centrale

L'autisme est un trouble neurodéveloppemental qui s'exprime par la difficulté à adopter un point de vue synthétique face à divers éléments. La personne autiste présente une activité réduite des sphères cérébrales associatives et du regroupement des informations. Sa pensée est perpétuellement morcelée, constituée de détails, à défaut d'envisager les éléments comme un tout.

Cette négligence des énoncés ne permet pas au sujet autiste de comprendre des expressions ou jeux de mots de manière cohérente car il interprète isolément chaque élément de la phrase, comme le spécifient BARON-COHEN (1988) et FRITH (1996). Pour exemple, l'expression « Il pleut des cordes » ne saurait être interprétée de manière adéquate. La phrase est interprétée de manière littérale et se trouve dénuée de son sens implicite et donc de sa signification de départ (« il pleut abondamment »).

Ce problème se pose à tous les niveaux sensoriels et concerne l'expression faciale (interprétation des mimiques et des émotions), qui constitue un guide non négligeable pour comprendre les intentions d'autrui et interagir de manière adaptée à la situation. Mais si, comme la personne avec autisme, on ne prête attention qu'à un détail du corps ou du visage de notre interlocuteur, il est difficile de savoir dans quel état d'esprit se trouve cette personne.

1.3.2. Trouble de la théorie de l'esprit

De nombreux auteurs (BARON-COHEN, 1998 ; FRITH, 1996) ont émis l'hypothèse selon laquelle cette difficulté à communiquer et à comprendre un langage figuré dépendrait des capacités à mettre en place une « théorie de l'esprit ». La « théorie de l'esprit » se définit comme la capacité à attribuer un état mental, une

émotion, une croyance à soi-même ou à autrui, ces éléments n'étant pas directement observables et devant donc être déduits par le sujet.

Cette capacité suppose des mécanismes cognitifs complexes qui ne sont pas installés chez les personnes autistes, comme l'illustre l'expérience des « Smarties » proposée par GOPNIK et ASTINGTON (1988). Lors de cette expérience, on présente à un enfant une boîte de Smarties en lui demandant quel en est le contenu. On s'attend à ce que ce dernier réponde des Smarties. On lui expose alors le contenu du tube, qui s'avère être des crayons. On demande alors à l'enfant : « Si tu as un copain qui arrive ici et qu'il voit la boîte, que pensera-t-il trouver dedans ? » Ce à quoi l'enfant n'ayant pas encore élaboré une théorie de l'esprit solide répondra « des crayons » car il n'aura pas le moyen de se mettre à la place ou dans l'esprit de son camarade. Cette théorie n'explique pourtant pas de façon spécifique les difficultés rencontrées par la personne TSA car elle n'est pas uniquement valable dans le champ de l'autisme.

1.3.3. Trouble des fonctions exécutives

Les fonctions exécutives constituent l'ensemble des processus qui nous permettent de nous adapter à notre environnement ou à un contexte donné. Ces processus d'inhibition, de sélection et de planification permettent de réaliser un choix, d'inhiber le sens d'une expression au profit d'une autre ou de privilégier un comportement plutôt qu'un autre. Selon THOMAS et DAUM (2006), ces fonctions seraient déficitaires chez les personnes autistes. Cette affirmation a, cependant, été réfutée par LANGDON & al. (2002), pour qui un trouble des fonctions exécutives ne serait pas suffisamment important pour entraver, seul, l'interprétation du langage non littéral et des codes sociaux.

1.3.4. Trouble d'ordre neuropsychologique

Au vu des avancées dans le domaine de l'imagerie et des explorations neurophysiologiques, l'hypothèse la plus plébiscitée actuellement concerne l'idée d'un fonctionnement cérébral spécifique à la personne autiste.

De récentes études (THOMAS et DAUM, 2006 ; UCHIYAMA & coll., 2011) menées auprès de patients cérébrolésés ont permis de mettre en évidence une gestion dissociée entre aspects sémantiques, langagiers et pragmatiques.

La compréhension de la métaphore serait liée au noyau caudé, qui gère les ambiguïtés sémantiques tandis que l'ironie serait plutôt traitée par l'amygdale gauche, qui s'occupe également des émotions. Ces structures cérébrales moins développées ou moins activées chez le sujet TSA seraient à l'origine d'une difficulté de traitement des données pragmatiques.

Ces théories neuropsychologiques sont autant d'hypothèses permettant d'expliquer et de comprendre le parcours du combattant, vécu par un adolescent autiste quant à son insertion sociale et son appréhension des rites et pratiques, constituant la base de l'identité adolescente.

Le sujet TSA pense et fonctionne souvent selon un mode de « pensée en images ». Il se fie uniquement à ce que ses yeux perçoivent sur l'instant car il n'est pas en mesure de faire le lien entre ce qu'il voit et d'autres éléments plus implicites, qui n'apparaissent pas mais font partie de la situation qu'il vit pourtant. Le sujet TSA a tendance à traduire certains concepts abstraits sous la forme d'une représentation imagée, parfois incongrue. TAMMET, par exemple, associe une couleur à chaque chiffre (2009).

2. Adolescence et pré-adolescence : rites et pratiques sociales

2.1. Définition de l'adolescent : entre corps et codes

Si la définition de l'adolescence nous est familière, car traversée par tous, marquante physiquement et psychologiquement, penser l'adolescent et l'enfermer dans une définition unique est pourtant impossible. Si nous tentons de le définir à la manière de CANOUI (2005) en détournant un poème emprunté à Boris VIAN, l'adolescent est un « être unique à des tas d'exemplaires », en quête de singularité mais également de reconnaissance. Comme l'explique NASSIKAS (2009), d'après l'étude étymologique du mot « adolescent », l'enjeu adolescent est bien de se distinguer pour se reconnaître et être reconnu, bien que cette quête de l'affirmation de soi puisse être à la fois source d'insécurité et d'isolement.

2.2. Les codes adolescents : entre rites et pratiques

2.2.1. Définition des codes et pratiques

LE GUERNIC définit le code comme « un ensemble de signes et de règles de combinaison de ces signes qui permettent d'interpréter et de transmettre un message ». Elle précise que « le destinataire identifiera ce système de signes (décodage) si son répertoire est commun avec l'émetteur » (2008, p.12).

L'acquisition de ces signes serait en jeu dès la petite enfance par pur conditionnement auprès de la famille, du fait de la socialisation lors de l'entrée à l'école puis au sein de cercles d'amis ou groupes d'appartenance, que LE BRETON nomme « espace transitionnel » (2009, p.54), autrement dit un corps d'appartenance, au sein duquel le code signe la cohésion du groupe.

Ce code s'exprime dans et sur le corps propre de l'adolescent, qui s'efforce de se marquer et démarquer de différentes manières (tatouage, piercing, etc.). Il concerne donc le langage comme des composants non verbaux (le vêtement, l'attitude ou le comportement) rappelant, comme le précise POMMEREAU (2009, p.70-71), les « rites initiatiques propres aux sociétés traditionnelles » visant à intégrer certains jeunes « comme (membres) actifs de la communauté ». Le code permet de se rendre unique et d'être remarqué et reconnu par les membres du groupe auquel on tend ou appartient.

L'adoption de codes ou pratiques est souvent en opposition avec ceux fournis par le milieu familial, l'école voire la société. Initiatiques et intégratives, ces pratiques sont de plus en plus transgressives comme l'illustrent la consommation croissante de substances illicites, d'alcool et de tabac et l'augmentation des conduites à risque chez les plus jeunes. Aussi riches que dangereux, voyons sur quoi reposent les codes sociaux de la société actuelle.

2.2.2. Les manifestations physiques du code

Le code peut être physique, se manifestant par le corps, et ainsi constituer le reflet « direct » d'un système de valeurs ou d'une idéologie, partagée par un même groupe. L'adolescent vit dans une sorte de « corps double », constitué par son corps propre et celui partagé par ses pairs au moyen de pratiques et codes sociaux. Il possède, de la même manière, une « double peau ». La première, dans laquelle certains se disent « mal dans leur peau », est marquée par les transformations du

temps et les modifications hormonales dont l'acné est souvent révélatrice. Tandis que la seconde est celle que chaque adolescent aimerait revêtir pour « changer de peau » et « se sentir bien ou mieux dans sa peau ».

Pour LE BRETON (2003), tatouage, piercing et body art sont des manifestations physiques du code et font partie de conduites à risques, constituant une nouvelle forme de scarification adolescente. En effet, ces pratiques seraient, selon lui, de « nouvelles formes d'expression de la souffrance psychique » chez des adolescents à fleur de peau (cité par POMMEREAU, 2009, p.68).

Ce type de scarifications et d'auto-mutilations est non sans rappeler le comportement de certains sujets TSA, surtout des plus jeunes, pour lesquels des violences cutanées auto-infligées permettent d'exprimer certaines pulsions, de libérer voire de contrôler une trop grande tension intérieure, comme l'expliquent POIRIER et KOZMINKSKI (2011). Certains enfants autistes usent très tôt de ce recours à la violence, en augmentation chez l'adolescent neurotypique ces dernières années. Pour l'adolescent autiste ou neurotypique, ces atteintes cutanées (du tatouage à l'auto-mutilation) sont l'expression d'une « limite de soi qui donne apparence et contenance » selon POMMEREAU (2009, p.70).

Ces atteintes seraient de l'ordre de l'auto-stimulation chez le sujet autiste et participeraient à la découverte du corps et de ses limites, se rapprochant du terme de « contenance ». Tandis que pour l'adolescent neurotypique, ces atteintes signent un désir de « changer de peau » ou « d'appartenance ». Que ce soit chez l'adolescent neurotypique ou TSA, ces conduites à risque sont également constatées lorsqu'il est difficile d'exprimer sa souffrance par le canal oral ou écrit.

Ces modifications participent également au « style » que cherche à se créer chaque jeune et constitue un code majeur. En fonction de son groupe d'appartenance, chaque jeune choisit de porter des signes ostentatoires particuliers (ex : baskets et casquette pour les « wesh », adeptes de rap et hip-hop). Les marques peuvent alors constituer une véritable source de comparaison, de jugement voire de rejet entre collégiens et plus rarement entre lycéens.

2.2.3. Le langage adolescent : salutation et lexique

Au-delà du look et de l'attitude, la littérature (NASSIKAS, 2009 ; LE GUERNIC, 2008) s'accorde à dire que chaque groupe possède ses propres rites de salutation. Dans les cours de récréation, chacun échange « check » ou poignée de mains.

Le « check » est composé d'une série de gestes à accomplir en même temps que la personne que l'on salue et parfois ponctué d'un message verbal. Il constitue un véritable signe de reconnaissance car il diffère selon les groupes.

Les jeunes ont également l'habitude de s'appeler par des surnoms, très imagés, souvent basés sur les caractéristiques physiques ou traits de personnalité de la personne alors rebaptisée. Doter l'autre d'un surnom ou d'un « blase », selon le langage des récréés, est un geste souvent affectueux, permettant de se démarquer.

Ces surnoms font donc partie du vocabulaire propre à chaque groupe, constitué d'abréviations, d'argot, de verlan ou de mots empruntés à d'autres langues comme l'anglais ou l'arabe. Enfin, chaque adolescent reconnaît avoir un langage et un vocabulaire différents selon le cadre de l'énonciation et l'interlocuteur auquel il s'adresse, qu'il s'agisse d'un copain, d'un parent, d'un professeur ou d'un inconnu.

2.3. L'adolescent autiste face à ces pratiques sociales

2.3.1. L'incompréhension des codes sociaux

Partagés par de nombreux adolescents, ces pratiques, rites et codes sont souvent peu ou mal maîtrisés par les sujets autistes. Pour LE GUERNIC, « les codes sociaux renvoient à une identité sociale et signalent donc l'appartenance à un groupe. La personne qui respecte le code envoie un message : « Je suis des vôtres » (2008, p.13). À défaut de ne pas respecter ce code, le jeune autiste ne sait pas le reconnaître et/ou l'interpréter. Ne pouvant renvoyer ce message à ses pairs, il ne peut donc pas se réclamer « des leurs ». Cette incompréhension des codes sociaux est présente chez toutes les personnes avec autisme et ce, malgré la forte hétérogénéité clinique existant au sein de la population de sujets autistes.

Pour une personne avec autisme, les moments d'interaction ne sont pas vécus comme des expériences riches et heureuses mais comme des situations particulièrement anxiogènes. Pourtant, d'après TARDIF (2006), on note un intérêt croissant des sujets TSA pour leurs pairs et une augmentation des tentatives d'interactions au moment de l'adolescence. Ce n'est pas un manque de désir ou d'intérêt pour les relations sociales mais « l'absence des bons codes sociaux », qui serait donc à l'origine d'un « risque d'échec, de frustration et de troubles du comportement », comme l'explique TARDIF (2006, p.32).

La compréhension « littérale » des personnes avec autisme est à l'origine de quiproquos, notamment lorsque ces derniers échangent avec des individus du même âge à l'adolescence. Ils ne parviennent pas à saisir un langage « adolescent », constitué d'abréviations, de sous-entendus ou de jeux de mots parfois « graveleux », ce qui les peine à comprendre et à réagir de manière adaptée à certaines blagues.

Joseph SCHOVANEK, autiste Asperger, défend pourtant l'humour des autistes, le qualifiant de décalé et souvent hors contexte, lors du dernier colloque de l'association l'Ass des As concernant « Le syndrome d'Asperger : une autre forme d'intelligence » (février 2014). Malgré leur volonté d'aborder un sujet sérieux, ce sujet est parfois à l'opposé de la conversation de départ ou si décalé, qu'il devient l'objet de rires. SCHOVANEK explique qu'il adore entendre et raconter des blagues sur le communisme mais que de moins en moins de gens les comprennent, ce sujet n'étant plus d'actualité. Ce qui le fait rire ne fait pas rire les gens de son âge et souligne le fait que les sujets TSA possèderaient une forme d'humour, mais un humour qui ne serait pas partageable avec tous car non actualisé et non socialisé.

2.3.2. Un comportement décalé en réponse à ces codes

Les jeunes autistes ont souvent une présentation vestimentaire « décalée » par rapport aux jeunes du même âge, « ringarde » si l'on en croit ces derniers car ne portant peu ou pas d'intérêts aux phénomènes de mode et aux marques actuelles, objets de désir voire de concurrence entre jeunes. Le sujet autiste peut également présenter une voix monotone, une froideur au contact, un regard fixe ou fuyant selon le sujet voire un maniérisme dans l'expression et l'attitude, ce qui laisse souvent un sentiment d'étrangeté à sa rencontre et rend la prise de contact alors moins aisée.

VERMEULEN (2009) va plus loin en abordant l'intimité du sujet autiste. Pour lui, l'intimité comprend deux composantes : une physique assimilée à un langage corporel et une composante psychique, le socio-émotionnel. Tout comme le langage verbal, la compréhension du langage corporel est difficile dans son interprétation comme dans son emploi par les sujets autistes. Pour VERMEULEN, le langage corporel est un jeu subtil, « complexe à manier pour ces sujets pour qui amour et séductions constituent des phénomènes complexes, artificiels, étranges et inhabituels » (p.80-81).

À l'adolescence, période des premiers émois, de la découverte de la sexualité et de la séduction, le jeune TSA a d'autant plus de difficultés pour reconnaître les

attentes et sentiments d'autrui, pour les comprendre et y répondre de manière adaptée. Peut naître un comportement décalé, pouvant faire sourire mais aussi être vécu de façon plus douloureuse pour le sujet avec autisme.

Autiste de haut niveau, Temple GRANDIN livre les souvenirs de sa première colonie de vacances et sa difficulté à comprendre et à interagir avec ses pairs (2001). Les jeunes de la colonie utilisaient un vocabulaire sexuel alors inconnu à Temple, qui avait, plus jeune, la fâcheuse habitude de répéter les mots nouvellement entendus. Elle répétait donc, à longueur de journée, des phrases obscènes comme « je suis baisable, baisable... ». GRANDIN se disait, pour la citer, « obsédée » par ce nouveau vocabulaire, « le mot était installé dans sa (ma) tête et glissait régulièrement sur sa (ma) langue » (p.73). Directrice et animateurs de la colonie ont alors convoqué ses parents et stigmatisé Temple, la présentant comme une enfant précoce car au courant d'un vocabulaire et de pratiques sexuels jugés pervers et inappropriés. Elle est ainsi devenue le « souffre-douleur » de la colonie de vacances, sans le vouloir et sans le comprendre vraiment, répétant le vocabulaire entendu sans savoir si ce dernier était approprié ou non. C'est parce que ce genre de situation et d'incompréhension se répète souvent que les jeunes autistes sont réticents à l'idée d'aller vers l'autre et de créer du lien.

2.3.3. Des répercussions psychologiques et émotionnelles

Ces adolescents souffrent de leurs difficultés, puisqu'il leur est difficile de se lier d'amitié et de séduire comme un adolescent neurotypique, déjà mal à l'aise avec son corps et ses sentiments. L'adolescent autiste comme le neurotypique est sujet à des transformations corporelles et à des questionnements. Ces difficultés sont souvent exacerbées chez l'adolescent TSA car il lui est difficile de savoir comment se comporter vis-à-vis d'autrui.

Aussi, à « l'anxiété sociale » souvent ressentie par l'adolescent autiste peuvent s'ajouter des peurs plus communes, partagées par bon nombre d'adolescents neurotypiques en quête d'identité et rencontrant des difficultés de communication et/ou d'interactions sociales. Ces peurs multiples peuvent, si elles se conjuguent, être à l'origine d'une phobie sociale, définie comme la peur persistante et intense d'une ou plusieurs situations sociales en présence d'un groupe (ex : lors d'une récitation, d'un spectacle) ou d'une profonde dépression, fréquente chez les

autistes ayant un niveau intellectuel bon et/ou normal et engendrant dans les cas les plus extrêmes des comportements suicidaires.

Cette dépression est souvent plus difficile à repérer chez l'adolescent autiste que chez le neurotypique, le sujet TSA ayant tendance à peu exprimer ses émotions ou différemment du sujet neurotypique. Lors du colloque de l'Ass des As (février 2014), KOCHMAN a d'ailleurs employé le terme de « surdimutité des émotions » pour expliquer que la personne Asperger ou avec autisme a beaucoup de mal à lire et décoder les émotions d'autrui et à exprimer les siennes.

Le sujet avec TSA possède pourtant bel et bien des émotions voire une palette plus large que les neurotypiques, car présentant une grande sensibilité à la douleur, bien qu'ils ne l'expriment pas et soient souvent caractérisés de « durs à cuire » par des sujets neurotypiques.

L'adolescence est donc une période d'ultra-sensibilité pour l'adolescent autiste comme pour le neurotypique, confrontés à des « peurs sociales », nommées ainsi par GEORGES et VERA (1999). Ces peurs se développeraient à la fin de l'enfance ou au début de l'adolescence. Elles s'expriment par le désir d'entrer en contact avec autrui et l'incapacité à initier ou soutenir l'échange.

Le sujet autiste anticipe donc certaines situations sociales, anxieux de ne savoir que dire et déclinant, de fait, les invitations. Ces précédents auteurs abordent la « peur des autres » comme une « peur irrationnelle et persistante des situations dans lesquelles l'enfant est exposé à l'éventuelle observation attentive d'autrui ». Il faut alors veiller à dissocier et repérer ce qui tient d'une timidité sociale bénigne ou d'une timidité pathologique, envahissant le sujet et l'handicapant au quotidien.

Ces adolescents atypiques de part leur caractère et leur comportement se fondent, de fait, plutôt difficilement dans la cour de récréation et demeurent souvent à l'écart du groupe, comme étrangers parmi leurs semblables.

3. L'adolescent autiste à l'école : « un Japonais dans Paris »

Cette expression naît d'une récente interview de SCHOVANEC, auteur de romans traitant de l'autisme avec dérision. Dans son dernier livre, *Éloge du voyage à l'usage des autistes et de ceux qui ne le sont pas assez*, SCHOVANEC explique se

sentir autiste en France car il y est ainsi perçu par ses pairs mais comme « non-autiste » à l'étranger, où il est un simple touriste étranger.

Aussi, les traits cités précédemment, plus ou moins caractéristiques du sujet autiste sans déficience intellectuelle, constituent un rapide portrait de cet adolescent rencontré dans les cours de collège/lycée actuelles et font de cet étudiant atypique : « un Japonais dans Paris ».

3.1. La scolarisation des enfants et adolescents TSA dans les lois

Les lois concernant la scolarisation des enfants handicapés s'étant succédées durant ces dernières années, de plus en plus d'enfants et d'adolescents autistes sans déficience intellectuelle ou trouble majeur du comportement sont désormais scolarisés. L'une des lois principales concernant la scolarisation de l'enfant handicapé est celle du 11 février 2005, qui appelle à « l'égalité des droits et des chances et à la participation et à la citoyenneté des personnes handicapées ». Chaque élève est aujourd'hui en droit de bénéficier d'une éducation personnalisée et adaptée à ses difficultés. C'est à l'école de s'adapter à l'élève, de manière encore relativement utopique, et non plus l'inverse. Cette loi autorise désormais l'enfant à être scolarisé en milieu scolaire ordinaire, dans une classe proche du domicile parental, si tel est le désir de la famille. Cette loi vise ainsi la continuité du parcours scolaire de chaque élève si leurs capacités et compétences le permettent.

3.2. Dispositifs actuels et scolarisation des TSA dans les faits

3.2.1. Le Projet Personnalisée de Scolarisation

Afin de permettre cette continuité éducative, un Projet Personnalisé de Scolarisation (PPS) est indispensable. Ce projet naît de l'évaluation préalable des compétences et difficultés de chaque jeune et est effectuée par une équipe pluridisciplinaire dont les résultats sont ensuite transmis à la Maison Départementale des Personnes Handicapées (MDPH).

Cette évaluation prend aussi appui sur les informations transmises par le ou les professeurs de l'élève et les aménagements scolaires déjà existants ou pouvant être apportés afin d'améliorer l'environnement scolaire de l'enfant ou adolescent.

