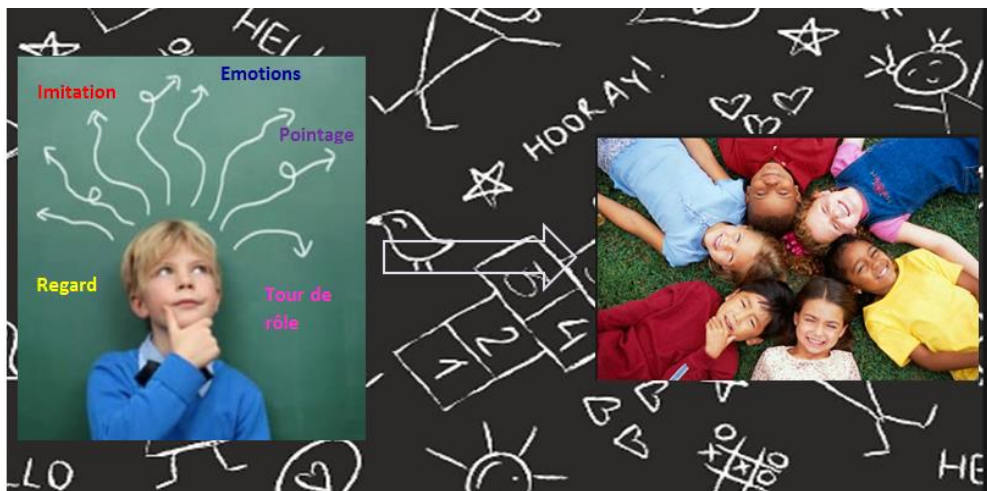


Travail des prérequis aux habiletés sociales avec un enfant autiste

Le travail des prérequis aux habiletés sociales avec un enfant autiste ne présentant pas de déficience intellectuelle, dans le cadre d'une prise en charge individuelle, peut-il amener à une généralisation et à un transfert des acquis dans une situation de groupe ?



Mémoire en vue de l'obtention du Diplôme d'Etat de Psychomotricienne

Table des matières

REMERCIEMENTS	
INTRODUCTION	- 1 -
PARTIE THEORIQUE	- 3 -
I. Les habiletés sociales dans le cadre normal	- 3 -
A. Définition	- 3 -
1. Théorie de la communication	- 3 -
2. Les habiletés sociales	- 4 -
3. Les différents types d'habiletés	- 6 -
a. Les habiletés réceptives	- 6 -
b. Les habiletés décisionnelles	- 7 -
c. Les habiletés comportementales	- 8 -
d. En conclusion	- 9 -
B. Les prérequis dans les habiletés sociales	- 9 -
1. Les habiletés réceptives	- 10 -
2. Habiletés décisionnelles	- 11 -
3. Habiletés comportementales	- 12 -
a. Intentionnalité communicative.....	- 12 -
b. Communication verbale.....	- 12 -
c. Communications non verbales	- 13 -
C. Nécessité des habiletés sociales dans la vie quotidienne.....	- 17 -
D. Développement et prérequis aux habiletés sociales	- 18 -
II. Autisme et habiletés sociales	- 18 -
A. Définition	- 18 -
B. Modèles explicatifs du déficit en interaction et en communication	- 19 -
1. La perspective spécifique et le déficit en cognitions sociales	- 19 -
a. Déficit en Theory of Mind (TOM).....	- 19 -
b. Malvoyance de l'E-motion	- 20 -
c. L'atteinte des neurones miroirs	- 21 -
d. Conclusion sur les théories spécifiques	- 21 -
2. La perspective généraliste : le déficit en fonctions exécutives	- 22 -
3. Conclusion sur les différents modèles abordés	- 23 -
C. Manifestations et conséquences du déficit en habiletés sociales.....	- 24 -
D. Développement des prérequis aux habiletés sociales dans l'autisme	- 26 -
1. La communication verbale	- 26 -
2. L'intentionnalité communicative	- 27 -
3. Communication non verbale	- 27 -
4. Conclusion sur le développement des prérequis aux habiletés sociales	- 29 -
III. Travail et interventions centrées sur les habiletés sociales	- 30 -
A. Revue de littérature d'Andanson et al (2011)	- 30 -
B. Groupe d'Apprentissage à la Communication et à la Socialisation (GACS) (2013).....	- 31 -

C.	Entraînement aux habiletés sociales pour adolescents avec syndrome d'Asperger et autisme de haut niveau ...	33 -
1.	Jeanie Tse, Jack Strulovitch, Vicki Tagalakis ,Linyan Meng , Eric Fombonne (2007)	33 -
2.	Un programme pas à pas de Kim Kiker Painter (2006)	34 -
D.	Module d'intervention appliqué à l'autisme (MIA) (2011).....	36 -

IV. Conclusion partie théorique - 37 -

PARTIE PRATIQUE.....- 38 -

I. Présentation de l'enfant - 38 -

A.	Anamnèse	38 -
B.	Parcours de soin	39 -
C.	Bilans réalisés	39 -
1.	Bilan pédopsychiatrique.....	39 -
2.	Bilan orthophonique	40 -
D.	Bilan initial en psychomotricité	40 -
1.	Comportement lors des différentes étapes du bilan	41 -
2.	Première partie du bilan	41 -
3.	Seconde partie du bilan.....	42 -
a.	Evaluation des fonctions exécutives	42 -
b.	Evaluation des processus sociaux et émotionnels.....	43 -
c.	Evaluation des habiletés sociales dans la vie quotidienne	44 -
4.	Conclusion du bilan psychomoteur	47 -

II. Définitions des objectifs d'intervention - 48 -

III. Présentation du suivi individuel - 50 -

A.	Séance type	50 -
B.	Déroulés des séances et situations proposées	52 -
C.	Mise en place et utilisation d'un outil : le cahier des relations	58 -
1.	Intérêt du dispositif	58 -
2.	Introduction de ce support	59 -
a.	Auprès des parents	59 -
b.	Auprès d'Amir	59 -
3.	Contenu du cahier	60 -
4.	Aspects abordés dans le cahier au cours des séances	61 -
5.	Evolution de l'utilisation du cahier.....	63 -

IV. Présentation de la prise en charge collective : groupe « habiletés sociales et autonomie »..... - 63 -

A.	Présentation du groupe	63 -
B.	Déroulé d'une séance type.....	65 -
C.	Création d'une grille d'observations des aptitudes sociales	65 -
D.	Présentation des activités au cours desquelles l'observation a été menée et retranscription de ces dernières ...	66 -
E.	Compte rendu des observations et évolution	72 -

V. Réévaluation - 73 -

A.	Evaluation des fonctions exécutives.....	73 -
----	--	------

- B. Evaluation des processus sociaux et émotionnels..... - 73 -
- C. Evaluation des habiletés sociales dans la vie quotidienne - 75 -

DISCUSSION - 76 -

CONCLUSION - 79 -

BIBIOGRAPHIE.....-80-

ANNEXES.....

RESUME

ABSTRACT.....

Introduction

Les premières descriptions de l'autisme réalisées par Léo Kanner en 1943 se fondaient sur l'observation d'un panel de onze enfants présentant une intelligence normale mais des particularités de fonctionnement. Parmi ces spécificités l'auteur relève, entre autres, des difficultés dans l'établissement de liens sociaux et utilise même le terme de « troubles autistiques du contact affectif ».

D'autres spécialistes se sont par la suite penchés sur la question de l'autisme, notamment Hans Asperger plus tard repris par Lorna Wing, et ont pu eux aussi relever dans leurs observations une pauvreté de la vie sociale, ainsi que des particularités touchant la communication verbale et non verbale.

Depuis cette époque de nombreuses études ont porté sur l'autisme et ont investigué de manière approfondie les différences de fonctionnement présentées dans ce trouble. Et, si de nombreuses divergences persistent sur la spécificité de certains traits reliés à cette pathologie il a été clairement établi que l'une des principales atteintes concerne l'ensemble des processus permettant la socialisation que l'on regroupe aujourd'hui sous le terme « d'habiletés sociales ».

Ces habiletés sociales sont composées de compétences socles s'établissant de manière précoce au cours du développement et permettant l'acquisition progressive d'aptitudes plus complexes. Si ces dernières se développent habituellement de manière spontanée, leur mise en place apparaît comme perturbée dans le cadre de l'autisme.

Ainsi ce dysfonctionnement est au cœur des difficultés rencontrées par ce public et est mentionné dans les classifications actuelles sous le terme de « déficit en communication et en interaction. ». L'accompagnement des individus dans ce domaine est donc un objectif fondamental de la rééducation qui peut être proposée. Dans ce cadre l'HAS, dans ses recommandations 2018, préconise une surveillance particulière de ces aspects par l'ensemble des professionnels intervenants auprès des patients.

Ces aptitudes sont mises en jeu dans le cadre de relations duelles mais aussi plurielles ce qui nécessite des ajustements particuliers suivant la situation. Dans ce cadre l'HAS préconise des soutiens variés : d'une part un suivi en individuel mais également un travail en groupe. La combinaison de ces deux types d'interventions cherche à fournir une approche globale et complète du domaine des habiletés sociales.

Toutefois sachant que l'un des traits fréquemment retrouvé dans l'autisme est la rigidité de fonctionnement et le manque d'extension des apprentissages d'un milieu à un autre, la question suivante peut être posée :

Le travail des prérequis aux habiletés sociales avec un enfant autiste ne présentant pas de déficience intellectuelle, dans le cadre d'une prise en charge individuelle, peut-il amener à une généralisation et à un transfert des acquis dans une situation de groupe ?

Afin de répondre à cette problématique nous traiterons dans une première partie théorique les habiletés sociales, leur rôle et leur développement dans un cadre normal, puis l'autisme et particulièrement les déficits s'exprimant dans le champ des aptitudes sociales. Enfin nous développerons des programmes d'interventions groupales existant dans ce domaine. Dans un second temps une partie pratique présentera, à travers une étude de cas, la création et le déroulement d'un protocole abordant ces aspects ainsi que la mise en place d'une grille d'observation afin d'étudier la présence et l'utilisation de ces prérequis en situation de groupe.

Partie théorique

I. Les habiletés sociales dans le cadre normal

A. Définition

Les habiletés sociales sont des compétences spécifiques entrant en jeu dans de nombreux domaines de la vie d'un individu. Ces dernières sont particulièrement réquisitionnées dans les situations de communication faisant intervenir le sujet et un ou plusieurs partenaires d'échanges. Avant de définir de façon détaillée les habiletés sociales il semble important de déterminer dans un premier temps les différents éléments impliqués dans une situation d'échange.

1. Théorie de la communication

Jakobson dans son modèle linéaire de la communication est un des premiers auteurs à théoriser et à définir les différents modules nécessaires dans la mise en place d'un contexte de communication. Il élabore un système à six variables :

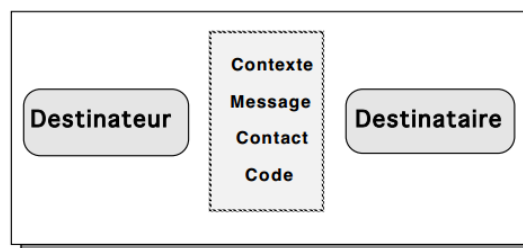


Figure 1 : La communication selon Roman Jakobson

Dans sa vision de la communication Jakobson englobe donc les individus en interaction, le contexte dans lequel elle se déroule et pour finir les phénomènes transitifs permettant l'émission et la réception du message (canal, code). L'ensemble de ces éléments se rapportent pour lui d'une façon ou d'une autre à un langage verbal ou verbalisable.

Par la suite d'autres auteurs se sont inspirés de ce modèle en le complétant. C'est notamment le cas de Kebrat-Orrechioni. Cette dernière s'est intéressée aux aspects non-verbaux comme faisant partie de la communication. Elle introduit la notion de rétroaction (ou feedback) dans sa théorie. Il s'agit d'éléments renvoyés à l'émetteur sous diverses formes (verbales ou non verbales) et qui lui apporte des indications sur la réception ou non du message, voire sur la manière dont il a été interprété par le destinataire pour adapter son comportement en conséquence.

Ces modèles se fondent sur des situations dans lesquelles les messages sont non équivoques et clairs, où l'information est bien transmise et les réactions qui en découlent

sont adaptées. Cependant Shannon et Weaver ont introduit l'idée de l'existence de perturbateurs de la communication. Ils ajoutent au modèle de Jakobson la notion de « bruits ». Ces derniers constituent des facteurs dysfonctionnels créant une interférence. Ils sont responsables d'une déformation de l'information initiale.

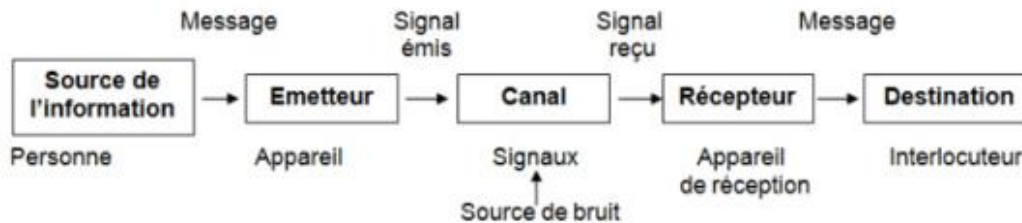


Figure 2 : Diagramme schématisé du modèle de Shannon-Weaver

Ce modèle permet de mettre en évidence l'existence de multiples sources de « bruits » à l'origine de modifications de l'information. Ces facteurs constituent des freins à la communication de par leur effet de « parasitage » et peuvent provoquer des malentendus ou des incompréhensions. Le fait que la communication soit plurielle et emprunte des canaux variés, est fondamental. Bien qu'il n'apparaisse pas dans le modèle initial de Shannon et Weaver la notion de feedback de Kebrat-Orrecchioni est particulièrement intéressante dans cette situation

L'ensemble des théories évoquées permettent de saisir une part des processus impliqués dans la communication ainsi que les difficultés qui peuvent exister dans cette dernière. La communication verbale et non verbale est au cœur des habiletés sociales car elle est à l'origine de la mise en relation d'individus. Des codes semblables à ceux de la communication sont impliqués dans les habiletés sociales et leur maîtrise est nécessaire à la réussite des relations interindividuelles. Ainsi les habiletés sociales impliquent les mêmes entités (destinateur, destinataire, message) ; elles emploient les mêmes mécanismes de transmission : elles sont multi canalaires et nécessitent des feedback pour être ajustées. Elles sont soumises aux mêmes contraintes que celles s'appliquant à l'information communicationnelle et aux mêmes perturbations. La connaissance et la maîtrise de ces différents éléments assurent une bonne réussite dans l'emploi des habiletés sociales. Nous allons maintenant essayer de définir de façon plus précise ces compétences.

2. Les habiletés sociales

Le terme d'habileté sociale regroupe en réalité une large gamme d'aptitudes se rapportant à différentes sphères du fonctionnement d'un individu. De ce fait de nombreuses définitions ont pu être proposées.

Selon Baghdadli et Brisot-Dubois (2011) il s'agirait «d'un ensemble de capacités qui nous permettent de percevoir et de comprendre les messages communiqués par les autres, de choisir une réponse à ces messages et de l'émettre par des moyens verbaux et non verbaux, de façon appropriée à une situation sociale. »

Brown (2003) parle de « la capacité de démontrer un comportement approprié dans une variété de contextes comme la maison, l'école ou le travail et dans la société en général.»

Lieberman (2005), quant à lui, évoque « des comportements spécifiques du répertoire d'un individu, des savoirs faire qui mettent en jeu l'individu tout entier au sein d'une communauté donnée.»

Si des subtilités existent dans les différentes définitions on peut tout de même noter certains éléments communs qui apparaissent comme des aspects fondamentaux.

Parmi eux on peut retenir le fait que ce sont des compétences mettant en lien un individu avec son environnement social et régissant les relations entre ces deux entités. Le « contexte » évoqué par ces auteurs se rapporte à l'environnement physique mais surtout humain de l'individu.

Elles se manifestent de façon effective au travers des communications verbales et non verbales qui résultent de la mise en œuvre complexe de processus cognitifs, affectifs et comportementaux.

Les différentes définitions parlent aussi de manifestations « adaptées ». Cette notion renvoie à l'existence de codes sociaux, définis par Grandin & Barron (2014) comme étant des « recommandations, normes, exigences, atteintes, coutumes et lois, écrites et non écrites, exprimées ou inexprimées qui reflètent les attitudes, les valeurs, les préjugés et les peurs d'une société, et déterminent les rôles que nous endossons et les mesures que nous prenons, lors de nos interactions avec autrui, qu'il s'agisse d'individus ou de groupes ». Les habiletés sociales sont les processus qui régissent le comportement de façon à ce qu'il soit adéquat et réponde aux exigences des codes sociaux. Ce processus de contrôle participe à la réussite de l'échange.

L'efficacité dans la maîtrise et l'emploi des aptitudes sociale repose sur le bon fonctionnement et la mise en œuvre efficace de différents types d'habiletés. Ces derniers sont détaillées par plusieurs auteurs : Mc Fall, 1982 ; Trower et al ,1978 ; Wallace et al, 1980. Ils proposent une approche cognitive et séquentielle de ces habiletés et les répartissent en trois catégories selon le niveau auxquels ces aptitudes interviennent dans le traitement et la programmation d'un comportement à visée sociale :

3. Les différents types d'habiletés

a. Les habiletés réceptives

Ce sont les premières réquisitionnées, elles interviennent dans le but de percevoir et traiter l'ensemble des informations nécessaires à la production du comportement. Les différents systèmes perceptifs sont mis à profit dans le recueil d'informations pertinentes provenant de l'environnement (visuelles, auditives...) et de l'individu lui-même. Les capacités attentionnelles vont également être impliquées dans cette collecte qui repose sur une attention particulière accordée aux paramètres extérieurs et intrinsèques.

La mise en lien et la synthèse de tous ces éléments va permettre à l'individu de saisir le contexte dans lequel se déroule l'interaction. Plus la compréhension de la situation de communication est fine plus le sujet sera à même de saisir les enjeux de l'échange et donc d'y réagir de manière adéquate.

Les habiletés réceptives opèrent à deux niveaux:

- D'une part l'individu doit porter son attention sur ses interlocuteurs : les identifier, choisir les personnes appropriées mais aussi comprendre quelles sont leurs intentions, leurs émotions, leur motivation, leur disponibilité. Ces éléments sont déduits des messages verbaux et non verbaux communiqués par l'autre.
- D'autre part le sujet doit également avoir à l'esprit ses objectifs propres afin de pouvoir les réaliser.

La réussite de l'échange repose donc sur des capacités de perception, aussi bien dans la réception des informations envoyées par les autres que de ses volontés propres.

Une fois perçus, les messages doivent être interprétés et cette interprétation va par la suite conditionner le choix et la production de la réponse. Au travers de ce processus l'individu va s'appuyer sur ses connaissances propres, qu'elles soient antérieures ou immédiates. Ses expériences vont impacter le sens accordé au message, de même que l'état émotionnel du sujet au moment de la réception de l'information. L'association et la mise en lien de tous ces composants conduisent à une conceptualisation de l'ensemble de la situation à l'origine d'une représentation mentale nommée « insight » (Baghdadli & Brisot, 2011).

Pour cela des processus complexes sont réquisitionnés. L'individu doit être capable d'envisager l'échange sous différents angles avec la mise en jeu d'une capacité de décentration afin de se figurer le point de vue de l'interlocuteur. Mais aussi être capable d'interpréter et mettre un sens sur les messages perçus en faisant appel à ses connaissances, ses expériences. Il doit pouvoir percevoir et garder en mémoire ses buts personnels. Cette première étape de décodage est primordiale dans la cascade des

habiletés car une analyse parcellaire ne permettra pas de saisir l'ensemble des enjeux et donc de sélectionner et de produire un comportement adapté.

b. Les habiletés décisionnelles

Elles entrent en jeu dans la phase suivant la réception et l'interprétation de l'information.

Une fois que le sujet a analysé le contexte de l'échange, il doit décider la manière dont il va s'investir dans la relation et répondre aux messages perçus.

Pour cela il va devoir déterminer sur quel mode interagir et choisir la réponse adaptée au sein d'un répertoire d'habiletés. Ce répertoire s'établit à partir de ses connaissances et expériences passées. Ainsi plus l'individu a expérimenté de situations sociales plus son répertoire sera riche. Il aura alors à sa disposition un nombre plus important de réponses et sera plus à même de moduler et d'adapter son comportement. Le répertoire des habiletés sociales se met en place dès le plus jeune âge et toute expérience sociale permet de le compléter. Le choix de la réponse la plus adaptée doit tenir compte :

- Du sujet : de ses possibilités et de ses objectifs.
- De l'interlocuteur : de sa motivation, ses attentes.
- Du milieu : suivant ce dernier toutes les réponses ne sont pas adaptées bien qu'elles puissent convenir au sujet et à son interlocuteur dans un autre contexte.

La prise en compte de l'ensemble de ces contraintes restreint le choix de réponses possibles. Néanmoins un répertoire complet permettra une plus grande flexibilité et adaptabilité pour prendre en compte l'ensemble de ces exigences. Afin de pouvoir déterminer la réaction à adopter l'individu peut aussi se figurer les différentes conséquences provoquées et les bénéfices ainsi créés. Pour cela une analyse « coûts/bénéfices » est souvent réalisée.

Une fois la réponse sélectionnée elle fait l'objet d'une élaboration c'est-à-dire qu'elle doit être programmée, conceptualisée avant la mise en œuvre. Le sujet va ainsi prévoir, planifier les schémas moteurs ou encore le contenu verbal de son action avant de l'effectuer. Ceci nécessite une capacité d'analyse objective et de recul sur ses propres compétences. L'élaboration permet ainsi en temps normal d'écartier les réponses trop complexes ou hors d'atteinte.

Il peut toutefois exister des éléments s'opposant à la réalisation de l'action et extérieurs au sujet, qu'ils soient en lien avec l'environnement ou l'interlocuteur. L'individu se retrouve alors dans une situation où il existe un conflit entre ce qu'il souhaite et les possibilités réelles. Il va alors devoir faire appel à la résolution de problème afin de trouver

une solution pour adapter sa réaction ou modifier des éléments du milieu pour pouvoir la rendre effective.

Selon Baghdadli et Brisot (2011) le sujet va devoir analyser deux aspects du problème :

- Le fond : c'est-à-dire préciser la source de la dissonance, du conflit.
- La forme : elle s'attache, quant à elle, à la manière dont l'individu va réagir dans l'interaction pour permettre la mise en place du comportement initial.

Une nouvelle fois dans cette phase de décision et de programmation de la réponse des mécanismes élaborés de planification, d'anticipation, de représentation mentale sont impliqués. Cette phase de sélection est primordiale puisque elle s'attache à la prise en compte de l'environnement, de l'autre et de ses propres objectifs .En effet privilégier un aspect au détriment des autres peut mener à des choix de comportements inadéquats qui vont avoir un impact sur la situation et l'échange. .

c. Les habiletés comportementales

Elles correspondent à la production effective du comportement, ce sont les dernières à intervenir après toutes les phases préalables de traitement et de programmation.

Dans les définitions des habiletés sociales les comportements se rapportant à ces dernières sont classés en deux catégories : les réponses verbales et les réponses non-verbales.

Les premières correspondent à l'ensemble du contenu du discours. Les deuxièmes s'attachent à tous les éléments gestuels, posturaux ou du paralangage (prosodie, pauses, inflexions de la voix) qui accompagnent, illustrent ou se substituent au discours.

Dans l'émission de ces comportements il doit exister une adéquation entre le contenu, ce qui est dit, et ce qui est exprimé au niveau non verbal afin d'envoyer un message cohérent et clair au récepteur de l'information. Ce point peut se rattacher aux éléments évoqués dans les théories de la communication quant à la multiplication des canaux d'émission du message pour augmenter son efficacité et sa précision.

Il peut exister un décalage entre le comportement prévu et celui produit. Si l'individu possède des capacités d'analyse suffisantes il pourra percevoir cette différence par le biais de feedback et rectifier son comportement.

Une fois l'action produite elle induit en temps normal une réaction de l'environnement ou de l'interlocuteur qui va constituer un feedback sur l'adéquation du comportement, apporter des informations supplémentaires au sujet qui va pouvoir ajuster son style

d'interaction, corriger son comportement ou persévérer dans un type de réponses si elles semblent adéquates. La réception de ce feedback relance la cascade d'habiletés pour produire un nouveau comportement et ainsi de suite tout au long de l'interaction.

