

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.

Mémoire n°50

Mémoire en vue de l'obtention du Certificat de Capacité d'Orthophonie

présenté par Lucie HAZIZA et Marion MEYNADIER

dirigé par Anne LORENDEAU, orthophoniste (ITEP-Croix) et Magalie DURAND, orthophoniste (Cergy-le-Haut)

soutenu publiquement en Juin 2015

RÉSUMÉ

Les habiletés sociales constituent l'un des aspects cliniques souvent déficitaires chez l'adolescent autiste, cible et acteur de notre mémoire. Nous décrivons les rites et codes sociaux de l'adolescent neurotypique avant de présenter plus spécifiquement les difficultés de l'adolescent autiste pour comprendre, imiter et répondre à ces codes, en raison de mécanismes neurocognitifs déficitaires et sous-jacents aux habiletés sociales. Aussi, l'objectif de notre expérimentation est d'explicitier ces difficultés sociales et d'aider le jeune TSA 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 au cours de rencontres au domicile des jeunes ou au cours de séances afin de travailler la compréhension et l'explication de certaines scènes sociales. Nous avons, pour ce faire, échangé avec des orthophonistes et des adolescents présentant un trouble du spectre autistique, scolarisés au collège et au lycée dans le but d'évaluer l'intérêt de l'outil BD. La discussion vient alors clore notre mémoire quant à 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 jeunes TSA, permettant de penser au devenir de l'outil 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 undercovered 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.

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. 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 au public visé, 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, plus représentés 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 de la bande dessinée et du manga et susceptible de séduire une population adolescente. Ce matériel tend également à aider l'adolescent autiste à exprimer et verbaliser ses inquiétudes par la co-écriture d'une planche.
- 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.

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

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

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. 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 », car ces derniers sont désormais considérés comme appartenant aux « Troubles du Spectre Autistique ».

La nouvelle classification propose cinq critères diagnostiques, basés sur la symptomatologie clinique relevée auprès de sujets présentant un TSA : une communication et des interactions sociales déficitaires, caractérisées par un manque d'empathie, une rigidité mentale, 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. Des répercussions sont principalement constatées dans le domaine des habiletés sociales, ou habiletés interpersonnelles. Faisant défaut au sujet avec autisme, elles prennent la forme d'un apprentissage alors qu'elles se développent de façon spontanée chez le sujet neurotypique à l'épreuve des interactions dans la vie quotidienne. Tout ce qui a trait au relationnel 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'empathie est également extrêmement difficile d'accès, le sujet autiste n'arrive pas à se représenter ce que peuvent penser les autres de manière implicite.

Plusieurs hypothèses tendent à expliquer plus précisément à quoi sont liées ces difficultés relevées chez le sujet TSA : on retrouve ainsi différentes pistes quant à la cause des comportements retrouvés. L'autisme est un trouble neurodéveloppemental qui s'exprime par la difficulté à adopter un point de vue synthétique face à divers éléments. La pensée est perpétuellement morcelée, constituée de détails plutôt que 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. Ce problème se pose à tous les niveaux sensoriels et concerne surtout l'expression faciale (interprétation des mimiques et des émotions).

De nombreux auteurs (BARON-COHEN, 1998 ; FRITH, 1996) ont également émis l'hypothèse d'un déficit de la « théorie de l'esprit », soit 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 théorie n'étant pas uniquement valable dans le champ de l'autisme, elle n'explique pourtant pas de façon spécifique les difficultés rencontrées par une personne autiste. Les fonctions exécutives constituent l'ensemble des processus d'inhibition, de sélection et de planification permettant 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.