Le dossier formé contient les différents bilans médicaux et paramédicaux, les compte-rendus des réunions d'équipe et le document GEVA-SCO, le Guide d'Évaluation Scolaire. Ce dernier rapporte, grâce aux enseignants de l'élève, l'état des compétences et des aménagements nécessaires à la poursuite d'une scolarité dans le circuit classique. L'intégration d'un adolescent TSA au sein d'un circuit « classique », à temps plein ou partiel en milieu ordinaire, suppose, en effet, certains aménagements. Ces aménagements prennent en compte l'autonomie, la vie en communauté et les acquisitions attendues en regard de l'âge et de la classe d'inscription de chaque jeune. Une aide humaine (attribution d'un AVS ou Auxiliaire de Vie Scolaire, tiers-temps, etc.) ou matérielle (ordinateur, fournitures, etc.) peut ainsi être demandée.

D'après le guide, *Scolariser un enfant autiste ou présentant des troubles envahissants du développement*, réalisé par le Ministère de l'Éducation Nationale (2009), le PPS « prévoit les modalités de déroulement de la scolarité, assorties des aménagements nécessaires, coordonnées avec l'ensemble des actions utiles pour répondre aux besoins particuliers de l'élève ».

C'est à partir de ce PPS que la Commission des Droits et de l'Autonomie des Personnes Handicapées (CDAPH) décide de l'orientation de chaque jeune et des adaptations nécessaires. Deux types d'accueils existent alors, l'un visant l'intégration en classe ordinaire et l'autre au sein d'un dispositif collectif de scolarisation.

3.2.2. Les dispositifs collectifs d'intégration

Les dispositifs collectifs de scolarisation visent à répondre aux besoins d'enfants particuliers et trouvent naissance dans deux circulaires du Bulletin Officiel du Ministère de l'Éducation Nationale. La première (1991) définit l'intégration collective des enfants handicapés dans le premier degré par le biais des Classes d'Intégration Scolaire (CLIS). La CLIS se définit comme un lieu de scolarisation, accueillant 10 à 12 enfants âgés de 6 à 12 ans, en fonction de la nature de leur handicap. Il existe notamment des CLIS spécifiques à l'autisme, ces classes accueillant exclusivement des enfants TSA et visant, à terme, un temps plein ou partiel d'intégration en classe ordinaire.

La seconde circulaire (1995) définit le terme Unité Pédagogique d'Intégration (UPI) pour les collèges et lycées, désormais appelées ULIS ou Unités Localisées pour l'Inclusion Scolaire par la circulaire du 18 juin 2010.

Ces ULIS, suite « logique » de la CLIS, regroupent 10 à 12 élèves porteurs d'un même handicap, implantées dans des collèges et lycées « ordinaires ». L'orientation en ULIS relève, comme pour la CLIS, d'une décision de la CDAPH.

3.2.3. Le Service d'Éducation Spécialisée et de Soins À Domicile

À ces deux dispositifs dépendant de l'Éducation Nationale, s'ajoute le SESSAD ou Service d'Éducation Spécialisée et de Soins À Domicile, indépendant de l'Éducation Nationale et accueillant des jeunes âgés de 3 à 20 ans, aux troubles et handicaps divers.

Une équipe pluridisciplinaire constituée de médicaux et paramédicaux gravite autour de ces jeunes afin d'apporter leur aide et de les soutenir dans leur milieu de vie (de l'école au domicile). Aussi, malgré la possible multiplicité des prises en charge (orthophonie, psychomotricité, ergothérapie, etc.), l'enfant est un élève comme les autres puisqu'il est inscrit à l'école et évolue dans un circuit « classique », similaire à celui des autres écoliers. Les aides apportées sont fonction des besoins de chacun, autorisées par la CDAPH et dont le financement est assuré par l'Assurance Maladie.

3.3. Une intégration des jeunes TSA néanmoins limitée

Malgré l'avancée des lois, la scolarisation des jeunes autistes est pour le moins rare ou du moins limitée. Le Conseil de l'Europe a, de ce fait, sanctionné la France en février 2014, pour n'avoir pas « respecté le droit des enfants et adolescents autistes à être scolarisés dans des établissements ordinaires », d'après un article du Monde Société, édité le 5 février 2014.

Selon les données chiffrées recueillies par les journalistes du Monde Société auprès du gouvernement français quant à la situation actuelle des jeunes autistes, le nombre d'enfants atteints d'autisme diminuerait significativement en fonction des étapes de scolarisation obligatoire. Ainsi, « 87 % des enfants autistes sont scolarisés en école élémentaire, 11 % au collège et 1,2 % au lycée ». Ces chiffres sont pourtant à prendre avec précaution car la scolarité des enfants et adolescents s'explique actuellement de manière multifactorielle.

3.3.1. Une scolarisation fonction d'explications multifactorielles

On retrouve trois types de facteurs explicatifs : des facteurs affectifs, familiaux et intellectuels. Les facteurs affectifs concernent la confiance en soi, l'intérêt et la curiosité pour les apprentissages, l'autonomie relative ou le désir d'autonomie du jeune. Les facteurs familiaux s'expriment par l'intérêt de la famille pour l'école et les apprentissages ainsi que la constitution de liens solides, observables par l'enfant, entre l'école et la famille. Parmi ces facteurs facilitateurs, on note une classe à petit effectif ou une structure adaptée aux besoins du jeune ainsi qu'un équilibre entre le cursus scolaire et les capacités et envies de chacun.

Les facteurs intellectuels s'expriment par une capacité d'adaptation face aux nouvelles informations, par la capacité à stocker et mémoriser de nouvelles connaissances, une faculté d'abstraction et l'accès à une pensée formelle. D'après BRACONNIER et MARCELLI, la pensée formelle se définit comme la faculté de « déduire des conclusions à partir de plusieurs hypothèses, sans recours à une observation réelle » (1998, p.145). D'après ces auteurs, « cet accès permet la transposition des opérations logiques de la manipulation concrète aux idées seules ». Ce qui permet, par exemple, de passer du calcul au problème mais aussi d'évoquer ou de disserter en philosophie ou en littérature.

La capacité de comprendre, stocker et mémoriser des connaissances serait tributaire du QI ou de l'efficacité intellectuelle. Or, l'ensemble de la littérature scientifique consultée se rejoint pour dire qu'environ 50 à 70% des sujets autistes présenteraient une déficience intellectuelle, ce qui explique la faible proportion d'enfants et d'adolescents autistes scolarisés. Ces derniers étant de moins en moins nombreux au fur et à mesure de l'avancée en terme de classe et de niveau scolaire. À partir d'un certain niveau, il leur est difficile de poursuivre un cursus scolaire dans le circuit classique, ce qui conduit ces enfants à rejoindre des établissements spécialisés, plus adaptés à leurs capacités.

3.3.2. Du harcèlement moral au trouble anxieux

Peu scolarisés et donc peu représentés dans les cours de récréation, ces adolescents méconnus et au comportement décalé sont souvent pris pour cibles. Sujets de xénophobie au sens où ils se présentent comme des enfants différents, pas tout à fait comme les autres, ils se trouvent rejetés par les élèves voire par certains de leurs professeurs. Ce rejet, parfois associé à des difficultés

d'apprentissage, peut donner naissance à de profonds sentiments d'angoisse et de dévalorisation. La littérature autistique rapporte, elle aussi, des difficultés d'insertion scolaire dont GRANDIN et SCHOVANEC ont été témoins et confient la violence et l'anxiété, se définissant comme de véritables « boucs émissaires ».

Le manque d'intégration voire le harcèlement scolaire est souvent cause de dépression ou d'angoisse. Il doit interpeller parents et professeurs afin d'accompagner au plus vite l'adolescent autiste. Ce dernier est, en effet, souvent sujet au trouble anxieux, dont la prévalence serait de l'ordre de 80% chez les enfants autistes contre 5,7 à 17% chez les autres enfants d'après POIRIER et KOZMINKSKI (2011, p.94).

Les personnes présentant un TSA auraient une vision particulièrement négative d'elles-mêmes. Ceci est d'autant plus difficile à cerner que certains jeunes sont diagnostiqués tardivement à l'entrée au collège ou lycée. Ce harcèlement scolaire est alors parfois révélateur d'un TSA, non diagnostiqué chez un adolescent scolarisé et intégré en circuit classique depuis toujours.

Une fois, le diagnostic posé, l'adolescent n'est plus uniquement le « bouc émissaire » de la classe ou de l'école ni même un adolescent différent mais le sujet porteur d'un trouble, resté invisible jusqu'alors. Cette étiquette peut soulager l'adolescent et son entourage ou, à l'inverse, ouvrir ou raviver une blessure narcissique du côté parental. Les parents sont alors confrontés à une pathologie durable qui pose question quant au devenir de leur enfant grandissant à un moment déjà particulier qu'est l'adolescence. En cette période lourde de difficultés et d'appréhensions pour tout adolescent, le diagnostic peut venir flétrir l'estime de soi de ce sujet qui se sait désormais autiste. Ce diagnostic tardif, encore fréquent chez des adolescents autistes sans déficience, pose la question de l'aide à leur apporter.

3.3.3. Prévenir l'échec et l'abandon scolaire

Ces difficultés pouvant signer l'abandon ou l'échec scolaire, elles nous interrogent sur l'insertion sociale, scolaire puis professionnelle de cet adolescent autiste grandissant.

Dans les faits, de nombreux cas de rejet existent allant du harcèlement moral à des actes de violence physique, comme en a témoigné Vianney SÉNÉCHAL, autiste de 22 ans et vice-président de l'Ass des As (colloque de février 2014). Ce dernier avouait avoir eu un parcours scolaire difficile, ponctué de maltraitance de la

part des élèves comme de certains membres du corps médical et éducatif, l'obligeant à devenir violent pour se protéger de ce qu'il appelle un « danger social ».

La scolarisation de ces jeunes demeure néanmoins essentielle puisque ces derniers apprennent principalement par modélisation et imitation. Pour réaliser un apprentissage relativement solide, les sujets autistes ont besoin d'un modèle et de nombreuses répétitions. La scolarisation permet également d'ouvrir ces enfants et adolescents à d'autres centres d'intérêts. Souvent réduits et atypiques, leurs centres d'intérêts ont peu de répercussions au quotidien car ils sont sans liens constructifs avec les apprentissages qui se jouent à l'école.

Aussi, malgré des connaissances régulièrement décrites comme encyclopédiques, le jeune autiste sans déficience intellectuelle peut ne pas investir certains domaines ou certaines matières scolaires.

Les résultats obtenus à l'école peuvent ne pas être représentatifs des capacités de l'adolescent, ces résultats étant fonction de l'intérêt du jeune TSA pour les matières dispensées à l'école. Parfois décrits comme des élèves surdoués, ces élèves peuvent alors obtenir des résultats médiocres malgré leur curiosité et leur maîtrise dans d'autres domaines.

Lors du colloque de l'Ass des As, SCHOVANEC (février 2014) proposait, de repenser le système scolaire français actuel, en se basant sur le modèle des États-Unis et du Canada avec des cours par « capacités » plutôt que par classe d'âge, remettant en question le cycle scolaire classique et le concept de normalité.

À nous de nous demander, comment aider l'adolescent TSA ? Que dire de celui passionné d'Histoire, capable de réciter dates et événements majeurs mais incapable d'inviter un camarade de classe à sortir ? À défaut de repenser le système scolaire, quelle aide pourrions-nous apporter à ce jeune, souvent à l'écart du groupe car ne disposant pas des codes et de l'attention conjointe des pairs du même âge ?

4. Le cyber-adolescent : son rapport à la lecture et aux multimédias

Les adolescents sont une population privilégiée face aux technologies numériques. Souvent à l'aise avec la manipulation qu'elles suscitent, ils y voient un espace d'échange avec des personnes ayant des centres d'intérêts communs ou des amis physiquement présents dans leur environnement quotidien (sport, collège,

quartier). C'est également un moyen de se dévoiler en toute « extimité » pour reprendre ce néologisme utilisé par MEHL (1995). Ce terme, construit à partir de l'adjectif « extime », est défini par le LAROUSSE, comme « relatif à la part d'intimité qui est volontairement rendue publique » (2015).

Les blogs et réseaux sociaux sont donc une autre façon d'exister, de créer et d'agencer sa pensée. Ce qui est rédigé et publié sur les blogs prend une forme beaucoup plus explicite et expressive. Ainsi, une personne écrivant en lettres majuscules sur fond gris pourrait, par exemple, signifier « Je veux crier haut et fort que je ne vais pas bien », symbolisé par la couleur et la typographie choisies pour écrire et composer son message.

Le fait de publier des images sur un support, de se constituer une image mentale pour la coucher sur le papier ou l'écran rejoint l'idée d'une « pensée en images » qui figure, selon STORA (2009), parmi les caractéristiques de l'autisme. Il apparaît donc qu'un support en ligne n'est pas incompatible avec l'autisme et les troubles des interactions sociales car il permet de « dérouler » de manière visuelle tous les éléments essentiels d'une notion ou d'une situation reproduisant le mode de pensée de la personne TSA.

L'interface de l'ordinateur ou de la tablette évite une interaction frontale directe avec autrui, situation dans laquelle l'échange devient alors imprévisible et anxiogène pour le sujet TSA. Le temps de consultation et de réponse peut être allongé et les commentaires ne subissent pas le regard direct d'un tiers, autorisant une mise à distance qui soulage le sujet autiste.

4.1. La bande-dessinée chez l'adolescent lecteur

Concernant le goût pour la lecture, il s'enracine ou non chez les jeunes suivant l'environnement familial et les différentes ressources mises à leur disposition, suivant leur histoire personnelle, leur vécu lors de l'apprentissage de la lecture et l'intérêt que cette activité représente (lire des histoires à la fratrie, des recettes avec la maman, approfondir un domaine de connaissances).

À l'adolescence, on observe néanmoins une diminution du temps de lecture et une restriction de la variété des supports avec des thématiques souvent tournées vers les romans initiatiques² de type fantasy ou science-fiction.

² Romans apparus dès la fin du XVIII^e siècle, mettant en scène un jeune héros dans sa découverte d'un domaine d'apprentissage et/ou dans son cheminement vers l'âge adulte avec des problématiques adolescentes (rapport aux parents, prise d'indépendance et de risques, construction de l'identité).

L'adolescence, théâtre de l'élaboration identitaire, se démarque aussi dans l'univers des livres. Nous constatons l'apparition de disparités entre filles et garçons quant au choix du support, tel que le choix des albums illustrés et des bandes dessinées, notamment les genres de manga Shôjo³ pour les filles et Shônén pour les garçons.

La lecture de bandes dessinées atteint largement la population adolescente, qui boude généralement les romans pour préférer ces supports de lecture imagés. Pour EVANS et GAUDET (2012), les bandes dessinées sont très plébiscitées car elles permettent un accès à la lecture sans cette image « d'intello » très ancrée chez l'adolescent. Elles constituent une porte d'entrée vers d'autres univers la croisant (théâtre, jeux de sketches, graphisme) mais également vers la connaissance, abordée d'une manière plus visuelle et souvent plus attrayante.

4.2. L'identité numérique de l'adolescent autiste

On s'intéresse depuis peu à l'intérêt du support internet et numérique chez le sujet autiste. De nombreux autistes investissent beaucoup l'informatique et internet, faisant souvent partie intégrante de leurs centres d'intérêts, et ce, de manière parfois envahissante. Il semblerait également que l'adolescent TSA soit moins en difficulté face et derrière un écran car il n'y a pas de contact visuel à soutenir, pas de signes appartenant au langage non verbal, difficiles à interpréter pour un sujet avec autisme. Ces signes se rencontrent essentiellement au cours d'une conversation orale, face à face, et non par des échanges écrits.

4.3. Le support en images et l'adolescent TSA

4.3.1. Quel intérêt rééducatif pour l'adolescent ?

L'intervention auprès d'une population avec autisme exige l'utilisation d'outils visuels dans la mesure où nous considérons que leur apprentissage est plutôt de cet ordre. Sont ainsi utilisés histoires en images, scénarios sociaux, conversations en bandes dessinées, affiches ou listes de vérification, cartes d'indices ou encore cartes sémantiques. Nous tenterons alors de détailler brièvement l'ensemble des supports utilisés aujourd'hui et rappelés en annexe (A3-A5).

³ Du Japonais [Shôjo] signifie jeune fille, en référence à des histoires souvent romantiques mettant en scène des héroïnes adolescentes. Le terme [Shônén] signifie jeune garçon et met en scène des personnages masculins souvent en quête d'identité ou en lutte contre le mal.

4.3.2. Supports et propositions thérapeutiques actuels

Carol GRAY (2004, 2003, 1999, 1994, 1993) fut la première à proposer des outils illustrés spécifiques pour répondre aux besoins de communication des personnes autistes, notamment à travers les Social Stories™. Il s'agit de planches racontant une situation problématique ou une règle à appliquer, explicitée sous forme de dessins et développée par du texte. Ce ne sont pas des bandes dessinées à proprement parler mais elles s'y apparentent fortement. Pour les adolescents autistes, des bandes dessinées existent déjà, mais appellent seulement à la consultation et non à un travail spécifique de rééducation autour des planches.

À l'heure du développement des technologies numériques, des outils apparaissent sur de nouveaux périphériques, dont les tablettes tactiles, qui proposent de plus en plus d'applications permettant de trouver une « banque de situations », présentées à l'adolescent TSA sous forme de photos ou quizz photos. Certaines comme iCreate : Social Skills™ reprennent les travaux des Social Stories™ en version numérique et adaptable, grâce à des photos prises par la tablette. D'autres applications comme Social Handy™⁴ et Autimo™ permettent d'auto-évaluer la compréhension des émotions et des réactions à adopter face à une situation-problème. Elles proposent un système de réponses à choix multiples, modulables et adaptables par le thérapeute en fonction des situations vécues par le patient.

Parmi les supports papiers, il existe également des jeux abordant les habiletés sociales chez certains éditeurs spécialisés. Orion™⁵, Sociab'Quizz⁶ et Coup de Théâtre™⁷ proposent ainsi d'explorer des événements du quotidien et de trouver les réponses appropriées. Plutôt ludiques, ces jeux suggèrent un travail en duo avec un thérapeute ou une utilisation par le biais d'un groupe d'habiletés sociales. On retrouve aussi des guides papier, qui ne sont pas directement destinés aux personnes autistes mais plutôt adressés aux personnes intervenant auprès d'eux (parents, thérapeutes, enseignants, etc).

4 Social Handy et Autimo (2014), Auticiel, Paris. Disponible sur App Store et Google Play.

5 Orion, MOUTERDE C. (2010), OrthoÉditions, Isbergues.

6 Sociab'Quizz, POURRE F. et AUBERT E., CHU Toulouse (2014), Valoremis Éditions, Paris.

7 Coup de théâtre, LACUISSE L. (2013), OrthoÉditions, Isbergues.

4.3.3. Quelle utilisation de ces supports pour l'adolescent TSA ?

Il s'agit d'un soutien à la compréhension, à l'interprétation et à la préparation d'une situation difficile à vivre pour le jeune autiste aussi bien chez lui qu'à l'extérieur (école, lieux publics).

Quant au rapport de l'adolescent TSA aux bandes dessinées, il semble que celles-ci constituent une forme d'exutoire. Elles apparaissent comme un moyen d'expression privilégié car beaucoup de jeunes en dessinent eux-mêmes. Les planches proposées par un thérapeute sont neutres et se construisent avec et par le patient. Elles appellent donc à un dialogue pédagogique et à un décentrage, ce qui augmente, de fait, la participation au travail rééducatif, fait intervenir l'entourage pour le choix des dessins et des situations et permet d'obtenir un outil individualisé (la construction d'un classeur de planches par exemple).

Certains jeunes prennent le temps de s'attarder sur une vignette pour la « fouiller » du regard, du fait de leur « pensée visuelle » et intérêt pour le détail, ce qui illustre l'intérêt d'un support imagé. Un support visuel correspond donc à leur champ de compétences, ayant le mérite d'être stable et d'offrir un support permanent, auquel ils peuvent néanmoins apporter une touche personnelle pour mieux s'identifier au contenu.

Les outils sur tablette sont un bon complément à la prise en charge pour des révisions de ce qui a été vu et travaillé en séance mais ne sauraient la remplacer. Ces outils ne sont, par ailleurs, pas forcément personnalisables ou accessibles financièrement. Les jeux proposés ne permettent pas toujours un transfert des acquis : le jeune peut avoir mémorisé les réponses aux questions sans en avoir saisi le sens réel. De même, les guides papier sont généralement riches en éléments textuels, délaissant les images qui sont pourtant l'atout des personnes autistes, plus à l'aise sur les éléments visuels que verbaux ou écrits. L'aspect ludique y est moindre : le support s'apparente davantage à un manuel conférant un enseignement académique, que le jeune risquerait d'apprendre par cœur sans le comprendre réellement.

La principale limite de ces matériaux est qu'ils présentent des situations sociales en y apportant une réponse toute faite sans amener le jeune à construire la sienne. Or, en tenant compte de la multiplicité des profils aussi bien chez l'adolescent neurotypique que chez l'adolescent autiste, il est impossible de s'imaginer détenir une réponse appropriée pour tout type de situation.

Comme un muscle, les compétences sociales s'exercent et s'élaborent en fonction du vécu et la personnalité propres à chacun. Parmi tous les supports cités ici et que nous avons eu l'occasion d'essayer in situ, une mise à l'épreuve en situation « naturelle » reste le meilleur moyen de construire des stratégies efficaces et de développer des compétences sociales.

4.4. La BD : une bulle d'expression pour l'ado TSA ?

Au vu des troubles affectant le développement des habiletés sociales de l'adolescent autiste et des supports existants, il convient de se demander comment intervenir de manière efficace, écologique et adaptée. Peut-on penser « enseigner » les habiletés sociales, cette faculté se développant de manière naturelle par imitation et interaction chez le sujet neurotypique et dépendant de paramètres multiples et souvent aléatoires ?

Les habiletés sociales constituent, en effet, un domaine empreint d'aléatoire, laissant peu de place à l'apprentissage d'une réponse « toute faite ». Toute situation d'échange nécessitant des adaptations mutuelles et permanentes, le caractère variable et imprévisible des relations ne saurait donc être appréhendé par un ensemble de répliques et de comportements donnés.

Les théories émises par de nombreux auteurs et cliniciens cités précédemment, nous portent à croire qu'un support visuel serait pertinent s'il est proposé à l'adolescent autiste, qui fonctionne principalement à l'aide d'une « pensée en images ». Nous pensons qu'il serait donc intéressant de proposer un modèle « évocateur » illustré, invitant au discours pédagogique afin d'entraîner l'adolescent autiste à comprendre certaines situations sociales et à construire sa propre manière d'agir et de répondre à l'autre en visant la généralisation des apprentissages, en fonction de ses difficultés, de sa personnalité et des situations vécues.