Ainsi l'échange est bidirectionnel puisque le sujet est à la fois émetteur et récepteur de messages. L'analyse, la programmation et la réalisation de réponses au cours de l'échange social concerne toutes les personnes participant à ce dernier. Ainsi l'interaction n'est pas un enchaînement d'échanges unilatéraux où chaque individu est tour à tour acteur (lorsqu'il est émetteur) et spectateur (lorsqu'il est récepteur) mais bien une boucle continue où les comportements de chacun influence la façon d'intervenir de l'autre, le plus souvent dans un contexte mouvant apportant sans cesse de nouvelles informations.

d. En conclusion

La situation d'échange est une situation exigeante qui nécessite de répondre à un ensemble de contraintes. Elle implique une multitude de processus et repose sur une intégrité physiologique des systèmes de perception, de production mais aussi une efficacité des fonctions de haut niveau et enfin une bonne coordination de l'ensemble de ces fonctions. L'environnement physique et humain du sujet entrent également en ligne de compte. Ces derniers évoluent au cours du temps et réagissent aux actions de l'individu. Ils constituent également des contraintes en eux-mêmes. Ainsi l'adéquation des attitudes dans une interaction nécessite des ajustements continus.

L'acquisition de ces aptitudes est globalement semblable d'un individu à l'autre et suit une évolution croissante aussi bien au niveau du nombre de compétences que de la qualité de ces dernières. L'accès à des savoir-faire et être complexes s'appuie sur la maîtrise de prérequis que nous allons essayer de définir.

B. Les prérequis dans les habiletés sociales

Ces aptitudes forment un socle de compétences, qui vont sous-tendre l'emploi des habiletés sociales. Elles sont, dans le cadre d'un développement normal, acquises au cours de l'enfance.

Les compétences particulières présentées dans cette partie ont été sélectionnées en recoupant les écrits de différents auteurs et peuvent être classées comme appartenant à un ou plusieurs types d'habiletés développées précédemment, selon les modalités par lesquelles elles interviennent dans la mise en place du comportement.

1. Les habiletés réceptives

➤ Le regard

Il participe à différentes étapes dans le traitement et la production d'actions sociales et constitue un canal privilégié dans la réception de messages à caractère relationnel.

Des processus réflexes comme l'orientation visuelle ou plus volontaires comme la poursuite et la recherche visuelle permettent de polariser l'attention, rechercher et extraire des éléments saillants du milieu, riches d'informations. Il permet aussi d'alterner entre différentes sources d'intérêt et de stimulation.

L'ensemble des éléments rassemblés par le regard seront ensuite analysés et participeront à la programmation de l'action.

➤ L'identification des émotions

A l'origine, selon Darwin, cette capacité remplit une fonction de survie permettant la communication d'informations directement en lien avec des besoins vitaux (signifier un danger, indiquer la présence de nourriture...). L'identification et la compréhension des messages envoyés par les autres au travers des émotions permettent des ajustements du comportement à l'origine d'une meilleure intégration dans un groupe donné. Ces processus ayant été maintenus et développés au cours de l'évolution, les émotions apparaissent comme des mécanismes indispensables à la bonne intégration de l'individu à son milieu, en particulier son environnement social.

Les émotions possèdent deux aspects, un versant expressif et réceptif qui interviennent chez le sujet mais aussi chez ses interlocuteurs comme le montre la définition de Bauminger (2002) qui parle « d'aptitude à distinguer différentes expressions affectives (faciale, gestuelle et verbale) chez soi-même et autrui, et à comprendre la signification socio-contextuelle de ces expressions ».

L'individu fait dans un premier temps l'expérience de ces phénomènes et de leurs influences sur son propre comportement. La discrimination des émotions débute d'abord par l'aptitude à définir ses propres états internes. La connaissance intrinsèque de ces processus va par la suite permettre la reconnaissance de ce même phénomène chez un autre sujet

En effet si les émotions sont sources d'informations pour le sujet sur lui-même (sur ses motivations, l'importance accordée à certains événements...), elles permettent également de véhiculer des messages adressés aux pairs, de manière consciente ou non. Rentre alors en jeu la capacité du sujet à comprendre ces manifestations. Pour cela l'individu doit pouvoir analyser les aspects non verbaux du comportement de son interlocuteur telles que les mimiques faciales, la posture, la prosodie. Ces éléments sont ensuite mis en lien avec le contexte pour aboutir à la reconnaissance de l'émotion. Cette

reconnaissance est facilitée par l'existence de schémas standardisés d'expression des émotions dépendants à la fois d'un versant inné avec une expression universelle et stable des émotions de base (joie, colère, tristesse, peur) , mais aussi un impact de la culture et des codes sociaux sur les manifestations des affects. L'identification des émotions va par la suite donner un accès à la compréhension ou à la déduction des dispositions et pensées d'autrui.

Cette analyse est nécessaire à la bonne appréhension du contexte dans lequel se déroule l'échange, il permet aussi de diminuer l'incertitude quant aux motivations et aux intentions de l'interlocuteur. L'ensemble de ces processus va conditionner la programmation et le choix d'une réponse.

2. Habiletés décisionnelles

➤ Théorie de l'esprit

Poirier (1998) définit cette aptitude comme « la capacité de se représenter les désirs, croyances et intentions des autres ».

La théorie de l'esprit consiste donc à attribuer aux autres des états mentaux en lien avec la survenue d'évènements objectifs. Cette compétence revêt une importance particulière car elle permet l'accès à une meilleure compréhension des attitudes des autres (Baron-Cohen, 1989a; Holroyd et Baron-Cohen, 1993). La maîtrise de tels mécanismes nécessite une capacité de décentration et de mise à distance de ses propres pensées afin d'envisager un point de vue extérieur au sien.

La possibilité de raisonner sur ses propres pensées et celles de l'autre impacte directement la capacité à comprendre quelle réaction est socialement adaptée ou ne l'est pas. Suite à ce traitement de l'information une sélection au niveau des réponses envisageables est réalisée. La décentration reliée à la théorie de l'esprit permet la prise en compte du contexte d'échange et aussi des états internes de l'interlocuteur en mettant les volontés et les pensées propres de l'individu au second plan (sans les faire disparaître totalement). Comme nous l'avons mentionné précédemment si les désirs de l'individu sont envisagés de façon exclusive au détriment de l'environnement et de l'interlocuteur, l'interaction sera déséquilibrée.

Il y a un double aspect dans l'emploi de la théorie de l'esprit puisque le fait de se figurer les cognitions de l'interlocuteur guide le choix de la réponse donnée selon ce qui est perçu des intentions, de la motivation, de l'état de l'individu. Mais le choix est également réalisé en anticipant ce que la réponse apportée pourra provoquer comme effet sur les états mentaux de la personne à qui elle est adressée. Ces deux versants sont donc pris en compte dans la décision finale.

3. Habiletés comportementales

a. Intentionnalité communicative

Dans l'établissement d'une communication dans le cadre des habiletés sociales il s'agit d'un prérequis absolument indispensable.

Certains actes peuvent être le reflet d'un simple automatisme ou bien d'un déterminisme. Dans ces cas on ne parle pas d'interaction sociale puisque l'individu ne recherche pas à établir une relation avec autrui. Pour que l'intentionnalité communicative soit développée, l'individu doit trouver un intérêt dans le fait d'entrer en relation avec l'autre. Ainsi il y aura une motivation à entretenir l'échange et à le mener à terme en réquisitionnant l'ensemble de son répertoire d'habiletés pour obtenir satisfaction.

Le but recherché peut être purement social et la motivation reposer sur le fait d'entrer en interaction et de nouer des liens avec une autre personne, dans ce cas l'interaction en soi peut constituer un renforçateur. Mais l'objectif n'est pas toujours dirigé vers l'autre, l'interlocuteur ne peut être qu'un des moyens pour atteindre un aboutissement final. Ainsi la relation peut constituer un bénéfice secondaire mais n'est cependant pas suffisante. Toutefois dans ce cas l'intentionnalité communicative est bien présente afin d'obtenir des informations, provoquer des actes venant de l'autre qui serviront à atteindre une certaine finalité.

Dans ces deux cas la volonté d'échanger guide la relation de manière bilatérale, puisque chaque interlocuteur fournit et reçoit des informations en poursuivant un objectif. Ces derniers peuvent être convergents ou non, explicites ou implicites mais un dialogue (verbal et non verbal) va s'établir autour de ces éléments et nourrir l'interaction. Elle nécessitera par la suite d'autres habiletés sociales afin d'être régulée.

b. Communication verbale

Le langage est un des éléments fondamentaux permettant l'interaction entre des individus et les échanges sociaux. Une bonne maîtrise de ce dernier augmente les chances d'un individu de s'intégrer avec succès dans son milieu, en lui permettant de s'exprimer (ressenti, défendre des opinions). Le langage est généralement un outil favorisant l'élaboration (des études ont montré que des enfants présentant de bonnes compétences dans ce domaine ont de manière générale moins de problèmes de comportement).

Cette aptitude comprend un versant réceptif et un versant expressif qui doivent tous les deux être fonctionnels pour permettre une communication de qualité.

Dans l'aptitude à s'exprimer au travers du langage, l'individu va s'attacher à employer un ensemble d'éléments formels et à les agencer selon des règles prédéfinies dans le but de

produire un énoncé clair pour son interlocuteur, on parle alors des aspects pragmatiques du langage.

Une fois le contenu construit il doit être exposé au moment adéquat ; pour cela il est nécessaire de maîtriser les habiletés conversationnelles qui régissent les différents temps de l'échange. En effet ces dernières répondent à des règles strictes, à des codes sociaux complexes dont l'individu doit avoir conscience avant de s'engager dans un échange. Selon Baghdadli & Brisot, (2011) « Les habiletés conversationnelles présupposent la capacité entre les locuteurs d'initier, maintenir et clore l'interaction »

c. Communications non verbales

Il s'agit de l'autre volet de la communication. Bien qu'elles soient « silencieuses » elles sont porteuses d'un nombre important d'informations. Elles vont s'associer au langage en l'étayant, l'accompagnant et l'illustrant. Mais les communications non verbales sont également des moyens de communication à part entière qui peuvent exister sans le langage voire même constituer une alternative ou se substituer à lui dans certaines situations.

La gamme d'aptitudes qui les sous-tendent est extrêmement étendue et s'exprime par des comportements divers. Nous avons choisi d'en sélectionner certains (de façon non exhaustive) qui apparaissent comme primordiaux pour la mise en place des habiletés sociales.

➤ Le regard

Au-delà de sa fonction de perception et d'apport d'informations, il remplit également un rôle de régulateur dans l'interaction. Il va entrer en jeu dans l'initiation et le maintien du contact interpersonnel mais aussi dans sa conclusion. Le regard répond à des codes sociaux définis et doit être modulé selon l'interlocuteur à qui il est adressé ; le contact oculaire est conventionnellement soutenu dans le cadre d'une discussion, mais dans une situation différente il peut apparaître malvenu de fixer une personne, dans un lieu public par exemple. Les différentes modalités telles que la durée de fixation, l'intensité et l'orientation doivent être adaptées à ces conventions sociales. Ces dernières sont dépendantes de la culture et varient d'une population à une autre.

Pour Antheunis, Roy et Ercolani-Bertrand (2007) c'est également un vecteur important d'émotions.

➤ L'attention conjointe

Elle est définie par Guidetti (2003) comme un phénomène apparaissant « dans les interactions dont le but est le partage d'attention avec l'autre, quand par exemple un des partenaires essaie de diriger l'attention de l'autre vers un objet, une personne ou un événement».

Il s'agit donc d'une aptitude à prendre part ou inviter à un échange portant sur un élément précis dans le cadre d'une observation commune. Elle est mise en jeu lorsque les individus s'intéressent à un événement survenant dans l'environnement mais aussi dans le partage d'intérêt, la présentation d'activités, de sujets importants pour un interlocuteur.

Comme l'explique Coadelen (2004) il s'agit d'une «coordination où autrui n'est plus la cible mais un point de passage vers une autre cible» Mais l'attention ne peut pas être exclusivement dédiée à l'objet car ce dernier a pour principal rôle de soutenir l'interaction. Il existe donc une triangulation de l'attention et l'individu doit être capable d'effectuer des va-et-vient et de diviser son attention entre les différents participants ou composants de l'échange.

➤ Le pointage

Le pointage consiste à désigner de l'index un élément référent (objet) extérieur et à distance à un partenaire d'interaction. Il peut s'accompagner ou non du langage et constitue un moyen d'expression de son intérêt, de ses besoins. Il s'agit d'un geste chargé d'implicite et la réussite de l'échange repose sur la capacité de l'émetteur à indiquer clairement l'objet de l'attention, et sur celle du récepteur à saisir l'allusion ou le souhait émis.

On distingue d'ailleurs deux types de pointage aux visées distinctes : d'une part le pointage dit « proto-impératif » qui est une demande implicite visant à obtenir un objet et d'autre part le pointage « proto-déclaratif » utilisé afin de nommer des éléments.

➤ Le tour de rôle

Il est défini par Malgouyres et Crémiers (2012) comme une « alternance d'action et d'attention, de production et de réception qui peut être vocale, gestuelle ou verbale »

Le tour de rôle comprend une succession de phases durant lesquelles l'individu doit être attentif, à l'écoute de l'autre, sans intervenir de manière inappropriée et le temps où le sujet doit réagir, produire une action, s'exprimer.

Cette alternance répond à des règles sociales, l'enchaînement des différentes étapes laisse une place à chaque interlocuteur. La fluidité de ces échanges assure la réussite de l'interaction. Au contraire tout comportement venant briser ce déroulement freine la communication et peut susciter incompréhension et frustration chez un des interlocuteurs voire les deux. Pour éviter cela le moment d'intervention est signifié par un ensemble d'éléments verbaux et non verbaux (orientation du corps, discours, regard) ce qui nécessite une attention particulière à ces messages pour définir les moments d'écoute et ceux d'expression. Au travers de ces éléments l'échange va être régulé et le tour de rôle va pouvoir être initié ou maintenu.

➤ L'imitation

Il s'agit de la capacité à reproduire une action que l'on voit faire (Baghdadli et Brisot-Dubois, 2011).

L'imitation regroupe un vaste champ de compétences et s'intéresse à des aptitudes aussi bien motrices (gestuelle, posturale) que verbales. Elle peut être simple (mouvement isolé) ou complexe (enchainements de séquences), immédiate ou bien différée. L'imitation comprend donc différents seuils de complexité, mais quelques soient ces derniers la réussite d'une imitation repose sur la maîtrise de deux compétences principales (Malgouyres et Crémiers, 2012): l'usage du tour de rôle avec l'alternance entre démonstration et reproduction et la synchronie temporelle qui est l'aptitude à faire la même chose en même temps.

Nadel (2005) définit deux versants différents: « reconnaître que l'on est imité » et « imiter ». Ces deux aspects nécessitent à la fois une certaine conscience de soi, des actions effectuées, qui permet des ajustements immédiats ou à posteriori améliorant la qualité de l'imitation ou bien la prise de conscience de la ressemblance et de la simultanéité des actes d'une tierce personne.

L'imitation est donc source d'un partage social car selon Baghdadli & Brisot-Dubois, (2011) « Pour imiter quelqu'un, il faut l'avoir observé et donc être entré en interaction ». En ce qui concerne les habiletés sociales l'imitation est à l'origine de l'assimilation de nombreux comportements qui sont dans un premier temps observés puis reproduits. Les premiers modèles utilisés sont généralement les parents, les enfants s'imprègnent et reproduisent certains de leurs comportements, par la suite les modèles vont se diversifier et les individus vont pouvoir apprendre de nouveaux comportements au travers des interactions et des imitations, de même qu'ils vont pouvoir influencer les autres en devenant à leur tour modèle (Bandura, 1963).

➤ Proxémie

Elle peut être définie comme la distance physique qui s'établit entre les individus qu'ils soient ou non en interaction.

Cette distance varie en fonction de différents facteurs qui peuvent être individuels (variabilité inter individuelle dans la capacité à accepter et supporter la proximité). Elle va également être modifiée en fonction des caractéristiques de l'interlocuteur (âge, sexe, statut social). De même le degré d'intimité entre les deux interlocuteurs influence cette distance. Pour finir, la distance interpersonnelle fluctue en fonction du contexte, de l'environnement. Grau (2013) définit à ce propos plusieurs « zones » d'interactions en accord avec des contextes d'échange :

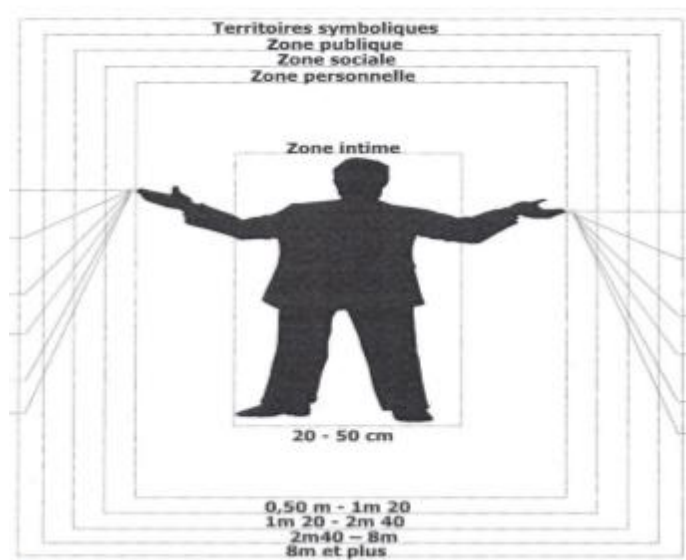


Figure 3 : La proxémie et les territoires du moi Grau (2013)

Dans le cadre des habiletés sociales la connaissance (inconsciente la plupart du temps) et le respect de ces paliers assure un contexte d'échange favorable et une communication sereine.

Afin de pouvoir échanger de façon adaptée l'individu doit tenir compte de cette proxémie et de l'ensemble des facteurs qui peuvent l'influencer. L'individu doit être capable d'ajuster ce paramètre selon les différentes modalités afin de favoriser la communication avec ses pairs.

➤ Expression des émotions

Au-delà de sa capacité à identifier et discriminer les différentes émotions chez un interlocuteur, le sujet doit pouvoir également exprimer ses émotions propres. Cette capacité repose sur des prérequis comme le fait d'être capable d'identifier une émotion ressentie, l'aptitude à passer par le langage, d'élaborer autour des différents vécus émotionnels.

L'expression des émotions comporte un versant non verbal important notamment avec l'utilisation de mimiques faciales. La capacité à figurer une émotion implique la maîtrise d'un certain répertoire de motricité faciale et d'une réquisition particulièrement fine des différents muscles du visage. La production d'expressions faciales traduisant une émotion possède un versant inné puisque les différents patrons sont particulièrement standardisés. Il existe également une composante acquise en lien direct avec le milieu du sujet et ses codes sociaux

Pour envoyer un message cohérent ces mimiques sont associées à des communications non verbales intéressant l'ensemble du corps. Il peut s'agir de gestes des bras et des mains. L'émotion va aussi transparaître au travers du tonus de la personne, de

l'ensemble de sa posture. L'ensemble des communications non verbales doit coïncider avec le discours de l'individu dans le but d'envoyer un message le plus clair possible afin de ne pas susciter d'incompréhension.

Schéma récapitulatif des prérequis et des habiletés sociales en **annexe 1**

C. Nécessité des habiletés sociales dans la vie quotidienne

La communication et les habiletés sociales sont des aptitudes que l'on peut retrouver dans des formes primaires ou élaborées au sein du règne animal. Selon Darwin elles seraient conservées au cours de l'évolution car elles favorisent la survie au travers de l'échange d'informations portant sur des besoins primaires (nourriture, danger...) mais aussi car elles interviennent dans la régulation de la vie de groupe.

Les observations réalisées chez les animaux sont également valables pour l'espèce humaine. En effet l'homme est un être social et Paul Watzlawick affirme : « On ne peut pas ne pas communiquer ». Les premières ébauches d'habiletés sociales apparaissent au cours de la petite enfance et ont comme visée principale de signaler des besoins primaires à l'entourage afin que ce dernier les comble (faim, inconfort). Cependant ces besoins ne sont pas les seuls nécessaires au bon développement de l'enfant. L'expérience que Spitz a menée dans laquelle des nurses répondaient aux besoins essentiels de nourrisson sans communiquer s'est malheureusement soldée par le décès de ces derniers. Ainsi la survie dépendant en partie selon Bowlby, de l'attachement. L'attachement se met en place de façon privilégiée avec certains individus soignant l'enfant mais interagissant également avec lui, les interactions précoces sont fondamentales dans l'épanouissement de ces derniers. Par des manifestations tout d'abord réflexes mais suscitant des réactions chez l'adulte, l'enfant va progressivement construire son intentionnalité communicative. Les interactions précoces qui sont suscitées par l'emploi des prérequis aux habiletés sociales, sous forme de sollicitations (pointage, regard, imitation...), vont contribuer au développement des compétences du nourrisson. Selon la théorie de Vygotsky (1978), les échanges asymétriques, c'est-à-dire ceux s'effectuant entre l'enfant et l'adulte, sont riches d'apprentissages et c'est dans un premier temps l'emploi des habiletés sociales au sein de l'échange qui va favoriser le développement des fonctions supérieures et élaborées.

Dans l'optique du développement personnel l'interaction est aussi le lieu où l'individu peut s'exprimer, verbaliser ou démontrer ses pensées, ses émotions, faire part de ses intentions et trouver une personne en face pour y répondre et considérer ses avis. Ce partage renforce les relations entre individus s'il est effectué de manière adaptée. Au travers de l'échange le sujet a la possibilité de se livrer et de réaliser ses objectifs. En absence de maîtrise de ces aspects les volontés peuvent s'exprimer de façons inadaptées, être source

de frustration pour l'individu et se manifester par des troubles du comportement. Le recours aux habiletés sociales permet l'adaptation du mode de communication et donc limite ces aspects, les habiletés sociales jouent un rôle de régulation comportementale.

Les différents interlocuteurs existent l'un pour l'autre au travers de l'échange et le regard de l'autre sur le sujet impacte sa façon d'être, de se comporter et sa vision de lui-même. La tonalité de l'interaction va avoir un retentissement positif ou négatif sur l'estime de soi et la perception que le sujet a de lui. Ces expériences vont impacter, de manière immédiate mais également à posteriori, la manière de communiquer et le sentiment d'auto-efficacité dans ce domaine. Les habiletés sociales ont donc une fonction importante dans la construction de la personnalité.

Si les habiletés sociales occupent une part importante dans la maturation des capacités propres de l'individu (personnalité, cognition) elles ont aussi pour fonction capitale d'assurer les interactions interindividuelles. Au cours de son développement, le sujet va être exposé à des milieux variés et différents du contexte familial restreint. Ces environnements seront composés de groupes régis par des codes sociaux différents. Le sujet va donc devoir s'ajuster et s'intégrer à ces contextes multiples.

D. Développement et prérequis aux habiletés sociales

Se référer aux tableaux **pages 26/27/28/29**

II. Autisme et habiletés sociales

A. Définition

Selon l'Organisation Mondiale de la Santé (1993) l'autisme ou TSA (Troubles du Spectre de l'Autisme) est « un trouble envahissant du développement caractérisé par un développement anormal ou déficient, manifesté avant l'âge de trois ans, avec une perturbation caractéristique du fonctionnement dans chacun des trois domaines suivants : interactions sociales, communication, comportement au caractère restreint et répétitif. »

Les classifications actuelles du DSM-V et de la CIM-10 regroupent les deux premiers aspects sous le terme de déficit en « communication interactive ». Les critères diagnostics sont présentés en **annexe 2 et annexe 3**. Le diagnostic de l'autisme repose sur la prise en compte de l'ensemble de ces éléments. La mention d'un déficit touchant les interactions et la communication et donc les habiletés est considérée comme récurrente bien qu'elle puisse s'exprimer de diverses manières et au sein de domaines variés des habiletés sociales. Ces éléments peuvent être tous dégradés ou bien partiellement seulement en fonction du profil des individus. Le DSM propose une mise en évidence des trois points

fondamentaux touchés pour pouvoir évoquer un déficit en interaction et en communication (développés dans les annexes) : une incapacité de réciprocité sociale ou émotionnelle, des comportements déficients de communication non verbaux utilisés pour l'interaction sociale et une incapacité à établir et à entretenir des relations avec les pairs correspondant au niveau du développement.

L'autisme est un continuum et ces troubles peuvent s'exprimer de façon plus ou moins importante au quotidien c'est pourquoi on caractérise les différents profils selon leur stade de sévérité : léger, modéré ou sévère.

L'origine et la sévérité de ces troubles de l'interaction et de la communication n'est pas encore établie précisément et plusieurs modèles cherchent à l'expliquer, nous allons en détailler certains.

B. Modèles explicatifs du déficit en interaction et en communication

L'autisme est lié, selon un consensus général, à l'interaction de multiples facteurs à la fois génétiques, neurobiologiques (Volkmar et al, 2005) et environnementaux. Ces facteurs entraînent des particularités dans le fonctionnement de l'individu qui seraient à l'origine, selon plusieurs théories neuropsychologiques, de spécificités cognitives entraînant des difficultés dans le domaine des habiletés sociales. Dans les études portant sur ce sujet deux perspectives différentes sont représentées : la première hypothèse suppose que les atteintes retrouvées dans l'autisme sont hautement spécialisées et touchent particulièrement le fonctionnement sociocognitif. La seconde conjecture postule une atteinte plus générale affectant à la fois les aptitudes sociales et non-sociales.