Au vu des avancées dans le domaine de l'imagerie et des explorations neurophysiologiques, l'une des hypothèses les plus plébiscitées actuellement concerne l'idée d'un fonctionnement cérébral spécifique à la personne autiste. 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 » : 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

Si nous définissons l'adolescent, il s'agit d'un être en quête de singularité mais également de reconnaissance. Pour ce faire, l'adolescent utilise un code qu'il choisit et lui est propre, à lui et à sa communauté ou groupe d'amis. 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 » (2008, p.12). L'acquisition de ces signes serait en jeu dès la petite enfance, par pur conditionnement auprès de la famille puis du fait de la socialisation lors de l'entrée à l'école puis au sein de cercles d'amis ou groupes d'appartenance.

Ce code s'exprime dans et sur le corps propre de l'adolescent, qui s'efforce de se marquer et démarquer de différentes manières (look, tatouage, piercing, etc.). Il concerne donc le langage comme des composants non verbaux (le vêtement, l'attitude ou le comportement) et fournit à la fois une marque de reconnaissance entre les individus d'un même groupe et de distinction entre les différents groupes. Ces modifications participent également au « style » que cherche à se créer chaque jeune, constituant 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). Partagés par de nombreux adolescents, ces pratiques, rites et codes sont souvent peu ou mal maîtrisés par tous les sujets autistes, malgré la forte hétérogénéité clinique existant au sein de la population de TSA. À défaut de ne pas respecter ce code, le jeune autiste ne sait pas le reconnaître et/ou l'interpréter. Ne pouvant pas renvoyer ce message à ses pairs, il ne peut donc pas se réclamer « des leurs ». 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. Ce n'est pas un manque de désir ou d'intérêt pour les relations sociales mais « l'absence des bons codes sociaux », qui serait 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 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. En plus d'une apparence vestimentaire souvent décalée, le sujet autiste peut présenter une voix monotone, une froideur au contact, un regard fixe ou fuyant selon le sujet voire un maniérisme dans son expression et son attitude, ce qui laisse souvent un sentiment d'étrangeté à sa rencontre et rend la prise de contact alors moins aisée. Ces adolescents souffrent de leurs difficultés, puisqu'il leur est difficile de se lier d'amitié et de séduire comme un adolescent neurotypique. Aussi, à « l'anxiété sociale » souvent ressentie par les adolescents autistes peuvent s'ajouter des peurs plus communes, partagées par bon nombre d'adolescents neurotypiques. Ces peurs multiples peuvent être à l'origine d'une phobie sociale ou d'une profonde dépression, fréquente chez le TSA ayant un niveau intellectuel bon et/ou normal et engendrant dans les cas les plus extrêmes des comportements suicidaires.

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

Cette expression naît d'une récente interview de SCHOVANEK, qui explique se sentir autiste en France, car il y est ainsi représenté et perçu par ses pairs et comme un « non-autiste » à l'étranger. Les traits cités précédemment, caractéristiques d'un adolescent autiste sans déficience intellectuelle, constituent un rapide portrait de cet adolescent rencontré dans les cours de collège et lycée actuelles et font de cet étudiant atypique : « un Japonais dans Paris ». 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 troubles majeurs 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 » et autorise désormais l'enfant à être scolarisé en milieu scolaire ordinaire et dans une classe proche du domicile parental. Cette loi vise ainsi la continuité du parcours scolaire de chaque élève si leurs capacités et compétences le permettent.

L'intégration d'un adolescent autiste au sein d'un circuit « classique » en milieu ordinaire, que ce soit à temps plein ou partiel, suppose certains aménagements comme la présence régulière d'un AVS. 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.

Les dispositifs de ce type sont la CLIS (Classe d'Intégration Scolaire), accueillant 10 à 12 enfants âgés de 6 à 12 ans, en fonction de la nature de leur handicap et l'ULIS (Unité Localisée pour l'Inclusion Scolaire), qui regroupe 10 à 12 élèves porteurs d'un même handicap, implantées dans des collèges et lycées « ordinaires ». 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.

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. 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. Peu scolarisés et donc peu représentés dans les cours de récréation, ces adolescents méconnus et au comportement décalé sont souvent pris pour cibles à l'école. 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. Ces difficultés pouvant entraîner du dégoût pour l'école et signer l'abandon ou l'échec scolaire, elles nous interrogent sur l'insertion sociale, scolaire puis professionnelle de cet adolescent autiste grandissant.