Un outil tel que des planches de bande dessinée, inspirées du manga, répondrait au besoin de supports visuels de l'adolescent autiste et aurait l'avantage de constituer un support plutôt plébiscité à l'adolescence, par le sujet autiste comme le sujet neurotypique. L'objectif majeur de notre matériel concerne la compréhension de situations sociales et l'expression de l'adolescent quant à la manière de répondre aux situations proposées à l'aide d'un support imagé et du dialogue pédagogique se jouant à la lecture des planches entre l'adolescent et le thérapeute.

Notre objectif de départ se traduit par différentes hypothèses cliniques qu'il conviendra de mettre à l'épreuve en proposant notre matériel à de jeunes autistes et aux orthophonistes travaillant auprès de cette population :

- L'utilisation de planches de BD peut-elle séduire adolescents et thérapeutes d'un point de vue esthétique et pratique ?
- Ce support favorise-t-il la compréhension de certaines situations sociales et l'apprentissage, même mineur et relativement « artificiel » au départ, de moyens d'y répondre ?
- Enfin, l'outil permet-il d'évoquer avec l'adolescent dans le but de l'aider à élaborer, avec notre soutien, des stratégies personnelles pour mieux appréhender les situations anxiogènes de sa vie quotidienne ?

Sujets, matériel et méthode

1. Rappel du contexte, de nos buts et intentions

Au vu des difficultés pragmatiques et sociales relevées lors de notre état des lieux de la littérature, des recherches actuelles concernant les TSA comme de nos rencontres auprès de professionnels et de jeunes autistes, nous avons pensé un matériel visant la compréhension de situations sociales pour le public adolescent. Face au manque d'outils ou de moyens de réponse à ces difficultés en terme de prise en charge, nous avons donc élaboré et mis en pratique ce matériel.

Cet outil a également pour vocation la verbalisation et l'explicitation des difficultés sociales des jeunes autistes afin de les aider à mieux réagir à ces situations, limitant des angoisses possiblement engendrées par l'incompréhension de certains codes sociaux. Nous pensons que l'utilisation d'un support visuel pourrait être un médiateur intéressant pour aborder ces difficultés, c'est pourquoi nous proposons de produire des planches d'inspiration manga et de les adresser à des adolescents TSA, scolarisés en collège et/ou lycée.

Afin d'élaborer notre matériel, nous nous proposons :

- De rencontrer de jeunes neurotypiques afin d'en connaître davantage sur les codes et habitudes sociales et la vie au collège ou lycée, pouvant être sujets à des difficultés et angoisses chez le sujet autiste.
- De rencontrer de jeunes sujets TSA afin de réaliser le même type de questionnement autour des situations sociales qui sont difficiles et anxiogènes dans leur vie quotidienne et leur rapport à l'autre.
- Suite au recueil des codes et difficultés sociales rapportés par les jeunes rencontrés, nous sélectionnerons des situations à illustrer et constituerons notre recueil de planches de manga, créé et dessiné par nos soins.

Afin d'évaluer la pertinence, la validité et l'intérêt clinique de notre production, nous avons l'intention de :

- Proposer ces planches à un groupe de jeunes TSA, constituant notre population témoin au vu de nos critères d'inclusion et de mettre à l'épreuve le support au cours de plusieurs séances d'expérimentation.
- Diffuser ces planches à partir de notre site en ligne, afin de les proposer à d'autres orthophonistes mais également à des familles ou jeunes susceptibles de les consulter en ligne.

- Obtenir l'avis extérieur et critique d'autres orthophonistes, en leur proposant d'utiliser notre support avec d'autres sujets TSA rencontrés parmi leur patientèle et de recueillir leurs impressions ainsi que des informations sur leur pratique par le biais d'un questionnaire également diffusé en ligne.

2. Nos premières expérimentations

2.1. Rencontre avec une classe de 5ème

Notre expérience d'adolescent appartenant désormais à une période révolue de notre vie, nous avons une perception de ces années quelque peu « modelée », par notre vie de jeune adulte. Notre objectif premier était de réaliser un état des lieux du rapport à la lecture et aux multimédias et des habitudes de l'adolescent : salutations, mots utilisés, situations stressantes ou problématiques rencontrées.

Il nous appartenait donc de mettre à jour notre perception et notre connaissance de ce que signifie être un adolescent au collège/lycée en 2015 afin de (re)découvrir les pratiques langagières et sociales et les codes régissant la vie des jeunes d'aujourd'hui, avec nostalgie mais également avec surprise.

Cet état des lieux a eu pour but d'obtenir un corpus d'informations suffisamment riches pour construire notre matériel et proposer un support fidèle, permettant l'identification optimale de l'adolescent aux personnages de nos planches : style vestimentaire, attitudes posturales, ajout d'accessoires utilisés par les collégiens et lycéens comme un casque ou un sac à dos, ainsi que l'environnement livré implicitement (la salle de classe, la cour de récréation, etc.).

Nous avons ainsi réalisé une intervention au sein d'un collège parisien le 24 juin 2014 afin de rencontrer 12 élèves d'une classe de 5ème grâce à leur professeur de français, qui nous a reçues à l'un de ses cours. Cette intervention s'est organisée en deux grandes parties, une première faisant acte de prévention puisque nous avons interrogé les 12 jeunes présents sur leur connaissance de l'autisme tandis que la seconde partie consistait à les interroger de manière plus générale, en menant un atelier ludique sur leurs habitudes sociales dans la cour et en dehors du collège et en les interrogeant sur leurs habitudes de lecture et leur rapport aux multimédias.

2.1.1. L'autisme entre présentation et représentation

Nous avons démarré l'intervention en les interrogeant sur leurs connaissances de l'autisme afin de relever leurs représentations concernant ce trouble. Nous avons noté leurs idées sur le tableau de la classe avant et après la diffusion de courts extraits du Cerveau d'Hugo.⁸ Le tableau ci-contre rapporte les idées relevées et tend à illustrer que la représentation de ces jeunes concernant l'autisme s'est affinée suite au visionnage et à nos explications. En effet, les idées proposées après la projection tendent à se rapprocher de la définition des signes cliniques, caractéristique d'un TSA.

<u>Avant Projection</u>	<u>Après Projection</u>
Mouvements avec les mains	Solitude
A du mal à parler	Rejet
C'est une maladie	Du mal pour entamer une discussion
On bégaye	On se frappe
On a des difficultés	On fixe les gens
On ne peut pas se faire comprendre	Imitations
On répète toujours les mêmes mots	Pas un bon niveau pour s'exprimer
On a un cheveu sur la langue	Problèmes sociaux

Tableau 1 : Remarques des collégiens avant et après la projection du Cerveau d'Hugo

Nous avons affiné la présentation des signes cliniques, caractéristiques du comportement d'un jeune sujet TSA, en proposant de courts jeux de rôles aux jeunes présents. Nous avons alors réalisé des étiquettes comportant des saynètes, sous forme de consigne, à jouer en binôme et représentant des situations pouvant se produire avec un adolescent TSA au collège. Les élèves se sont facilement prêtés au jeu et ont souvent été surpris du comportement potentiel d'un sujet TSA (des centres d'intérêts atypiques, une difficulté pour réguler les regards, une proximité ou un éloignement physique quant à l'interlocuteur, etc.).

2.1.2. Conduites et pratiques sociales des jeunes rencontrés

Nous avons profité de ces saynètes pour progressivement constituer une table ronde. Le tableau proposé en annexe (A6) rapporte les réponses et réflexions recueillies auprès des jeunes ayant voulu nous rendre compte de leurs habitudes,

⁸ Docu-fiction réalisé par Sophie RÉVIL en 2012.

certaines élèves n'ayant pas souhaité s'exprimer. Cette table ronde nous a permis de relever de nombreux éléments :

– **Quant à leurs pratiques de salutations :**

Les jeunes ont rapporté qu'ils se disent « *parfois salut* » mais qu'au collège, on se dit surtout « *Wesh* ». Le matin, les filles se font la bise et les garçons ont tendance à se « *checker* » mais « *attention entre filles et garçons on se fait pas la bise, on se check aussi !* », comme le précise une jeune fille du groupe.

– **Les échanges entre amis :**

Les adolescents préfèrent communiquer par le biais d'un écran d'ordinateur ou de téléphone mais cet écran les prive d'un indice non négligeable pour comprendre les intentions d'autrui, à savoir l'expression du visage de leur interlocuteur. L'absence d'un tel indice entraîne des situations d'incompréhension à la lecture de certains textos, comme l'ont confié les jeunes. Internet reste néanmoins un moyen de prendre la parole en ligne et de produire une trace visible par d'autres, y compris par des camarades (« *moi j'écris des fois sur mon blog* » nous confie un jeune). Mais c'est le plus souvent entre eux, à l'oral, que les jeunes échangent dans la cour.

– **À propos de l'effet de groupe :**

Bien qu'ils discutent sans trop de gêne entre eux, les collégiens ont exposé certaines de leurs difficultés, les embarrassant dans leur relation aux autres.

Ils parlent notamment d'un sentiment de stress ou de trac au moment de passer devant toute la classe, de l'appréhension du regard des autres et de la peur du jugement. Nous avons notamment relevé chez certains jeunes une difficulté pour parler de soi, pour raconter un secret ou quelque chose d'intime.

– **L'apparence physique et le rapport au code vestimentaire :**

Quant au code vestimentaire, part indéniable du code social et communicationnel, quelques jeunes filles nous ont évoqué le rejet de ceux dits « *démodés* » car ne portant pas de marques à la mode. Certains sont donc « *mal perçus* » car ce n'est « *pas bien d'être mal habillé* », bien que ces jeunes filles nous expliquent se moquer du regard des autres et s'habiller comme elles le veulent (« *si ça me plaît* »). Le rejet ne serait pas lié au look ou à la tenue même mais plutôt à l'attitude et à la personnalité, selon la quasi-unanimité des collégiens interrogés. C'est plutôt le comportement général qui compte pour les jeunes et influe le fait que certaines personnes demeurent isolées, à l'écart de tout groupe d'appartenance.

– **Leurs habitudes langagières :**

Les adolescents rencontrés reconnaissent avoir un langage et un vocabulaire différents selon leur interlocuteur, ils adaptent leur registre ou niveau de langage et ne parlent pas de la même façon s'ils s'adressent à un copain dans la cour ou à un adulte (un parent ou un professeur). Une jeune fille raconte très bien le « passage » du « *oui* » au « *ouais* » et du changement de ton, selon qu'elle téléphone à une copine ou à sa mère.

– **Leur rapport à la lecture et aux multimédia :**

La majorité des élèves lit principalement des BD ou mangas considérés comme plus accessibles de part les sujets traités et le vocabulaire utilisé. Les romans lus sont généralement ceux étudiés en classe. Seuls 2 élèves sur 12, lisent d'autres romans chez eux. Enfin, les jeunes utilisent presque tous, et assez régulièrement, internet et les réseaux sociaux et se considèrent plus à l'aise pour échanger par le biais d'un écran. Tous reconnaissent, néanmoins, la complexité voire les limites d'un tel échange, comme le rappelle Fayza, une jeune interrogée, « *c'est bien et en même temps c'est compliqué parce qu'on a pas la tête de la personne en face, on sait pas ce qu'elle pense* ».

2.2. Réalisation de deux premières planches

Nous avons commencé l'élaboration de notre recueil de type manga par le dessin de deux premières planches, présentées sous forme de story-boards⁹. De nombreux éléments ont nourri l'élaboration des planches dont :

- La pertinence de situations sociales complexes décrites par les adolescents neurotypiques rencontrés lors de notre intervention au collège, à savoir comment s'intégrer dans un groupe, comment réagir à une blague, comment inviter quelqu'un, comment s'adresser à différentes personnes dans le collège sans être trop familier.
- Le choix d'un style de dessin en accord avec les données précédemment recueillies, nos goûts personnels et nos capacités d'illustration.
- La représentation d'Hubble, notre personnage principal, grâce à un élément clé reproductible et facilement identifiable.

⁹ Représentation illustrée d'une séquence animée ou d'une trame de progression destinée à être dessinée.

- L'organisation des vignettes et la volonté de proposer une réponse à choix multiple si la réflexion et la proposition du jeune ne suffisaient pas lors des séances.

Ces deux premières planches dites « prototypiques » car ne comportant pas de construction formelle, ne respectaient pas, au départ, les codes habituels de la BD. Nos premières situations ont été bâties selon une progression narrative. Il s'agissait dans un premier temps de mettre toutes les idées en images et d'avoir un avis sur la qualité esthétique de ce que nous comptions proposer.

Nous avons choisi le nom de notre personnage Hubble pour sa proximité sonore avec le mot « bulle », propre au champ lexical de la BD, et son lien avec l'astronomie. On parle de constante d'Hubble ou de bulle d'Hubble pour évoquer une partie d'un système donné, évoluant de manière différente des autres éléments de ce système, à l'instar du TSA. C'est également le nom de famille d'Edwin HUBBLE, un astronome américain et auteur de nombreuses découvertes sur le système solaire.

Nous commençons donc les aventures d'Hubble par deux situations de départ qui nous ont semblé convenir aussi bien à une population neurotypique qu'à une population d'adolescents présentant un trouble du spectre autistique :

- Une première que nous appellerons « Le mouchoir » où Hubble arrive, un matin, en saluant ses amis et éternue sur l'un d'eux. Comment va-t-il réagir ? Nous proposons des bulles remplies au jeune, sur une page à part, afin qu'il les replace dans l'histoire sur le principe du « Qui dit quoi ? ».
- Une seconde où Hubble se trouve en contrôle de Mathématiques lorsque l'un de ses camarades lui demande la réponse (« C'est quoi la B ? »). Doit-il répondre ? Le jeune peut alors choisir entre trois situations-réponses, celle qui lui semble être la plus adaptée et celle qui lui paraît incongrue.

Nous avons constitué nos deux prototypes en noir et blanc avec des personnages au style vestimentaire et à la coiffure très différents pour ne pas les confondre. Hubble a son propre « profil » : cheveux en bataille, casque audio et sac à dos. Une fois ces premières planches réalisées, nous voulions les présenter à un premier sujet TSA pour savoir si elles pourraient plaire et être adaptées.

2.3. Rencontre avec Vianney SÉNÉCHAL

Désireuses d'approfondir nos connaissances sur les difficultés pragmatiques et sociales et le rapport à la lecture et aux multimédias des jeunes TSA, nous avons songé à rencontrer un jeune autiste, suffisamment âgé pour qu'il ait le recul et les moyens suffisants de nous rapporter ses difficultés actuelles et passées et de critiquer les premières planches de manga que nous lui proposerions. Nous avons donc pensé à Vianney, un jeune autiste Asperger de 22 ans, connu lors du colloque organisé par l'Ass des As¹⁰. Contacté grâce à la chargée de mission de l'association, Vianney a accepté de nous recevoir à son domicile en octobre 2014 afin d'être interviewé et de se voir proposer une première ébauche de notre matériel.

2.3.1. Le parcours scolaire de Vianney

Pour Vianney, ses années au collège ont été douloureuses, synonymes de maltraitance contrairement à celles vécues au lycée puis à l'université où il se sent beaucoup mieux intégré. Il n'hésite plus à se présenter et à présenter son « syndrome » d'Asperger à l'ensemble des élèves à chaque rentrée scolaire.

2.3.2. Ses difficultés socio-pragmatiques et prises en charge actuelles

Vianney est suivi en orthophonie depuis l'âge de 5 ans et participe, depuis 6 ans, à un groupe d'habiletés sociales organisé par l'Ass des As et constitué de 6 à 7 jeunes du même âge. Malgré ses prises en charge, des difficultés socio-pragmatiques demeurent. Certaines exprimées par Vianney ont retenu notre attention afin de constituer le thème potentiel de nos futures planches et de les proposer à de plus jeunes ayant des difficultés sociales communes à Vianney :

- dire « non » à quelqu'un
- inviter une fille ou aller vers une fille
- garder un secret
- s'adresser à des personnes inconnues pour leur demander quelque chose

2.3.3. Son rapport à la lecture et aux multimédias

À l'heure actuelle, Vianney lit essentiellement des revues scientifiques ou des travaux universitaires portant sur des sujets qui l'intéressent mais lit peu de romans

¹⁰ Association dont Vianney est le vice-président du conseil d'administration.

depuis le lycée car il manque de temps et ne trouve pas d'histoires lui plaisant suffisamment pour s'y intéresser. Plus jeune, il a lu des BD mais jamais de manga. Quant à internet et aux multimédias, Vianney s'en sert exclusivement à des fins universitaires car il a, depuis longtemps, l'habitude de faire des recherches en ligne et d'utiliser un ordinateur pour travailler. Il ne consulte donc ni forums, ni blogs destinés aux jeunes.

2.3.4. Présentation de nos deux premières planches

Nous avons proposé nos deux premières planches, dites « prototypiques », à Vianney afin de recueillir ses impressions quant au support. Vianney a apprécié le nom d'Hubble car il est passionné d'astronomie et de météorologie. À la lecture des planches, il est parvenu à s'identifier au personnage, à replacer les bulles dans les vignettes correspondantes afin d'adapter le texte aux expressions des personnages et à identifier ces expressions (du doute à la colère).

La planche du Mouchoir a été la mieux perçue par Vianney, celle du Contrôle de Maths lui ayant posé plus de difficultés. La réponse qu'il a choisi (« B, c'est la deuxième lettre de l'alphabet ») étant consécutive à une traduction littérale de l'énoncé et dotée d'un caractère « savant », caractéristique de certains TSA de « haut niveau ».

Enfin, le retour de Vianney a mis en lumière certains détails et critiques à retenir afin de modifier les planches déjà esquissées et de produire les suivantes. Pour l'élaboration de nos planches, nous retenons donc des remarques importantes et effectuerons certaines modifications afin de :

- Permettre un meilleur repérage d'Hubble grâce un élément récurrent, mis en valeur par la couleur ou un contraste plus élevé si possible.
- Proposer des vignettes de la même taille et de même disposition afin de rester dans l'idée d'un cadre stable et référentiel.
- Séparer la situation initiale et les réponses proposées. De cette manière, si le jeune a déjà des idées, elles seront d'abord travaillées, les réponses devant ensuite servir d'ouverture voire d'aiguillage. A défaut, elles constituent le point de départ d'une réflexion autour de la situation présentée.
- Travailler le lexique de la bande dessinée en amont de la présentation des planches car le jeune peut ignorer certains termes (vignette, bulle...).

- Accentuer la représentation des émotions, sans dénaturer la mimique, pour des sujets plus jeunes et peut-être plus en difficulté pour les reconnaître.

2.4. Observation d'un groupe d'habiletés sociales

Cette observation s'est faite au hasard de nos rencontres et contacts avec des orthophonistes au moment où nous cherchions à constituer notre population témoin. Nous avons contacté de nombreuses orthophonistes et l'une d'elle nous a proposé d'assister à un groupe d'habiletés sociales, mené dans le cadre d'une prise en charge libérale.

Ce groupe est animé par une orthophoniste et sa collègue psychologue, qui travaillent spécifiquement avec des enfants et adolescents autistes, et se compose de trois jeunes de 10 ans $\frac{1}{2}$, 11 et 12 ans, ayant des difficultés sociales et pragmatiques justifiant leur participation à un groupe.

Une rencontre a été organisée le 03 novembre 2014 afin d'en savoir plus sur l'entraînement des habiletés sociales et les moyens ou supports utilisés pour développer une compréhension sociale plus efficiente et, ainsi, faciliter le transfert à la vie quotidienne. La séance s'articule autour d'un temps d'accueil, marqué par un salut de la main ou un check de chaque jeune, qui raconte ensuite sa semaine ou son week-end et peut aborder un sujet qui lui tient à coeur. Chaque jeune a essayé de se présenter à nous en déclinant plus ou moins difficilement leur identité (nom, prénom, âge, plus rarement la classe), omettant certains détails ou ne sachant trop quoi dire pour parler d'eux, ce qui figure parmi les difficultés que nous avons pu relever chez de jeunes sujets autistes.

Un jeu collectif a ensuite été proposé ainsi qu'une discussion, née d'un thème initié par les réflexions d'un jeune sur le fait de se coucher tard et de jouer ou regarder la télé dans la nuit. Deux des jeunes s'accordent à dire que c'est « *pas bien de jouer tard* », que c'est un « *truc d'adolescent* ». Curieuse de savoir comment les jeunes se représentent l'adolescence, l'orthophoniste demande alors à chacun de livrer sa propre définition de l'adolescence. Le terme s'avère relativement flou pour ces jeunes ayant du mal à parler d'eux et à s'identifier à des plus grands et pour lesquels l'entrée au collège est source de stress.

Cet échange nous a ainsi permis de cerner les difficultés mais également les compétences de ces jeunes autistes, bientôt adolescents et de penser à la manière dont notre matériel pourrait être potentiellement adapté à de plus jeunes.

Les jeunes du groupe d'habiletés sociales ne répondant pas aux critères d'inclusion fixés, et définis par la suite, nos planches n'ont pas été proposées au cours de notre rencontre.

3. Matériel

3.1. Élaboration et création des planches

Dans le cadre de la production de matériel, notre problématique était de disposer de planches facilement modifiables (notamment en terme de format-papier pour s'adapter à l'impression à distance) et de faciliter le transfert du matériel en un format numérique (envoi sur le site, enregistrements sous différentes extensions, compatibilité, etc.). Nous avons donc, à la fois, élaboré nos planches en format papier et informatique.

Sur informatique : nous avons utilisé le logiciel Manga studio®¹¹, qui propose des solutions pour la conception de manga en autodidacte : de nombreuses trames vides sont alors ajustables selon les besoins du dessinateur. Ce type de logiciel s'accommode avec notre volonté de concevoir des situations de type QCM, comme nous l'expliquerons par la suite. Nous avons donc pris le parti d'utiliser un format A4 et une disposition en trois bandes verticales, suivant le sens de lecture occidentale. Toutes les planches proposées via le site en ligne sont au format PDF pour maximiser leur compatibilité et leur transport (sur clé USB ou par e-mail).