1. La perspective spécifique et le déficit en cognitions sociales

a. Déficit en Theory of Mind (TOM)

Les bases du modèle de la théorie de l'esprit ou TOM ont été fondées par Baron-Cohen, Leslie et Frith en 1985 lorsqu'ils se sont intéressés aux capacités de représentations mentales chez des enfants (normo typiques et autistes) et à l'influence de cette capacité sur la qualité des échanges sociaux.

Dans leurs études préliminaire Baron-Cohen, Leslie et Frith mettent en évidence l'apparition du premier niveau de la théorie de l'esprit (compréhension d'une fausse croyance) dès 4 ans chez les enfants ne présentant pas de pathologie. Cette même épreuve a été proposée à des enfants avec retard mental ainsi qu'à des enfants autistes. Dans la population d'enfants avec déficience intellectuelle, le niveau de réussite aux épreuves étaient supérieur à celui des enfants autistes. Cette expérience met en avant le fait que cette capacité est indépendante du niveau intellectuel et que malgré cet aspect les enfants

autistes, dont l'âge équivalait aux enfants typiques, sont réellement en difficulté dans ce type de tâches. Parmi ces enfants certains présentaient tout de même un accès au concept des fausses croyances, Baron-Cohen (1989b) émet l'hypothèse que cette aptitude peut se développer chez ces enfants mais de manière retardée.

Il a été par la suite proposé une autre épreuve mettant en jeu le second niveau de la théorie de l'esprit. De la même façon que pour la première épreuve, à la différence que les enfants étaient âgés de 7 ans, celle-ci a été proposée à des sujets ayant tous réussis la tâche de premier niveau et répartis en trois groupes : normaux, déficients intellectuels, TSA. Encore une fois les résultats des enfants avec retard mental et normaux sont plus probants que ceux des enfants autistes. Ces derniers sont également moins nombreux à réussir la tâche de second niveau en comparaison à la première. Suite à ces travaux Happé (1994a) a mixé des épreuves de théorie de l'esprit avec des exemples de situations mettant en jeu la capacité de représentation des états mentaux d'autrui en respectant le protocole de Baron-Cohen. Les résultats sont semblables et apportent des données supplémentaires puisque les enfants appartenant au groupe avec TSA n'obtiennent pas tous le même niveau de réussite.

L'ensemble de ces expériences permet de mettre en évidence un déficit dans les compétences se rapportant à la théorie de l'esprit et s'exprimant par une mise en place plus tardive de ces aptitudes. De plus les expériences mettent à jour des différences interindividuelles importantes au sein de la population autiste car certains enfants arriveront à développer jusqu'au second niveau de théorie de l'esprit tandis que d'autres acquièrent seulement le premier ou n'atteindront jamais ce stade.

Baron-Cohen par ses expériences a aussi eu l'occasion de réaliser des observations comportementales auprès de ce public mettant en évidence les manifestations de l'atteinte de la théorie de l'esprit. Il relève : une insensibilité aux émotions d'autrui, l'inhabileté à considérer les connaissances d'une autre personne, une incapacité à discerner les intentions d'autrui, l'inhabileté à vérifier l'intérêt chez l'autre, des difficultés à anticiper ce que les autres pensent de ses propres comportements, l'incapacité de comprendre les malentendus, la difficulté à concevoir la tromperie, et la difficulté à reconnaître la motivation des autres à poser certains gestes

b. Malvoyance de l'E-motion

La théorie de la malvoyance de l'E-motion de Gepner et de la malvoyance du mouvement de façon plus générale, postule que la majorité des troubles retrouvés dans l'autisme et touchant le domaine des interactions et de la communication seraient en réalité l'expression d'une incapacité à analyser, percevoir les mouvements environnementaux

(physiques et humains) et ainsi à adopter un comportement adapté et à s'ajuster. Le monde serait « trop rapide » pour les personnes atteintes d'autisme et en raison de ce phénomène, l'enchaînement des situations et des réactions d'autrui ne leur permettent pas de saisir l'ensemble des informations à leur disposition et donc de s'adapter à leur environnement. Ce mécanisme est particulièrement pertinent dans la sphère de la reconnaissance des émotions puisque l'expression de ces dernières met en jeu des mouvements très fins, localisés et rapides. En raison de ces phénomènes les personnes avec TSA se retrouvent particulièrement handicapées ce qui se répercute sur l'utilisation des habiletés sociales puisque la perception et la reconnaissance des émotions y occupent une place privilégiée. Le ralentissement de l'ensemble des mouvements constituerait une solution et un aménagement envisageable pour soulager et aider les personnes autistes dans le domaine de la reconnaissance des émotions.

c. L'atteinte des neurones miroirs

La théorie des neurones miroirs s'appuie sur des études neurophysiologiques s'intéressant au rôle de ces entités dans la capacité à imiter. Ces neurones miroirs seraient activés lors de la réalisation d'un mouvement mais également lors de l'observation d'un mouvement effectué par une tierce personne. Des études portant sur des tracés d'électroencéphalogramme montrent des particularités dans le fonctionnement des neurones miroirs chez les individus avec TSA, ces derniers ne s'activant pas ou de façon moins importante lors de l'observation d'une action (Oberman et al. 2005). L'imitation a pour fonction de permettre l'apprentissage de nouveaux actes moteurs mais présente aussi une composante importante dans les processus de socialisation mais aussi dans l'empathie et dans certains aspects du langage faisant appel à la représentation (Vanderwal et al., 2008). Le manque d'aptitude dans ce domaine chez les sujets avec TSA s'opposerait donc à un plusieurs aspects de la socialisation. Les difficultés rencontrées ne s'appliquent néanmoins pas à l'ensemble de ces mécanismes puisque ces individus peuvent présenter des écholalies, et des imitations simples. Un certain accès à l'imitation est envisageable, toutefois il nécessite d'être étayé et stimulé afin de lui conférer de nouveau sa valeur de communication.

d. Conclusion sur les théories spécifiques

Les différents modèles que nous avons évoqués développent chacun un aspect particulier au niveau duquel s'établirait un déficit primaire responsable de la symptomatologie autistique. Toutefois ces approches se heurtent à certaines limites, principalement au niveau de la diversité des profils et des atteintes rencontrées dans le public autistes. Une autre des restrictions de ce type d'approche réside dans l'explication parcellaire de difficultés

retrouvées dans l'autisme qui n'apportent pas d'éléments sur les comportements répétitifs et les stéréotypies.

2. La perspective généraliste : le déficit en fonctions exécutives

Cette approche ne cible pas une anomalie au niveau d'un module spécifique mais suggère qu'il existe une atteinte plus vaste d'un ensemble de fonctions à l'origine des spécificités manifestées dans le cadre de l'autisme.

Les fonctions exécutives désignent selon Happé (1995) « l'habileté d'analyser adéquatement des problèmes afin de résoudre des énigmes futures ». De manière plus précise Rogé (2015) parle « d'un ensemble de capacités dépendant de fonctions supérieures qui permettent de contrôler l'action, et spécialement l'adaptation de l'action dans un contexte nouveau ». Il détaille parmi ces fonctions différentes compétences : « La planification et le contrôle du comportement, le changement de comportement, l'inhibition d'actions automatiques et le fait de garder des informations dans la mémoire de travail durant l'exécution d'une tâche ». Les situations mettant en jeu ces fonctions étant fréquentes dans la vie quotidienne, le recours à ces habiletés est constant notamment dans le cadre de situations sociales (mais pas uniquement).

Dans une étude menée en 1995 Hugues a cherché à évaluer les capacités d'enfants autistes dans le domaine des fonctions exécutives, pour cela il s'est appuyé sur quatre épreuves différentes mettant chacune en jeu une habileté précise : il propose une tâche de duperie dans laquelle l'enfant a accès à la solution et doit ou pas la donner à l'adulte. Dans cet exercice Hugues fait en sorte de supprimer toute la composante de compréhension sociale. Dans la seconde épreuve il investit l'aptitude à inhiber un comportement moteur. Hugues propose aussi l'exercice du « Wisconsin Card Sort » qui consiste à découvrir des règles de tri de cartes et à organiser ces dernières en respectant les règles, qui sont modifiées plusieurs fois au cours de la partie. Cette tâche implique des capacités de flexibilité mentale. Pour finir la dernière épreuve est celle de la tour de Londres, un test de planification.

Les résultats obtenus à toutes ces épreuves marquent un déficit dans toutes les composantes des fonctions exécutives évaluées. Les résultats de la seconde épreuve sont à nuancer car les performances des enfants s'améliorent en fonction de leur âge mental ce qui suggère un retard dans le développement des capacités d'inhibition plutôt qu'une inexistence de ces dernières. La tâche du « Wisconsin Card Sort » révèle que les enfants sont capables de déterminer des règles implicites cependant des erreurs persistantes sont réalisées lors des modifications de tri ce qui marque une résistance au changement et donc un manque de flexibilité mentale. Enfin pour la tour de Londres à partir de plus de quatre ou cinq

manipulations les enfants se retrouvent en difficulté mettant à jour un déficit d'anticipation et dans l'établissement d'un plan d'action et donc de planification. Par ces épreuves Hugues confirment ses hypothèses initiales portant sur l'existence de lacunes importantes dans les domaines des fonctions exécutives chez les sujets autistes

Le recours quotidien à ce fonctionnement exécutif dans la recherche de solutions à des problèmes sociaux ne peut donc pas se mettre en place de manière adéquate et le déficit en fonction exécutive constituerait donc une explication possible au handicap social présenté par les personnes atteinte d'un TSA. De plus cette hypothèse permet également d'expliquer les difficultés d'adaptation et la rigidité dont font preuve les individus autistes dans les nouveaux contextes et le besoin de routine, d'immuabilité que l'on retrouve souvent chez eux. Cette absence de fluidité et de souplesse dans le fonctionnement expliquerait les difficultés de généralisation des apprentissages à des milieux divers et contribuerait aussi au handicap dans l'adaptation qui constitue un aspect extrêmement invalidant de cette pathologie.

Malgré ces avantages et notamment le fait que tous les aspects de l'autisme peuvent être justifiés par cette atteinte, certaines limites sont présentes. Tout d'abord le dysfonctionnement exécutif présente une faible spécificité, la variabilité des profils des individus ne permet pas de généraliser toutes les observations selon le niveau de fonctionnement des individus. Enfin les fonctions exécutives apparaissent progressivement dans le développement et finissent leur maturation de façon tardive, lors de l'entrée dans l'âge adulte. En raison de ce développement avancé la corrélation entre atteinte du fonctionnement exécutif et handicap social n'est pas encore établie puisque l'apparition des premières habiletés sociales précède celui des fonctions exécutives.

3. Conclusion sur les différents modèles abordés

Actuellement il n'existe aucun modèle expliquant l'ensemble des atteintes et admis de manière unilatérale au sein de la communauté scientifique. Plutôt que réaliser une dichotomie entre une atteinte spécifique ou générale, certains auteurs tel que Goodman (1989), prennent le parti d'évoquer à la fois des déficits « spécifiques » et « généraux ». Ils mentionnent la possibilité d'une coexistence de ces aspects de manière indépendante. Cette perspective intégrationniste permet de combiner l'ensemble des modèles abordés précédemment afin de rendre compte de façon plus complète de la variété des difficultés rencontrées dans le cadre de l'autisme. J'ai fait le choix de développer ces aspects afin d'avoir une idée générale des éléments pouvant être impliqués dans ces déficits en interaction et en communication dans le but d'avoir une analyse la plus fine possible des patients. Cette approche vise également une évaluation complète considérant ces différents

aspects afin de dresser le profil du patient (traité dans la partie pratique) et définir avec précisions les domaines posant le plus de difficultés.

C. Manifestations et conséquences du déficit en habiletés sociales

Il n'existe pas un style d'interaction particulier aux personnes TSA mais plutôt un ensemble de conduites singulières et déviantes dans l'usage social qui en est fait. Ces particularités peuvent être organisées, selon Bernier, Lamy et Mottron (2003), en deux catégories : d'une part les signes positifs c'est-à-dire des actions ou comportements présentés par les personnes autiste que l'on ne retrouve pas dans l'attitude d'individus sans pathologie (par exemple les stéréotypies, les routines excessives, les sujets de conversation récurrents portant sur les intérêts restreints...) ; d'autre part les signes négatifs qui eux se rapportent à l'absence de certaines réactions nécessaires à des relations sociales satisfaisantes. Comme nous l'avons développé dans la première partie, les habiletés sociales remplissent des fonctions multiples nécessaires à l'épanouissement et à l'intégration du sujet dans son milieu. Le handicap des personnes avec TSA dans ce domaine va donc entraîner des répercussions importantes sur les différentes sphères de la vie quotidienne.

Les manifestations sont généralement précoces et le bébé va présenter des particularités pouvant interférer avec les relations et les acquisitions réalisées normalement à cette période de la vie. Il a été établi (Saint-Georges, C., Guinchat, V., Chamak, B., Apicella, F., Muratori, F., & Cohen, D., 2013), que les nourrissons autistes répondaient moins aux sollicitations sociales, le regard était partiel ou absent, les manifestations émotionnelles rares ou anachroniques et l'initiation d'échanges peu développée. De plus l'hyper ou l'hypo réactivité de ces enfants à certains stimuli sensoriels vont donner lieu à des réactions de rejet ou bien de recherche excessive de stimulations dont l'origine peut être difficile à percevoir ou à comprendre pour l'environnement. Ces enfants ont également des particularités toniques (hyper ou hypotonie) qui vont être ressenties par les parents lors du portage ou encore dans les soins essentiels (change, bain, repas..). L'ensemble de ces attributs spécifiques va être extrêmement déroutant pour l'entourage et en particulier les parents, et peut donner lieu à une diminution des stimulations sociales de la part des parents en réponse au manque de réaction de l'enfant ou à ses comportements particuliers. Cette diminution des stimulations sociales est préjudiciable, puisque l'une des caractéristiques essentielles de l'autisme est la difficulté à effectuer des apprentissages de manière spontanée. Toutefois si la mise en place des premières interactions peut représenter une période difficile, les capacités du bébé ne sont pas absentes, le nourrisson est capable d'interaction et d'attachement mais ces aptitudes sont plus tenues et nécessitent un soutien et une stimulation importante pour se développer.

En grandissant la curiosité et l'appétence pour les échanges interindividuels normalement présenté par les enfants seront beaucoup moins fréquentes chez les enfants autistes. Les relations seront souvent caractérisées par une certaine passivité et une pauvreté de la réactivité et de l'anticipation sociale. Le fait que les enfants autistes ne traitent pas de façon préférentielle les informations à caractère humain constitue un frein supplémentaire à l'établissement fructueux des interactions. Nous avons vu qu'il existait de grandes variabilités interindividuelles dans cette population, cette versatilité est aussi retrouvée au niveau intra-individuel. En effet en raison de la rigidité de fonctionnement, l'expression des différentes capacités peut différer de façon significative d'un environnement à l'autre et suivant les contextes. Cette inconstance dans les facultés exprimées est un frein supplémentaire puisque l'enfant ne peut pas toujours s'appuyer sur ses acquisitions. Enfin le développement des enfants autistes ne suit pas une progression linéaire et évolutive, il peut être marqué par des phases de progressions, puis des paliers où les apprentissages stagnent voire des régressions si bien qu'une fois les apprentissages réalisés ils ne sont pas pour autant stabilisés.

Les particularités exprimées au sein de la cellule familiale vont généralement perdurer dans d'autres milieux où l'enfant est confronté à d'autres interlocuteurs que ses proches. Les relations avec les pairs sont différentes de celles avec les adultes que l'enfant a pu expérimenter jusque-là, les autres enfants étant moins attentifs au fait de s'ajuster aux spécificités de leur partenaire d'échange. En raison du manque d'intérêt social les enfants autistes peuvent ne pas rechercher la compagnie de leurs pairs ce qui mène à un certain isolement, mais à cet âge-là certains sont tout de même attirés par les échanges. Toutefois le répertoire faible en habiletés sociales, les comportements atypiques et la mauvaise maîtrise des codes sociaux conduit généralement à une maladresse dans la gestion des relations et encore plus dans le cadre de l'intégration à un groupe où les échanges et les interlocuteurs sont multiples. Ces spécificités peuvent être plus ou moins admises et tolérées par les pairs, mais ces situations conduisent parfois à un isolement de l'enfant qui est dans ce cas subit. Cette mise à l'écart peut être source de souffrance pour l'enfant qui ne possède pas les capacités d'expression et de remédiation à ces situations. Les interactions se retrouvent alors réduites, alors qu'elles étaient en général peu développées, ce qui diminue les chances de réaliser des acquisitions sociales et donc l'enrichissement du répertoire relationnel et marquent l'entrée dans un cercle vicieux.

De plus nous avons vu que la maîtrise des habiletés sociales contribue à la construction de la personnalité des individus, au sentiment d'auto-efficacité, de confiance en soi. Pour les enfants autistes la mise à l'écart par les pairs et la perception des difficultés à nouer des liens amicaux peuvent mener à un évitement des relations et des interactions

devenant source d'angoisses et parfois même au développement de comorbidités anxieuses, dépressives ou de troubles du comportement.

A tous ces niveaux le handicap social peut s'exprimer et être source d'inconforts, de difficultés d'intégrations au cours de la vie des individus avec TSA. Les échecs ou les réussites dans ces interactions vont encourager ou au contraire vont s'opposer à la multiplication d'expériences. Ainsi des échanges positifs et encourageants vont pouvoir augmenter la motivation sociale et modifier la trajectoire développementale car la maladresse sociale des personnes autistes ne marquent pas un désintérêt complet et total pour les échanges avec les pairs.

D. Développement des prérequis aux habiletés sociales dans l'autisme

L'autisme étant un trouble neuro-développemental il apparaît dès les premières années de vie et va accompagner l'individu tout au long de cette dernière. Si le diagnostic n'est généralement pas évoqué avant trois ans, certaines spécificités peuvent apparaître antérieurement à cet âge et le développement sera marqué par certains événements déviants. Ceci est particulièrement vérifié dans le cadre des compétences constituant la base des habiletés sociales et dont la mise en place présente dans anomalies chez les enfants atteints de TSA dès la petite enfance.

Ce tableau présente un ensemble de manifestations pouvant être présentées par un enfant autiste, toutefois il ne s'agit que d'un aperçu, chaque individu étant différent et pouvant présenter ou pas ces particularités, à des degrés variés.

1. La communication verbale

Domaine	Développement normal	Développement chez l'enfant avec TSA
➤ Communication verbale :		
Babillage	6/8 mois Moment de partage avec l'adulte, alternance de la participation	Si absent avant 12 mois -> signe d'alerte Manque d'alternance avec le parent
Premiers mots	Avant 18 mois	Si absent après 18 mois -> signe d'alerte
Vocabulaire et stock lexical	18 mois Explosion lexicale	Lexique pauvre Utilisation inadaptée : écholies, phrases plaquées hors du contexte, néologismes
Associations de mots	Avant 24 mois	Si absent après 24 mois -> signe d'alerte
Recours à la parole	Expression besoins, partage social nourrissant l'échange	Rare, peu spontané Evitement Difficulté à formuler une demande Guidage physique (main objet)
Compréhension du discours	Se développe et augmente avec le stock lexical	Compréhension littérale Difficultés à appréhender l'implicite, les métaphores, l'humour

2. L'intentionnalité communicative

Domaine	Développement normal	Développement chez l'enfant avec TSA
➤ Intentionnalité communicative		
Attachement	Indispensable Présent dès la période précoce Orientation et interactions préférentielles avec les figures d'attachement Préférences pour les caractéristiques maternelles comparées à d'autres	Indispensable Présent dès la période précoce Orientation et interactions préférentielles avec les figures d'attachement Manifestations atypiques
Eveil et intérêt pour l'environnement	Jusqu'à 8 mois tourné vers les relations Au-delà de 8 mois début de l'exploration avec locomotion	Absent ou tardif pour les relations Comportements d'explorations limités à part pour les intérêts restreints
Initiatives générales	Présentes et nombreuses dès la naissance Visent à obtenir de l'attention, un partage	Rares Visent souvent l'obtention d'un élément matériel
Initiatives sociales	Mise en œuvre d'un faisceau de signaux verbaux et non verbaux Fréquentes Répétées	Moins intégrées dans un ensemble cohérent de signaux sociaux Rares Brèves
Considération d'autrui	Partenaire d'échange	Agent d'« action », moyen d'atteindre un but
Traitement de l'information sociale	Innée, préférences et attrait pour les caractéristiques humaines A 6 mois préférence pour les stimuli faciaux à d'autres Privilegiée	Traitée au même niveau que les autres stimulations du milieu
Réaction aux stimulations sociales	Recherche active Orientation et sollicitation	Passivité Désintérêt/ Evitement Signes tenus de participation
Expériences	Multiplication Enrichissement du répertoire posturo-	Réduites Répertoire posturo-mimo-

3. Communication non verbale

Domaine	Développement normal	Développement chez l'enfant avec TSA
➤ Communication non-verbale		
Transmission information par les gestes	7/8 mois	Plus tardif vers 10/12 mois Voir absente
Transmission informations	Gestes + langage	Rareté dans la combinaison des modes de communication Manque de coordination de ces aspects

Domaine	Développement normal	Développement chez l'enfant avec TSA
Regard	Contact oculaire dès la naissance Intérêt pour les visages humains Prolongé Structuration progressive de l'exploration visuelle	Absents ou brefs Peu d'engagement dans les échanges de regards Transfixiant/ Périphérique Difficultés de poursuite visuelle/champs visuel réduit ⇒ Difficultés de prise en compte des informations sociales et de régulation de l'échange
Pointage	9 mois suivi du geste de pointage d'une tierce personne 10-11 mois réalise le geste Proto-déclaratif et proto impératif Regard contrôle	Si absent au-delà 12 mois -> signe d'alerte Retardé vers 24 mois Essentiellement proto-impératif à visée fonctionnelle Combinaison geste-regard retardé vers 36 mois
Attention conjointe	<6 mois intérêt prégnant pour le partenaire >6 mois se tourne vers objet 9 mois associe deux aspects cherche à partager son expérience d'un objet avec le partenaire par alternance de regards D'abord initié par enfant >12 mois capacité à s'orienter selon direction regard interlocuteur	Apparition vers 12-18 mois des premières manifestations Pas de triangulation du regard Pas de regard contrôle vers le partenaire Prise en compte de la direction du regard de l'autre rare
Tour de rôle	Dès 3 mois avec l'alternance de vocalises avec le parent Complexification avec premiers stades de l'imitation volontaire vers 8-9 mois Préfigure tour de parole D'abord échanges asymétriques avec parents régulant Puis avec pairs du même âge	Retardé puisque peu de babillage alterné Mauvaise perception rôle dans l'échange Manque considération interlocuteur Manque prise en compte signaux non-verbaux régulateurs Peu utilisation signaux régulateurs
Imitation	Dès la naissance, aspect inné et reflexe Volontaire vers 2 mois 6-9 mois imitation action avec objet 12 mois imitation actions nouvelles 15 mois imitation même si modèle échoue car saisi l'intention 18-24 mois utilisée pour attirer attention autre et entrer en interaction Fréquents	Retardés Significativement plus faible Imitation spontanée mieux maîtrisée qu'imitation dirigée Pas d'utilisation de l'imitation pour susciter intérêt autre et communiquer
Théorie de l'esprit	2 ans différenciation objet/ individu, ne prêtent pas d'états internes aux objets 3 / 4 ans premier niveau, pensée différenciée selon les personnes 6 / 7 deuxième niveau, fausses croyances	6 / 7 ans premier niveau 8 / 9 ans deuxième niveau ; ce dernier peut ne jamais être atteint Difficulté à inférer états mentaux autrui Décentration difficile Peu de jeu symbolique, de « faire semblant »

Les émotions	Exploration portée sur les parties du visage signifiantes dans les émotions (yeux, bouche, sourcils) 6 mois discrimination émotions de base 7 mois combinaison de l'analyse des aspects visuels et vocaux dans la reconnaissance d'une émotion Expression des émotions modulée et adaptée Adaptation progressive des manifestations selon le partenaire d'échange	Exploration du visage particulière privilégiant le bas du visage Différenciation des émotions fines déficitaire Difficulté de régulation des mimiques (appauvries ou excessives) Mimo-posturo-gestualité très peu utilisée Gestion émotionnelle difficile Problème à adopter une expression faciale sans ressenti interne
Proxémie	<18 mois proximité importante, attachement et base de sécurité, recherche de contacts >18/24 mois distance augmente avec exploration 2/3 ans Augmente avec l'accès au langage 6 ans modification selon sexe interlocuteur 7/8 ans intégration codes sociaux	Selon les particularités sensorielles distance trop éloignée ou restreinte Peu de modulation spontanée Difficultés à saisir les codes sociaux rattachés à cette notion

4. Conclusion sur le développement des prérequis aux habiletés sociales

La succession dans le développement normal de ces différentes étapes assure la mise en place d'une base constituant les habiletés sociales. Ces dernières forment un réseau complexe où toutes les compétences se combinent et interagissent afin de constituer un répertoire permettant la production de comportements sociaux ajustés et adaptés. Le développement des enfants autistes dans ce domaine est marqué par de nombreux retards et déficits touchant l'ensemble des aptitudes considérées comme les fondements des habiletés sociales. Ces phénomènes sont à relier au fonctionnement à part entière des individus autistes. Ces anomalies constituent des freins à l'interaction et à la communication. Tous les niveaux sont atteints, depuis l'intentionnalité communicative déficitaire, qui réduit l'engagement dans les échanges et donc les possibilités d'expériences sociales et d'enrichissement des aptitudes, à la perception et à la réception de l'information qui est parcellaire en lien avec les aspects cognitifs propres aux TSA. Enfin la mauvaise maîtrise des signaux sociaux et l'utilisation unique de certains canaux de communication au détriment des autres s'opposent à la production d'un message clair et cohérent. Il existe une non-organisation des interactions multimodales qui ont normalement pour fonction de fluidifier les échanges interindividuels. En conclusion comme l'évoque Roger (2015) « C'est parce que l'enfant manque de l'équipement de base dans la communication que les aspects de son développement qui s'appuient sur l'interaction sociale vont être entravés. » Comme le montre ce tableau les atteintes sont à la fois qualitatives et quantitatives.