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 entre personnes ayant des centres d'intérêts communs ou avec des amis physiquement présents dans leur environnement quotidien (sport, collège, quartier...). C'est également un moyen de se dévoiler, de partager. On observe cependant une diminution du temps de lecture et une restriction de la variété des supports (avec des thématiques souvent tournées vers les romans initiatiques de type fantasy ou science-fiction). On s'intéresse aussi depuis peu à l'intérêt du support internet et numérique car Il semblerait 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.

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 ? 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.

BUTS ET HYPOTHÈSES

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. Les habiletés sociales constituant un domaine empreint d'aléatoire et supposant des adaptations permanentes, il convient de se demander si l'on peut néanmoins penser « enseigner » ces habiletés, ou à défaut de le faire, aider le sujet TSA à comprendre certaines situations sociales.

Or, les théories émises par de nombreux auteurs et cliniciens nous portent à croire qu'un support visuel serait d'autant plus pertinent pour un sujet TSA, en raison de sa « pensée en images ». Aussi, il nous paraît intéressant de proposer un outil tel que des planches de bande dessinée, inspirées du manga. Ces dernières répondraient au besoin de supports visuels de l'adolescent TSA et auraient 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 donc 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. Cet objectif 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 des situations anxiogènes auxquelles il est amené à faire face dans sa vie quotidienne ?

MÉTHODOLOGIE

Nous pensons que l'utilisation d'un support visuel pourrait être un médiateur intéressant pour aborder les difficultés sociales de l'adolescent autiste, c'est pourquoi nous proposons de produire et présenter des planches d'inspiration manga à des adolescents TSA, scolarisés en collège et/ou lycée.

Notre matériel s'intitule « Les Bulles d'Hubble », Hubble étant le prénom de notre personnage principal. Nous l'avons utilisé pour sa proximité sonore avec le mot « bulle », qui renvoie à la fois au lexique de la bande dessinée et à un terme utilisé en astronomie. On évoque la « Bulle d'Hubble » pour désigner une partie d'un système qui n'agit pas tout à fait comme les autres, à la manière d'une planète qui tournerait à contresens. Enfin, Edwin HUBBLE fut l'auteur de nombreuses découvertes en astronomie. Concernant le choix des couleurs, le seul élément de couleur des planches, à savoir le H sur le t-shirt d'Hubble est en bleu, afin de faire référence à la couleur de l'autisme, désignée ainsi par la campagne de l'association américaine American Speaks.

Afin d'élaborer notre matériel, nous avons rencontré de jeunes neurotypiques, lors d'une action de prévention dans un collège parisien et de jeunes TSA, lors de l'observation d'un groupe d'habiletés sociales. Ces rencontres nous ont permis d'en connaître davantage sur les codes et habitudes sociales et la vie au collège ou lycée, pouvant être anxiogènes pour l'adolescent TSA. Nous avons alors constitué un corpus de situations sociales, visant à être dessinées et utilisées comme thèmes de nos planches futures. De premières planches ont été élaborées et proposées à Vianney, un jeune adulte atteint du syndrome d'Asperger et membre de l'association l'Ass des As, afin d'avoir un premier retour sur le matériel. Suite à cet échange, nous avons modifié et constitué notre recueil de planches, en les diffusant à partir de notre site en ligne afin de les partager rapidement et gratuitement aux professionnels et familles, susceptibles de les consulter.