Sur papier : nous avons également retenu le format A4 avec une disposition calquée sur celle des planches numériques. Nous avons utilisé exclusivement des feutres noirs et gris pour marquer les ombres afin de ne pas multiplier les sollicitations visuelles. Nous avons gardé comme seul élément de couleur la lettre H sur le t-shirt d'Hubble, ce qui permet de le retrouver facilement sur toutes les vignettes et de le démarquer des autres personnages.

Nous nous sommes inspirées de l'esthétisme du manga¹² japonais, généralement très plébiscité par la population adolescente et également plus aisé à interpréter du fait de la sobriété des vignettes (peu d'éléments de décor et de

11 Manga Studio® Pro version 5.0 (Softonics. Tous droits réservés)

12 Le mot japonais « manga » littéralement « image dérisoire » ou « dessin non abouti » est composé de « ga », qui désigne la représentation graphique et « man » : « divertissant », « déborder » pouvant être traduit comme un « dessin au fil de l'idée ».

couleurs) et d'expressions faciales réduites à leur exosquelette (position des sourcils, bouche, forme des yeux). Nous avons également pris le parti de représenter Hubble sans bouche lorsqu'il ne s'exprime pas verbalement et de dessiner une bouche lorsqu'il parle, pour dissocier plus clairement les bulles « pour penser » et les bulles « pour parler ».

Les personnages ont été conçus dans le souci de répondre à l'image d'un adolescent neurotypique rencontré dans tout collège ou lycée ordinaire. Hubble est le seul à porter un prénom, ce qui permet de le distinguer des autres et constitue un élément en faveur d'une identification. Lors de notre expérimentation, nous ne le présentons pas en tant que TSA auprès des jeunes mais comme présentant des difficultés avec les autres au collège/lycée, comme un jeune « un peu à part ».

D'après les données recueillies lors de nos précédentes rencontres, nous avons retenu six situations potentiellement problématiques et se prêtant à un exercice sous forme de manga tel que nous le proposons avec « Les bulles d'Hubble ». Ce nombre restreint de situations vise à optimiser l'efficacité du travail et permet de proposer plus de séances à nos jeunes sujets témoins.

Les situations abordées sont les suivantes et se répartissent en 3 catégories :

Catégorie	Titre des planches
Planches de type QCM	Le contrôle de Maths, Prête-moi ton casque
Planches à double point de vue	Le mouchoir (1 et 2), Blague à plat (1 et 2)
Planches à terminer - Bonus	Hubble est perdu, L'invitation

Tableau II : Titres des planches par catégorie

- **2 planches de type QCM** avec une vignette à choisir parmi plusieurs (une incongrue, une caractéristique du sujet TSA et une dernière socialement acceptable) par l'adolescent afin que sa réponse soit la plus adaptée compte-tenu de la situation dépeinte (en annexe A7-A10).
- **2 planches fonctionnant par paire avec un double point de vue** : la même situation est représentée d'après le point de vue de deux protagonistes dont Hubble. Le jeune doit ici replacer des bulles des dialogues ou pensées des personnages puis sélectionner la vignette correspondant à la façon la plus adaptée de répondre (en annexe A11-A19).

- **2 planches à terminer** : l'adolescent doit compléter la planche par le dessin ou en racontant ce que Hubble doit faire et dire pour répondre de façon adaptée à la situation initiale (en annexe A20-A21).

Les planches de type QCM et celles proposant un double point de vue sont longues de deux pages, tandis que les planches à terminer tiennent en une seule page. Nous avons d'abord choisi, de présenter la planche comportant la situation initiale puis nous avons proposé la planche avec les vignettes à choisir pour répondre à l'histoire présentée.

Les vignettes figurent sur une deuxième page, la première pose le cadre d'une situation initiale et vise un travail préliminaire à l'oral entre l'orthophoniste et le patient. Le jeune peut de lui-même proposer une solution. Puis, il lui est demandé de trouver un titre et de situer le cadre dans lequel se déroule la situation proposée et de la raconter avec ses mots.

Parmi les vignettes à sélectionner, se trouvent deux blagues à reconstituer. Nous avons choisi l'histoire de Paf le chien¹³ et celle de l'homme qui rentre dans un café¹⁴ parmi des blagues assez communes, souvent entendues, mais également pour leur caractère très imagé.

Enfin, nous proposons en annexe (A22-A25) des solutions pour les planches supposant des vignettes à replacer. Il s'agit de solutions types, non exhaustives, ouvertes aux propositions du jeune, si ce dernier parvient à les justifier.

3.2. Élaboration et création d'un carnet de travail

Nous nous sommes interrogées sur un moyen de recueillir les impressions des jeunes et l'impact de notre matériel lors des séances. Impact que nous pensons néanmoins limité, en raison du nombre restreint d'interventions, du fait du temps imparti pour élaborer puis proposer ce matériel durant l'année de notre mémoire. Afin de laisser une trace des échanges et des attentes éventuelles nous avons pensé à un moyen simple et précis de recueillir les impressions de notre population témoin.

Nous avons élaboré, pour ce faire, un carnet de travail, conçu sur le modèle d'un carnet de bord de 4 pages en format A5 et présenté horizontalement afin d'être plié comme un journal.

13 Blague utilisée : « C'est l'histoire d'un chien qui traverse la rue...et PAF ! Le chien ! »

14 Blague utilisée : « C'est l'histoire d'un homme qui rentre dans un café... et PLOUF ! »

Le carnet est proposé dans son intégralité en annexe (A26-A29). Ce carnet se compose comme suit :

- Une page de garde comportant le titre du matériel et une image de présentation.
- Une page permettant au jeune de faire le point sur les situations qui lui sont difficiles avant ou durant notre expérimentation et au fil de nos rencontres. Cette page propose également de dresser la liste des stratégies que l'adolescent utilise actuellement pour y remédier.
- Un tableau reprenant, à chaque intervention, les objectifs et le ressenti du jeune sur ce que nous avons fait, sous forme de smileys à entourer ou à dessiner et compléter soi-même.
- Une page avec un tableau à remplir par séance et divisé en 3 domaines : la vie au collège/lycée, réussite ou non de la mission, du travail individuel sur les planches.

La mission se définit comme une tâche à réaliser, attribuée à l'adolescent, qui doit essayer de la mettre en pratique entre chaque rencontre pour poursuivre ce qui a été travaillé et ainsi clôturer chaque séance.

Chacune des missions proposées est empruntée à l'un des thèmes représentés et travaillés par les planches, comme trouver une blague à nous raconter puis essayer de la raconter à un proche. Elles sont aussi fonction de l'adolescent, de ses difficultés et de sa capacité à initier et à réaliser un transfert entre le support papier et une activité plus écologique et fonctionnelle. Les missions proposées ont globalement été communes à tous les sujets, adaptées selon leurs difficultés ou compétences face à certaines situations mais également de leur âge et de leurs préoccupations sociales ou affectives actuelles.

Le carnet est à remplir par l'intervenant, le jeune ou son parent. Celui-ci reste au domicile du jeune afin de pouvoir être consulté à chaque rencontre, ce qui permet également de conserver une trace de notre visite, du ressenti du jeune et de notre travail pour être aussi re-parcouru par un parent. Le carnet figure comme une ligne directrice. C'est en ce sens, qu'il nous évoque notre future pratique professionnelle, car le carnet rappelle le dossier pouvant être rempli séance après séance afin de laisser une trace de ce qui a été travaillé.

3.3. Création du site en ligne « Les bulles d'Hubble »

Une fois les planches constituées, nous nous sommes interrogées sur la manière de les présenter et de les diffuser car nous voulions proposer un matériel à l'attention des orthophonistes et le diffuser facilement et gratuitement.

« Les bulles d'Hubble » est un site que nous avons voulu le plus épuré possible dans sa présentation, jonchée d'illustrations en accord avec les planches du matériel car nous retrouvons Hubble, notre personnage principal, dans toutes les sections ou rubriques du site dont la page d'accueil. La couleur bleue omniprésente et déclinée en camaïeu fait référence à la couleur choisie¹⁵ pour symboliser l'autisme.

Notre site s'articule selon quatre grandes rubriques, décrites ci-dessous et dont les visuels se trouvent en annexe (A30-A34) :

La rubrique « À propos » vise à informer les visiteurs sur l'orthophonie, à fournir des informations générales concernant les TSA et l'intervention en orthophonie auprès des patients présentant des troubles de cet ordre mais également à nous présenter en tant qu'étudiantes, créatrices du matériel, et à présenter notre démarche. Cette rubrique présente aussi Hubble, notre personnage principal avant de le retrouver sur les planches dans la rubrique suivante.

La rubrique « Planches » contient nos planches organisées par catégorie. Le matériel est alors facile d'accès, le visiteur peut les visionner directement en ligne ou les télécharger afin de les imprimer et d'en disposer librement, qu'il s'agisse d'un orthophoniste ou de tout autre professionnel, comme d'un parent ou adolescent autiste qui souhaiterait parcourir ces planches chez lui, de façon plus autonome.

Nous avons pour parti pris de faire du site une plate-forme collaborative où notre travail se verrait enrichi par les productions des visiteurs ou des jeunes rencontrés lors de nos expérimentations. Ainsi, dans « Vos Bulles », jeunes et visiteurs peuvent nous envoyer leurs productions et dessins en rapport avec les planches, comme les planches « Bonus » complétées par leurs soins et s'ils le désirent, être publiés en ligne. Ils peuvent également apporter par leurs dessins des situations qui nous auraient échappé ou ne rentrant pas dans le cadre de notre travail mais néanmoins susceptibles de convenir à travail sur les habiletés sociales.

¹⁵ Surtout utilisée depuis l'initiative Light it up blue (« Éclairez en bleu ») d'AUTISM SPEAKS, une organisation américaine impliquée dans le domaine de la recherche et du soutien pour l'autisme.

Afin de faire connaître notre site et de proposer « Les bulles d'Hubble » au plus grand nombre, nous avons envoyé le lien via un courriel à des orthophonistes que nous avons déjà contactés. C'est d'abord par le bouche à oreille que nous avons diffusé l'adresse de notre site avant d'écrire à d'autres orthophonistes, associations et professionnels évoluant dans le domaine des TSA. Puis, nous avons proposé notre site aux adolescents et parents d'enfants autistes rencontrés au cours de l'année 2014-2015, au moment de l'élaboration du projet et de nos recherches.

Nous avons également beaucoup utilisé les réseaux sociaux (Facebook, Instagram). Les orthophonistes étant de plus en plus connectés, ces plateformes nous ont semblé être le meilleur moyen de faire connaître et de diffuser notre matériel, lui permettant une lisibilité sans cesse réactualisée. Les groupes de professionnels et de parents se multipliant sur la toile, nous avons profité de ce moyen direct et rapide pour recueillir les réactions et l'intérêt du plus grand nombre d'internautes à la lecture du projet.

3.4. Élaboration et diffusion d'un questionnaire adressé aux orthophonistes

Dans l'optique d'interroger les orthophonistes quant à l'utilité et au caractère écologique du recueil de planches et d'obtenir des avis et critiques plus objectifs sur le fond et la forme du support, nous leur avons adressé et envoyé un questionnaire afin d'expérimenter notre outil.

Ces professionnels ont pu utiliser les planches de manière ponctuelle, en totalité ou seulement en partie avec leurs patients. Présentant une multitude de différences inter-individuelles (âge réel et diagnostic, origine socio-culturelle, prises en charge, difficultés et rapport à la lecture, à la BD et au manga), ils ont ainsi participé à une généralisation présumée du matériel.

Le questionnaire élaboré répond à des points que nous avons préalablement fixés. Il s'agissait de prévoir un temps de réponse suffisamment court pour ne pas décourager les professionnels et de proposer des questions ouvertes afin de permettre l'expression libre et fermées pour gagner un certain temps de réponse et faciliter l'analyse des résultats.

Nous avons construit le questionnaire en deux parties : l'une sur la pratique des orthophonistes interrogés et l'autre sur l'expérimentation de notre support.

Le questionnaire final, joint en annexe (A35-A38), comporte alors 32 questions :

- Les 8 premières questions portent sur la pratique des orthophonistes interrogés (leur lieu et mode d'exercice) et sur les caractéristiques de leur jeune patientèle présentant un TSA (âge, difficultés et parcours scolaire).
- Les 7 questions suivantes s'intéressent à la prise en charge des troubles des habiletés sociales, éventuellement partagés par leurs patients TSA et les questionnent quant aux supports utilisés pour les aborder en séance et les développer avec leurs patients adolescents dans le cadre d'une prise en charge libérale ou en structure.
- Les 17 questions restantes concernent la construction et l'utilisation même de notre matériel grâce à une échelle de notes de 0 à 5 (0 correspondant à un avis « pas du tout satisfaisant » et 5 à un avis « très satisfaisant ») pour chaque item. Ces items interrogent les orthophonistes sur le “fond” (situations dépeintes, compréhension et niveau de complexité) et la “forme” (esthétisme, lisibilité de la planche) du matériel.

4. Méthode et expérimentation du matériel

4.1. Élaboration d'une trame expérimentale

Notre support vise l'analyse de situations sociales, ce qui suppose la compréhension du texte et des dessins mais également l'élaboration d'un discours pédagogique afin d'aider l'adolescent à verbaliser et évoquer ses difficultés. Afin de proposer le même type d'intervention, il était nécessaire d'élaborer et de suivre une trame commune pour présenter les planches dans un ordre préalablement défini au sein de notre binôme. Une trame expérimentale a ainsi vu le jour pour proposer simultanément les situations aux jeunes, tout en s'adaptant à chaque jeune, à son rythme, son attention et son intérêt pour le support.

L'ordre que nous avons choisi de suivre est le suivant :

Séance 1	- La réponse de maths - Le mouchoir (version où Hubble subit la situation)
Séance 2	- Le mouchoir (version où Hubble provoque la situation) - Blague à plat (version où Hubble ne comprend pas une blague)
Séance 3	- Blague à plat (version où Hubble raconte une blague) - Prête moi ton casque !
Séance 4	- Planches dites « Bonus » : Hubble est perdu et l'Invitation - Co-écriture à partir des planches bonus
Séance 5	- Retour sur l'ensemble des planches - Co-écriture autour d'une situation propre au jeune

Tableau III : Progression suivie pour l'expérimentation par séance

Nous avons pour intentions lors de la première séance :

- De nous présenter et de présenter « Les bulles d'Hubble », notre intérêt pour les habiletés sociales en vulgarisant et adaptant nos explications pour être compris de chaque adolescent et de sa famille.
- De présenter Hubble comme un jeune ayant des difficultés pour se faire des amis, demander de l'aide et permettre à l'adolescent de s'identifier au personnage et de se sentir davantage concerné par les planches.
- De connaître le jeune et d'échanger avec lui sur les situations difficiles au collège ou au lycée, voire de façon plus large au quotidien avec des personnes connues ou inconnues.
- De recueillir un premier avis sur l'aspect formel du support : qualité du dessin, intérêt pour le personnage, identification à la situation, esthétisme général et intérêt pour le matériel (carnet et planches).

Les deux dernières séances visaient à proposer des planches "Bonus" et à interagir davantage avec les jeunes. Ce temps a été alloué à un retour sur les différentes missions réalisées, à un passage à la co-écriture puis au possible transfert des acquisitions. Nous avons pour objectif que chaque jeune devienne auteur de sa planche et par la même, de ses stratégies et solutions.

4.2. Constitution de notre population-témoin

Notre matériel visant l'adolescent TSA, des critères d'inclusion et d'exclusion ont alors été établis pour cerner au mieux la population témoin à laquelle adresser et proposer nos planches car nous désirions expérimenter ce matériel par nous-mêmes afin d'avoir une approche plus clinique en tant que futures thérapeutes.

4.2.1. Critères d'inclusion et d'exclusion

Pour participer à notre expérimentation, les jeunes rencontrés ont dû répondre aux critères suivants :

- Le sujet doit être scolarisé au collège ou au lycée sur un temps plein ou partiel.
- Le sujet doit présenter des difficultés d'ordre social et pragmatique, caractéristiques d'un trouble du spectre autistique, conformément au diagnostic alors préalablement posé.
- La lecture doit être fonctionnelle en terme de déchiffrage et de compréhension écrite afin d'appréhender de façon autonome les planches proposées.
- Aucun trouble ou déficience visuelle majeure susceptible d'entraver la lecture des planches (texte et dessins) ne doit être relevé.

Au vu des critères préalablement définis, notre population témoin est constituée de sept adolescents, soit une fille et six garçons, originaire de Bretagne pour l'un et vivant en région parisienne pour les autres. Tous scolarisés au collège ou lycée général, ils sont âgés de 11 à 16 ans $\frac{1}{2}$ lorsque débute notre expérimentation. Le tableau ci-joint vise à présenter plus précisément et spécifiquement chaque jeune, ses difficultés, les aides ou prises en charge dont il a pu et peut bénéficier. Par souci d'anonymisation, tous les prénoms ont été modifiés.

Prénom	Âge/Sexe	Diagnostic et PEC	Présentation clinique	Rapport à la lecture et au multimédia
Adrien	11 ans M	Diagnostic à l'âge de 5 ans. Orthophonie jusqu'en CE1, Participation à un GHS, À l'école, pas d'aménagement pour les apprentissages. Adrien et Ethan sont frères.	Pas de langage jusqu'à 2 ans puis retard de langage. Un langage plaqué et une tendance à monopoliser la parole ou à employer des mots anglais et répliques entendues. Un meilleur accès à l'humour et à l'implicite depuis l'entrée au collège. L'échec est mal vécu, objectivé par des crises. Les relations difficiles sont avec les autres dans la cour.	Lecture de BD, quelques romans de science-fiction et des livres pour le collège. Adrien utilise avec plaisir la tablette et aime expérimenter de nouvelles applications.
Théo	12 ans M	Diagnostic à 5 ans. Orthophonie dès ses 5 ans, Psychothérapie depuis 2014, AVS et AVSI depuis le CP.	Attention et concentration sont déficitaires. Faible intérêt pour les activités proposées à l'école ou par les parents. La gestion des émotions est également compliquée. On relève aussi un langage châtié et un non respect du tour de parole.	Pas de lecture de BD mais des nouvelles ou livres demandés au collège. Usage répandu du dessin et utilisation de l'ordinateur en faveur de ses intérêts spécifiques.
Rida	12 ans ½ M	Âge de diagnostic non spécifié. Orthophonie depuis 1 an. Demande d'AVSI car pas de dispositif actuel à l'école pour aider Rida.	Attention et concentration fluctuantes. Flexibilité et planification déficitaires. Regard adressé, attention partagée et tour de parole/rôle efficaces. Moins sensible à l'échec. Bon niveau verbal mais des imprécisions syntaxiques lorsque qu'il est anxieux. Quelques écholalies sont notées.	Du fait de ses capacités de concentration limitées, Rida investit peu la littérature et le support internet.

Prénom	Âge/Sexe	Diagnostic et PEC	Présentation clinique	Rapport à la lecture et au multimédia
Ethan	13 ans M	<p>Diagnostic à 3 ans. Frère d'Adrien.</p> <p>Pas d'orthophonie mais une participation à un GHS pendant 2 ans (du CE2 au CM2).</p> <p>À l'école, pas d'aménagement spécifique pour le suivi de la scolarité.</p>	<p>Intérêt pour ce qui tourne (ex : roues).</p> <p>Retard de langage.</p> <p>Aujourd'hui : langage plaqué (expressions entendues à la télévision ou à l'école) sans réel accès au sens.</p> <p>La compréhension est essentiellement littérale, déficitaire pour les consignes.</p> <p>Une fuite du regard et un déni des difficultés sont aussi constatés.</p> <p>Le stress est difficile à gérer et des difficultés de concentration sont relevées (notamment dans le bruit).</p>	<p>Lecture de romans de science-fiction et de mangas, peu de bandes dessinées occidentales.</p> <p>Utilise internet pour la consultation de chaînes Youtube et les recherches scolaires.</p> <p>Utilise un smartphone et une console de jeux vidéos.</p>
Florent	13 ans ½ M	<p>Diagnostic à 8 ans.</p> <p>AVS et aide aux devoirs à la maison depuis l'entrée au CP.</p> <p>Orthophonie dès 4 ans : rééducation du langage et logico-mathématiques.</p> <p>GHS pendant 2 ans. PEC psychothérapeutique au sein du cabinet ESPAS (encore en cours).</p>	<p>Des intérêts restreints (feux tricolores).</p> <p>Rigidité de l'esprit et un respect des règles de vie comme de la loi (intérêt pour la justice). Comportement violent plus petit, se stabilise aujourd'hui (moins de cris, de crises ou de balancements).</p> <p>Respect du tour de rôle et parole, prosodie riche. Visage expressif et regard adressé. Difficultés pour (se) justifier, initier et maintenir une conversation.</p>	<p>Florent aime lire des BD et mangas.</p> <p>Il aime dessiner, est soucieux des détails et voudrait compléter des planches.</p>

Prénom	Âge/Sexe	Diagnostic et PEC	Présentation clinique	Rapport à la lecture et au multimédia
Alan	16 ans ½ M	<p>Diagnostic posé à 2 ans ½</p> <p>Précision diagnostique : Asperger et TDAH à 8 ans.</p> <p>Orthophonie, psychomotricité et ergothérapie de 2 ans ½ à la 6ème.</p> <p>Participation à un GHS jusqu'en classe de seconde.</p>	<p>On relève certaines difficultés sociales :</p> <ul style="list-style-type: none"> - pour percevoir l'intentionnalité chez l'autre et prêter une l'émotion à cette personne, - pour se faire des amis et initier une conversation à propos d'un sujet autre que ses centres d'intérêts. <p>Compréhension élaborée déficitaire : de l'abstrait, de l'implicite, de l'ironie ou du second degré.</p> <p>Des difficultés motrices du fait de sa dyspraxie : maladresse, fatigabilité, légère hypotonie et geste graphique coûteux.</p>	<p>Alan aime lire des BD et mangas mais lit peu de romans.</p> <p>Utilisation quotidienne d'internet : Facebook, recherches pour les cours et inscription à des forums pour des jeux en réseaux.</p>
Elsa	16 ans ½ F	<p>Diagnostic à partir de 18 mois.</p> <p>CAMSP dès le diagnostic puis accueil en CMPP pendant 2 ans.</p> <p>Orthophonie (PEC bilingue) et Psychomotricité de 3 à 12 ans.</p> <p>Participation à un GHS dès 8 ans (encore actuelle).</p>	<p>On note :</p> <ul style="list-style-type: none"> - une fuite du regard, - une certaine rigidité de l'esprit - un respect limité du tour de parole - attention/concentration fluctuantes <p>Retard de langage, pas de réaction au bruit ou à la parole à 18 mois.</p> <p>Faible prosodie, voix monotone et langage marqué par une certaine préciosité.</p> <p>Famille franco-américaine. Bilinguisme depuis la GS de maternelle.</p>	<p>Elsa n'aime pas lire, lit rarement des romans (pas de BD ou mangas).</p> <p>Utilisation régulière d'internet : site du lycée et recherches scolaires.</p> <p>Possède un compte Facebook, utilisé pour les cours et devoirs à faire. Possède un smartphone depuis la seconde. Aidée par l'AVS pour écrire des textos et des mails.</p>

Tableau IV : Présentation des jeunes TSA constituant notre population témoin

4.2.2 Lieux de rencontre et d'expérimentation

Les jeunes ont été rencontrés lors de visites ponctuelles à leur domicile, parfois en présence des parents, ainsi disponibles pour répondre à nos questions voire nous interroger sur notre travail et nos "séances" avec leur enfant.