Si le développement de ces compétences est marqué par des retards et des anomalies ainsi que par un manque de spontanéité dans les apprentissages, les individus autistes possèdent néanmoins une plasticité assurant un accès à certains apprentissages pour peu que ces derniers soient exercés et stimulés de manière adaptée. Au vu de l'importance fondamentale des capacités relationnelles dans la vie quotidienne, l'entraînement de ces dernières apparaît comme un enjeu majeur dans la prise en charge des personnes avec TSA afin de faciliter leur intégration dans la société et améliorer leur bien être personnel. Dans ce but un ensemble de protocoles centrés sur les habiletés sociales ont vu le jour. Nous allons essayer d'en développer certains afin de pouvoir saisir les éléments fondamentaux de ces thérapies

III. Travail et interventions centrées sur les habiletés sociales

L'articulation des soins autour de aptitudes de communication et d'interaction fait partie intégrante des recommandations de bonne pratique de la Haute Autorité de Santé (HAS) (2018) .Grâce à l'avancée des recherches portant sur l'autisme et l'élaboration de nouveaux outils diagnostics ainsi qu'à la formation des professionnels, le nombre de diagnostics établis tend à augmenter et à être posé de plus en plus précocement. Le but étant que ce public bénéficie d'un accompagnement le plus tôt possible. En effet, au vu du déficit initial en habiletés sociales et de l'évolution de ce handicap, qui tend vers une majoration avec l'âge des difficultés rencontrées avec notamment l'apparition possible de comorbidités, il apparaît essentiel de soutenir les individus dans leurs apprentissages relationnels dès le plus jeune âge. Pour que cette intervention soit globale et complète les recommandations mentionnent un suivi à la fois individuel et de groupe. La prise en charge individuelle étant hautement spécialisée selon le profil des patients, les séances sont rarement établies en suivant un protocole unique. Pour cette raison nous développerons seulement dans cette partie des programmes de groupes plus standardisés aussi appelés Groupe d'Entraînement aux Habiletés Sociales (GEHS). Nous allons donc développer plusieurs de ces approches afin d'obtenir un aperçu des éléments importants dans la construction d'un protocole s'intéressant à ces habiletés particulières.

A. Revue de littérature d'Andanson et al (2011)

Dans cette étude les auteurs se sont intéressés à l'efficacité d'un ensemble de GEHS afin d'en extraire les critères paraissant essentiels dans la réussite du travail mené avec les patients.

Les auteurs s'intéressent à douze études publiées entre 1984 et 2010. Dans un premier temps il est évoqué que, malgré la diversité des outils utilisés, tous les programmes

réalisent une évaluation qualitative préliminaire des compétences des sujets afin de pouvoir créer des groupes homogènes et connaître les forces et les faiblesses de chaque sujet . Au niveau de la constitution des groupes l'ensemble est animé par deux thérapeutes et le nombre de participants est restreint (entre 2 et 3 patients par thérapeute). Concernant la durée des interventions toutes les études présentaient un minimum de 10 à 12 séances (parfois jusqu' à 20 c'est-à-dire une année scolaire) sauf une étude proposant un programme intensif avec des journées entières de pratique. Les différents groupes proposaient quasiment tous une routine, un déroulement prévisible et structuré se répétant d'une semaine à l'autre. Le contenu des séances était variables d'un groupe à l'autre mais le déroulement des séances comportait généralement un temps d'introduction dans le groupe (rappel du travail effectué ou des règles de vie ou encore présentation du travail à venir), un temps d'apprentissage et de mise en pratique et enfin la clôture de la séance. Les apprentissages portaient sur les habiletés relationnelles, conversationnelles, comportementales et émotionnelles. Les exercices proposés dans les mises en pratique étaient très diversifiés mais différentes études utilisaient les jeux de rôle et les mises en situation mimées pour exercer les habiletés travaillées, d'autres se focalisaient plus sur l'utilisation d'une fonction spécifique dans un jeu (regard..).

Les protocoles que nous allons évoquer maintenant respectent tous les critères retirés de cette revue de littérature.

B. Groupe d'Apprentissage à la Communication et à la Socialisation (GACS) (2013)

Ce programme a été mis en place par Liratni, Blanchet et Pry et s'inspirent des techniques issues de l'ABA (Applied Behavioral Analysis) mettant en jeu le conditionnement opérant. Ces auteurs ont établi un protocole portant sur les habiletés sociales et adressé à des individus atteints d'autisme associé à une déficience intellectuelle. En effet dans l'autisme on retrouve un retard mental dans environ 70% des cas. Bien que cette population présente certaines particularités en comparaison des individus autistes sans déficit cognitif, la triade symptomatique conduisant au diagnostic est présente dans ces deux populations et les troubles vont se manifester notamment par un handicap social. Ce dispositif a été proposé à un nombre restreint d'individus (cinq) âgés de 7 à 11 ans avec un quotient intellectuel global inférieur à 70. L'étude a duré 7 mois avec en totalité 20 séances réparties en deux sessions de 10 séances .Les séances étaient animées par deux intervenants et duraient 45 minutes. Des réunions avec les parents étaient aménagées en début, milieu et fin d'intervention.

Suite à la phase d'évaluation des sujets de l'étude, quatre objectifs principaux ont été déterminés : travail portant sur les communications verbales et non verbales, sur l'interaction

et l'adaptation sociale. Ces derniers ont été redécoupés en sous objectifs. Les séances suivaient un déroulement établi et stable d'une semaine à l'autre : rappel des règles, temps de travail verbal, activité sociale et enfin temps de récompense. Les supports utilisés étaient ceux préconisés pour des enfants de maternelle et reposaient beaucoup sur l'utilisation d'éléments visuels (emploi du temps, pictogrammes, inspirés de la méthode TEACCH) ainsi que sur des répétitions verbales au travers de comptines de chansons, sur le modelling (imitation d'un modèle) et sur l'utilisation de supports ludiques pour faciliter et permettre les apprentissages sociaux.

Les résultats lors de la réévaluation des individus, à l'issue du programme révèlent une augmentation significative des âges développementaux portant sur la communication et la socialisation. Il y a eu une diminution de la symptomatologie autistique en communication et en interaction sociale. Les capacités adaptatives ont également été améliorées dans la socialisation (meilleur intérêt pour les autres, augmentation du nombre d'échanges au niveau clinique et aussi objectivé par des mesures avec des tests standardisés) mais pas en ce qui concerne la communication. Les parents observent aussi des améliorations au quotidien dans ces domaines. Cette étude présente aussi certaines limites. En effet l'analyse a porté sur un nombre restreint d'individus, sans groupe contrôle et sans ligne de base ce qui limite la généralisation de ces observations à l'ensemble de la population mais empêche aussi d'établir clairement un lien de causalité entre le suivi des séances et les progrès réalisés par les sujets. De plus les bénéfices qui pourraient être liés à cette prise en charge de groupe n'ont pas été mesurés dans la durée une fois les protocoles terminés, ainsi il ne peut être établi que les apprentissages sont pérennes dans le temps. Ce protocole présente aussi certaines particularités liées à la présence d'une déficience intellectuelle chez ces individus restreignant les interventions en raison des déficits cognitifs importants, du faible niveau de langage et de l'accès limité aux concepts abstraits. Ainsi certaines approches recommandées pour les GEHS n'ont pu être mises en place. En résumé ce programme, bien que les résultats ne puissent être totalement reliés au protocole, semble présenter un intérêt dans le développement des aptitudes relationnelles en proposant des stimulations variées, des expériences positives qui sembleraient permettre une meilleure adaptation et communication sociale. Il apparaît ainsi que la proposition de situations mettant en jeu les habiletés sociales peut amener à une amélioration de ces dernières même chez un public avec des restrictions intellectuelles. D'autres programmes ont été instaurés et s'adressent à des individus autistes sans déficience intellectuelle ou à haut potentiel ; tout en présentant des similitudes avec ce premier programme ils proposent une approche un peu différente.

C. Entraînement aux habiletés sociales pour adolescents avec syndrome d'Asperger et autisme de haut niveau

1. Jeanie Tse, Jack Strulovitch, Vicki Tagalakis, Linyan Meng, Eric Fombonne (2007)

Ce programme est inspiré de protocoles destinés à des adolescents présentant des difficultés comportementales (Goldstein & McGinnis, 2000) et a été adapté pour des individus avec autisme de haut niveau. L'étude est réalisée auprès de groupes (6 en tout) comportant 7 à 8 participants (au total 41 individus prenant part à l'étude), entre 13 et 18 ans avec un niveau de langage et intellectuel suffisant à une élaboration. Le programme se déroule sur douze semaines avec des séances hebdomadaires de 1h ½. A la fin de ces séances une sortie de groupe (au restaurant) est proposée afin de mettre en jeux les compétences acquises et le lieu est choisi par les adolescents participant au programme.

Les séances suivent une trame stable même si les exercices en eux même peuvent être adaptés en fonction des besoins des membres du groupe. Comme dans le programme précédent il y a un temps d'accueil et un temps de clôture. La principale différence est que l'habileté travaillée fait l'objet d'une discussion portant sur les représentations que les adolescents en ont, puis elle est appliquée dans un jeu de rôle. Ces aménagements sont possibles en raison des bonnes capacités cognitives et langagières des participants. Les différents thèmes abordés sont l'attention à l'expression des émotions, les contacts oculaires, la reconnaissance de communications non verbales, la politesse, le fait de se présenter, l'attention aux propos des autres, les habiletés conversationnelles (débuter, maintenir et clôturer une discussion) ou encore la négociation. Les aspects abordés ici sont un peu plus complexes que ceux développés dans le programme précédent pour correspondre aux capacités du public.

En ce qui concerne les résultats de l'étude les mesures réalisées révèlent un effet modéré du programme sur l'ensemble des items testés. Une amélioration plus significative est toutefois relevée dans l'aspect social de l'autisme. En ce qui concerne les troubles du comportement une diminution de ces manifestations est également mentionnée. Si les outils utilisés ne mettent pas en évidence un effet du programme significatif les différentes personnes impliquées dans ce protocole évoquent des améliorations cliniques. Les thérapeutes mentionnent une augmentation de l'intérêt social et des comportements visant l'établissement d'une relation chez les individus. Les adolescents eux même perçoivent une augmentation de leurs capacités de socialisation. Cette étude présente plusieurs limites : le nombre de sujets insuffisant, le fait que les capacités intellectuelles verbales et cognitives n'aient pas fait l'objet d'une évaluation standardisée ainsi que l'absence d'un groupe contrôle. S'il ne peut pas être clairement établi que l'amélioration des capacités dans les

habiletés sociales est due au programme, les changements ressentis et appréciés par les adolescents sont primordiaux. Le travail engagé auprès de ces jeunes semble apporter une amélioration du sentiment de compétence et donc une augmentation de l'impression d'auto-efficacité. De plus cette étude évoque une diminution des troubles du comportement ce qui peut faire naître l'hypothèse que chez les sujets autistes une partie de ces comportements inadaptés sont liés aux difficultés rencontrées pour entrer en relation avec autrui. L'amélioration des compétences sociales aurait donc, en plus d'enrichir le répertoire d'habiletés, des effets secondaires sur l'estime de soi et les troubles du comportement.

2. Un programme pas à pas de Kim Kiker Painter (2006)

Ce protocole s'appuie sur le modèle de Krasny et al (2003) ayant évoqué l'existence d'une dizaine d' « ingrédients » nécessaires à la réussite dans les habiletés sociales. Ce programme reprend ces derniers éléments dans un ensemble de 10 séances abordant chacune un thème précis. A ces 10 séances initiales s'ajoutent 10 complémentaires pour approfondir les apprentissages. Les prises en charge se déroulent pendant 60 minutes (avec un temps de goûter aménagé) de façon hebdomadaire et l'ensemble du programme se déroule sur 20 à 23 semaines. Le nombre de participants n'est pas indiqué dans la présentation du protocole mais ne doit pas dépasser 2 à 3 enfants par thérapeute.

Comme pour les protocoles précédents le déroulé comprend un temps d'accueil, de discussion, d'enseignement théorique de mise en pratique et de clôture. A cela s'ajoute un temps de restauration pour permettre des échanges sociaux plus informels.

Ce programme ajoute en comparaison des précédents un point essentiel : le lien avec l'extérieur. Les parents et les enseignants sont considérés comme des partenaires et sont informés, par l'intermédiaire de documents qui leur sont destinés, des compétences précises travaillées.

Le programme est construit de façon à ce que les premières séances abordent des éléments essentiels qui par la suite constitueront les fondamentaux des habiletés permettant l'accès à des aptitudes plus complexes. Le détail des séances est le suivant :

-Accueil et prise de contact : le but est de se familiariser avec les membres du groupe, d'apprendre à se connaître et à se présenter de façon formelle et informelle.

- Identifier les émotions : l'objectif est que les participants arrivent à identifier et exprimer différentes émotions de base (joie, tristesse, peur, surprise, excitation, embarras/gêne, fatigue, ennui).

- Reconnaître les expressions faciales : cette séance vise à ce que les adolescents soient capables de reconnaître sur eux même et sur les autres les expressions du visage.

- Le continuum des émotions : une fois les émotions de base maîtrisées cette séance permet aux sujets de comprendre qu'il existe un continuum d'émotions c'est à dire différents degrés pour chaque émotion.

- Le ton de la voix : les jeunes apprennent que le ton de la voix joue un rôle décisif dans la compréhension du sens et de l'émotion dans un discours.

- Initier les conversations : le but est d'assister les sujets dans l'apprentissage des savoir faire nécessaires pour débiter une discussion ainsi que l'emploi de sujets de conversations adaptés.

-Maintenir la conversation, les habiletés conversationnelles de base : cette séance permet aux individus d'apprendre les comportements à présenter pour faire durer un échange, les sujets de conversation pouvant être abordés ainsi que les moments durant lesquels intervenir au cours de l'échange.

-Maintenir la conversation, répondre aux émotions de l'autre : l'objectif est d'aborder la façon adaptée de réagir face à l'expression émotionnelle de l'interlocuteur dans la conversation.

- Habiletés conversationnelles, l'échange au téléphone : les participants apprennent les comportements à présenter lors d'une discussion téléphonique et l'importance de l'attention portée au ton de la voix en absence d'indices visuels.

-Manières et sorties pour dîner : dans cette dernière séance les sujets apprennent les manières fondamentales lors d'une sortie au restaurant, travaillent leur habiletés conversationnelles et célèbrent la fin du groupe dans une mise en situation réelle.

Le programme comporte dix séances supplémentaires qui peuvent être proposées afin d'élargir le champ de compétences des individus et réaliser de nouvelles acquisitions (**Annexe 4**).

Ce programme touche donc un large éventail de compétences et ce de façon progressive en augmentant la complexité des éléments travaillés. L'utilisation de jeux de rôle figurant des situations de la réalité ainsi que l'information de l'entourage en tant que partenaire semble en faveur d'une généralisation des apprentissages hors du groupe. Si les résultats relatifs à ce programme ne sont pas présentés dans l'ouvrage, la création et le développement du protocole s'appuie sur un corpus robuste d'études traitant des protocoles ayant montré des effets significatifs dans ce domaine.

D. Module d'intervention appliqué à l'autisme (MIA) (2011)

Ce protocole a été élaboré par Baghdadli et Brisot-Dubois (en s'inspirant du modèle de Solomon) composé de 20 séances réparties en deux modules. Le premier traite des émotions de base, en s'intéressant aussi bien au versant expressif que réceptif, de la compréhension de ces dernières et de leur rôle dans la communication. Ce premier module propose une approche plutôt comportementale. Le second module, lui, développe la communication avec autrui et la résolution de problèmes. Dans ce cadre les interventions sont plutôt orientées sur un versant cognitif. Cette prise en charge de groupe s'adresse aussi bien aux enfants qu'aux adolescents autistes sans retard mental. Les groupes sont composés de cinq à sept personnes au maximum. Deux intervenants animent la séance. La prise en charge se déroule une fois par semaine sur un rythme scolaire (pause pendant les vacances) pendant une durée d'environ 1h 15 min.

La séance type suit le même déroulé que ceux des programmes précédents en ajoutant un temps où le groupe revient sur les exercices qui devaient être réalisés ainsi qu'un temps où de nouveaux sont donnés.

Les supports sont assez visuels et parfois la vidéo peut être utilisée.

L'objectif final étant la généralisation des acquis et de compétences en contexte écologique, un travail à domicile est proposé, contrairement au programme précédent les documents ne sont pas adressés à l'entourage mais au patient. Les parents sont aussi tenus régulièrement au courant des modalités d'interventions et des progrès des enfants grâce à des réunions bimestrielles.

Le module 1 propose un travail assez classique sur la reconnaissance des émotions, les communications non verbales et les habiletés conversationnelles comme détaillées dans les protocoles précédents.

Le module 2 lui par l'enseignement qu'il fait de la résolution de problème présente un aspect plus inédit. Le travail mené est le suivant :

- résolution de problèmes : la méthode théorique de la résolution de problème en six étapes est abordée (**Annexe 5**)

- affirmation de soi : cette compétence est travaillée en quatre séances différentes abordant chacune une situation spécifique mettant en jeu l'affirmation de soi

- fonctionner de façon positive au sein d'un groupe : cette habileté est travaillée pendant deux séances, la première afin de définir les règles sociales à respecter pour s'intégrer dans un groupe et la seconde au cours de laquelle, par équipe, les sujets définissent les comportements négatifs et positifs sur la base de situations préétablies.

- travail en équipe pour mettre au point un événement festif : ce projet va s'étendre sur trois séances dans un premier temps les participants doivent établir un story-board (selon quatre critères tirés au sort qui sont une émotion, un personnage, une action et un lieu) en mettant en commun les idées de chacun. La deuxième phase s'intéresse à la construction des décors et aux premières mises en scène des story-boards. Enfin chaque équipe présente son scénario, les prestations sont filmées puis diffusées aux familles.

En ce qui concerne les effets de ce programme, sa création s'est appuyée sur une étude menée par Baghdadli et Birsot-Dubois comparant deux groupes d'enfants autistes sans déficience intellectuelle appareillés en âge. Le premier groupe bénéficiait d'une prise en charge de type T.C.C et le second de type occupationnel. Les progrès réalisés par les enfants de ces deux groupes concernant l'identification de mimiques faciales mais aussi la qualité de vie. Des améliorations significatives ont été observées uniquement dans le groupe bénéficiant du programme M.I.A et ce dans les deux domaines. Ainsi le programme apparaît comme efficace et permet une certaine généralisation des acquis puisque les ré évaluations mettent en évidence une amélioration de la qualité de vie des enfants dans leur environnement scolaire.

IV. Conclusion partie théorique

La situation d'échange est une situation complexe mettant en jeu un individu son interlocuteur et le contexte qui les entoure, qui nécessite la mise en œuvre d'une multitude d'aptitudes. Parmi ces dernières on retrouve les habiletés sociales. Elles se développent progressivement dans l'enfance à partir de prérequis et toute perturbation de cette évolution conduit à des répercussions importantes. C'est le cas dans l'autisme ou un déficit spécifique et/ou général des certaines facultés induit un fonctionnement particulier et un handicap dans la sphère sociale. Ces atteintes sont à la fois qualitatives et quantitatives et touchent le prérequis des aptitudes relationnelles. En raison des conséquences multiples s'étendant à tous les aspects de la vie quotidienne de ces individus, des programmes de travail spécifiques des habiletés sociales ont été développés. Nous avons détaillé différents programmes possibles et nous allons maintenant nous intéresser à la mise en pratique réel de ces connaissances dans le cadre d'une étude de cas. Nous verrons comment adapter ces approches à une prise en charge individuelle d'un enfant autiste sans déficience intellectuelle. Nous suivrons également cet enfant dans une situation de groupe afin d'observer les capacités développées dans cet environnement particulier

mis en évidence aucun retard mental, il s'agit donc d'un TSA sans déficience intellectuelle (TSA-SDI).

2. Bilan orthophonique

Un premier bilan a été proposé lorsqu'Amir était âgé de 4 ans et 11 mois mais aucun score normé n'a pu être obtenu en raison de la grande rigidité de comportements empêchant la passation de tests standardisés. Toutefois les observations cliniques étaient suffisantes pour évoquer un retard de langage et de parole.

Par la suite un autre bilan a été fait alors qu'Amir avait 7 ans, ce dernier comporte des résultats normés, ce qui marque un progrès dans les capacités d'Amir.

Les scores révèlent un stock lexical insuffisant, une compréhension parcellaire des informations avec un manque de prise en compte de la globalité de l'énoncé et une focalisation sur certains détails de ce dernier. Il existe également une fragilité dans la perception de l'implicite et dans la capacité de représentation mentale et d'évocation. Amir est mutique, c'est-à-dire qu'il répond aux sollicitations de l'adulte mais sans prendre d'initiative.

En ce qui concerne le langage écrit il existe un retard dans l'acquisition de la lecture et de l'écriture (notamment de l'orthographe) qui est à relier au trouble du langage oral car les mots usuels ne sont pas régularisés.

Ce bilan met donc en évidence des déficits évoquant un trouble du langage. Ce dernier s'exprime sur le versant de la compréhension et de l'expression, aussi bien au niveau oral qu'écrit. Ces difficultés constituent un frein à la fois aux apprentissages scolaires mais aussi aux processus de socialisation.

D. Bilan initial en psychomotricité

Ce bilan a été proposé lorsqu'Amir avait 7 ans et 3 mois. Il s'est déroulé sur plusieurs séances de 45 minutes et a été découpé en deux parties.

Il comporte une moitié « classique » généralement proposée aux enfants quels que soient leurs profils.

La seconde partie du bilan est plus « spécifique » car elle porte de façon plus ciblée sur les éléments contribuant activement aux habiletés sociales. Cette seconde partie est proposée au vu du diagnostic de TSA d'Amir et des difficultés sociales qui sont assez prégnantes chez lui. Enfin elle a pour but d'évaluer ses ressources dans le cadre d'une intégration dans le groupe de travail des habiletés sociales. Cette évaluation s'appuie sur les modèles évoqués en partie théorique notamment celui du déficit en TOM, en fonction

exécutives et de la malvoyance de l'E-motion, pour définir de façon la plus complète possible les domaines pouvant être impliqué dans le déficit en habiletés sociales chez Amir.

La première partie du bilan ne fera pas l'objet d'une réévaluation à l'issu du protocole présenté dans ce mémoire, ces aspects ne faisant pas partie des éléments priorités et travaillés. Les éléments révélés dans la première partie du bilan seront toutefois nécessaires afin de comprendre le profil de l'enfant et dans l'adaptation des exercices proposés dans le protocole.

1. Comportement lors des différentes étapes du bilan

Lors de ce bilan Amir se montre assez inhibé, ne prend pas la parole de façon spontanée mais arrive à répondre de façon adaptée aux questions et aux sollicitations verbales de l'adulte, son visage est lisse voire amimique. Les parents participent dans un premier temps au bilan avant qu'Amir accepte de venir seul. Amir est capable de poser son regard lorsque l'on s'adresse à lui mais ne le fait pas de façon systématique, le regard peut être parfois transfixiant. Tout au long du bilan Amir accepte toutes les tâches qui lui sont présentées et persévère dans leur réalisation même si certaines apparaissent couteuses pour lui. Dans l'ensemble les consignes sont comprises et bien appliquées.

2. Première partie du bilan

- Motricité globale et fine : M-ABC II

Le M-ABC 2 est un test qui investigue la motricité globale et fine du patient au travers de trois domaines : l'équilibre, la motricité manuelle et la maitrise de balles.

	Note standard	Percentile
Dextérité manuelle	8	25
Maitrise de balles	9	37
Equilibre	8	25
Total	8	25

Les scores se situent tous dans la moyenne, on ne note aucun déficit particulier. Les capacités motrices d'Amir sont normales et constituent des aptitudes sur lesquelles la prise en charge pourra s'appuyer.