Afin d'en évaluer la pertinence, la validité et l'intérêt clinique, nous avons proposé ces planches à un groupe de jeunes TSA, constituant notre population témoin et rencontré au cours de plusieurs séances d'expérimentation, soit cinq séances au total avec un intervalle de deux semaines chacun. Pour participer à notre expérimentation, les jeunes rencontrés ont dû répondre à des critères d'inclusion définis comme suit : le sujet doit être scolarisé au collège/lycée sur un temps plein ou partiel, présenter des difficultés d'ordre social et pragmatique, caractéristiques d'un TSA préalablement diagnostiqué, posséder une lecture efficiente en terme de déchiffrage et de compréhension pour appréhender les planches de façon autonome et ne doit présenter aucun trouble ou déficience visuelle susceptible d'entraver cette lecture.

Au vu des critères préalablement définis, notre population témoin est constituée de sept adolescents : Adrien, Théo, Rida, Alan, Florent, Ethan et Elsa, 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 ½ lorsque débute notre expérimentation.

Pour tendre à une généralisation du matériel et recueillir l'avis et critique d'orthophonistes professionnels, nous avons rédigé un questionnaire leur étant adressé afin de leur proposer d'expérimenter l'outil et de les interroger sur leur pratique et les supports utilisés auprès de jeunes TSA. Cette double mise à l'épreuve clinique de l'outil a alors permis de s'interroger sur l'aspect esthétique et ludique du support, sur son aspect pratique et thérapeutique quant à la compréhension et à l'évocation de situations sociales.

RÉSULTATS

Les résultats obtenus à l'expérimentation clinique que nous avons menée nous ont permis de mettre en évidence un certain nombre d'éléments communs mais également des dissociations entre les jeunes que nous avons rencontrés. Tous 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.

Nous avons observé 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. 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. En revanche, 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.

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 travailler et 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 part, 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.

Sur l'ensemble des orthophonistes interrogés, la majorité a privilégié une présentation en version papier imprimée tandis que certains ont consulté les planches directement sur le site web et avec leur patient. 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. Le format que nous avons choisi d'adopter n'a pas constitué de gêne particulière quant à l'utilisation du support et Hubble a globalement été bien reconnu sur toutes les situations proposées. En fonction de l'âge, le rapport au support n'a pas été le même et la pertinence des situations proposées varie : les notes les plus hautes, signant des situations pertinentes, ont été obtenues auprès de jeunes patients (tranche des moins de 13 ans principalement). Au vu des notes obtenues et situées en grande proportion au-dessus de la moyenne, 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.

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.

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

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 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). 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. 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.

Pour ce qui est du site internet, 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. Quant au carnet de travail que nous avons conçu, celui-ci a été plus ou moins bien investi suivant les jeunes.

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 CRA. 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. Les familles de nos jeunes patients se sont montrées très compréhensives et ont investi le cadre que nous proposons, en y apportant leur témoignage de parent. 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.

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. Ce support pourrait être utilisé afin de re-dynamiser 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, mais il est plutôt préférable de les proposer en seconde intention, car elles supposent certains prérequis, comme 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 qui lui est familier, l'orthophoniste ne pouvant observer ce qui se passe au collège.

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. Notre analyse, bien que majoritairement qualitative, nous a néanmoins permis d'objectiver un certain nombre d'éléments, communs à certains jeunes. 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 par la suite.

CONCLUSION

Ce mémoire a eu pour vocation de proposer un outil de rééducation et d'en expérimenter l'intérêt thérapeutique auprès de jeunes TSA et d'orthophonistes ayant expérimenté le matériel avec leurs propres patients. Nous avons ainsi eu l'occasion de prendre du recul quant aux données théoriques fournies par la littérature afin de construire une démarche clinique plus personnelle. 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.

La mise à disposition des planches en ligne a permis une large diffusion, laissant une certaine liberté de consultation et d'utilisation aux visiteurs afin de recueillir leurs avis et critiques. Aussi, deux de nos trois objectifs de départ nous semblent atteints. D'après les avis recueillis, le 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 le 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, par la suite, 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 co-écriture.

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.

RÉFÉRENCES

Ouvrages :

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

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

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

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

LE GUERNIC A. (2008). Apprendre les codes sociaux. *Revue Métaphore*, 52 : 12-15.

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

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

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

Article :

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)