L'intervention au domicile est née d'une question pratique en terme d'organisation pour s'adapter au mieux au jeune et à sa famille et respecter un emploi du temps, souvent chargé entre l'école, les prises en charge et loisirs, essentiels comme à tout autre adolescent neurotypique. Ce compromis permet de rencontrer l'adolescent aux horaires qui lui conviennent, limite les abandons et soulage les parents qui n'ont pas à se déplacer vers un terrain d'expérimentation quelconque. Cette proximité parentale permet un échange direct afin de les interroger sur l'histoire et le développement de leur enfant.

Le travail au domicile œuvrant pour une continuité dans l'expérimentation, peut ainsi compléter ou suppléer une prise en charge orthophonique et dissocier ce qui est fait en séance avec l'orthophoniste (si une prise en charge est en cours) de nos séances afin de travailler plus spécifiquement la compréhension de situations sociales et l'entraînement des habiletés sociales à partir de notre support de travail.

Nous avons alors établi un contrat avec les jeunes et leurs familles afin de créer du lien grâce à l'élaboration d'une convention de recherche. Cette convention, proposée en annexe (A39-A40) vise à rappeler les coordonnées des parties, les engagements de chacun et à inscrire les dates des différentes rencontres.

4.2.3 Utilisation du support avec les jeunes témoins

Nos planches ont été proposées à nos jeunes sujets témoins à raison de 5 séances chacun, espacées par deux semaines d'intervalle. Celles-ci ont duré 1h à 1h30 pour la première rencontre, soit le temps d'apprendre à se connaître et de recueillir des éléments d'anamnèse. Les séances suivantes ont duré entre 30 et 45 minutes. Chaque séance a permis de proposer des planches, de faire naître une discussion sous forme de BD ou l'élaboration d'une planche à deux (à partir des planches bonus) ainsi qu'un dialogue autour du matériel.

Résultats

1. Analyse des retours obtenus

Nos retours concernent les résultats obtenus auprès des jeunes rencontrés et des orthophonistes interrogés autour des points suivants :

- L'aspect esthétique du matériel et l'intérêt des jeunes autistes pour un support de type manga comme pour le personnage d'Hubble.
- L'aspect pratique et thérapeutique d'un travail de compréhension et d'évocation concernant les habiletés sociales et la manière de répondre à certaines situations sociales.
- L'intérêt global d'un tel support auprès de jeunes adolescents autistes et les résultats obtenus à travers nos propres expérimentations et celles d'autres orthophonistes.

1.1. Résultats obtenus lors de nos expérimentations cliniques

Il est important de noter que le rythme des séances et le nombre de planches proposées par séance a été fonction de chaque sujet. Chaque jeune ayant un rythme propre, certaines planches ont été proposées plus tard et certains jeunes ont peu ou moins produit de planches que d'autres. Les retours ci-contre visent à décrire les séances de chaque jeune afin de mettre en lumière des résultats individuels, constitués d'éléments significatifs propres à chacun, avant de proposer des résultats globaux à partir d'éléments partagés par l'ensemble des jeunes.

1.1.1. Retour des séances avec Adrien, 11 ans

Adrien se présente et parle de lui volontiers mais reste plus évasif quant à ses difficultés, changeant de sujet lorsque nous lui posons des questions plus directes. Il aime parler de ce qu'il lit et avoir le contrôle sur le tour de parole. Au fil de nos rencontres, il se montre toujours intéressé par le support, nous expliquant qu'il relit les planches déjà vues avant chaque nouveau rendez-vous. Il investit également le carnet de travail, dans lequel il note scrupuleusement les missions et veille à les mettre en pratique. Les planches sont plutôt bien comprises et il n'hésite pas à faire des propositions complémentaires en plus de celles proposées à l'origine. Lors de la troisième rencontre, il nous propose spontanément de « jouer » les situations vues précédemment sous la forme d'un jeu de rôle où il serait Hubble.

Nous lui proposons alors de jouer les deux rôles : celui d'Hubble puis de son ami. Jouer un personnage autre que celui auquel il s'était spontanément identifié lui plaît d'ailleurs beaucoup. Ce passage par le jeu lui permet également de réaliser que l'interaction doit comporter un ensemble de paramètres importants pour qu'elle soit réussie. Il ne s'agit pas seulement d'un message verbal, il y a également l'expression, la prosodie, le regard et les fameuses conduites de salutation, qu'il présente « *à la mode de son (mon) collègue* ». Cette mise en scène lui permet aussi de quitter une certaine rigidité comportementale et lui donne une certaine constance dans l'espace, sans que cela soit anxiogène pour lui.

Il est intéressé par les aventures d'Hubble et nous confie attendre chaque rencontre avec plaisir. C'est ce goût pour le support qui le pousse, à la fin d'une rencontre, à formuler le souhait de s'essayer à la co-écriture. Nous convenons donc d'un cadre que nous posons avec lui : une trame en trois cases et certaines règles (pas de gros mots et des bulles pour expliciter tout ce qui se dit dans l'histoire).

Adrien entreprend donc ses premières productions et nous confie que cet essai lui donne envie de produire d'autres planches. Aussi, nous lui proposons, lors des dernières rencontres, de s'appuyer sur son vécu avec nos encouragements. Il reproduit d'abord tout à la lettre, puis s'éloigne peu à peu d'une restitution purement littérale, apportant des éléments imaginaires ou incongrus.

Grâce à nos feed-back positifs, il est de plus en plus motivé par la production de planches, ce qui l'amène à réfléchir tandis qu'il dessine. Il commente de plus en plus ce qu'il fait, semble prendre confiance et rattacher l'outil bande-dessinée¹⁶ à un agencement mental des événements et à des « *trucs* » pour mieux gérer sa vie au collège. La co-écriture à laquelle il s'essaie avec son frère est pourtant fastidieuse au départ car Adrien est dans une dynamique de contrôle. Il n'est pas évident de laisser une possibilité d'intervention à l'autre car cela constitue une part d'inconnu et d'aléatoire qui peut être anxiogène. En s'appuyant néanmoins sur le concept du story-board, il visualise mieux ce qui va être dessiné et laisse, peu à peu, plus de place aux propositions de son frère.

1.1.2. Retour des séances avec Théo, 12 ans

Lorsque nous le rencontrons pour la première fois, Théo a le regard fuyant, emploie le vouvoiement et pose beaucoup de questions. Le tour de parole est assez

16 Voir planche d'Adrien, présentée en annexe (A41).

peu respecté. Après une explication sur notre travail et Hubble, nous lui proposons les planches prévues selon notre trame. La situation initiale est bien comprise mais les propositions de réponses semblent l'interloquer et lui poser question (« *Pourquoi Hubble il est en prof ? Il est pas au collège ?* »). Il ne semble pas comprendre l'analogie humoristique entre la réponse de type « interprétation littérale » et celle qu'un professeur pourrait donner, et ce en dépit de l'étayage proposé.

Après suggestion, il choisit de donner des noms aux autres personnages, correspondant à ceux de ses camarades de collège. Nous lui proposons également le concept du carnet mais l'idée d'écrire le dérange, il préfère dessiner sur des feuilles à part. Au fil des rencontres, Théo confie davantage ses difficultés au collègue : disputes, décalage avec ses camarades sur les centres d'intérêts, l'humour et la notion de blague. En fin de rencontre, on relève une évocation spontanée par le dessin d'une situation problématique où il utilise Hubble comme référent. Les premiers traits sont hésitants mais il se laisse, très vite, emporter par le flot d'émotions qu'il contient et commente beaucoup plus ses productions que lors de la précédente rencontre. En cours de production, il y a peu de commentaires mais on remarque qu'il s'est approprié l'outil comme un canal d'expression privilégié. Toute la vie intérieure qu'il a eu du mal à verbaliser se déverse sur le papier. Il apprend aussi qu'il n'est pas le seul à travailler avec nous et se montre curieux par rapport aux autres jeunes, souhaite voir leurs productions et éventuellement leur donner son avis.

Lors des dernières rencontres, Théo est beaucoup plus posé. Il raconte par le dessin ses difficultés précédant les vacances, ce qui met en évidence une prise de recul. Plus coloré, plus explicite, il semble avoir trouvé dans le dessin une fonction symbolique et un moyen de faire passer à l'extérieur toutes ses idées et pensées. Le cadre que nous lui proposons semble lui faire gagner en confiance et en aisance.

Il commente également la planche d'Adrien, bien qu'il ne le connaisse pas, ce qui montre l'enclenchement d'un processus de décentrage du support vers une communication certes écrite mais s'opérant entre deux jeunes. Demeure le souci de clarifier ce qu'il a dessiné et d'avoir l'approbation de l'intervenant.

Pour la dernière séance et à partir du cadre proposé (composition de haut en bas étalée sur trois cases), Théo choisit de composer lui-même une BD et réutilise le personnage d'Hubble, en l'appliquant à son environnement (le collègue y est représenté). Il y a beaucoup plus de commentaires et de verbalisations lors de cette

dernière production, durant laquelle Théo se met en recherche face à ses difficultés, mises en évidence par ses productions (comme la gestion des émotions).

Il manifeste des réflexions sur son comportement dans certaines situations, avec une prise de recul et une envie d'améliorer la situation. Les rencontres avec Théo nous ont permis de constater que les planches ont agi comme un médiateur lui permettant d'établir des liens sociaux, de se décentrer et d'appréhender certaines difficultés par un autre canal. Le passage par le dessin lui laisse le temps de se « poser » dans sa réflexion et constitue une forme d'expression intéressante à exploiter face à ce qu'il ne parvient pas à verbaliser oralement.

1.1.3. Retour des séances avec Rida, 12 ans ½

Rida est un jeune présentant une capacité d'attention limitée et ayant besoin d'être recentré et guidé. À notre rencontre, il est volontaire pour découvrir le matériel, qu'il semble apprécier. Nous avons d'abord travaillé sur le vocabulaire de la bande dessinée afin que Rida puisse se familiariser avec ces termes et avoir des repères quant au support, en expliquant les différents éléments (bulle, cadre, vignette) qui le constituent. Puis nous proposons à Rida d'exploiter les planches et de les lire de façon autonome pour nous les raconter ensuite. Grâce à notre étayage, il parvient à faire rapidement le lien entre des planches similaires (ex : « Le Mouchoir 1-2 ») mais n'évoque pas spontanément des situations personnelles similaires à celles présentées. Sur sollicitation, il est, en revanche, capable de se comparer à Hubble et d'expliquer pourquoi telle réponse paraît appropriée ou inadaptée.

Pour sélectionner et placer les bulles, Rida a besoin de passer par la manipulation, nous découpons donc avec lui les bulles pour qu'il les déplace sur les planches et puisse avoir un aperçu direct afin de modifier si besoin leur ordre. Rida s'appuie sur le détail des illustrations pour comprendre qui parle et déduire le propos de chaque personnage. Il parvient à disposer seul et au bon endroit les différentes bulles mais sans accéder au sens du message. Justifier son choix est également difficile, sans sollicitation de notre part. Lorsqu'il est guidé, Rida parvient à expliquer pourquoi et montre qu'il a ainsi saisi plus finement la situation.

C'est par la reformulation orale qu'il parvient à saisir le sens des paroles et exprimer son ressenti quant à la situation (comme dans « Le Mouchoir », où il exprime son dégoût pour la morve). C'est ainsi qu'il construit un lien entre le support et son quotidien : il identifie les bulles des blagues comme telles et reconnaît qu'il

s'agit de jeux de mots. Rida s'imprègne alors des nombreuses présentations de l'univers d'Hubble et se prend même à rire, de manière adaptée, face à certaines vignettes (Hubble se transformant en professeur et reprenant la réponse de son camarade selon une interprétation littérale).

Les planches ont toutes été accessibles. Même celles contenant des blagues à reconstituer, difficiles pour d'autres, ont été maîtrisées par Rida. Ce dernier s'est souvenu de l'histoire de « Paf le chien », utilisée dans l'une des planches. Il a compris le concept d'une blague et a d'ailleurs très bien expliqué pourquoi certains personnages riaient en entendant la blague et d'autres non sur les planches « Blague à plat 1-2 ». Ceci illustre sa capacité de décentration et une pensée plus souple puisqu'il accepte que d'autres puissent rire ou non.

Enclin au matériel, Rida n'a cependant pas été en demande de co-écriture, préférant un échange oral autour du support avec notre appui. Au fil des séances, nous constatons néanmoins une possible décentration face aux planches, une capacité à reconnaître les personnages et à accepter qu'ils pensent et agissent de façon parfois similaire, à des personnes connues, rencontrées au quotidien. Enfin, Rida manifeste une compréhension du support satisfaisante mais un nombre plus important de séances aurait permis davantage de décentration et nous aurait permis de l'encourager à produire ses propres planches.

1.1.4. Retour des séances avec Ethan, 13 ans

Ethan se montre plutôt accueillant et ouvert au travail sur les BD. Il dit ne pas éprouver de difficultés particulières et utiliser les checks au collège de manière adaptée. Lors de la présentation de la première planche, il se montre enjoué et admiratif de l'esthétisme du dessin, sans être gêné par la situation présentée.

Il confond cependant certains sentiments, comme la colère et la tristesse, et fait beaucoup d'interprétations inadaptées en se basant sur les détails des planches (« *il regarde son pouce parce qu'il s'est cogné* ») et sans tenir compte du contexte global de la situation. Mais lorsque nous lui demandons de la raconter, il restitue la situation de manière correcte.

Il accepte plutôt bien le carnet mais annonce, dès le départ, qu'il ne souhaite pas passer à la co-écriture. Il s'estime, en effet, trop mauvais en dessin. Nous prendrons le temps de lui expliquer à chaque rencontre que l'aspect esthétique importe peu en réalité, que ce qui nous intéresse, ce sont surtout ses idées et

stratégies face aux problèmes qu'il rencontre au quotidien. Au fil des rencontres, nous remarquons qu'il investit plutôt bien le support et attribue des néologismes à certains éléments des planches (« *La nerf goutte, c'est la goutte qui apparaît quand on est énervé* »). Il s'approprie alors l'outil comme un des mangas trônant dans sa chambre.

Ethan remarque que son frère, à qui nous proposons également les rencontres, semble y prendre beaucoup de plaisir. Au cours des dernières séances, nous le retrouvons alors de plus en plus ouvert à l'échange et plus investi par la recherche de stratégies. Les missions sont en revanche peu investies, il préfère garder quelques minutes en début ou fin de rencontre pour nous faire part de sa vie au collègue. En fin de suivi, il finit par participer à la co-écriture d'une planche avec son frère, mobilisant ainsi sa créativité et nous révélant des progrès en terme de mobilité de pensée. Il est ainsi capable de tenir compte de l'avis de quelqu'un d'autre et accepte de construire quelque chose dont il n'a pas un contrôle exclusif.

1.1.5. Retour des séances avec Florent, 13 ans ½

Florent est un jeune garçon très avenant, ouvert à l'échange et au support dès notre première rencontre. Amateur de BD et de manga, le matériel l'a rapidement séduit d'un point de vue esthétique. Florent a lu les planches de manière autonome et en théâtralisant sa lecture dès les premières planches, ce qui montre une capacité à adapter sa prosodie et à respecter les expressions des personnages.

Pourtant, Florent a parfois eu des difficultés à interpréter et reconnaître les expressions et émotions des personnages et à faire la distinction entre un rictus colérique et le rire sur une des planches du « Mouchoir ». Il a également des difficultés pour exprimer ses propres émotions et adapter sa mimique à ce qu'il ressent. Enfin, Florent dispose d'un raisonnement relativement rigide, peu modulable malgré les séances. Il lui est difficile d'argumenter, d'étayer sa réponse ou de changer de point de vue, aussi les planches du « Mouchoir 1-2 » et « Blague 1-2 » ont été plus complexes pour lui.

À la lecture des planches, Florent nous raconte la situation en restant très descriptif en commentant chaque vignette. Il lui est difficile de synthétiser son propos et de comprendre quelle habileté sociale est en jeu dans chaque planche (ex : dire non). Faire du lien avec son quotidien est également difficile sans incitation. Parmi les catégories proposées, les situations avec vignettes à choix multiples ont été les

moins évidentes pour Florent dont « Blague à plat 1 et 2 ». Il n'est pas parvenu à restituer les deux blagues et n'en a pas saisi le sens. Sa production de blagues est calquée, non spontanée, car il répète des blagues de Toto ou des jeux de mots entendus à la maison ou en récréation lors de la mission proposée à ce sujet.

Les difficultés et progrès de Florent concernent surtout sa capacité à initier et à étayer ses productions en argumentant ses choix de réponse. Si Florent sait souvent répondre de manière adaptée aux différentes situations proposées, il a du mal à justifier son choix et à expliquer pourquoi une réponse serait inadaptée (« *c'est trop énervé* »). Les planches Bonus ont permis d'interroger Florent sur la façon dont il s'y prendrait pour inviter des amis à son anniversaire ou à demander de l'aide. Plus « écologiques », car Florent ne bénéficiait pas de support de réponse, ces situations ont mis en lumière un comportement plaqué. Nous avons ainsi retravaillé avec Florent les demandes et formules de politesse souvent oubliées et mimé certaines scènes afin de lui proposer un rôle plus actif et plus fonctionnel.

Plutôt inhibé et anxieux à l'idée de produire à l'écrit, il a néanmoins réalisé deux planches, l'une portant sur les Angry Birds¹⁷ et l'autre sur le fait de casser le jouet d'un ami, scène vécue un peu plus tôt. Capable de décentration, ce passage à l'écrit a objectivé certains progrès de Florent. Il est parvenu à imaginer les dialogues et à réutiliser les codes du manga, le vocabulaire entendu, les onomatopées rencontrées et la trame utilisée pour construire nos planches. Seule la trame narrative est parfois difficile à suivre, Florent ayant des difficultés pour passer à la vignette suivante et à produire une continuité narrative.

Ces productions montrent aussi un progrès quant à l'utilisation des émotions, Florent étant parvenu à représenter des expressions variées sur les visages et adaptées au contexte. Sa dernière planche¹⁸ montre que Florent est capable de se décentrer en réutilisant le personnage d'Hubble et en faisant parler et penser d'autres que lui. Enfin, Florent a paru satisfait de ses séances, triste de ne pas poursuivre l'expérimentation et content de remplir son carnet de travail afin de noter le travail effectué et les éléments encore difficiles comme se faire des copains et entamer une conversation.

17 Angry Birds est un jeu vidéo de type casse-tête développé par la société finlandaise Rovio Mobile.

18 Voir planche de Florent, présentée en annexe (A42).

1.1.6. Retour des séances avec Alan, 16 ans ½

Alan est avec Elsa, le plus âgé de notre population-témoin. Plus vieux, il est plus explicite quant à ses difficultés et parvient à faire le lien entre les situations dépeintes et celles rencontrées et/ou appréhendées dans sa vie quotidienne. Alan est enclin à l'échange, bien qu'il ait le regard fuyant et attende qu'on l'interroge pour interagir. Il répond volontiers et respecte le tour de parole au cours de nos échanges. Amateur de BD et manga, Alan a immédiatement reconnu les codes du manga empruntés par notre matériel. Il accepte volontiers notre support bien qu'un manque d'enthousiasme se ressente par la suite, vis-à-vis des planches proposées.

Alan avoue que l'outil l'aurait surtout aidé plus jeune. Pourtant sa mère explique que les situations dépeintes sont parfois encore difficiles à vivre au quotidien. Alan a, de fait, tendance à minimiser ses difficultés et fait parfaitement illusion. Alan réussit à répondre à la plupart des planches proposées mais justifier sa réponse est compliqué sans incitation. S'il sait répondre à la planche « Le contrôle », il a encore tendance à donner les réponses à ses camarades au quotidien. C'est donc le transfert des pratiques et conduites sociales qui demeure compliqué pour lui.

Il parvient toujours à faire du lien avec son quotidien mais est en difficulté sur l'appréhension de l'ironie et le traitement de l'humour, comme dans les deux planches « Blague à plat ». Alan a tendance à faire parler les mauvais personnages et n'arrive pas à constituer une blague cohérente. Il n'accepte pas qu'une blague puisse faire rire quelqu'un et pas lui. Aussi, malgré notre échange, son rapport à l'humour demeure toujours complexe, tributaire de la nature du trait d'humour car sa compréhension est toujours à l'épreuve de la métaphore et de l'implicite.

À l'aise avec la plupart des autres situations, notre expérimentation auprès d'Alan objective peu de progrès, ce dernier ayant participé pendant de nombreuses années à des groupes d'habiletés sociales. Le travail de co-écriture a été compliqué, peu investi par Alan notamment du fait de sa dyspraxie et de sa difficulté à initier et inventer. Nous avons pourtant co-écrit deux planches au sujet de « Faire la queue à la cantine » mais cela a demandé beaucoup d'efforts de la part d'Alan et n'a pas constitué un support propice à l'échange ou au transfert.