- Ecriture : échelle d'Ajuriaguerra

Les échelles d'Ajuriaguerra consistent à recopier une phrase à vitesse normale puis il est demandé à l'enfant d'accélérer. On tient compte de la qualité de l'écriture ainsi que de la vitesse.

Amir est gaucher, la prise du crayon est bonne. Les cursives peuvent être recopiées mais l'écriture est grande et le geste peu contrôlé. Sur consigne d'accélérer Amir est stressé et la trace se dégrade.

Amir présente donc des difficultés importantes concernant l'écriture et la maîtrise du geste graphique.

- Attention visuelle sélective : Recherche dans le ciel de la TEA-CH

L'enfant doit entourer un maximum de cibles, en ignorant des distracteurs et en travaillant le plus rapidement possible.

	Note brute	% cumulés
Nombre de cibles	17	46
Temps par cibles	9,2	55
Note d'attention	7,1	50

Les scores correspondent à ceux attendus pour l'âge, Amir possède de bonnes compétences d'attention visuelle.

3. Seconde partie du bilan

a. Evaluation des fonctions exécutives

- Planification : Tour de Londres

La tour de Londres est un ensemble de douze problèmes dans lequel l'enfant doit reproduire une configuration finale en déplaçant des billes sur des tiges en un nombre limité de mouvements, ce qui met en jeux des capacités de planification et d'anticipation.

	Note brute	Déviations standards
Score de Krikorian	24	-1,03 D.S
Score d'Anderson	48	-1,17 D.S

Les scores marquent une légère fragilité mais pas de réel déficit. Au cours de l'épreuve Amir est concentré, persévérant et arrive à modifier et à adapter ses stratégies. En effet il est capable de percevoir ses erreurs et de les corriger ce qui marque un certain accès à la planification ainsi que des possibilités de flexibilité mentale.

- Flexibilité mentale : Catégorisation de la Nepsy-II :

Ce test consiste à classer des cartes en deux catégories distinctes selon différents critères, en variant ces derniers afin de constituer le maximum de catégories possibles.

L'épreuve ne peut pas être cotée car elle est arrêtée avant la fin du temps imparti. Amir réalise une succession de combinaisons au hasard. La compétence à générer et à formuler des concepts ainsi que l'aptitude à varier ces derniers semble très déficitaire.

b. Evaluation des processus sociaux et émotionnels

- **Reconnaissance d'affects de la Nepsy-II :**

Ce test consiste à appairer des images d'enfants différents mais éprouvant la même émotion parmi un ensemble de visages exprimant des affects divers selon différentes modalités.

	Note brute	Rang percentile
Total erreurs pour content	0	51-75
Total erreurs pour neutre	0	>75
Total erreurs pour dégoût	2	26-50
Total erreurs pour triste	5	2-5
Total erreurs pour peur	4	<2
Total erreurs pour colère	5	2-5
Total	23	10

Le total révèle une fragilité dans la reconnaissance des émotions. Cette aptitude est hétérogène avec des capacités normales concernant les émotions positives (joie), neutres ou pour le dégoût. Au contraire la reconnaissance des émotions négatives (peur, colère, tristesse) est très déficitaire.

- **Théorie de l'esprit : Théorie de l'esprit Nepsy-II**

Cette épreuve se compose de deux parties. Tout d'abord la tâche verbale qui propose des situations évaluant la capacité de l'enfant à attribuer des états mentaux à autrui et à envisager leurs cognitions. La seconde épreuve est une tâche contextuelle dans laquelle l'enfant doit sélectionner parmi quatre visages celui représentant l'émotion adaptée au contexte.

	Note brute	Rang percentile
Tâche verbale	10	2-5
Tâche contextuelle	5	
Total	15	11-25

Les résultats sont hétérogènes dans les différentes tâches proposées. Les scores sont normaux dans la tâche contextuelle. Cela signifie qu'Amir est capable d'extraire les informations d'un contexte et de les relier à un état émotionnel. Les résultats dans la tâche verbale, eux, sont déficitaires ce qui peut être lié d'une part à des difficultés de compréhension mais aussi à des déficits touchant la capacité à percevoir l'implicite, à faire

appel à la représentation mentale, à comprendre les états internes et les croyances d'autrui. En raison de ces résultats contrastés la note totale à cette épreuve montre une fragilité.

- Théorie de l'esprit : Epreuves de Baron – Cohen

Ces épreuves cherchent à mettre en évidence l'existence de deux niveaux de théorie de l'esprit. Elles proposent des mises en situation illustrées par des figurines ; à l'issue de ces dernières des questions sont posées à l'enfant pour évaluer sa compréhension ainsi que sa capacité à se figurer les pensées d'autrui. Les scénarios de ces deux épreuves sont présentés en **annexe 6 et 7**

- Sally et Anne

A la question « Où Sally va-t-elle chercher sa bille ? » Amir répond « dans le panier ». Il est également capable d'expliquer le fait qu'elle cherche au mauvais endroit car elle n'a pas vu le transfert de la bille.

Ces réponses correspondent à celles attendues pour tout enfant âgé de plus de quatre ans, le premier niveau est atteint et Amir est capable de se figurer l'existence de fausses croyances chez autrui.

- Mary et John

Ce scénario est plus complexe que le précédent et différentes questions sont posées à l'enfant au cours de l'énoncé. Les réponses à ces dernières sont présentées en **annexe 8**

Les réponses fournies aux différentes questions contextuelles sont correctes de même que celles de réalité et de mémorisation. Amir comprend donc le déroulé de l'histoire, l'enchaînement des événements, sans souci de mémorisation. Malgré cela la réponse à la question de croyance est erronée. Il s'agit donc d'un déficit dans la capacité à inférer les croyances d'un sujet en se fondant sur les dires d'une tierce personne. De plus malgré les questions de réalité Amir ne perçoit pas son erreur ce qui confirme qu'il n'a pas atteint le second niveau de théorie de l'esprit normalement présent chez les enfants âgés de 6 à 7 ans.

c. Evaluation des habiletés sociales dans la vie quotidienne

- Questionnaire destiné aux parents issu de « Guider les enfants autistes dans les habiletés sociales » de Richoz et Rolle

Ce questionnaire propose plusieurs situations de la vie courante mettant en jeu les compétences sociales. Il est demandé aux parents d'évaluer les aptitudes de l'enfant selon une échelle portant sur l'aisance de l'enfant et l'adaptation de ce dernier à ces activités.

Les résultats sont présentés par les croix rouges en **annexe 14**

L'ensemble des réponses fournies dans ce questionnaire semblent cohérentes avec les données issues des tests effectués précédemment. On retrouve notamment les déficits dans tout ce qui touche à l'élaboration du langage, à la théorie de l'esprit qui impacte le jeu symbolique, ainsi que les problèmes de flexibilité mentale, de rigidité, et de reconnaissance d'émotions. On retrouve aussi les problèmes de gestion des émotions, d'acceptation de l'autorité et d'intolérance à la frustration évoqués par les parents. Comme vu dans l'anamnèse, Amir présente une certaine autonomie dans les tâches quotidiennes et accepte les activités à l'extérieur ce qui est un point positif.

D'autres aspects non évoqués dans les tests sont renseignés par ce questionnaire. On apprend qu'Amir semble embarrassé pour exprimer ses ressentis. L'expression émotionnelle est possible pour le sourire, la tristesse, la peur et le visage neutre mais très difficile pour la colère. Pour ce qui est de la sensibilité on trouve une certaine réticence au toucher en général mais pas de comportements pouvant évoquer des stéréotypes, des stimulations par auto-contact ou en encore des automutilations.

La maîtrise des codes sociaux essentiels et des règles de politesse plus complexes ne semblent pas opérationnelles. Pour finir le domaine qui apparaît comme étant le plus déficitaire est celui portant sur les relations avec les pairs et notamment les relations amicales. Les compétences d'Amir dans ces aspects semblent particulièrement impactées et on peut penser que cela est dû à l'ensemble des déficits évoqués précédemment.

Ce questionnaire permet de mettre en évidence des déficits déjà évoqués par les tests mais apporte aussi des précisions sur d'autres domaines qui n'ont pas été investigués. De plus l'impact des difficultés relevées sur la vie quotidienne semble important, Amir développe peu de stratégies d'adaptation ou de compensation. Ainsi l'intervention dans ce domaine apparaît comme primordiale.

- Auto-évaluation des habiletés sociales : Utilisation de pictogrammes issus de l'ouvrage « Guider les enfants autistes dans les habiletés sociales » Richoz et Rolle

Ce dernier exercice cherche à questionner le point de vue de l'enfant, recueillir son vécu quand à certaines situations de la vie courante, sa perception et la conscience qu'il a de ses particularités.

Pour cela l'auto-évaluation est réalisée avec le thérapeute ; on utilise des pictogrammes qui sont montrés un par un à l'enfant, en associant une explication verbale à ces derniers. L'enfant doit alors évaluer si cette action lui paraît « impossible », « difficile », « possible » ou « facile » sur un diagramme. Ce dernier est un aménagement qui diffère de l'évaluation proposée par l'ouvrage. Il a pour but de permettre à l'enfant de visualiser plus facilement les différents niveaux de complexité afin qu'il puisse mieux situer ses actions, il

introduit aussi une composante motrice (diriger la flèche) et non verbale au vu des difficultés d'expression d'Amir.



Figure 4: Diagramme utilisé pour l'auto-évaluation

Au cours de l'évaluation Amir s'est montré très attentif malgré la durée de l'épreuve. Certaines reformulations ont été nécessaires, mais pas à la demande d'Amir qui ne précisait pas lorsqu'il ne comprenait pas une consigne. Des exemples ou des précisions lui ont été demandés afin de s'assurer de la bonne compréhension et pour éviter les réponses données au hasard. S'il était parfois difficile pour lui d'expliquer certaines situations, Amir a néanmoins su fournir des exemples pertinents, en lien avec certains items abordés. Ainsi on décèle un bon accès à la réflexion si cette dernière est soutenue activement par l'adulte.



Figure 5: Exemples de pictogrammes utilisés pour l'auto-évaluation

Les résultats sont présentés par les croix rouges en **Annexe 15**

Les résultats de cette auto-évaluation sont relativement contrastés. On retrouve plusieurs domaines dans lesquels les réponses correspondent à celles données par les parents notamment dans les difficultés de contrôle émotionnel, dans l'appréhension face à l'imprévu, pour l'expression d'affects négatifs ainsi que pour les aspects en lien avec la théorie de l'esprit. Amir semble avoir bien conscience de ces éléments. Si ces résultats sont relativement cohérents avec les autres évaluations, d'autres sont fortement en contradiction. On observe des divergences au niveau des codes sociaux et de la politesse qu'Amir pense maîtriser, ce qui n'est pas le sentiment des parents. Le plus grand écart réside surtout dans l'aspect relationnel puisqu'il constituait le domaine le plus déficitaire pour les parents alors qu'Amir ne se considère pas du tout en difficulté. Les items constituant cet aspect représentaient ceux qu'il évaluait comme étant les plus faciles.

Cette auto-évaluation permet de mettre en évidence une certaine conscience des difficultés chez Amir et donc une capacité d'accès et d'analyse de ses comportements. Or sur certains aspects sa vision et celle de ses parents diffèrent de façon importante. La conscience des troubles dans le domaine social est faible. Un travail peut donc être mené sur l'aptitude à évaluer ces aspects.

4. Conclusion du bilan psychomoteur

Le bilan psychomoteur a permis de mettre en évidence plusieurs points importants dans le profil d'Amir. On décèle d'abord de bonnes compétences de motricité globale et d'attention sur lesquelles la prise en charge pourra s'appuyer. Avec un soutien important Amir peut également réfléchir sur ses actions et est capable d'expliquer ces dernières, ce qui sera un élément non négligeable au cours de l'intervention.

Le bilan a également révélé des difficultés importantes. Parmi ces dernières on peut citer un retard dans les apprentissages notamment de l'écriture, avec des difficultés de maîtrise du geste graphique. D'autres sont plus inhérentes au fonctionnement autistique touchant particulièrement la flexibilité mentale et les habiletés sociales. L'examen plus approfondi de ce dernier domaine montre un déficit dans les compétences de base constituant le socle des aptitudes relationnelles. A ces difficultés s'ajoutent une inhibition comportementale importante et un manque d'initiatives sociales. Les évaluations proposées aux parents et à l'enfant révèlent que ces déficits ont un retentissement important dans le quotidien d'Amir, bien que ce dernier ne soit pas conscient de toutes ses difficultés

Dans le cadre du handicap social retrouvé chez Amir une prise en charge de groupe autour du travail sur les habiletés sociales a été mise en place. A cette dernière s'ajoute une prise en charge individuelle en psychomotricité ciblée également sur ces éléments afin de permettre d'aborder de façon anticipée certains aspects, revenir sur les points vu en groupe, les approfondir et éventuellement retravailler des notions de façon plus spécifique et individualisée.

La prise en charge devra également tenir compte d'autres aspects évoqués dans les bilans précédents comme le trouble du langage pouvant entraver la compréhension et l'expression d'Amir, les difficultés en lecture (dans le type de matériel proposé) mais aussi le fait que toute situation se rapportant aux apprentissages et à l'école est source d'une anxiété importante pour lui. Enfin les difficultés rencontrées dans le cadre scolaire sont à l'origine d'une faible estime de lui, puisque selon les parents Amir se dévalorise beaucoup. Le suivi devra donc favoriser les expériences positives.

II. Définitions des objectifs d'intervention

Les résultats du bilan nous amènent à formuler des objectifs sur des durées variées.

Le but à long terme de la prise en charge est qu'Amir porte un intérêt aux autres et trouve de la motivation dans la relation afin qu'il acquière une plus grande aisance dans ses différents milieux de vie et qu'il s'intègre plus facilement. Il pourra ainsi multiplier les expériences sociales, développer sa participation et son bien-être. A moyen terme, de meilleures aptitudes relationnelles pourraient faciliter son inclusion scolaire et ainsi diminuer l'anxiété liée à cette situation. Pour cela Amir pourra se référer à une base de compétences acquises et les mettre en jeu dans des situations de plus en plus complexes pour réaliser des apprentissages plus développés.

L'objectif principal à court terme est donc de constituer cette base d'aptitudes cohérentes et solides. Cela passera par la prise de conscience de l'existence d'éléments non verbaux régulant les contacts entre les individus, de l'importance de ces derniers et de l'explicitation de ces phénomènes afin de faciliter leur perception et leur utilisation.

Le bilan psychomoteur a mis en évidence des difficultés dans l'écriture mais cet aspect ne sera pas abordé dans ce protocole de début de prise en charge en raison de la réticence d'Amir pour tout ce qui touche aux apprentissages scolaires et pour ne pas le confronter directement à ses difficultés.

Les objectifs que j'ai déterminés à court terme portent sur deux domaines spécifiques :

D'une part la perception des émotions négatives. Amir possède déjà des compétences sur lesquelles s'appuyer et ne se perçoit pas comme étant en difficulté ce qui facilitera dans un premier temps la participation aux activités proposées. De plus dans les aptitudes sociales la reconnaissance appartient aux habiletés réceptives qui constituent le premier aspect pour accéder à une bonne compréhension des situations sociales. Enfin je me suis référée aux différents protocoles de GEHS présentés en partie théorique qui préconisait un travail en première intention sur les émotions.

D'autre part nous aborderons la connaissance et l'utilisation de prérequis : le regard, l'attention conjointe, la proxémie, la théorie de l'esprit, l'imitation et le tour de rôle. Ces dernières appartenant aux habiletés comportementales, associées aux compétences réceptives citées plus haut ils offriront une approche assez globale des habiletés sociales. Ces aspects constituent aussi les premiers comportements travaillés dans les protocoles de GEHS. Enfin dans le versant comportemental un troisième axe consistera à mixer ces éléments pour pouvoir réfléchir autour d'une situation du quotidien : « dire bonjour » de façon adaptée.

L'un des enjeux majeur de ce travail réside dans la généralisation de ces savoirs. Afin de favoriser cette dernière, le travail s'appuiera sur des outils et un en particulier : le cahier des relations.

Les objectifs que j'ai déterminés dans mon protocole de prise en charge peuvent se décliner de la façon suivante

<ul style="list-style-type: none"> • Travail autour de la reconnaissance d'émotions négatives 	<ul style="list-style-type: none"> • Savoir nommer une émotion d'après une photographie • Savoir décrire objectivement une photographie en évoquant les parties du corps pertinentes • Savoir différencier ou appailler différentes émotions négatives sur des supports variés
<ul style="list-style-type: none"> • Travail des prérequis aux habiletés sociales 	<ul style="list-style-type: none"> • Pouvoir expliquer en quoi il est important de regarder dans les yeux lors d'un échange • Pouvoir fixer le regard lors d'un échange pendant au moins 1 minute • Attention conjointe : pouvoir suivre la direction du regard de quelqu'un • Citer 3 façons d'attirer l'attention d'une tierce personne • Etre capable d'imiter une séquence de mouvement en continu • Pouvoir proposer une séquence continue de mouvements dans le but d'être imité
<ul style="list-style-type: none"> • Mise en jeux des différents prérequis dans une situation du quotidien : « dire bonjour » 	<ul style="list-style-type: none"> • Pouvoir expliquer les différents points sur lesquels porter son attention quand on dit « bonjour » • Etre capable de dire pourquoi un « bonjour » est adapté ou ne l'est pas • Pouvoir dire « bonjour » de façon adaptée en séance, en respectant les points de vigilance travaillés
<ul style="list-style-type: none"> • Utiliser un outil servant de transition entre les séances et la vie quotidienne : « Le cahier des relations » 	<ul style="list-style-type: none"> • Faire les exercices pour la séance suivante • Penser à prendre le cahier pour aller en séance puis le récupérer à la fin de cette dernière • Raconter les réponses données aux exercices

L'un des objectifs principal que je garderai à l'esprit au cours de la prise en charge sera de favoriser au maximum l'expression verbale d'Amir, de présenter des situations le valorisant, l'encourageant et de favoriser au maximum les initiatives lorsqu'elles se présenteront.

III. Présentation du suivi individuel

A. Séance type

- Arrivée au centre et début de la séance

Le passage en salle d'attente constitue pour Amir un rituel et un espace de transition entre la maison et le centre qu'il est important de respecter.

Dans les premiers temps de la prise en charge Amir demandait systématiquement à sa maman de l'accompagner. Maintenant l'annonce du début de séance ne pose plus de problème, Amir est autonome et vient sans souci, il s'est bien familiarisé avec le lieu et connaît le chemin jusqu'à la salle.

A chaque séance Ami apporte un dinosaure différent. Nous débutons toujours par un temps de discussion, qui constitue un moment d'introduction comme cela est le cas dans le protocole MIA, à propos du dinosaure pendant lequel je le questionne sur ses caractéristiques. Le but est d'accorder de l'importance à ses centres d'intérêt mais aussi de le guider pour qu'il soit capable de présenter seul un objet qu'il affectionne et qu'il puisse parler aux autres des sujets qu'il apprécie, toujours en essayant de susciter des initiatives et de favoriser l'expression verbale. Toutefois jusqu'ici Amir ne décrit pas spontanément son jouet. Pendant le reste du temps le dinosaure reste sur le bureau car Amir ne présente pas le besoin de le toucher ou de s'y référer.

- Déroulé de la séance

Comme mentionné dans l'étude d'Anderson et al, le cadre de la séance est fondamental et notamment l'aspect prédictible. C'est pour cela que j'ai choisi de suivre un enchaînement structuré, qui est toujours le même, afin de fournir à Amir des repères et pour qu'il puisse se trouver dans un cadre stable. Il n'a pas été nécessaire de proposer des supports visuels représentant l'organisation de la séance ou encore d'aménager particulièrement la salle car Amir ne semblait pas avoir besoins de ces dispositions.

Après l'entrée en matière avec le dinosaure, un moment est accordé à un retour sur les exercices à réaliser pour la séance et se trouvant dans le cahier (comme dans le protocole MIA). Ces derniers peuvent porter sur des éléments vus la séance précédente ou bien anticiper les thèmes abordés dans celle à venir. Les différents points vus sont « corrigés » et discutés. Ce temps correspond à un moment d'enseignement théorique comme cela est préconisé dans toutes les approches de GEHS menées avec des enfants sans déficience intellectuelle. Cela permet également de vérifier que les aspects abordés ont été compris et retenus. A l'issue du passage en revue des exercices Amir obtient un renforçateur sous forme d'image de dinosaure qu'il peut coller dans son cahier.

Le temps suivant est consacré au travail des émotions. Chaque semaine une nouvelle émotion est abordée, d'abord par une description puis par un petit jeu. Ce travail était d'abord effectué au bureau mais Amir était plutôt passif, nous avons ensuite réalisé cet exercice en affichant la photo au tableau en nous asseyant devant. J'ai décidé de garder cette configuration dans laquelle Amir paraissait plus actif. Le second temps est dédié aux prérequis des habiletés sociales. Les exercices varient d'une séance à l'autre, ils se réalisent dans la salle, souvent avec des jeux comportant une composante motrice.

Le dernier moment de la séance se fait au bureau, où je présente et explique à Amir les exercices à effectuer pour la semaine suivante. Je lui demande souvent de répéter ou de reformuler les explications afin de vérifier la bonne compréhension.

- Fin de la séance

La séance se termine par un moment constituant un renforçateur pour Amir puisqu'il peut choisir l'image de dinosaure qu'il gagnera la semaine suivante en ayant effectué ses exercices. Amir tient à ce moment et peut le réclamer une fois la présentation des exercices terminée. Après cela je raccompagne Amir jusqu'à la salle d'attente où sa maman patiente. Un bref résumé est fait à la maman, les exercices à faire sont évoqués. Il arrive qu'Amir veuille montrer le dinosaure qu'il a eu au cours de la séance.

Renforçateurs : Au cours de ce protocole je n'ai pas employé de renforçateur matériel si ce n'est l'image de dinosaure qui vise à récompenser l'effort fourni en dehors de la séance. En effet Amir n'a pas montré de signes selon lesquels il avait besoin de soutien particulier car il réalise toutes les activités en s'appliquant et sans opposition. De plus certaines activités semblent suffisamment renforçatrices en elles même. J'ai également fait le choix de ne pas proposer « d'activité choisie » car Amir a beaucoup de mal à se décider pour un jeu et opte généralement pour un jeu solitaire tourné vers son intérêt restreint et le coupant de la relation, alors qu'il est assez attentif et disposé à participer (avec des encouragements) pendant la séance. Les renforcements utilisés sont donc principalement sociaux et dispensés de façon importante pour valoriser toute initiative ou ébauche, propositions et formulations d'idées. Ces renforçateurs visent également à promouvoir les aspects relationnels plutôt que matériels. Enfin le temps de choix de l'image de dinosaure constitue un renforcement en soi car c'est un temps où Amir a le plaisir de décider quel est son image préférée et c'est également un moment d'interaction puisque je fais défiler les images (il doit donc me le demander) et qui induit une certaine proximité physique (l'ordinateur se situant derrière le bureau) qui ne semble pas déranger Amir.

B. Déroulés des séances et situations proposées

Le protocole que j'ai mis en place avec Amir a compté en tout six séances de 45 minutes.

- Travail sur la reconnaissance des émotions
 - Description de l'émotion du jour

Objectif et matériel : Au cours de cette prise en charge j'ai abordé les émotions sous le versant de la reconnaissance car la description offre un aperçu objectif et un focus d'attention extérieur, ce qui me semblait constituer un aspect intéressant comme « porte d'entrée » dans ce domaine. L'objectif consistait à attirer l'attention d'Amir sur les parties du corps significatives pour décrypter l'émotion en procédant de façon organisée, progressive avec une sorte de « méthodologie ». En effet comme nous l'avons évoqué dans la partie théorique les enfants autistes ont tendance à porter leur regard sur des parties non expressives et du coup moins pertinentes dans la prise d'informations, ce qui s'est confirmé chez Amir.

J'ai fait le choix d'utiliser des photographies le but étant que le support soit le plus proche possible de la réalité (enfant, pas de représentation abstraite). De plus l'utilisation de photographies permettait cet examen pas à pas dans l'expression du visage, sans perturbation extérieure. J'ai choisi volontairement de ne pas utiliser de vidéo afin qu'Amir dispose de tout le temps nécessaire à son examen, en accord avec la théorie de Gepner sur la malvoyance des mouvements chez les enfants autistes.