1.1.7. Retour des séances avec Elsa, 16 ans ½

Elsa est une jeune fille très expressive et qui se dit, d'ailleurs, très sensible. Du fait de la forte labilité de ses émotions, alternant du sourire à la lassitude, notre

première rencontre fut à la fois enrichissante et déstabilisante. Très avenante, Elsa s'est d'abord montrée relativement distante face au matériel proposé ; laissant rapidement place à un échange plus complice au fil des séances. Son regard était plus adressé et Elsa plus heureuse de nous retrouver.

Le matériel proposé a constitué un véritable espace d'échange pour Elsa, consciente de ses difficultés et soucieuse d'aborder certains sujets propres aux habiletés sociales. Nos rencontres lui ont permis de dépeindre avec précision la singularité de l'adolescence d'un(e) jeune autiste. Très préoccupée par la question des relations amoureuses, Elsa nous a expliqué éprouver beaucoup de gêne face à un couple d'adolescents car elle considère « *que les adolescents sont trop jeunes* » pour vivre ce genre de relations. Elsa aurait d'ailleurs aimé que nous propositions une planche quant à l'adolescent autiste et aux sentiments amoureux.

Concernant notre matériel, Elsa a apprécié la grande majorité des planches et est devenue de plus en plus enthousiaste pour les lire et y répondre. Parmi les planches les plus réussies, nous retrouvons celles du « Contrôle de Maths » et le « Dire non ». Elsa a su répondre sans hésiter, sélectionner la vignette adaptée et argumenter son choix, bien que cela soit parfois confus. « L'invitation », une des planches bonus, a également été exploitée par Elsa, qui a su répondre à ce thème, en se l'appropriant lors des séances de co-écriture.¹⁹ Ses planches illustrent la capacité d'Elsa à se décentrer, à faire du lien entre sa manière d'interagir au quotidien et le support papier et à imaginer différentes réponses (dont une adaptée) en s'inspirant de notre matériel.

Les planches du « Mouchoir » et « La blague à plat », construites à partir d'un double point de vue, ont été plus complexes, Elsa ne parvenant pas à prendre en compte le tour de parole des personnages et la logique du scénario. Le langage imagé est aussi difficile à interpréter : des propos ironiques ou certains jeux de mots sont souvent décryptés comme méchants ou vexants. Elsa ne parvient pas à identifier le personnage « agressé » ou agresseur » sur les planches à double point de vue. Seule, il lui est donc difficile d'analyser ces situations et de se mettre à la place de la victime ou du responsable, ce qui signe une faible théorie de l'esprit. Elle parvient pourtant à répondre de manière adaptée à la situation, par le biais du discours se jouant autour des planches. L'humour est également difficile à reconnaître pour Elsa, qui s'aide souvent du contexte pour trouver une situation

¹⁹ Voir planche d'Elsa, présentée en annexe (A43).

comique, sans saisir le trait d'humour d'un jeu de mot ou d'une blague lorsqu'il est isolé dans une conversation. Les planches « Blague à plat 1-2 » ont donc été plus difficiles à exploiter auprès d'elle.

Bien que ce dernier aspect demeure un domaine complexe, nos séances ont néanmoins permis à Elsa de retravailler certaines situations sociales, de se décentrer en vue d'acquérir une théorie de l'esprit plus efficiente pour lire et accepter les pensées d'autrui. Ces progrès s'illustrent notamment au travers des planches réalisées par Elsa, qui s'est appropriée les codes du manga et s'est représentée comme un personnage de manga. Elsa est plus organisée dans sa manière d'élaborer et de construire une planche et est ravie d'être l'auteur de sa propre histoire, nourrie de son vécu et inspirée d'une conversation avec sa mère quant aux soirées étudiantes.²⁰

1.2. Synthèse des résultats

Au vu des séances décrites, nous avons relevé certaines réactions communes aux jeunes ainsi que des dissociations rapportées par le tableau en annexe (A49).

On observe que l'étayage est indispensable pour la majorité des jeunes car seuls trois sujets parviennent à comprendre les planches de manière autonome. De la même manière étayage et exemples ont été nécessaires pour favoriser la compréhension des détails. Une première dissociation apparaît, lorsque nous passons à un niveau de compréhension plus élaborée. Seul Rida parvient à se saisir des détails. Aussi des détails imagés comme la tenue de professeur d'Hubble ou la morve n'ont pas été reconnus par la grande majorité, car supposant un traitement implicite de l'image. Une fois cet éclaircissement effectué quant à l'image, les jeunes ont pu manifester diverses réactions : du dégoût pour la morve, un sourire ou des rires pour Hubble déguisé en professeur.

La lisibilité et compréhension des émotions est, en revanche, efficiente pour la grande majorité des jeunes. Six d'entre eux reconnaissent et nomment les expressions dépeintes. Tous les jeunes sont parvenus à choisir la réponse la plus adaptée pour répondre à la situation, que ce soit en première ou seconde intention, avec plus ou moins d'étayage. Seul un jeune a eu tendance à persévérer en cas d'erreur, tandis que les six autres sont finalement parvenus à comprendre quelle réaction paraissait la plus adaptée et à se justifier.

²⁰ Voir planche d'Elsa, proposée en annexe (A44-A48) avec traduction.

Une seconde dissociation s'observe quant à la faculté des jeunes à évoquer. Seuls deux jeunes parviennent à répondre à la situation par une solution autre que celles proposées par les vignettes réponses. De même, seuls deux jeunes sont capables d'évoquer et de faire du lien entre leur quotidien et les planches, sans étayage de notre part. Tous ont participé aux missions proposées, ces dernières étant adaptées au jeune et plus ou moins réussies. Les principales dissociations s'observent lors de la deuxième partie de notre expérimentation, à savoir au moment de co-écrire des planches avec le jeune.

Aussi, seuls quatre jeunes ont été fortement intéressés et enthousiastes à l'idée de produire. Alan et Ethan ont eu beaucoup de difficultés à initier et à inventer des planches, tandis que Rida n'a pas désiré en produire. Seuls trois jeunes sont parvenus à réutiliser les codes du manga lors de la réalisation des planches et quatre jeunes ont désiré réutiliser le personnage d'Hubble pour les constituer. De paire avec l'identification au personnage, cinq jeunes sont parvenus à s'identifier à Hubble et à rapporter, avec notre aide, des situations personnelles similaires à celles vécues par Hubble dans ses aventures.

Si l'on observe des dissociations quant à l'acte de co-écriture et à leur capacité à imaginer et proposer leurs propres planches, les jeunes ont, dans l'ensemble, tous investi le matériel avec beaucoup d'envie et d'intérêt. Les situations ont donc été comprises et appréciées par l'ensemble des jeunes. Ces derniers ont majoritairement apprécié les planches du Mouchoir et ont surtout aimé produire et lire leurs propres planches ou celles des autres jeunes. Au fil des interventions, l'étayage a été moins marqué et le choix des réponses plus adapté et mieux justifié pour la plupart. Nous notons donc une légère amélioration de la compréhension des planches avec moins d'étayage. Cette amélioration s'observe pour l'ensemble des jeunes : ces derniers saisissant davantage le travail à effectuer, comprendre des situations pour les reconnaître au quotidien et y répondre de façon plus adaptée.

1.3. Résultats de notre questionnaire à l'attention des orthophonistes

1.3.1. Recueil des résultats et mise en forme

Le questionnaire a été élaboré sur internet grâce à l'application Google Documents, qui permet la création de questionnaires en ligne ainsi que leur diffusion.

C'est donc par cette application que nous avons transmis le questionnaire à des orthophonistes et réalisé le recueil des réponses. Les résultats ont été traduits en pourcentages et nous obtenons, pour certains, un total des réponses dépassant 100%, qui s'explique du fait de la possibilité de cocher plusieurs cases.

Nous avons alors recueilli 21 réponses d'orthophonistes, soit un effectif limité car nous avons surtout proposé le questionnaire en ligne sur des réseaux sociaux, sans l'adresser directement à des professionnels, malgré un certain nombre de courriels. Tous les résultats concernent donc les 21 orthophonistes interrogés.

1.3.2. Exploitation des résultats : interprétation et synthèse

- Orthophonistes et exercice professionnel

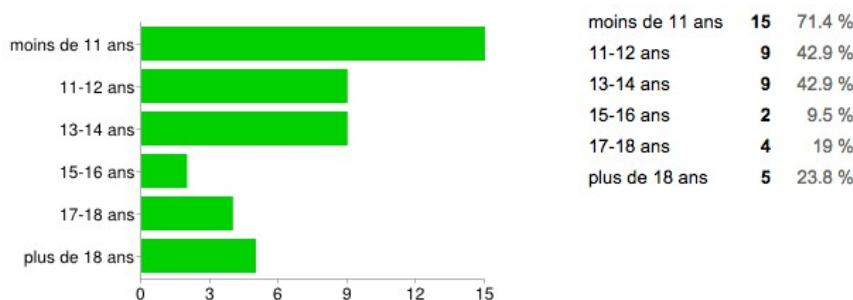
Parmi les 21 orthophonistes ayant participé, 19 (90,5%) travaillent en libéral et 2 (9,5%) pratiquent un exercice mixte. Nous avons alors profité du questionnaire pour les interroger sur leur patientèle et leur pratique auprès des jeunes autistes, 18 orthophonistes (85,7%) accueillant de jeunes autistes sans déficience intellectuelle.

Ces chiffres peuvent s'expliquer du fait des structures existantes pour accueillir au mieux les enfants et adolescents autistes avec déficience, leur permettant de bénéficier d'une prise en charge pluridisciplinaire sur place. De jeunes TSA présentant un niveau intellectuel suffisant pour poursuivre une scolarité au collège/lycée, voire un haut niveau de compétences, ont plus fréquemment une prise en charge orthophonique en libéral.

- Caractéristiques de leur patientèle

Nous avons interrogé les orthophonistes sur leur patientèle afin de mieux cerner le profil des jeunes TSA rencontrés. Aussi, 17 orthophonistes, nous révèlent que 81% de leurs patients autistes sont lecteurs contre 19% non lecteurs. Ces chiffres portent à croire qu'un support écrit tel que le nôtre serait pertinent pour des jeunes autonomes dans la lecture et l'accès au sens.

14 des orthophonistes interrogés (66,7%) répondent que le syndrome d'Asperger ou qu'un diagnostic d'autisme de « haut niveau » est posé pour leur patient contre les 33,3% restants, pour qui nous supposons que seul le diagnostic de TSA est connu.



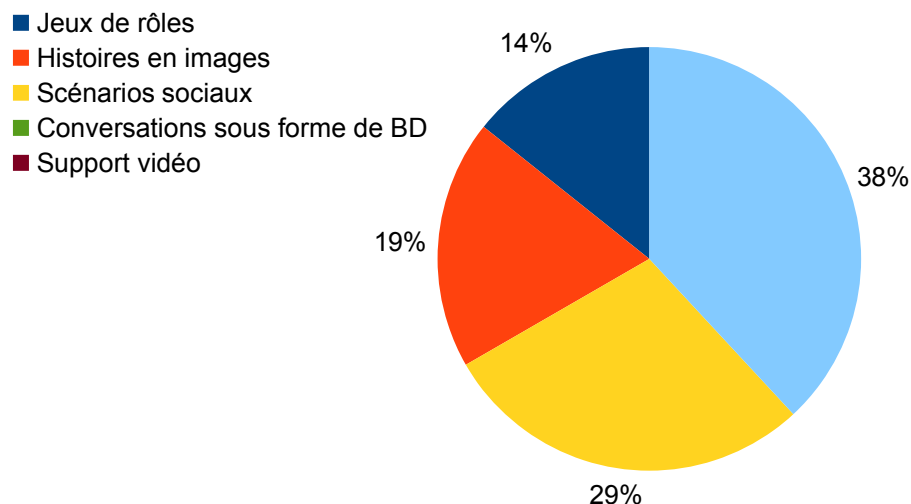
Graphique 1 : Âge des patients TSA des orthophonistes interrogés

Comme l'illustre le graphique, la grande majorité des jeunes TSA rencontrés en libéral sont les moins de 11 ans et la tranche des 11-14 ans. Les chiffres tendent à augmenter à partir de 18 ans, ce qui peut s'expliquer par un retour au libéral. Du fait de l'adolescence, certains jeunes profitent d'une pause thérapeutique ou participent à des groupes d'habiletés sociales ou des activités visant l'entraînement des habiletés sociales comme le théâtre.

Enfin, 18 orthophonistes (85,7%) répondent que leurs jeunes patients sont scolarisés et intégrés en collège ou lycée classique. Ce chiffre illustre donc l'intérêt d'entraîner les habiletés afin de viser une meilleure intégration sociale et scolaire possible. De fait, tous les jeunes présentent des troubles des habiletés sociales (100%). Les orthophonistes témoignent notamment d'un manque d'interaction avec l'entourage familial et scolaire, d'un manque d'empathie, d'une lecture déficitaire des émotions et d'une difficulté pour ajuster leur comportement, plus rarement d'un isolement social.

- Orthophonistes et habiletés sociales

Seuls 3 orthophonistes (14,3%) sont à l'origine d'un groupe d'habiletés sociales qu'ils animent et 5 (23,8%) envisagent d'en monter un par la suite. 8 orthophonistes (38,1%) répondent que leurs patients font partie d'un groupe. Enfin, si les orthophonistes sont peu concernés par les GHS, pratiquement tous (95,2%) travaillent les habiletés sociales en séance individuelle lors de leur prise en charge.



Graphique 2 : Supports utilisés pour l'entraînement des habiletés sociales

38% des orthophonistes interrogés utilisent des supports variés pour aborder les habiletés sociales, utilisant la plupart des supports cités (jeux de rôles, scénarios sociaux...). Les scénarios sociaux sont le support le plus utilisé à raison de 29%. À l'inverse, le support vidéo n'est jamais utilisé seul, mais en complément d'autres supports. La conversion en bande dessinée n'est en revanche jamais utilisée, les raisons de ce score nul, non précisées, nous aurai-ent intéressées afin de savoir comment adapter et utiliser au mieux notre outil.

Enfin, seuls 9 orthophonistes (42,9%) expliquent utiliser des supports en ligne et le même nombre de participants nous rapporte que leurs patients ne sont pas en demande d'un outil en ligne. La majorité préfère donc un support direct, papier ou oral, ce qui coïncide avec le fait d'avoir toujours présenté les planches en version papier aux jeunes et non sur l'écran, via notre site en ligne.

➤ Population d'expérimentation

Les orthophonistes interrogés ont pu proposer les planches à 38 jeunes, dont 24 garçons et 4 filles. Le sexe des 10 autres jeunes ayant participé n'est pas connu car les orthophonistes interrogés ne l'ont pas stipulé lors de leur réponse. On remarque néanmoins une prédominance masculine, avec un ratio de 4 filles pour 24 garçons, soit 16,67% de filles. Cette prédominance s'observe également lors de notre propre mise à l'épreuve du matériel.

Parmi l'échantillon de patients ayant consulté les planches, la grande majorité des jeunes ont entre 11 et 14 ans, tout comme notre population témoin. On relève une grande hétérogénéité en terme d'âges (de 8 à 22 ans) bien que nous ayons précisé aux orthophonistes que la tranche d'âge ciblée par notre matériel était celle des 10-18 ans, correspondant au collège/lycée. Il est, cependant, intéressant de constater que certains plus jeunes, de 8 à 10 ans, ont également utilisé nos planches. D'après les retours et commentaires qualitatifs des orthophonistes, le support leur a également plu.

➤ Utilisation des planches

Sur l'ensemble des orthophonistes interrogés, 71% ont privilégié une présentation en version papier imprimée et 33% ont consulté les planches directement sur le site web et avec leur patient.

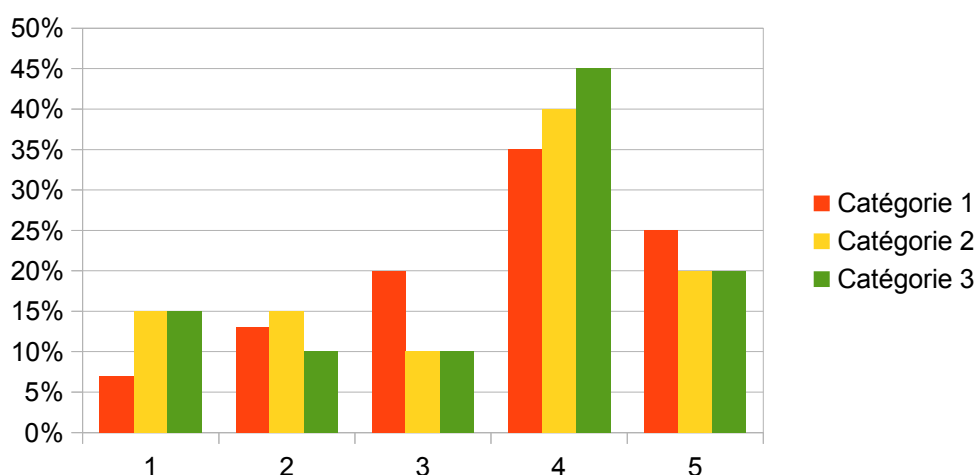
11 orthophonistes (52,4%) ont utilisé toutes les planches proposées. Parmi les 10 autres, l'une n'a proposé que les planches bonus et d'autres ont sélectionné des planches parmi les trois catégories proposées. Le matériel était parfois difficilement exploitable dans sa totalité, comme le souligne Mme X, orthophoniste, qui a utilisé « *seulement les bulles à replacer car les patients n'ont pas accepté de faire les autres par manque d'intérêt pour le support* ». La sélection des planches a donc été fonction de la compréhension du jeune, de ses difficultés et centres d'intérêts.

L'utilisation même des planches a été adaptée selon les professionnels participant. Aussi, certains orthophonistes nous ont indiqué qu'ils lisaient les planches à leurs jeunes, travaillant uniquement à l'oral, ce qui permet à l'adolescent de se concentrer plus sur les images. D'autres nous ont rapporté qu'ils travaillaient sur le modèle d'une histoire en images, d'après laquelle le jeune devait justifier son choix de réponse et raconter ce qui allait se passer, sollicitant leur imagination.

• Évaluation du matériel

➤ Pertinence des situations du corpus

Le graphique ci-contre vise à illustrer la pertinence des planches proposées par catégorie. Pour rappel, la catégorie 1 correspond aux planches de type QCM, la cat. 2 aux planches à double point de vue et la cat. 3 aux planches « Bonus ». L'axe des abscisses correspond à la notation de 0 à 5 proposée aux orthophonistes, afin d'évaluer la pertinence des planches.



Graphique 3 : Appréciation de la pertinence des situations par catégorie

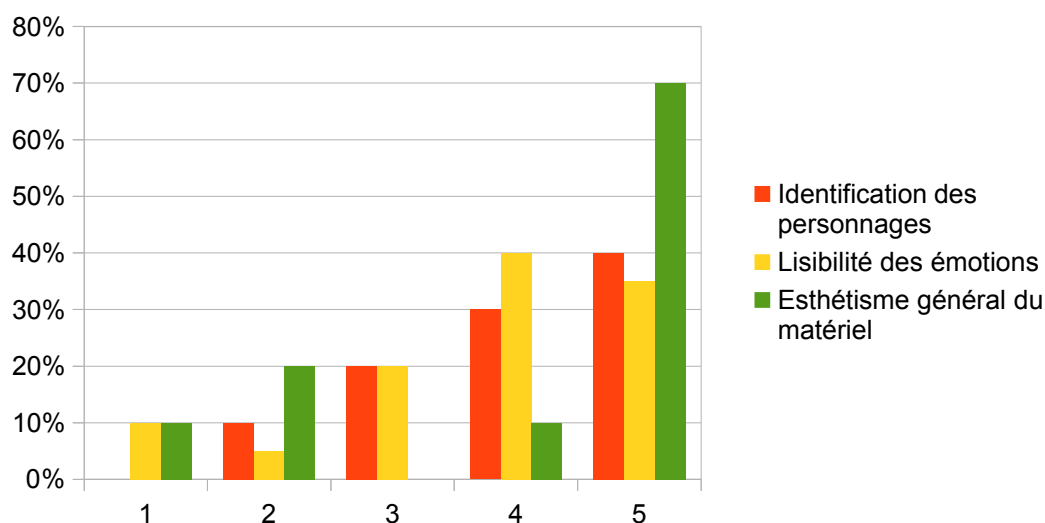
Plus de la moitié des notes se situant au-delà de 3/5, nous pouvons considérer que la plupart des professionnels ont apprécié l'ensemble des situations que nous avons retenues pour le recueil en matière de fidélité face au quotidien de leurs jeunes patients et à leurs difficultés. La catégorie 3 des planches dites « bonus », contenant les planches de « l'Invitation » et « Hubble est perdu », a rencontré les meilleures notes : près de 42,9% des professionnels lui ayant attribué une note de 4/5.

Concernant le niveau de difficulté général, les orthophonistes interrogés ont estimé qu'il était plutôt adapté, en tenant compte du rôle de l'étayage et de l'aide que pouvait apporter le thérapeute. Quelques orthophonistes nous ont, néanmoins, rapporté en commentaire que les situations présentées étaient selon eux trop peu fonctionnelles compte-tenu de leur patientèle. Aussi, toujours selon Mme X, orthophoniste si « *la forme fait très envie, les problématiques soulevées et le traitement de celles-ci ne me semblent pas très fonctionnels et sont parfois difficilement compréhensibles par un neurotypique (histoire de la bave restée collée)* ».

Cette remarque concernant l'incompréhension d'un détail imagé nous confronte à une caractéristique typique du manga. En s'inspirant du manga, notre parti pris concernant l'illustration fut la mise en évidence, de manière exagérée ou de taille disproportionnée, de certains détails dans le but de fournir une évocation humoristique (ex : morve qui se répand sur autrui).

On observe également une légère disparité selon les âges. En fonction de l'âge, le rapport au support n'est pas le même et la pertinence des situations proposées varie. Les notes les plus hautes, signant des situations pertinentes, ont été obtenus auprès de jeunes patients, de 13 ans et moins, parfois plus jeunes que la tranche d'âge que nous visions au départ. Bien que certains plus âgés de 16-18 ans aient peu adhéré au support. Mme Y, orthophoniste, rapporte que « *Cela a paru très drôle !* » à ses patients de 15 ans, « *Ceci dit, les situations présentées ne leur ont pas posé de problème, les réponses étaient faciles pour eux* ».

➤ Identification des différents éléments et aspects formels



Graphique 4 : Notation des détails et de l'esthétisme des planches

L'esthétisme du matériel a majoritairement séduit les professionnels et patients participant comme l'illustre la note de 5/5, administrée par 61,9% des orthophonistes interrogés. La forme et les dessins ont donc relativement plu comme le rapportent certains participants dont nos propres jeunes lors des séances.

Le format que nous avons choisi d'adopter n'a pas constitué de gêne particulière quant à l'utilisation du support. Il apparaît également que les émotions et les expressions faciales des personnages n'ont pas été trop complexes à identifier, près de 38,1% des orthophonistes attribuant une note de 4/5 et 33,3% une note de 5/5 quant à la lisibilité des émotions dépeintes.

Hubble a globalement été reconnu sur toutes les planches proposées. Le parti pris de pas attribuer de prénoms aux autres personnages afin de laisser le champ libre à l'expression du jeune n'a pas paru déconcerter les jeunes. Seuls 5 orthophonistes sur 19 (deux orthophonistes n'ayant pas répondu), soit 26,32%, répondent que l'absence de prénoms a troublé leurs patients. Une orthophoniste explique avoir attribué des prénoms aux personnages secondaires, comme nous l'avons fait avec les jeunes rencontrés au cours des séances.

➤ Transfert des compétences

Parmi tous les orthophonistes ayant accepté de répondre à la question « L'outil a-t-il permis l'évocation d'un souvenir personnel en lien avec la situation ou l'ouverture vers un décentrage ? », les résultats sont mitigés. Sur un total de 21 réponses, nous obtenons 8 réponses positives (38,1%), 8 plutôt négatives et 5 absences de réponse. Pour les orthophonistes avec qui l'outil a permis le développement de compétences, nous avons relevé que l'aspect esthétique du matériel a beaucoup plu, ce qui a donc accentué la motivation des jeunes à participer. Ceux pour qui, en revanche, cela n'a pas été efficient nous ont mentionné divers facteurs pouvant expliquer cet échec (âge relativement jeune, timidité, manque d'intérêt général pour le support, difficultés de compréhension...).

Discussion

Au vu de la synthèse des éléments théoriques recueillis jusqu'ici et de l'expérimentation que nous avons pu mener à travers la partie pratique, nous pouvons mettre en avant un certain nombre d'éléments.

1. Rappel des principaux résultats observés

Notre expérimentation comportait une double mise à l'épreuve clinique. Nous avons, en effet, choisi de soumettre « Les bulles d'Hubble » aux orthophonistes professionnels et de l'utiliser par nous-mêmes, en construisant ainsi notre propre démarche thérapeutique. Il s'agira donc de confronter ici ces deux aspects qui, selon nous, s'enrichissent mutuellement.

1.1. Résultats obtenus au questionnaire en ligne

Il est d'abord important de rappeler que le questionnaire a été exclusivement soumis à des orthophonistes. Nous ne possédons le retour d'aucun autre thérapeute (psychologue, éducateur spécialisé, enseignant spécialisé, etc.). Nous avons alors pu observer des résultats assez hétérogènes, dus à la multiplicité des présentations cliniques et des difficultés des jeunes TSA interrogés, mais aussi du fait d'autres facteurs tels que le niveau de lecture, la participation ou non à un groupe d'habiletés sociales.

Sur l'ensemble des retours obtenus, il s'avère que le support a plu, d'un point de vue esthétique mais également par sa pertinence en regard du quotidien des jeunes dont nous cherchions à nous rapprocher. D'autre part, un grand nombre de professionnels ont mentionné que le support avait amené le jeune à se décentrer et à devenir acteur face aux situations qui lui posaient problème dans sa vie quotidienne, par le biais ou non de la co-écriture et de la production de planches.

Le questionnaire en ligne nous a néanmoins confrontées à plusieurs obstacles : de par sa conception, car s'imposait à nous la nécessité d'avoir un retour à la fois quantitatif mais également qualitatif de la part d'un maximum d'orthophonistes. Pour cela nous avons utilisé les réseaux sociaux en postant régulièrement le lien du site et demandant des avis complémentaires par le formulaire de contact. L'inconvénient de ce procédé est que nos messages ont bien souvent été noyés sous la masse des autres personnes intervenant sur le réseau.

1.2. Résultats de l'expérimentation auprès des jeunes

Notre outil a permis de stimuler certaines compétences ou prérequis aux habiletés sociales comme la décentration, la théorie de l'esprit et la flexibilité mentale. Les jeunes rencontrés ont, en effet, accepté de s'identifier au personnage d'Hubble pour investir les situations proposées et ainsi penser à la place d'un autre. Les planches à double point de vue ont, en ce sens, permis d'entraîner flexibilité et théorie de l'esprit, le jeune acceptant de changer de point de vue et de reconnaître qu'Hubble puisse être tour à tour victime ou responsable.

Le support a également permis de travailler la compréhension du détail, de l'implicite et la lisibilité des émotions en proposant aux jeunes d'attribuer des bulles de pensée ou parole en fonction des expressions de chaque personnage et du contexte. Les jeunes sont également parvenus à se projeter et faire du lien avec leur propre quotidien, le support favorisant l'initiation et l'évocation. Chaque jeune s'est relativement bien approprié l'univers que nous proposons et est parvenu à réinvestir les codes du matériel en produisant ses propres planches.

Enfin, le matériel a permis de favoriser la compréhension de certaines situations sociales, problématiques pour certains, plutôt bien maîtrisées pour d'autres en fonction de leurs prises en charge passées et de leurs compétences sociales. L'outil a donc été un moyen d'évocation et d'expression intéressant et dans une moindre mesure, un moyen d'élaborer des stratégies. Le support papier reste, de fait, un support non écologique et favorisant peu le transfert à la vie quotidienne. De par notre expérimentation et malgré les missions plus fonctionnelles proposées, nous n'avons pu favoriser et observer de transfert entre les compétences nées d'un travail papier et leur vie quotidienne. Si le jeune est compétent sur papier, il peut être plus en difficulté dans une situation réelle.

1.3. Comparaisons inter-individuelles

Nous avons pensé mener deux comparaisons inter-individuelles afin d'analyser plus précisément la manière dont le support manga pouvait être perçu par des jeunes aux caractéristiques communes. Il nous a semblé intéressant de comparer le rapport au matériel des deux frères Adrien et Ethan, ces derniers ayant pu échanger à propos des planches et du personnage. La proximité familiale nous semblait être un vecteur important et intéressant à étudier car en dépit d'un trouble

commun, les frères ont des difficultés sociales et pragmatiques différentes. Enfin, nous avons pensé comparer Elsa et Alan, les deux jeunes plus âgés de notre population témoin, du fait de leur âge et de leurs prises en charge passées et/ou actuelles. Ces deux jeunes ayant participé ou participant à un groupe d'habiletés, il nous a semblé intéressant de confronter leur rapport au support.

Enfin, les quatre jeunes choisis ici s'opposent en terme d'âge et de scolarité, les deux premiers étant scolarisés au collège et les deux derniers au lycée.

1.3.1. Comparaison entre deux frères : Adrien et Ethan

En proposant « Les bulles d'Hubble » à Adrien et Ethan, nous avons remarqué que ceux-ci ont adopté une position relativement différente, l'un investissant plus facilement le support, mais également que leur réflexion et leur rapport à l'outil a évolué en tenant compte des réactions de chacun.

Adrien a été plus en demande que son frère quant à la consultation des planches au départ et s'est avéré dans le besoin de contrôle des productions. Au fur et à mesure des rencontres, il lui a fallu prendre davantage d'assurance face au cadre inconnu que nous leur proposons mais également face au caractère imprévisible de la co-écriture, dans laquelle il faut tenir compte de l'autre.

Ethan a, d'autre part, eu l'image de son frère qui s'est essayé à cet exercice et a pu bénéficier du retour positif de celui-ci pour être ensuite motivé pour se lancer à son tour, avec davantage d'aplomb et de confiance en lui et en ses propres capacités. L'un a été le moteur de l'autre sur des aspects différents, ce qui montre que le matériel a un intérêt certain dans le cadre d'une prise en charge en groupe ou au sein d'une même fratrie.

1.3.2. Comparaison entre deux sujets du même âge : Alan et Elsa

Alan et Elsa, ont le même âge et sont deux lycéens évoluant dans des filières scientifiques. Ils se sont connus par le biais d'un groupe d'habiletés sociales, mais ne se fréquentent plus actuellement. Bien qu'ayant des parcours similaires en terme d'adaptations et de prises en charge, leur rapport au matériel fut tout à fait différent.

Tandis qu'Alan se prêtait à la tâche avec un intérêt moindre et peu d'initiation verbale pour évoquer, décrire et répondre aux planches, Elsa a utilisé ses planches comme un support d'échange plutôt qu'un outil fini. Les situations ont, de fait, permis

à Elsa d'évoquer et de faire du lien entre son comportement parfois inadapté et les maladresses d'Hubble. Moins réservée, Elsa a pu investir davantage le matériel, n'ayant pas peur d'essayer et de nous parler de ses difficultés. L'adolescence étant une période à fleur de peau, Alan est plus timide et plus réservé à l'idée de parler aux jeunes étudiantes que nous sommes, surtout lorsqu'il s'agit de parler des amis, du rapport aux filles, etc. Nous pensons donc qu'à cet âge-là, le sexe de l'interlocuteur influe sur la relation qui se joue, d'autant plus s'il s'agit d'un jeune TSA.

2. Critiques méthodologiques et problèmes rencontrés

Le matériel proposé dans le cadre de notre mémoire a été construit selon certains critères qui méritent d'être critiqués et reconsidérés. Selon notre démarche, nous avons dû composer en tenant compte d'un certain nombre de contraintes parfois indépendantes de notre volonté.

2.1. Lors de l'élaboration

Lors de la mise en oeuvre du support, s'est posée la question du nombre de planches et du nombre de situations à présenter, ainsi que la constitution des différentes catégories. N'ayant pu réaliser qu'une seule intervention au collège ainsi que quelques rencontres au sein d'une population entrant dans nos critères, nous n'avons pas pu tenir compte du milieu socio-culturel, du niveau de langue, des nuances de langage entre régions ou entre le collège et le lycée. Aussi, nous manquons de recul quant au profil de l'adolescent neurotypique au lycée, dont les attentes sont différentes de celles d'un collégien. Les situations que nous avons proposées se sont donc révélées moins pertinentes pour les jeunes scolarisés au lycée, qui ont été en demande de production de planches correspondant davantage à leurs besoins sociaux.

2.2. Style et mise en page de nos outils

2.2.1. Les planches version papier

Les planches proposées ont été parfois difficiles à comprendre du fait de certains détails : la disparition d'Hubble dans certaines vignettes (Blague à plat) a notamment dérangé certains jeunes, n'ayant pas acquis la permanence du personnage, ou l'exagération de certains éléments (la morve dans la planche du Mouchoir).

La cat. 2 (planches à double point de vue) a été celle qui a posé le plus de difficultés sur le plan de la compréhension et de l'évocation. L'idée d'un double point de vue est intéressant à conserver mais replacer les bulles en contexte a demandé beaucoup d'effort et découragé certains jeunes. Pour les planches de la cat. 1 (planches de type QCM), la non-numérotation des réponses possibles a induit certains jeunes en erreur, qui ont cru à une suite directe de la première planche et non à des propositions de type QCM. Enfin, il aurait été judicieux de proposer une planche de présentation d'Hubble et du vocabulaire appartenant au manga pour familiariser les jeunes avec le support avant de proposer les premières planches.

2.2.2. Le site en ligne « Les bulles d'Hubble »

Le choix d'un hébergeur gratuit a fait que nous n'étions pas référencées avant d'atteindre un certain nombre de visites, et donc très difficilement trouvables depuis un moteur de recherche. Il a fallu partager le lien et le diffuser auprès des associations, structures spécialisées, professionnels du domaine, etc. Ce qui a quelque peu retardé la découverte du matériel par les orthophonistes. Toutefois, notre objectif d'accessibilité à tous a été rempli car nous avons reçu beaucoup de retours de parents, adolescents et autres professionnels hors orthophonistes, nous donnant leur avis via le formulaire de contact du site. Le matériel s'est donc démocratisé et a été exploité à des fins utiles.

2.2.3. Le carnet de travail

Le carnet de travail que nous avons conçu a été plus ou moins bien investi suivant les jeunes. Les collégiens ont apprécié avoir un moyen de visualiser leurs progrès et retrouver une trace du travail effectué avec nous. Tandis que les lycéens ont été beaucoup moins en demande face à cette base de travail. Après réflexion,

nous nous sommes rendues compte qu'il reflétait une notion très scolaire dont nous aurions préféré nous éloigner au profit d'un support plus écologique. Le carnet a néanmoins permis une ritualisation rassurante des rencontres et la mise en place d'un cadre défini (rappel des rencontres et missions réalisées) dont nous avons besoin pour justifier notre position d'étudiantes et apprenties orthophonistes.

3. Élaboration de la phase expérimentale

Au cours de la mise en oeuvre de notre mémoire, nous avons été confrontées à plusieurs difficultés, d'une part la prise de contact, mais aussi la recherche de jeunes pour notre population témoin et enfin la diffusion du questionnaire auprès des orthophonistes.

En ce qui concerne les associations, nous nous sommes adressées aux plus importantes car organisant des événements majeurs autour de l'autisme et travaillant en lien avec les CRA²¹. Nous les envisageons donc comme des partenaires non négligeables dans notre démarche. Il est important de souligner que leur sollicitation fut laborieuse car il nous a fallu spécifier, très tôt, notre projet et les objectifs de notre matériel et nos attentes afin de répondre de manière pertinente aux associations. Celles-ci ont accepté de nous mettre en relation avec les personnes concernées et de transmettre nos courriels à leurs partenaires, une fois la présentation de notre entreprise effectuée.

Notre intervention auprès d'une classe de collégiens a soulevé la problématique de l'assimilation. Elle nous a interrogées sur le risque de stigmatiser un jeune comme étant autiste, du fait de certaines de ses difficultés, potentiellement repérées par ses camarades. Mais cette stigmatisation ou assimilation peut également être vécue avec soulagement ou être enviée. Un parent comme un jeune, mal dans sa peau et mal à l'aise avec les autres, sans diagnostic ou pathologie avérée peut voir dans le diagnostic d'un TSA, plus particulièrement du syndrome d'Asperger, un refuge. Le syndrome d'Asperger fait, en effet, appel à une identité, qui permettrait au jeune ou à sa famille de justifier ses difficultés et son comportement en le revalorisant, par l'image d'un jeune avec des facultés intellectuelles parfois supérieures à la moyenne.

21 Centres Ressources Autisme, centres proposant diagnostic, prévention et documentation autour de l'autisme. Il y a à l'heure actuelle un centre référent par région.

Si nous n'avons pas rencontré cette inquiétude ou désir de diagnostic de « haut niveau » lors de notre expérimentation, il s'agit de rester à l'écoute des familles et des jeunes rencontrés. Il convient de leur rappeler l'hétérogénéité clinique de l'autisme, la grande variété des difficultés pour éviter une désillusion diagnostique. Des espérances se cristallisent souvent autour de l'image d'un « autiste savant ». Il s'agit de nuancer cette représentation du syndrome d'Asperger, qui tend à disparaître des nouvelles classifications cliniques. Quelle que soit la nature du TSA, tous ont des difficultés en terme d'interactions et de communication, avec des répercussions plus ou moins importantes sur leur quotidien, l'autisme d'Asperger compris.

Quant à l'expérimentation propre, n'ont pas été pensées, au départ, les difficultés en terme d'attention et de concentration voire de troubles du comportement, pouvant se manifester face à un support papier « figé » bien que les planches proposées soient sujettes à une interaction et à un discours pédagogique entre patient et thérapeute. Aussi, l'un des jeunes rencontrés au moment de constituer notre population témoin n'a pas pu poursuivre l'expérimentation car présentant des troubles de l'attention et du comportement invasifs. Ces difficultés étaient telles, qu'elles ont rendu notre unique séance difficile à mener. Le support papier mettait ce jeune en difficulté, car imposant une concentration suffisante pour lire et comprendre. Le support a également été perçu de façon anxiogène, ce jeune ayant eu tendance à verbaliser son angoisse par des crises, des pleurs et par des stéréotypies violentes de la tête et du corps (quitte la chaise, s'allonge sur le sol pour se réfugier, se tape la tête ou agite violemment ses lunettes...).

La recherche de jeunes à qui proposer « Les bulles d'Hubble » dans le cadre de la mise à l'épreuve clinique a été plus fastidieuse ; en effet les jeunes entrant dans nos critères et résidant, de plus, dans nos régions respectives (Bretagne et Île-de-France) étaient plutôt rares. Il nous a fallu étendre nos recherches et faire relayer notre appel par le biais de nos maîtres de stage, des associations, etc. Enfin, nous avons privilégié la rencontre à domicile pour ne pas perturber l'organisation des prises en charge par un professionnel sur son temps de travail et dans son cabinet.

Les familles de nos jeunes patients se sont montrées très compréhensives et ont investi le cadre que nous proposons, en y apportant leur témoignage. Un temps d'échange et de compte-rendu a toujours été conservé avec les parents, leur permettant de suivre notre expérimentation et de nous apporter une vision enrichie du jeune, au-delà de ce que nous avons pu lire et apprendre sur les TSA.

Depuis quelques années s'est, en effet, développée une « Asperger Mania » suscitée par les actions de sensibilisation et la médiatisation d'autistes Asperger, auteurs de best-sellers à l'image de TAMMET ou SCHOVANEC et depuis peu invités à l'antenne. Ces sujets avec « autisme de haut niveau » revalorisent l'image du sujet autiste, comme celui d'un sujet savant, image relativisée par nos rencontres auprès de jeunes TSA.

4. Discussion des résultats et validation des hypothèses

4.1. Notre expérimentation : de l'adaptation à l'individualisation

Proposer notre outil et l'expérimenter par nous-mêmes, en tant que cliniciennes, fut une expérience particulièrement enrichissante du fait de l'accueil et des diverses réactions des jeunes. Cette expérimentation nous a confortées dans notre envie de travailler avec de jeunes TSA et de co-produire un matériel sur mesure avec et pour le patient. Cela nous a également permis d'apprendre à observer chaque jeune, en analysant, par le biais de nos séances, les mécanismes déficitaires dans le cadre d'une interaction sociale.

Chaque jeune ayant un passé personnel exclusif, de par ses origines socio-culturelles et ses prises en charge, nous avons pleinement expérimenté la notion d'adaptation et d'individualisation du matériel. Ces notions-clés, propres à l'orthophoniste, nous ont permis d'appréhender chaque jeune dans sa singularité, en respectant son rapport à l'outil, au personnage et au support papier. Ce type de support pouvant être anxiogène chez des sujets en souffrance quant à l'écrit. Aussi, certains jeunes ont dû passer par la manipulation et le découpage des bulles pour les replacer dans l'ordre. De la même manière, certains jeunes avaient besoin de nommer les camarades d'Hubble par les prénoms de leurs propres copains, tandis que d'autres ont accepté le matériel en l'état, distants face aux personnages.

4.2. Accueil et devenir du matériel

Les planches ont été accueillies avec enthousiasme par la majorité des jeunes rencontrés et souvent avec beaucoup d'attente de la part des parents, soucieux d'y trouver une solution pratique et réutilisable. Certains parents ont ainsi re-parcouru les

planches avec leur enfant ou lu seuls les planches. Les parents ont été satisfaits de voir les productions de leur enfant et de constater leur capacité à penser et réaliser une trace écrite, ce qui était difficile au départ pour certains. L'une des plaintes verbalisées par les parents concernait d'ailleurs le peu d'initiation et de créativité de leur enfant, souvent dans l'incapacité de dire leurs difficultés à l'école.

Désireux de participer à l'entraînement des habiletés sociales au quotidien, les parents ont été demandeurs quant à la production de planches sur des thèmes autres que le champ scolaire. Nous avons ainsi été sollicitées pour produire des planches visant les habiletés à la maison ou en vacances afin d'apprendre à appeler les pompiers en cas d'incendie ou à ne pas ouvrir la porte à n'importe qui, par exemple. Des professionnels et éditeurs nous ont également contacté et ce, à notre grande surprise, curieux de savoir si nous pensions produire plus de planches et les adresser à un public plus jeune (avant l'entrée au collège, par exemple). Certains éditeurs sont désireux de nous rencontrer pour que nous présentions l'outil à des professionnels, nous aider à produire plus de planches et à les numériser avec une meilleure qualité, ce qui demeure à l'état de projet du fait de nos expérimentations et la synthèse des résultats.

4.3. Intérêts thérapeutiques et apports fonctionnels de l'outil

L'outil manga est un support plébiscité par l'adolescent neurotypique, qui séduit également l'adolescent autiste. Ce support pourrait être utilisé afin de redynamiser une prise en charge et de susciter l'intérêt du patient dans le cadre d'un suivi relativement long, mettant à rude épreuve sa motivation.

Les planches sont plutôt à proposer en seconde intention, car elles supposent certains prérequis, indispensables à la lecture des planches. Les jeunes doivent avoir un minimum de décentrage, d'intérêt pour l'écrit et de mobilité de pensée pour accepter un support papier et s'identifier au personnage ou situations dépeintes. En fin de suivi, leur utilisation permet d'observer les capacités du jeune face à un environnement familier, inconnu de l'orthophoniste, qui n'est pas présente au collège.

L'emploi des « bulles d'Hubble » trouve sa place dans le cadre d'une prise en charge individuelle mais également dans un contexte plus complexe, dans des zones sous ou très sous-dotées, où l'offre de soins ne permet pas des séances intenses et régulières. L'outil est, en effet, gratuit et facilement accessible.

En ce qui concerne les intérêts thérapeutiques, l'outil vise l'entraînement des habiletés sociales, la compréhension de situations sociales ainsi que le perfectionnement de la mobilité de pensée, de la capacité à se décentrer, à initier et évoquer. Il vise aussi l'accès à l'imagination.

Les séances dont ont bénéficié les jeunes ont eu un impact positif. Grâce à l'outil image, les jeunes ont réalisé l'intérêt d'une théorie de l'esprit solide, appréhendant les sous-entendus ou rendant explicite leur pensée. Leur comportement a également évolué : nous regarder dans les yeux et non plus fixer un élément de notre physionomie est devenu possible pour l'ensemble des jeunes. Ces derniers se livraient plus spontanément aux conduites de salutation et aux demandes d'aide, formulées face à des situations non comprises dans leur vie quotidienne.