Méthodologie : La méthodologie utilisée est issue des exercices proposés dans l'ouvrage « Guider les enfants autistes dans les habiletés sociales » de Richoz et Rolle dans lesquels l'exploration de l'image est progressive et guidée. La progression dans la description des éléments du visage était la suivante :



Figure 6 : Exemple d'émotions décrites dans le protocole

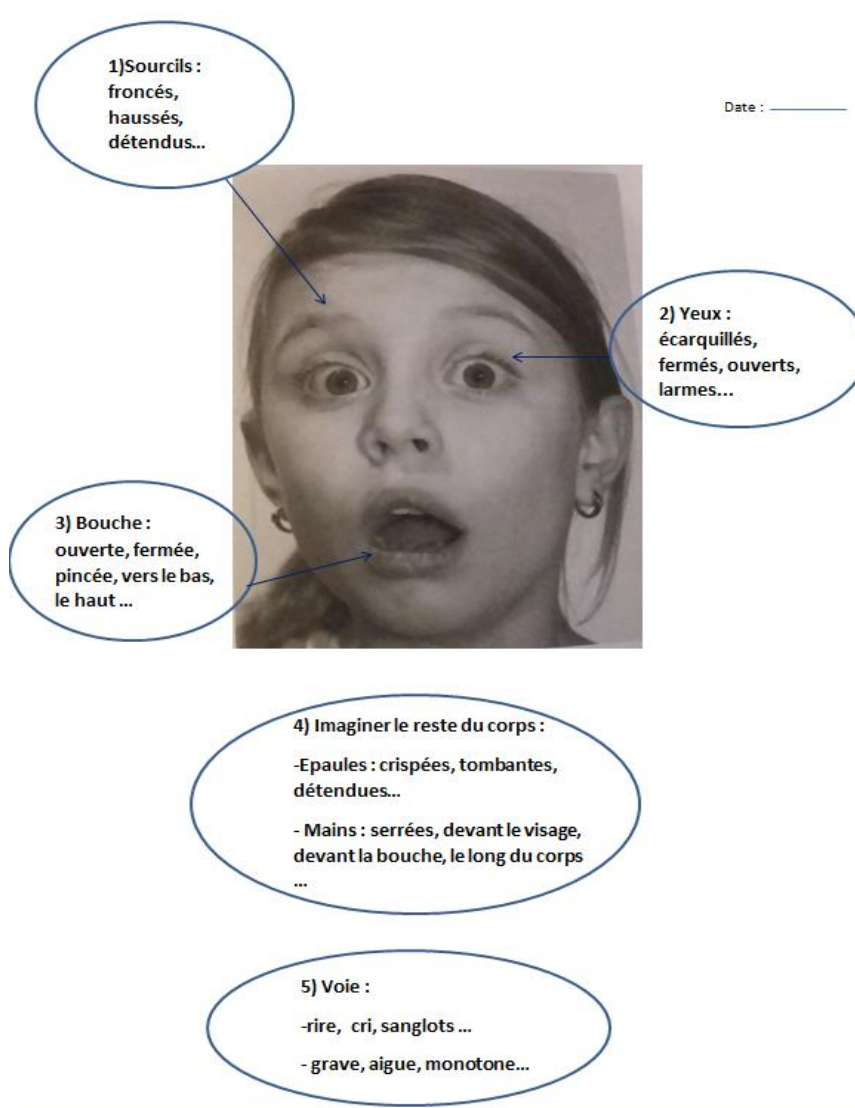


Figure 7 : Méthodologie de la description d'émotion

Evolution d'Amir : Dès les premières séances Amir reconnaissait spontanément l'émotion mais sans savoir expliquer comment. L'introduction de la méthodologie a d'abord été difficile puisque Amir citait des parties du corps non pertinentes pour décrire l'émotion comme les cheveux, les jambes, le ventre... Pour palier à cela nous avons rempli un tableau classant les parties du corps en fonction de si elles aidaient ou pas à reconnaître une émotion. Après cela Amir n'a plus fait d'erreur. La méthodologie a été acquise de façon progressive avec une aide petit à petit estompée : d'abord en proposant des caractéristiques parmi lesquelles choisir, puis en posant des questions plus ouvertes. Dans les dernières séances Amir procédait de façon autonome à la description, de façon organisée sans aucune aide pour le guider.

Séances : Les émotions abordées dans les séances étaient les suivantes

Séance 1 : joie ; Séance 2 : tristesse ; Séance 3 : peur ; Séance 4 : colère ; Séance 5 : dégoût

Séance 6 : synthèse de toutes les émotions travaillées par un memory des émotions.

➤ Jeux informels après le travail de description

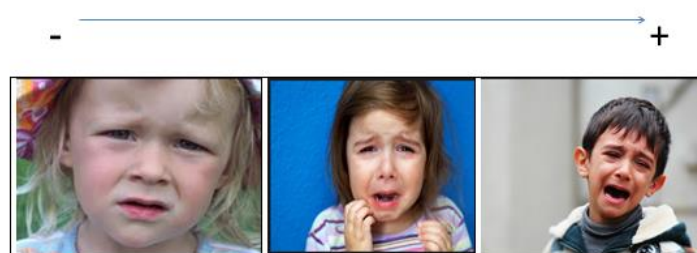
Objectif et matériel : Au travers de ces jeux j'ai essayé de faire travailler à Amir la reconnaissance des caractéristiques physiques d'émotions selon différentes modalités, en utilisant des représentations variées afin que l'image qu'il se faisait de cette dernière ne soit pas figée mais au contraire que le travail de description fournisse une base de reconnaissance et que cette deuxième étape lui fasse entrapercevoir la variété d'expression d'une même émotion.

Mises en situation :

Reconstruction d'un visage : Amir devait choisir plusieurs parties d'un visage parmi un ensemble et assembler les éléments de façon cohérente afin de reconstituer l'émotion demandée. Cet exercice a été assez rapidement maîtrisé par Amir qui choisissait de façon adaptée et assez instinctive.

Dessin d'un bonhomme : Amir devait représenter un bonhomme exprimant une émotion précise. Il a réussi à le dessiner avec tous les éléments évoquant l'émotion demandée, aussi bien au niveau du visage que de la posture. Cet exercice a permis de mettre en évidence que les concepts abordés au préalable étaient bien acquis et pouvaient être transférés à une autre activité que la description d'une image.

Classification d'une émotion selon le degré d'intensité : Dans ce jeu j'ai proposé à Amir de classer des images d'enfants différents exprimant la même émotion mais à des intensités variées puis de justifier son choix en citant un élément. Le but était de mettre en avant qu'une émotion constitue un continuum pouvant refléter des profondeurs différentes et s'exprimer au travers de manifestations plus ou moins marquées. Ce concept semble être maîtrisé par Amir qui a réussi avec succès.



« Chasse à l'émotion » : Dans cet exercice je cachais des images deux par deux dans la salle. Par la suite Amir devait, en tenant compte de mes indications, retrouver les

paires. A chaque fois il devait déterminer laquelle des deux images représentait l'émotion vue dans la séance en justifiant son choix. Durant cet exercice Amir savait généralement choisir la bonne émotion. Il arrivait qu'il se trompe mais le fait de devoir expliquer son choix avec un élément de l'image lui permettait souvent de se rectifier. Nous avons fait évoluer ce jeu qui plaisait beaucoup à Amir. Il devait cacher les images puis me guider en mettant en jeu son attention conjointe et sa théorie de l'esprit pour que je trouve les images. Je devais déterminer la bonne émotion et lui me corrigeait si besoin, ce qui l'obligeait à m'expliquer mon erreur en justifiant par un élément de la photo, tout en affirmant son avis.

Memory des émotions : Cet exercice a été proposé dans le cadre de la dernière séance du protocole afin de réaliser une synthèse de toutes les émotions travaillées. Amir a réussi l'exercice quel que soit les niveaux de difficultés : nombre restreint de photographies, puis plus important, paires avec une image identique, paires avec des émotions semblables mais des images et des intensités différentes. Amir savait nommer chaque émotion et aucune paire formée par ne comportait deux émotions différentes. Ce jeu a été très porteur pour Amir qui a pris plaisir à participer et semblait très encouragé par sa réussite.

- Travail sur les prérequis aux habiletés sociales

Objectif et matériel : Le travail de ces compétences comportait un versant théorique et une mise en pratique. J'ai fait le choix de l'enseignement didactique pour respecter le principe évoqué dans la majorité des protocoles de groupe (voir partie théorique) qui définissait ce temps comme un moment indispensable dans l'apprentissage des habiletés sociales. Ce moment correspondait à la phase de débriefing sur les exercices à réaliser. Les discussions sur ces exercices permettaient d'introduire des enseignements théoriques. Les mises en pratique quant à elles se composaient de petites activités généralement assez courtes et ciblant un ou plusieurs prérequis. Le matériel était assez restreint afin de ne pas constituer de distraction trop importante et je demandais en général à Amir de porter son attention sur la mise en application de certains comportements précis.

Mises en situation :

Jeux du regard : travail du regard, de l'imitation et du tour de rôle

Durant cet exercice Amir et moi nous déplaçons dans la salle, dès que l'un décidait d'attirer l'attention de l'autre il devait accrocher son regard en le croisant, s'arrêter et une fois sur que l'autre le regardait bien il effectuait une position devant être reproduite.

Amir recherchait beaucoup mon regard et fixait bien ce dernier. Il était également capable de continuer à marcher en me regardant toujours lorsque, de façon volontaire, je ne dirigeais pas mon regard vers lui. Il maintenait son regard en se déplaçant et lorsque je le

regardais il s'immobilisait et proposait une action à imiter. Ce comportement est possible en situation duelle.

L'objectif principal portait sur le regard, les imitations reposaient donc seulement sur la reproduction de postures statiques. Ces imitations étaient facilement réalisées par Amir.

Le tour de rôle était d'abord indiqué verbalement par moi, le but étant qu'Amir finisse par le verbaliser et le respecter sans indication. Toutefois cette étape n'a pas été atteinte en raison de la rigidité de fonctionnement d'Amir. En effet pour être en capacité de proposer un enchaînement Amir devait être prévenu à l'avance pour se préparer, ce qu'il n'arrivait pas à faire sans mes indications orales.

« Trouve l'objet » : Travail de l'attention conjointe, théorie de l'esprit

Dans cet exercice il était demandé de choisir un objet situé au milieu de plusieurs autres en se positionnant en face et en fixant celui de son choix. L'autre devait alors deviner cet objet en utilisant le regard du premier et en lui posant des questions sur les caractéristiques de l'élément choisi.

Dans ce jeu Amir a su saisir la direction du regard ; exagérée dans un premier temps avec toute la posture du corps penchée dans le même sens que le regard, puis petit à petit cette aide a été estompée pour ne garder que les yeux posés dans une direction précise avec une posture neutre. Il avait tendance à vérifier où regardaient les yeux puis à se positionner derrière pour pouvoir voir la même portion d'espace. Cela signifie qu'il s'est référé au regard mais que la capacité à imaginer et à se figurer l'espace que je percevais sans se mettre dans les mêmes conditions était difficile pour lui. Pour ce qui est des questions j'ai dû lui en proposer certaines dans les premiers temps puis il en a repris spontanément. A la fin de l'exercice il était capable de poser des questions inédites. Amir est capable d'initiatives une fois qu'il s'est approprié l'exercice et après un temps d'adaptation.

«Echanges de balles » : attention conjointe, communication non-verbale, initiative, accordage à l'autre, regard, attirer l'attention

Le but du jeu était de se coordonner pour échanger d'abord un ballon, puis deux (chacun envoie son ballon en même temps) tout d'abord sur consigne verbale (1/2/3) puis en utilisant seulement des signes non verbaux (hochement de tête , clin d'œil...).

Au cours de ce jeu Amir a bien su focaliser son attention et s'adapter lors des lancers, qui étaient globalement réussis. Sans consigne verbale pour réguler l'échange Amir était attentif au regard de l'autre mais pas au reste du corps (si les mains étaient prêtes à recevoir le ballon ou pas).Une fois défini, il arrivait bien à déceler le signal d'échange lorsque je l'effectuais. Par la suite nous avons fait l'exercice en dynamique en variant les modalités

pour attirer l'attention, Amir se retournait et réagissait très bien à l'emploi de son prénom mais il utilisait exclusivement le bruit du ballon pour m'interpeller sans passer par la parole. Avec ce dernier il arrivait à affirmer son tour et prendre l'initiative de l'échange. Dans la dernière étape je lui ai demandé d'utiliser uniquement le prénom mais cela était difficile pour lui, il ne le faisait pas spontanément, il essayait par contre de capter mon regard. Il y a eu beaucoup d'incitations (j'évitais son regard, demandais si quelqu'un avait envie d'échanger la balle) et dans ces cas il pouvait arriver à utiliser le prénom mais cela restait peu spontané.

Le jeu du miroir : imitation immédiate, de postures, en continu, percevoir que l'on est imité, tour de rôle, flexibilité

Dans un premier temps il fallait effectuer des postures de façon immédiate. Puis imiter en continu un enchaînement de mouvements comme dans un miroir. L'objectif final était que l'un imite l'autre en continu puis qu'à un moment décide de devenir le modèle. Son partenaire devait alors percevoir le changement et imiter à son tour.

Amir était capable d'imiter l'enchaînement de posture ainsi que l'imitation en continu de façon efficace et ce, quelles que soient les parties du corps mobilisées dans les trois plans de l'espace. Il était en revanche en difficulté pour proposer des séquences entières de mouvements en tant que modèle, des blocages survenaient et persistaient jusqu'à ce que je reprenne le rôle de modèle.

- Travail des habiletés dans une situation complexe du quotidien : dire « bonjour »

« Bon et mauvais bonjour » : regard, proxémie, ton de voix, posture

L'enfant ou l'adulte doit tirer au sort un papier mentionnant le fait de saluer l'autre de façon adéquate ou pas. Le partenaire doit alors deviner quel papier a été tiré et citer les éléments adaptés ou au contraire inadaptés.

Par ce jeu j'ai voulu à la fois travailler la prise de conscience sur les éléments fondamentaux du « bonjour » et la capacité d'analyse, mais aussi proposer des petites mises en situations. Cet aspect peut se rapprocher des jeux de rôles préconisés dans la majorité des protocoles de GEHS vus en partie théorique.

Ce jeu a nécessité une explicitation préalable des différents éléments de vigilance pour saluer correctement une personne. En ayant ces derniers en tête Amir a su distinguer un bonjour adapté ou pas. Il arrivait qu'il se trompe mais le fait de devoir évoquer les différents composants lui faisait parfois revoir son opinion et le corriger. Lorsque c'était à son tour d'effectuer la tâche Amir a porté beaucoup d'attention à sa prestation et a fait en sorte de s'appliquer pour fournir des réponses adaptées (il n'a pas tiré de papier lui demandant de l'effectuer de façon inadéquate).

C. Mise en place et utilisation d'un outil : le cahier des relations

1. Intérêt du dispositif

L'idée de la création de ce cahier m'est venue à la lecture de l'ouvrage « Guider les enfants autistes dans les habiletés sociales » de Richoz et Rolle dans lequel les auteurs évoquent et fournissent un ensemble de supports constituant cet outil dont j'ai pu m'inspirer pour la prise en charge d'Amir. J'ai donc adopté cet aménagement afin de remplir plusieurs objectifs.

Tout d'abord l'utilisation d'un support matériel me semblait intéressante pour que tous les aspects travaillés en séance se trouvent retranscrits d'une façon ou d'une autre dans le cahier et laissent une trace permanente. Grâce au cahier l'ensemble des connaissances reste à disposition à tout moment, afin qu'Amir puisse s'y référer. Le cahier sert à classer les informations, les décrire et les organiser afin de les rendre plus accessibles. Les apprentissages réalisés sont rarement retenus en totalité sur le long terme et l'intérêt du cahier et qu'Amir puisse raviver les souvenirs des apprentissages en feuilletant cet outil ou encore qu'il réactualise ses savoirs s'il en ressent le besoin. Ainsi j'ai souhaité qu'il possède une sorte de « boîte à outils relationnelle » pouvant être consultée à tout moment.

Comme nous l'avons vu précédemment une des difficultés majeure dans l'autisme réside dans la capacité de transfert et de généralisation des compétences. L'utilisation de ce cahier vise à pallier en partie à cela. La réalisation d'exercices à domicile permet de créer un lien entre les séances et l'extérieur. Ainsi les notions vues ne le sont pas uniquement dans un cadre défini et restreint. Les exercices sont là pour qu'Amir réfléchisse à ses apprentissages dans sa vie quotidienne. De plus le cahier cherche à favoriser l'emploi des connaissances théoriques et à faire en sorte qu'elles conduisent à l'action.

Ce cahier peut aussi servir de support de communication. D'une part avec le thérapeute, puisque chaque semaine la « correction » des exercices donne lieu à une discussion avec l'enfant. J'envisage cette dernière comme étant une bonne façon d'introduire l'apprentissage didactique sur les habiletés sociales mais aussi un moyen intéressant pour recueillir le ressenti d'Amir. C'est aussi un outil qui peut être investi par l'entourage notamment familial. En effet les exercices réalisés se font généralement avec le soutien des parents qui peuvent donc bénéficier d'un aperçu du travail effectué avec l'enfant et donc accéder à une meilleure compréhension de ce dernier, ce qui peut augmenter l'implication dans la thérapie. Sans l'adhésion des parents à ce projet la réussite de cet outil est fortement compromise. Ils peuvent également être plus vigilants sur l'application des connaissances au quotidien quand ils savent les aspects évoqués et travaillés en prise en charge.

J'ai également souhaité qu'Amir puisse s'approprier ce cahier et, pas uniquement dans le cadre du travail, qu'il s'en serve aussi pour le décorer, y inscrire des éléments qui lui tiennent à cœur. L'ensemble des travaux effectués étant compulsés dans ce livret, il offre ainsi une vision des progrès et du travail réalisé au fur et à mesure de la progression des séances qui peut être encourageant et motivant pour l'enfant mais aussi pour les parents qui perçoivent mieux les avancées faites.

Enfin l'emploi de ce cahier nécessite une certaine autonomie dans le fait de réaliser les exercices, de penser à le prendre à chaque début et fin de séance. Cet aspect est seulement secondaire et ne constitue pas l'intérêt premier mais il peut permettre une certaine responsabilisation de l'enfant qui doit prendre soin de son matériel.

2. Introduction de ce support

a. Auprès des parents

Comme nous l'avons évoqué la participation et l'adhésion des parents est indispensable pour la réussite de ce projet. J'ai donc, dans un premier temps, présenté l'idée de ce cahier à la maman d'Amir. J'ai exposé les objectifs poursuivis, le type de travail qui pouvait être demandé, les bénéfices recherchés par cette approche. J'ai également évoqué l'importance que ce travail soit fait de façon régulière afin de pouvoir obtenir des améliorations. Il m'a aussi semblé important de préciser que les parents pouvaient constituer un soutien pour Amir mais qu'il était nécessaire de le guider sans l'influencer afin que les réponses viennent de lui et soit le reflet réel de ses acquis. Je suis également restée à sa disposition pour toutes questions ou précisions supplémentaires.

La maman d'Amir s'est montrée très intéressée par la mise en place de ce cahier et notamment par l'idée qu'il propose de petites mises en situations au quotidien.

Tout au long du protocole la maman était très impliquée, grâce à cette participation le suivi du cahier a pu être effectué dans les meilleures conditions.

b. Auprès d'Amir

J'ai fait le choix d'utiliser une séance entière pour présenter le projet à Amir afin de m'assurer de son adhésion et de sa bonne compréhension. Dans un premier temps j'ai expliqué à Amir ce qui serait attendu de lui et en quoi ce cahier pourrait l'aider. J'ai ensuite recueilli son assentiment pour débiter.

Nous avons ensuite préparé ensemble la première page du carnet en sélectionnant des images qui plaisaient à Amir, le but étant qu'il s'approprie dès le début l'outil, qu'il prenne plaisir à le regarder afin d'augmenter les chances qu'il le feuillette. La seule contrainte que j'ai posé sur cette première page était de choisir au moins une image ne représentant pas un

dinosaure pour introduire un peu de flexibilité mentale. J'ai du très fortement influencer le choix d'Amir qui était incapable de se détacher de son intérêt restreint mais au final il a réussi à inclure une image de lego qu'il a choisi parmi quatre propositions. Après la première page nous avons collé une feuille expliquant tous les aspects reliés au cahier. Pour finir Amir a collé dans son cahier un tableau consacré aux renforcements gagnés au fur et à mesure des séances. Le but de cette séance était donc d'établir les bases de l'utilisation du cahier mais aussi de susciter l'intérêt et la motivation d'Amir afin qu'il se saisisse au maximum de l'outil et s'y réfère le plus possible.

3. Contenu du cahier

Afin de ne pas mettre en difficulté Amir au vu de ses problèmes d'écriture tous les supports étaient des feuilles imprimées et collées une fois remplies. Le cahier contenait deux types de support :

- les éléments relatifs aux séances avec toutes les feuilles de description d'émotions, les tableaux complétés et les dessins réalisés.

- Les feuilles d'exercices à faire à la maison : chaque semaine Amir emportait deux feuilles d'exercices, une portant sur l'émotion de la séance et une autre sur le prérequis travaillé.

Les feuilles n'étaient pas préparées en avance mais d'une semaine sur l'autre afin de les adapter au niveau d'Amir, elles étaient inspirées de celles tiré de l'ouvrage de référence mais je les ai aménagées de manière à les individualiser au maximum. Dans un premier temps les exercices constituaient en général à entourer, relier, choisir parmi plusieurs propositions afin de limiter les blocages. Puis il a dû répondre à des questions plus ouvertes en choisissant parmi des propositions, il a ensuite du classer plusieurs types d'informations et enfin les dernières feuilles d'exercices comportaient une question ouverte sur un point travaillé en séance ou Amir devait lister les éléments dont il se rappelait sans aucune proposition. Le but étant que ces supports évoluent et que l'aide fournie soit de plus en plus estompée afin de stimuler la production d'idées.




J'ai essayé de rendre les exercices ludiques, rapides et pas trop couteux afin de ne pas présenter un aspect trop scolaire ou demander trop d'efforts à Amir et à ses parents, l'objectif du cahier n'étant pas d'ajouter une charge supplémentaire à la vie de famille. Je me suis fréquemment renseignée auprès de la maman pour avoir son ressenti afin d'adapter les exercices.

Le cahier comportait aussi une partie dédiée aux renforcements avec un tableau à compléter afin de susciter la motivation d'Amir pour effectuer son travail à la maison. A la fin de chaque discussion sur les exercices, Amir remportait l'image choisie la semaine

d'avant. Quelque soient les réponses données (justes ou fausses) ou même si l'ensemble des exercices n'était pas complétés l'image était quand même donnée puisqu'elle récompense l'effort fourni par Amir .Il est arrivé deux fois qu'aucun exercice n'ai été fait, dans ce cas nous passions à la suite de la séance et je redonnais les mêmes exercices sans en rajouter pour ne pas le submerger. L'étiquette n'était pas sortie du tiroir mais je ne le mentionnais pas, pour ne pas donner l'impression d'une punition en le privant de la vignette. Les deux fois Amir avait effectué tous ses exercices la séance suivante.

4. Aspects abordés dans le cahier au cours des séances

- Support sur les émotions

Consigne	Support	Réalisation
➤ Travail des émotions		
« Trouver 3 images/ photo d'individu triste et les classer par intensité »	Diagramme à compléter 	Travail non réalisé Par la suite j'ai évité toute activité nécessitant du matériel (ciseaux, colle, magazines...)
« Représenter un individu ayant peur et la source de sa peur »	Cadre à compléter avec un dessin	Respect des mimiques et de la posture Dinosaure qui fait peur Après discussion rajoute un fantôme
« Sélectionner tous les éléments en lien avec la colère »	Supports variés mais organisés : photos/caricatures/mots Annexe 10 	Pas d'erreur d'ajout d'élément en lien avec une autre émotion Oublie de mots et d'une photo Discussion et correction sur le vocabulaire inconnu
« Retrouver tous les éléments liés à la même émotion et former une famille » « Trouver le plus de familles possibles »	Mélange représentations : photographies/ vocabulaire/ images Annexe 11 	Familles identifiées : colère, joie, tristesse Famille oubliée : peur Pas de mélange des éléments entre émotions

- Support sur les prérequis aux habiletés sociales :

Consigne	Support	Réalisation
➤ Prérequis aux habiletés sociales		
Proposition de situations de la vie quotidienne mettant en jeu le regard	Entourer les bonnes réponses, ex : <i>Je peux fixer longtemps un inconnu en public :</i> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Oui</i> • <i>Non</i> 	Choix adaptés Ne sait pas justifier ses choix Explications avec des exemples
Définir les fonctions du regard « Pourquoi regarde-t-on dans les yeux ? »	Entourer parmi un ensemble de propositions les plus pertinentes, ex : <ul style="list-style-type: none"> • <i>Pour montrer que je suis attentif</i> • <i>Pour lire l'heure</i> 	Amir s'est référé aux exemples donnés dans la séance précédente Introduction du double rôle du regard : apporte des informations et renseigne l'interlocuteur
Définir quand une personne est disponible pour un échange	Entourer les propositions pertinentes, ex : <ul style="list-style-type: none"> • <i>Quand elle me regarde</i> • <i>Quand elle est au téléphone</i> 	Choix adaptés et référence aux séances précédentes A su considérer à la fois la posture et le contexte
Définir les éléments importants quand on salue quelqu'un	Tableau « à faire »/ « à ne pas faire » <i>Éléments retenus :</i> - <i>Vérifier qu'elle n'est pas occupée</i> - <i>Regarder dans les yeux</i> - <i>Attendre qu'elle ait fini si besoin</i> - <i>Etre en face</i> - <i>Etre à la bonne distance</i> - <i>Parler assez fort sans crier</i>	N'a pas su remplir seul Rempli en séance : je jouais une salutation et Amir devait trouver un élément adapté ou pas à mettre dans le tableau
Raconter une fois où on a salué un proche en faisant attention aux points de vigilance	Mise en situation Retranscrite dans le cahier en répondant à des questions précises : ex <i>Jour / Personne/Distance/ Regard...</i>	Amir a salué un copain D'après réponses respects des points travaillés en séance A su répondre à d'autres questions sur le contexte

- Hors protocole :

Les exercices servaient à maintenir les acquis et à ce qu'Amir bénéficie des renforcements en lien avec ces derniers.