Les liens qui ont été tissés entre les jeunes et nous leur ont fait prendre conscience de la figure d'autrui qui, au-delà d'apporter une réponse venant combler un manque, peut également être un confident et un facteur de mobilité de pensée. De cette façon, nous pouvons dire que les jeunes se sont ouverts plus facilement, ont dédramatisé certaines situations et ont progressivement pris appui sur ce tremplin relationnel que nous avons construit ensemble, pour initier de nouvelles choses dans leur vie quotidienne ou se lancer dans des domaines jusque-là inconnus, comme la lecture de manga et l'utilisation de ses codes.

4.4. Conclusion de l'expérimentation clinique

La grande majorité des jeunes rencontrés a adhéré au support, à l'exception d'Alan, l'un des plus âgés, moins enthousiaste au fil des séances. Pour les plus grands comme Elsa, ce support serait davantage destiné à des plus jeunes, « *vers 13-14 ans* ». Cette classe d'âge est de fait pleinement concernée par les habiletés sociales et leur entraînement.

Notre analyse, bien que majoritairement qualitative, nous a néanmoins permis d'objectiver un certain nombre d'éléments, communs à certains jeunes. Au fil des séances, tous ont réussi à faire du lien entre les situations dépeintes et celles vécues, à prendre de la distance quant au support et à réutiliser le vocabulaire du manga. La plupart ont réussi à produire des planches de façon autonome, illustrant leur appropriation des codes du manga, leur capacité de distanciation, d'initiation verbale et, parfois, d'accès à l'imaginaire. Les jeunes rencontrés se disent et

paraissent moins anxieux à l'idée d'affronter et de répondre « *en vrai* », pour citer Florent, à ces situations papiers à l'école.

Pour tous, les planches à double point de vue ont été les plus compliquées. Replacer les bulles pour faire parler le bon personnage a été souvent laborieux, notamment pour reconstituer les blagues. L'humour est un élément pragmatique encore déficitaire pour la plupart et ne serait être appréhendé par un unique travail sur papier. Enfin, les blagues que nous avons retenues pour réaliser nos planches se sont avérées trop imagées, trop abstraites pour être comprises et identifiées en tant que traits d'humour par les jeunes. En choisissant des blagues assez communes, nous pensions cerner l'humour des jeunes. En réalité, elles se sont avérées difficiles à décrypter, même pour des adolescents neurotypiques.

Enfin, une généralisation a été objectivée par le travail d'écriture des planches. À partir de la planche bonus de l'Invitation, Adrien a produit une planche, montrée à deux autres jeunes, invités à critiquer la planche et à répondre par le biais de leurs commentaires écrits ou oraux à l'auteur de cette dernière. Elsa s'est notamment prêtée au jeu en critiquant les vignettes inadaptées et donnant son avis sur la production d'Adrien, un autre jeune de l'étude.

4.5. Perspectives du mémoire

Notre mémoire visait la production d'un outil permettant la compréhension de situations sociales et la recherche de moyens adaptés d'y répondre. Cet outil, par le discours pédagogique s'en dégageant, a également permis à bon nombre de jeunes d'exprimer leurs difficultés sociales.

4.5.1. Poursuivre l'expérimentation clinique

Notre expérimentation s'étant déroulée sur 5 séances, étalées sur quelques mois, elle ne nous a pas permis d'objectiver des évolutions significatives. Malgré les progrès notés pour chaque jeune de séance en séance, il est difficile d'objectiver en un possible transfert d'apprentissage de la planche papier à la situation réelle en 5 séances. Il s'agirait de poursuivre cette étude en proposant une expérimentation plus longue, avec des rencontres plus nombreuses et régulières auprès des jeunes, à la manière de séances d'orthophonie. Il serait également intéressant d'évaluer les

compétences pragmatiques et sociales avant de démarrer l'expérimentation, afin d'objectiver de manière plus rigoureuse de potentiels progrès.

4.5.2. Un support adapté et adaptable à d'autres jeunes ?

Des difficultés pragmatiques et communicationnelles concernent bien d'autres pathologies que les TSA ou les troubles envahissants du développement et peuvent se caractériser par divers degrés d'atteinte ou de difficulté. C'est pourquoi, il nous semblerait intéressant de proposer ce matériel à d'autres adolescents non TSA, mais tout aussi concernés par des troubles des habiletés sociales comme l'adolescent sourd ou dysphasique, principalement de type sémantico-pragmatique.

4.5.3. Réintégration de notre outil dans le champ de l'orthophonie

Proposer un tel outil aux orthophonistes permet d'intégrer pleinement les habiletés sociales au champ de compétences de l'orthophonie. Souvent abordées par le biais de groupes d'habiletés sociales, fréquemment organisés et animés par des psychologues, les orthophonistes y ont néanmoins un rôle indispensable. Un tel outil peut se coupler au travail réalisé au sein d'un groupe d'habiletés, en proposant un travail individuel et papier. L'outil visant la co-écriture de planches afin de laisser une trace immuable, contrairement à une activité plus fonctionnelle en groupe mais sans trace physique, permet de s'y référer ensuite.

Conclusion

À la lumière de cette problématique autour de l'adolescent et des habiletés sociales, nous avons choisi de proposer un complément de prise en charge par un outil de soutien aux séances mais avant tout un support de réflexion. Nos planches se veulent certes, pertinentes et porteuses d'éléments identifiables, mais également capables d'aider le jeune à s'interroger et à reconsidérer son point de vue par l'intermédiaire d'un échange avec l'orthophoniste ou d'un médiateur privilégié.

Ce mémoire a eu pour vocation de nous permettre d'établir une première expérience clinique auprès d'adolescents présentant un TSA, en pleine construction identitaire et cheminant souvent difficilement pour faire leur place dans le milieu scolaire et social. Nous avons eu l'occasion de prendre un certain recul quant aux données théoriques fournies par la littérature afin de construire une démarche plus personnalisée, adaptée aux difficultés de chacun et de proposer des séances variées pour tous.

Cette flexibilité que suscitent « Les bulles d'Hubble » a été aussi bien mise en œuvre par nous-mêmes que par les adolescents rencontrés, ceci donnant lieu à une évolution double et simultanée ; nous avons grandi et pris le temps de réfléchir en même temps que le jeune à travers notre travail.

Ce mémoire a également permis de soulever des questions actuelles et majeures telles que le diagnostic tardif voire la difficulté diagnostique des TSA, en regard des nouvelles données et classifications dans l'univers de la psychopathologie. Quelle place est laissée à l'adolescent et à ses difficultés ?

Nous avons pu constater que la prise en charge orthophonique est compliquée à cet âge, supposant une capacité d'adaptation et la réponse à des besoins spécifiques. Tout travail avec un jeune suppose la mise en place d'un lien, d'une relation privilégiée, d'un espace d'échange où celui-ci se sent à l'aise, écouté et libre de nous transmettre ses idées, émotions et envies. C'est aussi à nous, orthophonistes, qu'il revient de lui apporter un soutien dans l'expression et la compréhension de ces situations vécues au quotidien mais pour lesquelles il peine à trouver une réponse adaptée.

« Les bulles d'Hubble » a permis de nous familiariser avec ces jeunes, de tisser des liens et d'alimenter davantage ce désir de prendre en charge un tel public dans notre future pratique professionnelle. Nous en retiendrons le développement d'un travail basé sur l'échange avec de nombreux partenaires, échanges qui ont élargi notre vision de l'autisme et de l'orthophonie.

Le support que nous avons proposé s'est avéré plutôt adapté et ludique pour les jeunes, répondant à notre objectif premier et à une forte demande de la part des professionnels et parents. La mise à disposition des planches en ligne a permis une large diffusion, laissant une certaine liberté de consultation et d'utilisation aux visiteurs.

Quant à nos trois objectifs de départ, deux d'entre eux nous semblent atteints. D'après les avis recueillis, la matériel a plu aux jeunes comme aux professionnels, répondant à notre premier objectif, celui de créer un matériel attrayant et pratique. Ce support a permis de reparcourir certaines situations sociales et de veiller à leur compréhension. Pour autant, nous n'avons pas pu objectiver de transfert à la vie quotidienne ou du développement, à proprement parler, de certaines habiletés sociales. Nous n'avons donc pas pu répondre à ce second objectif, en raison du temps limité que nous avons pour produire et proposer les planches. Le transfert suppose un travail dans le temps et une expérimentation longitudinale plus importante que celle réalisée. Toutefois, certains jeunes ont réussi à exploiter et réutiliser le support et les codes du manga pour produire leurs propres planches. Enfin, nous avons répondu à notre dernier objectif, celui de proposer un outil visant à l'évocation. Nos planches ont, en effet, permis aux jeunes de réfléchir et de faire du lien, pour les plus grands, avec leurs propres difficultés voire de les décrire au cours des séances de production de planches.

La poursuite de l'expérimentation serait la bienvenue afin de modifier et retravailler les planches au regard des critiques et retours obtenus pour tenter d'apporter un outil le plus pertinent possible. Produire d'autres planches, à partir des situations verbalisées par le jeune serait une idée à soulever et à réaliser dans l'éventuelle poursuite de ce mémoire. Notre matériel ayant été pensé dans le cadre de jeunes TSA, il semblerait également intéressant de le proposer à un autre public, éprouvant également des difficultés d'adaptation sociale au collège et lycée, tels que les jeunes dysphasiques ou les adolescents déficients auditifs.

Bibliographie

ALVIN P. (2005). *L'annonce du handicap à l'adolescence*. Collection Éthique, Paris, Éditions VUIBERT.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (2013). *Diagnosis and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-V)*, Neurodevelopmental Disorders. Washington DC, American Psychiatric Publishing : 50-58.

ANDANSON J., POURRE F. et al. (2011). *Les groupes d'entraînement aux habiletés sociales pour enfants et adolescents avec syndrome d'Asperger : revue de la littérature*. Issy les Moulineaux, Elsevier Masson, disponible en ligne via ScienceDirect : 589-596.

ASTINGTON J.W., HARRIS PAUL L. et al. (1988). *Developing Theories of Mind*. Cambridge University Press (pages indisponibles).

ATTWOOD T. (2008). *The complete guide to Asperger's Syndrome*. London and Philadelphia, Jessica KINGSLEY Publishers : 55-128.

BAGHDADLI A. et BRISOT-DUBOIS J. (2011). *Entraînement aux habiletés sociales appliqué à l'autisme : guide pour les intervenants*. Issy les Moulineaux, Elsevier Masson.

BARON-COHEN S. (1988). Social and pragmatic deficits in autism : cognitive or affective ? *Journal of autism and developmental disorders*, n°18 : 379-402.

BEAUPIED M., BOURGOIN T. et al. (2009). *Scolariser un enfant autiste ou présentant des troubles envahissants du développement*. In : Ministère de l'Éducation nationale et Direction générale de l'Enseignement scolaire. Collection Repères Handicap. Paris, CNDP : 19-29.

BEAUREGARD L-A., BOUFFARD R. et al. (2010). *Estime de soi et compétences sociales chez les 8-12 ans*. Montréal, Édition MARQUIS.

BOUCHARD C., HOFF U. (1996). *Conversations en bandes dessinées : interactions avec des élèves atteints d'autisme ou d'autres troubles apparentés par le biais d'illustrations en couleurs*. Centre de ressource régional d'aide sur l'autisme. Michigan, Écoles publiques de Jenison : 6-15.

BRACONNIER A., MARCELLI D. (1998). *L'adolescent aux mille visages*. Paris, Odile JACOB : 141-148.

CLÉMENT C., MAGEROTTE G. et al. (2012). Scolarisation des élèves avec autisme en milieu ordinaire : analyse du rôle de soutien dans la classe. In : ADRIEN J-L,

MAGEROTTE G. et al. (Eds.). *Scolariser des élèves avec autisme et TED – Vers l'inclusion*. Paris, DNOD.

DUMAS J.E (2002). *Psychopathologie de l'enfant et de l'adolescent*. Bruxelles : DE BOECK (2ème édition).

EVANS C., GAUDET F. (2012). La lecture de bandes dessinées : étude du ministère de la culture. *Culture études*, n°2 : 1-8.

FRITH U., FRITH C.D. (2003). Development and neurophysiology of mentalizing. *Philosophical Transactions of the Royal Society B : Biological Sciences*, n°358 : 459–473.

GEORGES G., VERA L. (1999). *La timidité chez l'enfant et l'adolescent*. Paris, DUNOD.

GARRABE J. (2003). La classification française des troubles mentaux et la CIM : Histoire comparative. *Information psychiatrique*, volume 79, n°2 : 4-89.

GRANDIN T., (2001). *Ma vie d'autiste*. Paris, Odile JACOB Poche : 71-86.

HERVIEU M. (2008). *Intervention pour le développement des habiletés sociales auprès d'enfants avec troubles envahissants du développement, au sein d'une activité libérale, en partenariat avec une association*. Mémoire de Psychologie, Université de Rouen.

KOCHMAN F., SCHOVANEC J., ZALLA T. et al. (2014). *Syndrome d'Asperger : une autre intelligence*. L'Ass des As, l'Association des Asperger et Autistes de haut niveau du Nord-Pas-de-Calais. Lille, 15 février.

LANGDON R., DAVIES M. et al. (2002). Understanding minds and understanding communicated meanings in schizophrenia. *Mind and Language*, n°17 : 68-104.

- LAPLACE L. et NEVEU V. (2012). *Troubles de la communication chez les adultes avec autisme : enquête sur différents parcours de vie et prises en charge orthophoniques de quatre adulte avec autisme*. Mémoire d'Orthophonie, Université Lille 2.
- LE BRETON D. (2009). Conduites à risques et scarifications à l'adolescence. In : NASSIKAS K. (Eds.). *Le corps dans le langage des adolescents*. Paris, ÉRÈS : 45-66.
- LE GUERNIC A. (2008). Apprendre les codes sociaux. *Revue Métaphore*, 52 : 12-15.
- MAGEROTTE G. et al. (Eds.). *Scolariser des élèves avec autisme et TSA – Vers l'inclusion*. Paris, DUNOD.
- MEHL D. (1995). Médias et for intérieur. In : Centre universitaire de recherches administratives et politiques de Picardie (Eds). *Le for intérieur*. Paris, P.U.F. : 365-377.
- MONDON C., CLÉMENT M. et al. (2010). Expérience d'un groupe d'habiletés sociales : une année de pratique avec trois adolescents porteurs du syndrome d'Asperger. Issy les Moulineaux, Elsevier Masson, disponible en ligne via *Sciencedirect*, *Annales médico-psychologiques* 169 : 149-154.
- MONFORT JUAREZ I., MONFORT M. (2006). *L'esprit des autres : comment le dites-vous ?* Isbergues, OrthoÉdition : 8-16.
- NASSIKAS K. (2009). Langages corporels sans lien à la parole, le corps comme traducteur. In : NASSIKAS K. (Eds.). *Le corps dans le langage des adolescents*. Paris, ÉRÈS : 9-24.
- PERIER P. (2007). La lecture à l'épreuve de l'adolescence : le rôle des CDI des collèges et lycées. *Revue française de pédagogie, Recherches en éducation INRP, Lyon* : 43-57.
- POMMEREAU X. (2006). *Ado à fleur de peau*. Paris, Albin Michel : 47-68.
- POMMEREAU X. (2009). Violences cutanées auto-infligées à l'adolescence. In : NASSIKAS K. (Eds.). *Le corps dans le langage des adolescents*. Paris, ÉRÈS : 67-83.

POIRIER N., KOZMINKSKI C. (2011). *Accompagner un enfant autiste : guide pour les parents et les intervenants*. Chronique sociale, Québec, Presses de l'Université de Laval : p.87-109.

PRUD'HOMME M-H. (2010). Le défi des interactions sociales dans l'autisme : intervenir sur les émotions et les compétences sociales. In : TARDIF C. (Eds). *Autisme et pratiques d'intervention*. Marseille, DE BOECK SOLAL : 185-216.

ROBILLIART M. (2010). *Troubles envahissants du développement et compréhension des expressions idiomatiques françaises, mise à l'épreuve de matériel*. Mémoire d'Orthophonie, Université Lille 2.

SCHOVANEC J. (2013). *Je suis à l'est !* Paris, POCKET : 30-40.

SCHOVANEC J. (2014). *Éloge du voyage à l'usage des autistes et de ceux qui ne le sont pas assez*. Paris, PLON.

SEGAR M. (1998). *Faire face : Guide de survie à l'intention des personnes atteintes du syndrome d'Asperger*. Édition Autisme Alsace.

TAMMET D. (2009). *Je suis né un jour bleu*. Collection « J'ai lu ». Paris, Flammarion : 182-184.

TARDIF C. (2006). Autisme : problèmes sociaux, communicatifs et émotionnels à l'adolescence. *Le Bulletin scientifique de l'ARAPI*, n°18 : 32-36.

THOMAS P., DAUM. I (2006). Neurocognitive mechanisms of figurative language processing : evidence from clinical dysfunctions. *Neuroscience and behavioral reviews*, n°30 : 1182-1205.

UCHIYAMA H.T, SAITO D.N et al. (2011). Distinction between the literal and intended meanings of sentences : A functional magnetic resonance imaging study of metaphor and sarcasm. *Elsevier Cortex*, n°48 : 564-582.

VERMEULEN P. (2009). *Autisme et émotions*. Collection Questions de personnes TSA. Bruxelles, DE BOECK : 79-86.

YOUNG R. (2009). *Le syndrome d'Asperger : clés pédagogiques*. Montréal, Édition Chenelière Éducation.

Réglementation et rapports officiels :

« Circulaire interministérielle n°2006-126 du 17 août 2006 relative à la mise en œuvre et au suivi du projet personnalisé de scolarisation », Bulletin officiel de l'Éducation nationale n°32 du 7 septembre 2006.

« Circulaire interministérielle n° 2005-124 du 8 mars 2005 relative à la politique de prise en charge des personnes présentant de l'autisme et des troubles envahissants du développement », Bulletin officiel de l'Éducation Nationale n°15 du 14 avril 2005.

« Troisième Plan Autisme 2013-2015 » (2013). Paris, Ministère des personnes handicapées et de la lutte contre l'exclusion.

Sites d'informations et sites associatifs :

Le Monde Société (Paris) :

http://www.lemonde.fr/societe/article/2014/02/05/scolarisation-des-enfants-autistes-la-france-condamnee-par-le-conseil-de-l-europe_4360722_3224.html (consulté en juillet 2014 dans le cadre de recherches sur la scolarité actuelle des jeunes enfants et adolescents autistes)

Autisme Ensemble 95 (Val d'Oise, France) : www.autismeensemble95.com/ (surtout consulté en février 2014 puis ponctuellement durant l'année 2014-2015 lors de l'élaboration de notre population témoin)

Autisme France (Mougins, France) : <http://autisme.france.free.fr/> (surtout consulté en février 2014 puis ponctuellement durant l'année 2014-2015 lors de l'élaboration de notre population témoin)

« L'ASS des AS » : *Association des Asperger et autistes de haut niveau du Nord-Pas-de-Calais* (LOOS, Nord-Pas-de-Calais, France) : www.assdesas.fr (consulté en mars et février 2014 pour nous renseigner sur l'association et la contacter)

Centre de Ressources Autisme CRAIF (Île-de-France, France) : www.craif.org/ (consulté en avril 2014 lors de nos recherches concernant les groupes d'habiletés sociales proposés en région parisienne)

Centre de Ressources Autisme Nord-Pas-de-Calais (France) : www.cra5962.org/
(consulté en avril 2014 lors de l'élaboration de notre projet pour se documenter concernant la partie théorique)

Supports multimédia :

BOUVAREL A., MARTIN R. et al. (2007). *L'autiste dessinateur, de la perception à l'art* (support DVD). Québec, CECOM de l'Hôpital Rivière-des-Prairies et Centre National de documentation Audiovisuelle en Santé Mentale.

RÉVIL S. (2012). *Le cerveau d'Hugo* (support DVD). Issy Les Moulineaux, France
Télévision Distribution.

Liste des annexes

Liste des annexes :

Annexe n°1 : Supports destinés à l'entraînement des compétences sociales existants à ce jour

Annexe n°2 : Corpus des réponses fournies par les élèves d'une classe de 5ème quant à leur rapport à la lecture et aux multimédias

Annexe n°3 : Le contrôle de Maths (planche de type QCM)

Annexe n°4 : Prête-moi ton casque (planche de type QCM)

Annexe n°5 : Le mouchoir 1 (à double point de vue)

Annexe n°6 : Le mouchoir 2 (à double point de vue)

Annexe n°7 : Blague à plat 1 (à double point de vue)

Annexe n°8 : Blague à plat 2 (à double point de vue)

Annexe n°9 : Hubble est perdu (planche à terminer, bonus)

Annexe n°10 : L'invitation (planche à terminer, bonus)

Annexe n°11 : Solution proposée pour le Mouchoir 1

Annexe n°12 : Solution proposée pour le Mouchoir 2

Annexe n°13 : Solution proposée pour Blague à plat 1

Annexe n°14 : Solution proposée pour Blague à plat 2

Annexe n°15 : Carnet de travail proposé aux jeunes

Annexe n°16 : Capture d'écran de la page d'accueil du site internet « Les bulles d'Hubble »

Annexe n°17 : Capture d'écran de la rubrique « À propos » du site

Annexe n°18 : Capture d'écran de la rubrique « Planches » du site

Annexe n°19 : Capture d'écran de la rubrique « Vos bulles » du site

Annexe n°20 : Capture d'écran de la rubrique « Contacts » du site

Annexe n°21 : Capture d'écran du questionnaire en ligne, adressé aux orthophonistes

Annexe n°22 : Copie de la convention de recherche proposée aux familles rencontrées

Annexe n°23 : Planche produite par Adrien sur le thème de l'invitation

Annexe n°24 : Planche produite par Florent sur le fait d'abîmer un jouet

Annexe n°25 : Planche produite par Elsa sur le thème de l'invitation

Annexe n°26 : Planche produite par Elsa sur le thème des soirées étudiantes et traduction de la planche

Annexe n°27 : Tableau récapitulatif des résultats obtenus auprès des jeunes TSA rencontrés