Consigne	Support	Réalisation
➤ Hors protocole		
Lister les parties du corps aidant la reconnaissance des émotions	Pas d'aide ni de proposition Seulement tirets à compléter	Evoque toutes les parties travaillées (visage + corps) Pas d'ajouts de parties non pertinentes
Lister les points de vigilances pour saluer quelqu'un	Pas d'aide ni de proposition Seulement tirets à compléter	Réussi à évoquer tous les éléments travaillés sans oublier

5. Evolution de l'utilisation du cahier

Au fur et à mesure des séances Amir a réalisé les différents exercices demandés, il a également investi le cahier puisque qu'il arrivait qu'il dessine dessus en dehors du travail demandé. Les renforçateurs ont aussi contribué à cela puisque Amir regardait les images gagnées quand il était chez lui. . A de rares occasions lorsque les exercices n'étaient pas effectués et aucune image gagnée, il est arrivé que la maman évoque le fait qu'Amir en parlait pendant la semaine. Ces renforçateurs ont donc étaient adaptés et ont permis l'appropriation du cahier. Les progrès réalisés étaient d'ailleurs visualisé par le tableau se remplissant progressivement et ce dernier a été complété en totalité lors de la dernière séance du protocole. Les progrès réalisés ont été importants. En fin d'intervention Amir était capable de citer seul différents éléments évoqués dans la prise en charge, ce qui dénote une véritable évolution et de réels apprentissages puisque la capacité d'Amir à générer des idées et répondre à des questions ouvertes constituait une des difficultés majeur. A l'issue de la dernière séance j'ai laissé le choix à Amir de poursuivre l'utilisation du cahier ou de l'arrêter afin de savoir si la motivation était toujours présent, Amir a voulu poursuivre. Le cahier a aussi rempli la fonction de communication voulue car à la fin des séances Amir montrait à sa maman son image gagnée. A l'occasion du memory nous avons inscrit un tableau montrant les résultats des parties et les réussites d'Amir qu'il a montré avec fierté à sa maman. Cette dernière l'encourageait toujours et le félicitait pour ses progrès. Toutefois l'objectif d'autonomie n'a pas été atteint car Amir restait très dépendant de ses parents pour penser à faire les exercices, sa maman devait lui donner le cahier ou lui rappeler de le prendre avant la séance et je devais également lui mentionner de ne pas l'oublier à la fin de la prise en charge chaque semaine.

IV. Présentation de la prise en charge collective : groupe « habiletés sociales et autonomie »

A. Présentation du groupe

A l'issue du bilan psychomoteur Amir a été intégré à un groupe de travail spécifique axé sur les habiletés relationnelles et l'autonomie.

Il s'agit d'un groupe ouvert, animé par deux psychomotriciennes, comportant quatre enfants âgés de cinq à huit ans, tous diagnostiqués comme étant atteints de troubles du spectre de l'autisme sans déficience intellectuelle (T.S.A-S.D.I). Tous ces enfants sont également verbaux.

Le groupe se déroule une fois par semaine pendant une durée de 45 minutes, un temps de débriefing est ensuite alloué aux thérapeutes pour remplir des grilles

d'observations des enfants et ainsi suivre leur évolution et préparer les séances à venir. Comme il s'agit d'un groupe ouvert la durée de ce dernier n'est pas prédéfinie et les entrées et sorties des enfants se font en fonction des progrès réalisés, de leur âge, des changements de structures éventuels. A intervalles réguliers (environ deux ou trois fois par an) une réunion avec les parents est proposée afin de faire un lien avec la famille, de présenter le groupe et l'évolution des enfants, évoquer les problèmes rencontrés au quotidien pour ensuite pouvoir cibler certaines séances. Deux fois par semaine un créneau horaire est réservé à un temps de supervision en présence d'une pédopsychiatre appartenant au CRA pour améliorer et diversifier les actions menées.

Au niveau des séances, et en raison des variations liées aux arrivées et aux départs des enfants, ces dernières ne sont pas organisées en programme abordant chaque semaine un thème différent comme cela peut être le cas dans les protocoles développés en partie théorique. Les interventions sont diversifiées et allient enseignements théoriques dans le cadre de projets menés sur plusieurs semaines et activités plus libres.

-Les projets : par exemple la découverte du film « Azur et Asmar » avec analyse du contexte, des croyances des différents personnages, des communications non verbales et des émotions des protagonistes. Des exercices étaient aussi proposés en lien avec le film : utilisation du regard, travail autour des différents sens...

-A côtés de ces projets les séances comportaient des activités plus informelles dans lesquelles la collaboration entre les enfants était stimulée et qui abordaient différents aspects des habiletés sociales .Au travers de ces activités les thérapeutes encouragent et régulent les échanges. Ainsi l'enseignement didactique se fait de façon moins codifiée que dans des programmes, et plutôt en fonction des situations qui se présentent. Les psychomotriciennes guident les enfants dans leur réflexion sur les comportements à adopter, sur les différentes façons de réagir, encouragent à verbaliser les ressentis. Des petits jeux de rôles peuvent aussi être proposés au travers de scénettes.

Le groupe est mené dans un climat de bienveillance, les intervenantes prônent l'absence de jugement entre les enfants et l'entraide. Les renforcements sont sociaux et fréquents. Lorsque des comportements inadaptés apparaissent un « time out » (une mise à l'écart encadrée par un adulte) peut être mise en place.

L'ensemble de ces éléments évoquent pour la plupart ceux cités par Adanson et al dans l'étude sur l'efficacité des GEHS.

C'est en découvrant ce groupe que j'ai envisagé de réaliser un travail sur les prérequis aux habiletés sociales en individuel. En effet Amir ayant été intégré plus tardivement que les autres enfants il n'a pas bénéficié de certains enseignements, j'ai donc

trouvé intéressant de proposer de construire une base de connaissances en individuel afin que cette dernière puisse être exploitée dans le groupe et dans la vie quotidienne. De plus j'ai aussi défini mes axes de prise en charge en tenant compte des comportements et des difficultés que j'avais pu observer chez Amir au sein du groupe.

B. Déroulé d'une séance type

Comme mentionné par Anderson et al le cadre est fixe, ritualisé et organisé.

Arrivée des enfants et accueil : les enfants sortent un par un de la salle d'attente en saluant les adultes qui leur répondent en retour. Dans la salle tous les enfants enlèvent leurs chaussures puis ils installent les coussins sur lesquels les participants s'assoient pendant la séance. Ce déroulement est maîtrisé et intégré par les enfants.

Temps dédié à la discussion et thermomètre des émotions : un temps est consacré aux enfants qui souhaitent évoquer un événement particulier de leur semaine ou qui apportent un objet leur appartenant et qu'ils veulent présenter aux autres. Il leur est ensuite proposé d'évaluer l'état émotionnel à l'aide du « thermomètre des émotions ». Chacun pointe l'image de l'émotion qu'il ressent en disant le nom de cette dernière et peut expliquer les raisons de cet état sans y être obligé.

Temps d'activités : Après ce moment de parole une activité est proposée par les thérapeutes soit dans le cadre d'un projet, soit en tant qu'activité libre

Temps calme : Il est instauré après le jeu afin de diminuer l'excitation des enfants. Ce temps leur permet aussi de repenser à ce qui s'est déroulé pendant la séance.

Fin de la séance : le thermomètre des émotions est de nouveau proposé aux enfants et clôture la séance. Chacun remet ses chaussures puis ils sont raccompagnés jusqu'à la salle d'attente ou ils disent au revoir aux thérapeutes.

L'organisation de la séance peut être légèrement modifiée. Le niveau des enfants de ce groupe est assez bon et le but est aussi de ne pas les rendre dépendants de cette routine, et de leur permettre d'accepter des changements ponctuels dans leurs habitudes.

C. Création d'une grille d'observations des aptitudes sociales

Afin de pouvoir évaluer et observer de façon efficace et ordonnée Amir lors des séances de groupe j'ai décidé d'utiliser une grille d'observation pour me guider. Cette grille servira aussi d'outil pour garder une trace et observer les évolutions. Dans l'utilisation de ma grille j'ai essayé de cibler l'apparition de comportements en lien avec les prérequis vus en séance individuelle. Une observation quantitative me paraissait difficile à mettre en œuvre étant donné qu'il aurait fallu définir un temps précis pendant lequel noter les manifestations alors que la durée des activités variait et qu'il était impossible d'anticiper le moment propice

à l'observation. De plus du fait de ma présence dans le groupe je pouvais être sollicitée, ce qui ne me permettait pas de me consacrer uniquement à la prise de note et au dénombrement exhaustif des comportements. Enfin une observation quantitative aurait obligé à définir les prérequis de façon précise et stricte. Or mes observations m'ont fait prendre conscience que les manifestations étaient très variables. J'ai donc préféré axer mon observation sur un versant plus qualitatif. Je pourrai tout de même comparer le nombre de comportements d'une séance à l'autre mais en tenant compte des biais. Pour m'aider dans cette entreprise je me suis inspirée d'une grille proposée à partir des critères de Bowen, Dumont, Provost. En effet je trouvais que cette dernière permettait de séparer deux aspects de comportements sociaux : d'une part les initiatives d'Amir et d'autre part les réponses à des sollicitations. Les critères proposés me paraissent pertinents dans la définition du type de comportement présenté, le but de ce dernier et donc de façon plus globale le contexte qui y était rattaché à son apparition. J'ai ajusté cette grille en supprimant certains items qui ne paraissaient pas essentiels à mon observation et j'ai précisé les aspects pour qu'ils évoquent les prérequis développés en partie théorique.

L'**annexe 12** présente la grille originale ayant servi de support à la création de mon outil d'observation. L'**annexe 13** quant à elle se rapporte à la grille que j'ai utilisée dans le cadre de mes observations après modification.

D. Présentation des activités au cours desquelles l'observation a été menée et retranscription de ces dernières

Afin de proposer les situations les plus propices à cette observation, les thérapeutes m'ont permis de définir les activités effectuées par le groupe durant quatre semaines.

Pour mon observation j'ai fait le choix d'utiliser des activités de collaboration dans lesquelles les enfants travaillent tous de concert dans un but commun, pour fournir un climat favorable à l'apparition de comportements sociaux et éviter les situations de conflits. Un autre aspect que j'ai voulu particulièrement exploiter dans ces activités était le fait de ne pas donner d'indications particulières sur les types de comportements à présenter ou du moins pas dans un premier temps, afin de voir ceux développés spontanément. En effet j'ai pu voir au cours des séances qu'Amir était capable de maîtriser le prérequis aux habiletés sociales lorsque cela lui était demandé explicitement en individuel. Je souhaitais donc proposer des situations moins encadrées pour voir quelles initiatives étaient prises sans indications extérieurs. L'objet de l'observation était de savoir quelle place Amir arrivait à prendre dans le groupe et par quels moyens il y parvenait.

Les observations n'ont pu être réalisées qu'au cours de quatre séances du fait de contraintes organisationnelles indépendantes de ma volonté. De ce fait il sera plus difficile d'établir si les progrès sont reliés à la prise en charge individuelle.

Abréviations utilisées dans les tableaux : - Am=Amir ; - A=Adulte ; - E=Enfant ;

-P=Pointage ; -R=Regard ; →= direction regard ; - I.S=imitation spontanée ; -T.R=tour de rôle ; - A.C=attention conjointe ; -O=absence de comportement

Exercices proposés dans le cadre de l'observation :

Construction de figures en 3D : Chaque enfant disposait d'une couleur de pièce et devait construire avec les autres une figure en 3D d'après un modèle 2D.

Contexte de jeu : - solitaire

- parallèle

associatif

-en présence d'un adulte

Jeu : Construction de figure en 3D

Moment	Initiateur	Description du comportement	Personne cible	Nature contextuelle, type de réactions d'Am								
				Approche	Observe	Quitte	Sollicitation verbale	Sollicitation non-verbale	Sollicitation verbale indirecte	Offre / Partage	Initie	
Temps d'explication du jeu	Adulte	R-> A expliquant R-> E posant des questions	Groupe		X							
L'adulte demande qui commence	Adulte	Réponse verbale non adressée R-> table	Groupe						X « C'est toi qui commence » sans regarder personne			
Début de la construction	E demande la couleur d'Am	Am donne à son camarade sa pièce R-> E Réponse verbale	Am					X Tends la pièce demandée		X « Tiens »		
Tour d'Am, un enfant lui signifie que c'est son tour	E (« à toi de jouer » répété 2 fois)	O conscience T.R O R-> E initiateur Place sa pièce sur la construction										
Cours de partie	Am	Réalise une construction à part	Pas de destinataire / seul									
Un enfant ne sait pas où mettre sa pièce	Am	R-> construction, OE O Orientation du corps vers E	Enfant				X « tu peux accrocher ça la »	X Pointe du doigt l'endroit dont il parle				X « regarde »
		P-> construction Explication verbale										
Un enfant effectue une construction seul à côté	Am	I.S-> Am construit la même chose de son côté	Seul / pas adressé		X observe la construction de l'autre							
Tour d'un enfant qui oublie de jouer	Am	R-> E Sourire Appelle par prénom Conscience T.R autre					X prénom de l'autre enfant					
La construction terminée forme un cercle que les enfants se font passer	E	OR O orientation corps (tourné à l'opposé de l'enfant) N'attrape pas le cercle tendu qui tombe	Am									

Durant cet exercice Amir n'était pas très focalisé sur la tâche, il avait tendance à oublier quand était son tour et à ne pas participer à la réflexion sur les étapes de la construction sauf si on l'interpellait directement. Il était occupé à jouer avec les pièces ou avec un autre enfant du groupe et participait surtout quand les autres lui rappelaient son tour. Il n'a pas pris en compte le tour de rôle. La grille montre peut d'initiative, un manque de réaction aux sollicitations verbales comme non verbale. Amir intervient cependant à certains moments en associant à la fois la parole et le regard.

Réalisation d'un parcours : Pour ce jeu les enfants avaient à disposition la photographie d'un parcours entier à reconstruire et le matériel nécessaire. On donnait ensuite une photographie d'une partie spécifique à chaque enfant. Chacun son tour les enfants devenaient « constructeurs » et dirigeaient les autres pour qu'ils réalisent une partie. Le « constructeur » ne pouvait pas toucher au matériel et les « ouvriers » non plus tant qu'il n'en avait pas eu l'ordre. Chaque enfant passait d'un rôle à l'autre. A la fin le parcours était réalisé.

Contexte de jeu : - solitaire - parallèle

associatif

en présence d'un adulte

Jeu : Construction d'un parcours

Moment	Initiateur	Description du comportement	Personne cible	Nature contextuelle, type de réactions d'Am								
				Approche	Observe	Quitte	Sollicitation verbale	Sollicitation non-verbale	Sollicitation verbale indirecte	Offre / Partage	Initie	
Temps d'explication du jeu	Adulte	R-> table R-> photographie quand montrée	Groupe									
Un enfant « constructeur » appelle Am pour une tâche	E	R-> par terre Réagit au prénom Orientation corps/ se retourne Réponse verbale	Am				X « oui »					
E enfant lui explique en lui montrant sur la photo ce qu'il doit faire	E	R-> ce que E pointe =A.C Réponse verbale	Am				X « d'accord »					
Adulte demande à qui est le tour	Am	Conscience T.R R-> A Lève la main	Am									
Am est le « constructeur » et il appelle un autre enfant « ouvrier »	Am	Appelle prénom E R->E Pas orientation du corps-> E	E				X prénom					X
Explication de ce que l' « ouvrier » doit faire	Am	R-> photographie P->photographie, OR contrôle Côte à côte Explication verbale	Enfant				X «tu dois mettre le plot ici »	X Pointe du doigt l'endroit dont il parle				X

Enfant effectue l'action et regarde Am	Am	R-> parcours et objet venant d'être posé Réponse verbale à la sollicitation non verbale de l'autre E	Non adressé				X « c'est bien »				X
Désigne une nouvelle personne	Am	R-> E O Prénom O P Interpellation verbale					X « tu peux aller chercher le ballon jaune »				X
Enfant « ouvrier » demande des précisions sur la disposition qu'il à faite : « la ? »	E	O R O Réponse	Am								
Am redevient « ouvrier » et demande au « constructeur » s'il peut intervenir	Am	R-> E Utilise prénom Question verbalisée	E				X Prénom + « je peux aller chercher les quilles ? »				X
Une fois le parcours terminé un enfant commence à le réaliser, Am observe avant de le faire à son tour	E	R-> E+parcours I.S Attend que E ai terminé et débute parcours= conscience T.R	Non adressé		X						X Imite
Pour faire un exercice A se met sur le parcours pour forcer les enfants à formuler une demande, Am a vu les autres le faire avant lui	A (bloque le parcours)	R-> A Hésitation Demande verbale					X « tu peux te pousser s'il te plait ? »				X
Sur la suite du parcours A bloque le ballon, situation qu'Am n'a pas vu les autres faire avant lui	A (bloque le ballon)	R->A+ ballon Am hésite beaucoup et semble vouloir faire demi-tour puis formule une demande					X « tu peux lâcher s'il te plait ? »				X
Une fois que chaque enfant à fait le parcours seul Am propose de le faire par deux	Am	O regard Expression verbale mais qui n'est pas adressée à quelqu'un en particulier	Non adressé				X « on peut le faire à deux »				X
Un enfant saisi la main de Am pour faire le parcours	E	R->E Accepte contact	Am		X						
Am réalise le parcours avec un E en guidant	Am	Attrape main E R->E Oriente corps se retourne pour vérifier si son camarade suit O paroles	E		X			X Attrape main camarade			X
Les enfants rangent le matériel et un enfant pose une question	E « le cerceau se range où ? »	Am réponds à la question O R Pointe l'endroit où ranger	Non adressé				X « c'est ici que ça se range »	X Pointage			X

Cet exercice a été très enrichissant pour Amir car il était le seul à pouvoir intervenir en étant que « constructeur », il disposait du temps nécessaire pour s'exprimer. Il a su guider les autres, formuler des réponses adaptées, expliquer ce qu'il attendait et apporter des modifications quand cela n'était pas conforme à sa demande. Il a même émis des propositions sur la façon de réaliser le parcours à la fin. Les interventions d'Amir sont bien plus nombreuses, aussi bien dans les initiatives prises que dans les réponses aux sollicitations. Les comportements associent regard, pointage et parole. Amir fait même

preuve d'imitation spontanée. L'association comportements verbaux et non verbaux est bien présente.

Le lapin et le loup : Dans ce jeu les enfants en cercle se passent deux balles main à main : le « lapin » et le « loup ». Les enfants choisissent le sens dans lequel ils font passer les balles et peuvent le modifier quand ils le désirent. Le but du jeu est de faire circuler les deux ballons mais qu'ils ne se rencontrent jamais. Pour éviter cela le « lapin » peut être lancé à un autre enfant dans le cercle ce qui nécessite d'attirer l'attention de l'autre. Le but est d'observer quels comportements développent les enfants pour s'adresser aux autres.

Contexte de jeu : - solitaire - parallèle

associatif

en présence d'un adulte

Jeu : Jeu du lapin et du loup

Moment	Initiateur	Description du comportement	Personne cible	Nature contextuelle, type de réactions d'Am								
				Approche	Observe	Quitte	Sollicitation verbale	Sollicitation non-verbale	Sollicitation verbale indirecte	Offre / Partage	Initie	
Temps d'explication du jeu	Adulte	R-> ailleurs ne semble pas écouter	Groupe									
Enfants doivent se tenir la main pour faire cercle	E	R-> sur la main tenue Accepte contact	Am									
E enfant lui passe un ballon	E	R-> ballon R-> deuxième ballon Choisis sens Passe balle O R-> E O verbalisation	Am					X tend la balle sans regarder E à qui elle est destinée				X
Un enfant fait passer le « lapin » dans le même sens que le « loup » qui va le rattraper	Am	R-> enfant ayant le « lapin » Rigole /Excitation Verbalisation	Non adressé				X « pas dans ce sens, pas dans ce sens »					
La règle selon laquelle on peut lancer le ballon est introduite	E	N'avais pas vu que l'enfant le regardait et n'a donc pas réceptionné le ballon lancé	Am									

Il est précisé qu'on peut appeler le prénom des autres au vu des difficultés des enfants à lancer de façon adaptée	E appelle prénom	R-> E Oriente corps vers E Réceptionne ballon	E									
Am envoie ballon à camarade	Am	Am vocalisation R->E Envoie ballon alors que E ne regarde pas O prise en compte direction regard	E				X prénom	X Regard				X
Am veut envoyer ballon à camarade qui ne regarde pas et change d'avis	Am	R-> 1 ^{er} E Prise en compte direction regard R-> 2 ^{eme} E Prise en compte direction regard Attend Envoie	E					X regard à un premier puis à un deuxième enfant				X
Am lance ballon à enfant ne regardant pas	Am	R-> ballon « loup » R-> E Verbalisation Envoie	E				X prénom	X R mais pas prise en compte regard E				X

Amir a su rester concentré malgré l'excitation suscitée par le jeu. Il développait des stratégies en réfléchissant au sens de la balle suivant la position du deuxième ballon. Il a également été un des seuls enfants à réellement prendre en compte les autres en leur envoyant la balle et a été capable de les interpeller de façon adaptée. Certaines interventions étaient spontanées, d'autres étaient en lien avec des indications extérieures dont il s'est saisi. Ces interventions sont positives cependant le regard n'est pas toujours présent car fixé sur le deuxième ballon et sa progression. Quand Amir porte son regard sur les autres il n'adapte pas son comportement en conséquence. A la fin du jeu pour calmer les enfants il leur a été proposé de s'asseoir en cercle et de faire passer le ballon entre eux avec les yeux fermés. Amir a remis en application spontanément les remarques faites pendant l'exercice précédent en appelant le nom de l'enfant à côté lorsqu'il oubliait de prendre la balle.

Le jeu du cerceau : Il était demandé aux enfants de se mettre en cercle avec au centre un cerceau. Un premier enfant devait faire tourner le cerceau sur place puis indiquer à un autre, de la façon de son choix, de prendre la relève. L'enfant désigné doit alors aller au centre du cercle, rattraper le cerceau avant qu'il ne tombe, le faire tourner de nouveau et à son tour interpeller un camarade et ainsi de suite. Tout d'abord les enfants avaient le droit de parler, puis ils devaient utiliser uniquement des signaux corporels (communication non verbale), enfin une thérapeute s'est jointe au jeu et a ajouté des biais.

Contexte de jeu : - solitaire - parallèle associatif en présence d'un adulte Jeu : Jeux du cerceau

Moment	Initiateur	Description du comportement	Personne cible	Nature contextuelle, type de réactions d'Am							
				Approche	Observe	Quitte	Sollicitation verbale	Sollicitation non-verbale	Sollicitation verbale indirecte	Offre / Partage	Initie
Début du jeu un enfant appelle Am	E	R -> cerceau Réponse verbale Se lance pour attraper le cerceau	Am				X « oui »				
Am doit désigner un camarade pour attraper le cerceau	Am	R-> E Verbalisation	E				X prénom camarade	X regard			
Tour d'un autre E	E	Am amorce un mouvement mais se retient car il n'était pas désigné	E								
Am doit désigner un camarade	Am	OR Verbalisation	E				X prénom				
La consigne de ne plus parler est introduite et A prends part au jeu	Am	Orienté corps vers A R-> cerceau-> A répète plusieurs fois	E					X aller-retour du regard entre A et cerceau			X
A dit prénom Am en regardant autre E	A	R-> direction regard A Se retient d'intervenir	Enfant								

Am désigne un enfant pour le cerceau toujours sans parler	Am	R->E Pointe cerceau	E					X pointage et regard			X
A pointe derrière en regardant Am	A	R-> direction regard A Réaction									
A appelle prénom Am en regardant autre enfant	A	O R Réagit	E								

Amir a été très attentif tout au long de l'exercice, il a su s'inhiber quand il n'était pas la personne désignée et a lui-même varié les interlocuteurs et les façons de les désigner sans avoir besoin d'aide ou de suggestion. Il a diversifié les interventions à la fois au niveau verbal et non verbal en associant regard et pointage. Il a aussi su répondre de façon adaptée aux sollicitations des autres en réagissant à son prénom, au regard lui étant adressé, au pointage. Le fait qu'il n'intervienne pas quand il n'était pas désigné montre un certain respect du tour de rôle.

E. Compte rendu des observations et évolution

Au fur et à mesure des activités Amir a montré une bonne capacité à utiliser de façon spontanée ou avec des incitations des prés requis travaillés en individuel. Il a démontré une aptitude à associer des prés requis entre eux et à utiliser simultanément l'expression verbale et non verbale. Amir utilise notamment le regard dans quasiment toutes les situations, bien qu'en présence d'un objet ce regard est moins dirigé vers le partenaire d'échange. Toutefois la plupart du temps ces manifestations sont incomplètes, pas toujours adressées ce qui laisse penser qu'elles ne sont pas totalement acquises mais semblent se développer. Enfin la conclusion majeure de cette observation est que les comportements démontrés sont extrêmement dépendants de la situation proposée. La fréquence d'apparition de certains comportements varie selon l'activité, ces derniers étant moins présents dans les activités ou un temps précis d'intervention n'est pas alloué à Amir, qui est plus passif. Toutefois si la quantité semble varier les comportements utilisés spontanément sont assez semblables : regard, pointage, attention conjointe partielle, verbalisation. On peut donc penser que la situation favorise ou pas l'émergence des comportements mais qu'Amir semble avoir développé une certaine base d'aptitudes qu'il utilise de façon plus ou moins importante. Le type d'observation choisie ne permet toutefois pas de conclure sur l'influence de la prise en charge individuelle sur ces comportements

De façon plus générale Amir s'est épanoui dans le groupe avec les autres enfants, il réclame ce temps à sa maman. A son intégration il était attentif mais très peu participatif mais il est maintenant bien intégré dans le groupe et sa participation aux activités ou à la relation avec les autres enfants s'est beaucoup renforcée.

V. Réévaluation

Seuls les domaines ayant été travaillés directement ou indirectement dans la prise en charge sont réévalués. Afin de pouvoir visualiser plus facilement les éventuels progrès j'ai reporté sur les différents tableaux les scores obtenus lors du test (en rouge) et ceux issus du retest (en vert).

A. Evaluation des fonctions exécutives

- Planification : Tour de Londres

	Note brute test	Note brute retest	Déviations standards test	Déviations standards retest
Score de Krikorian	24	24	-1,03 D.S	-1,03 D.S
Score d'Anderson	48	59	-1,17 D.S	-0,1 D.S

Les capacités de planification restent dans la norme faible mais avec une vitesse qui s'améliore et qui se situe maintenant dans la norme. Cette amélioration peut être le reflet d'une meilleure efficacité des processus de résolution de problème. Cela peut être mis en lien avec les prises en charges menées où Amir devait mettre ses capacités de réflexion en jeu, ce qu'il faisait avec de moins en moins de latence.

B. Evaluation des processus sociaux et émotionnels

- Reconnaissance d'affects de la Nepsy-II

	Note brute test	Note brute retest	Rang percentile test	Rang percentile retest
Total erreurs pour content	0	0	51-75	51-75
Total erreurs pour neutre	0	0	>75	>75
Total erreurs pour dégoût	2	3	26-50	11-25
Total erreurs pour triste	5	2	2-5	51-75
Total erreurs pour peur	4	1	<2	26-50
Total erreurs pour colère	5	3	2-5	26-50
Total	23	26	10	12

La comparaison des différents scores révèle une nette amélioration des capacités de discrimination des émotions d'Amir. La reconnaissance de la joie et de l'expression neutre, qui étaient déjà maîtrisées, se sont maintenues. On observe que les plus grands progrès ont été réalisés dans le domaine des émotions négatives. Pour la colère, la peur et

la tristesse les scores qui étaient auparavant très déficitaires, se situent lors du retest dans la moyenne voire la moyenne haute (tristesse). Seule la reconnaissance du dégoût est moins bonne que dans la phase initiale avec une erreur de plus, cela peut être dû au fait que maintenant qu'Amir reconnaît mieux les autres émotions négatives il confond plus facilement. De plus durant l'épreuve Amir était plus rapide dans ses choix, montrait moins d'hésitations.

- Théorie de l'esprit : Théorie de l'esprit Nepsy-II

	Note brute test	Note brute retest	Rang percentile test	Rang percentile retest
Tache verbale	10	11	2-5	6-10
Tache contextuelle	5	5		
Total	15	16	11-25	11-25

Pour ce qui est de la théorie de l'esprit on note une légère amélioration dans la tache verbale mais les scores demeurent dans la zone de fragilité. La tache contextuelle est restée dans la norme. Ainsi le score total marque une légère amélioration mais qui n'est pas suffisante puisque l'aptitude dans ce domaine reste fragile.

- Théorie de l'esprit : épreuves de Bahron-Cohen

- Sally et Anne

A la question « où Sally cherche-t-elle sa bille ? » la réponse d'Amir est confuse. Il répond dans un premier temps « dans la boîte » et explique que la boîte est un peu soulevée par la bille en dessous et que Sally peut le voir, avant de modifier à nouveau plusieurs fois sa réponse. On peut se questionner sur le premier niveau de théorie de l'esprit. Ce dernier qui semblait maîtrisé lors du premier test n'est peut-être pas acquis de façon stable. Mais les conditions de l'épreuve, dans lesquelles effectivement la bille soulevait la boîte et pouvait être aperçue, ne permettent pas de conclure sur cet aspect. Les résultats à cette épreuve sont donc discutables et ne peuvent pas vraiment être interprétés.

- Mary et John

Tableau des réponses en **Annexe 9**

Comme pour la première évaluation toutes les réponses aux questions sont correctes exceptée celle donnée à la question de croyance. Cela signifie qu'il y a une bonne compréhension de l'histoire ainsi qu'une bonne mémorisation. La réponse d'Amir à la question de croyance a changé. Toutefois il ne tient toujours pas compte de la fausse croyance de Mary. Le second niveau de théorie de l'esprit n'est donc pas atteint pour Amir.

C. Evaluation des habiletés sociales dans la vie quotidienne

- Questionnaire destiné aux parents : « Guider les enfants autistes dans les habiletés sociales » de Richoz et Rolle

Se référer à l' **Annexe 14**

Ce questionnaire reflète un sentiment d'amélioration chez les parents, ce qui est fondamental pour leur implication dans la prise en charge mais aussi pour le regard qu'il porte sur leur enfant et les encouragements et le soutien qu'ils lui fourniront. Les scores de questionnaires sont donc très encourageants.

On peut observer une augmentation des aptitudes d'Amir dans la quasi-totalité des domaines évoqués. Les réponses paraissent indiquer une meilleure maîtrise des codes sociaux et de la politesse, des relations aux autres et des initiatives, et d'une partie concernant les émotions, ces domaines étant au centre de la prise en charge individuelle et groupale.

L'expression verbale, la flexibilité et la théorie de l'esprit étaient abordées de façon plus transversale et apparaissent aussi comme mieux maîtrisée. On peut penser que ces améliorations sont reliées à la fois aux prises en charge en psychomotricité mais elles impliquent aussi sûrement d'autres éléments comme les prises en charge dans d'autres domaines, le fait qu'Amir se développe et gagne en maturité. Le fait de proposer des situations de groupe avec d'autres enfants a peut-être permis d'augmenter sa motivation sociale. On peut donc penser que les interventions semblent favoriser la généralisation des acquis et des progrès à l'extérieur ou en tout cas un sentiment d'amélioration du quotidien chez les parents.

- Auto-évaluation des habiletés sociales : Utilisation de pictogrammes issus de l'ouvrage « Guider les enfants autistes dans les habiletés sociales » Richoz et Rolle

Se référer aux croix **vertes** de l'**Annexe 15**

Ce questionnaire montre globalement une amélioration des résultats assez indifférenciée dans les domaines, qui peut refléter un sentiment accru de compétences dans les différents aspects des habiletés sociales. Les réponses d'Amir sont assez changeantes dans cette auto-évaluation avec des notes totalement opposées qui peuvent retranscrire un sentiment de meilleure performance mais qui peuvent aussi être dues à une évaluation assez aléatoire de ses capacités, ne soulignant alors pas un sentiment profond sur ces compétences. Pour les autres aspects obtenant des scores plus nuancés on observe un maintien des scores notamment dans le domaine des relations aux autres où Amir ne se sent pas en difficulté. Les différentes prises en charge ne semblent donc pas montrer d'effet vraiment significatif sur le sentiment d'auto-efficacité.

Discussion

L'objectif de ce mémoire consistait à répondre à la question suivante : **Le travail des prérequis aux habiletés sociales avec un enfant autiste ne présentant pas de déficience intellectuelle, dans le cadre d'une prise en charge individuelle, peut-il amener à une généralisation et à un transfert des acquis dans une situation de groupe ?**

Concernant le travail des prérequis mené en individuel, afin d'établir si ce dernier a été efficace nous allons nous référer aux objectifs de prise en charge formulés initialement.

La reconnaissance des émotions négative constitue sans doute le domaine dans lequel Amir a le plus progressé. A la fin du protocole cette amélioration a été cliniquement significative. Les résultats aux tests ont également validé cette évolution. Il semble que la méthodologie proposée ainsi que les supports aient été adaptés.

Concernant le travail des prérequis, pour le regard les composantes théoriques sont intégrées et Amir peut maintenant poser son regard dans le cadre d'une relation duelle, en face à face et sans distracteurs. Nous avons aussi abordé l'attention conjointe dans laquelle Amir est capable de suivre la direction du regard de la personne pour définir l'objet de l'intérêt. Le regard contrôle étant toutefois absent, la triangulation n'est pas complète. Pour ce qui est de l'imitation, Amir a acquis la capacité à imiter de façon immédiate des postures, un enchaînement puis une séquence continue de mouvement. Quant au fait d'être imité Amir pouvait proposer une ou deux postures consécutives mais pas un enchaînement en raison du manque de flexibilité mentale. Concernant le fait d'attirer l'attention d'un pair, on peut considérer cet objectif comme atteint. Le tour de rôle était perçu et respecté en situation duelle. Le dernier aspect, la théorie de l'esprit, n'a été abordé que de façon transversale sans faire l'objet d'un réel enseignement et les tests montrent une amélioration qui n'est pas significative. Pour ce qui est de savoir dire « bonjour » les objectifs sont tous atteints.

En conclusion, Amir a pu prendre des initiatives et montrer des aptitudes qui n'étaient pas présentes en début de protocole. Les objectifs sont globalement atteints avec des connaissances théoriques et des compétences pratiques manifestes. Les progrès et les acquisitions réalisées en individuel semblent donc suffisants pour espérer une extension de ces capacités à d'autres milieux.

L'évolution générale d'Amir au sein du groupe a été très encourageante. Actuellement il est intégré, interagit avec les autres enfants et s'épanouit dans ce contexte. Les observations ont mis en évidence une augmentation des interventions aussi bien en

réponse à des sollicitations que par ses initiatives. Au niveau des comportements développés Amir utilise maintenant un ensemble de prérequis, en combine certains et varie ses modes d'intervention. Si ces éléments sont parfois encore incomplets, le répertoire des habiletés semble s'être fortement enrichi et les prérequis être en cours d'acquisition. De plus les réponses fournies aux questionnaires de réévaluation par les parents, vont dans le sens de progrès dans l'ensemble des habiletés sociales et d'une amélioration globale des aptitudes relationnelles d'Amir.

L'ensemble de ces éléments permet donc d'affirmer que le travail des habiletés sociales en individuel peut amener à une généralisation des acquis à la fois à une situation de groupe mais aussi à la vie quotidienne du sujet. Les prises en charge individuelles et de groupes sont donc réellement complémentaires et l'accompagnement préalable d'un enfant de façon individualisé présente un intérêt important dans la mise en place de connaissances et de savoir être nécessaires à une bonne intégration en groupe et à des expériences sociales positives.

Ce transfert de compétences a été permis par un travail ciblé sur le développement des prérequis sous tendant les aptitudes sociales, qui a mené à la mise en place d'une base de compétences, réutilisée par la suite dans différents milieux. Tous ces progrès ont également été soutenus par l'emploi du cahier, qui a rempli sa fonction de support de travail pour l'introduction des notions théoriques et la retranscription des apprentissages à domicile. Les objectifs d'autonomie n'ont pas été atteints mais le cahier a permis une communication importante entre Amir et moi, avec ses parents et entre la maman et moi-même. Pour finir il a constitué un renforcement important dans l'entretien de la motivation d'Amir et de son implication.

On peut évoquer certaines limites à ce travail. La principale est que l'observation n'a pu être réalisée que sur quatre séances, le protocole ayant débuté avant et Amir ayant commencé à s'améliorer précédemment également. En raison de cette organisation il ne peut pas être établi de lien de causalité stricte entre le protocole proposé et les progrès dans le cadre du groupe.

Les comportements démontrés dans le groupe ont permis de mettre en évidence une généralisation qui était plus ou moins importante selon le type d'activités. Ces compétences sont donc toujours en partie soumises au contexte.

Dans l'utilisation des outils d'évaluation et notamment du questionnaire des parents il aurait pu être intéressant de disposer d'une échelle de fiabilité afin de déterminer dans quelle mesure les scores retranscrivent les progrès d'Amir ou bien le sentiment et la perception des parents envers ces derniers.

Enfin une des limites importantes de ce protocole est sa brièveté, le programme n'ayant en tout contenu que six séances. Si des effets ont pu être montrés à court terme il pourrait être instructif de prolonger ce travail et d'observer les effets à plus long terme.

Conclusion

Le suivi effectué auprès d'Amir m'a permis de me questionner sur l'importance des habiletés sociales et des prés requis dans le quotidien d'un enfant autiste et a été à l'origine d'une réelle prise de conscience sur la nécessité de l'accompagnement à fournir dans ce domaine.

Les résultats obtenus au cours du protocole sont encourageants et les progrès réalisés ainsi que les différentes données de la réévaluation apportent des objets de réflexion sur l'évolution de la prise en charge. La poursuite du travail des prérequis semble pertinente avec la possibilité de proposer une action plus ciblée sur la théorie de l'esprit, ou encore la reconnaissance d'affects mais sur supports vidéos. On peut aussi imaginer continuer l'approche centrée sur les émotions en investiguant le versant expressif. Pour finir à plus long terme, une fois le prérequis maîtrisés, le travail peut se tourner vers les fonctions exécutives au travers de la résolution de problème comme présentée dans le programme M.I.A. Pour ce qui est des supports, continuer à employer le cahier me semble judicieux, et ce dernier peut être amélioré de façon à proposer plus de mises en situations réelles.

Le psychomotricien de par sa spécialité, la motricité, a un rôle important à jouer dans l'accompagnement des individus autistes concernant le décryptage et l'utilisation des communications non verbales. Le travail à la fois en individuel et en groupe dans ce domaine fournit une réelle complémentarité et une cohérence indispensable dans les soins. Afin de déterminer de façon plus approfondie les liens de causalité et d'influence entre ces deux interventions, il pourrait être pertinent de mener une étude utilisant une ligne de base ainsi qu'un groupe contrôle.

Pour finir ce travail m'a réellement sensibilisé à l'importance de proposer un cadre bienveillant, encourageant et des expériences positives en groupe, en individuel mais aussi en impliquant la famille. La participation et l'implication de l'entourage est un élément essentiel dans la réussite de ce travail et dans la généralisation des acquis. Dans la même optique, il pourrait être intéressant d'étendre les interventions en impliquant d'autres interlocuteurs comme par exemple les intervenants scolaires. Cela pourrait encore élargir la généralisation des compétences et favoriser la valorisation des progrès. Cela pourrait prendre la forme de documents, comme pour le programme de Kim Kiker Painter ou bien d'un cahier d'échange spécifiquement dédié à l'école.

Bibliographie

- Addington, J., & Addington, D. (1999). Neurocognitive and social functioning in schizophrenia. *Schizophrenia bulletin*, 25(1), 173-182.
- Antheunis, P., Ercolani-Bertrand, F., & Roy, S. (2007). L'accompagnement parental au cœur des objectifs de prévention de l'orthophoniste. *Contraste*, (1), 303-320.
- APA (2000), Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (4e éd., DSM IV- TR), Washington DC, Author
- Baghdadli, A., Beuzon, S., Bursztejn, C., Constant, J., Desguerre, I., Rogé, B., ... & Aussilloux, C. (2006). Recommandations pour la pratique clinique du dépistage et du diagnostic de l'autisme et des troubles envahissants du développement. *Archives de pédiatrie*, 13(4), 373-378.
- Baghdadli, A., & Brisot-Dubois, J. (2011). *Entraînement Aux Habiletés Sociales Appliqué à L'autisme*. Elsevier Health Sciences France.
- Bandura, A. (1963). The role of imitation in personality development. *Dimensions of Psychology*, 16-23.
- Baron-Cohen, S., Leslie, A. M., & Frith, U. (1985). Does the autistic child have a "theory of mind"? *Cognition*, 21(1), 37-46.
- Baron-Cohen, S. (1989). The autistic child's theory of mind: A case of specific developmental delay. *Journal of child Psychology and Psychiatry*, 30(2), 285-297.
- Bataille, M., Blanc, R., Carteau-Martin, I., Dansart, P., Le Menn-Tripi, C., Batty, M., ... & Barthélémy, C. La Thérapie d'Echange et de Développement: une rééducation neurofonctionnelle de la communication sociale.
- Bauminger, N. (2002). The facilitation of social-emotional understanding and social interaction in high-functioning children with autism: Intervention outcomes. *Journal of autism and developmental disorders*, 32(4), 283-298.
- BENDIOUIS, S. *IMITATION ET COMMUNICATION CHEZ L'ENFANT AVEC AUTISME* (Doctoral dissertation).
- Bishop, D. V., & Baird, G. (2001). Parent and teacher report of pragmatic aspects of communication: use of the Children's Communication Checklist in a clinical setting. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 43(12), 809-818.
- Brisot-Dubois, J., & Baghdadli, A. Entraînement aux habiletés sociales pour enfants et adolescents avec TSA-SDI1: le programme MIA2.
- Brown, D.T. (2003). Group Counseling and Psychotherapy. Dans Strohmer, D. C. & Thompson Prout, H. Counseling and Psychotherapy with Persons with Mental Retardation and Borderline Intelligence. New Jersey: John Wiley & Sons, 95-233

- Cavell, T. A. (1990). Social adjustment, social performance, and social skills: A tri-component model of social competence. *Journal of clinical child psychology*, 19(2), 111-122.
- Chamak, B. (2015). Interventions en autisme: évaluations et questionnement. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, 63(5), 297-301.
- Clément, C., & Schaeffer, E. (2010). Évaluation de la validité sociale des interventions menées auprès des enfants et adolescents avec un TED. *Revue de psychoéducation*, 39(2), 207-218.
- COADALEN, S. (2004). Étude différentielle de l'attention conjointe, du jeu symbolique, et de l'expression émotionnelle chez des enfants avec autisme suivis en thérapie d'échange et de développement. *Mémoire de DEA de psychologie clinique et de psychopathologie, université Paris V, René Descartes*.
- Cuny, F. (2012, September). Les groupes d'entraînement aux habiletés sociales. In *Annales Médico-psychologiques, revue psychiatrique* (Vol. 170, No. 7, pp. 482-484). Elsevier Masson.
- De Gaulmyn, A., Montreuil, M., Contejean, Y., & Miljkovitch, R. (2015). L'attention conjointe dans le trouble précoce du spectre autistique: des modèles théoriques à l'évaluation clinique. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'adolescence*, 63(5), 288-296.
- Duveen, G., & Psaltis, C. (2013). The constructive role of asymmetry in social interaction. *Development as a social process: Contributions of Gerard Duveen*, 133-154.
- Favrod, J., & Scheder, D. (2004). Se rétablir de la schizophrénie: un modèle d'intervention. *Revue médicale de la Suisse romande*, 124(4), 205-208.
- Frith, U., & Happé, F. (1994). Autism: Beyond "theory of mind". *Cognition*, 50(1-3), 115-132.
- Gepner, B. (2008). Une nouvelle approche de l'autisme: des désordres de la communication neuronale aux désordres de la communication humaine. *Interactions*, 1(1), 1-26.
- Goodman, R. (1989). Infantile autism: A syndrome of multiple primary deficits?. *Journal of autism and developmental disorders*, 19(3), 409-424.
- Herbrecht, E., Poustka, F., Birnkammer, S., Duketis, E., Schlitt, S., Schmötzer, G., & Bölte, S. (2009). Pilot evaluation of the Frankfurt Social Skills Training for children and adolescents with autism spectrum disorder. *European child & adolescent psychiatry*, 18(6), 327-335.
- Hilaire, R. D. (2014). *Synthèse de sept programmes d'intervention éducative visant l'acquisition d'habiletés sociales chez les personnes ayant un trouble du spectre autistique (TSA)* (Doctoral dissertation, Université d'Ottawa/University of Ottawa).
- Holroyd, S., & Baron-Cohen, S. (1993). Brief report: How far can people with autism go in developing a theory of mind?. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 23(2), 379-385.

- Jakobson, R. (1960). Linguistics and poetics. In *Style in language* (pp. 350-377). MA: MIT Press.
- Kanner, L. (1943). Autistic disturbances of affective contact. *Nervous child*, 2(3), 217-250.
- Leslie, A. M. (1987). Pretense and representation: The origins of "theory of mind.". *Psychological review*, 94(4), 412.
- Lieberman, R. P., DeRisi, W. J., Mueser, K. T., & Périard, P. (2005). *Entraînement aux habiletés sociales pour les patients psychiatriques*. Retz.
- LIRATNI, M., & BLANCHET, C. (2013). Les groupes d'habiletés sociales: un outil aux frontières de l'éducation et de la psychothérapie. *Revue Sésame Autisme*, (185), 11-13.
- Liratni, M., Blanchet, C., & Pry, R. (2014). Intérêt des groupes d'entraînement aux habiletés sociales dans la prise en charge de l'autisme avec retard mental modéré. *Archives de Pédiatrie*, 21(1), 20-26.
- Liratni, M., Blanchet, C., & Pry, R. (2016). Suivi longitudinal (3 ans) et développement de 4 enfants avec autisme sans retard mental après 90 séances d'entraînement aux habiletés sociales. *L'Encéphale*, 42(6), 529-534.
- Lo Piccolo, C. (2012). *Les outils pour développer les habiletés sociales chez les personnes atteintes d'autisme* (Doctoral dissertation, Haute école pédagogique du canton de Vaud).
- Magerotte, G., & Rogé, B. (2004). Intervention précoce en autisme: un défi pour les praticiens. *L'évolution psychiatrique*, 69(4), 579-588.
- Malgouyres, B., & de CRÉMIERS, S. (2012). PIRAT (Pointage, Imitation, Regard, Attention Conjointe, Tour de rôle): aborder la Communication Non Verbale chez l'enfant avec TED. *Institut d'Orthophonie Gabriel Decroix, Lille*.
- Martin, E., Aubert, E., & Pourre, F. (2007). Approche psychomotrice des communications non-verbales dans le syndrome d'Asperger: Evaluation et axes de prise en charge. *Entretiens de Psychomotricité 2007*, 99-109.
- Montagner, H. (1994). *L'enfant acteur de son développement*. Stock.
- Mottron, L. (2004). *L'autisme, une autre intelligence: diagnostic, cognition et support des personnes autistes sans déficience intellectuelle*. Editions Mardaga.
- Nadel, J. (2002). Imitation and imitation recognition: Functional use in preverbal infants and nonverbal children with autism. *The imitative mind: Development, evolution, and brain bases*, 4262.
- Nadel, J. (2005). L'imitation: un langage sans mot, son rôle chez l'enfant atteint d'autisme. *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, 7(53), 378-383.
- OMS (1993), Classification internationale des troubles mentaux et des troubles du comportement, Paris, Masson.

- Painter, K. K. (2006). *Social skills groups for children and adolescents with Asperger's syndrome: a step-by-step program*. Jessica Kingsley Publishers.
- Perner, J., Frith, U., Leslie, A. M., & Leekam, S. R. (1989). Exploration of the autistic child's theory of mind: Knowledge, belief, and communication. *Child development*, 689-700.
- Perrin, J., & Maffre, T. (2013). *Autisme et psychomotricité*. De Boeck Solal.
- Perrin, J., Le Menn-Tripi, C., Maffre, T., & Barthélémy, C. (2014). Table ronde-Autisme et psychomotricité: Actualités et perspectives.
- Plumet, M. H., & Tardif, C. (2003). Théorie de l'esprit et communication chez l'enfant autiste: une approche fonctionnelle développementale. *Cahiers d'Acquisition et de Pathologie du Langage*, 23, 121-141.
- Poirier, N. (1998). La théorie de l'esprit de l'enfant autiste. *Santé mentale au Québec*, 23(1), 115-129.
- Rao, P. A., Beidel, D. C., & Murray, M. J. (2008). Social skills interventions for children with Asperger's syndrome or high-functioning autism: A review and recommendations. *Journal of autism and developmental disorders*, 38(2), 353-361.
- Richoiz, M., & Rolle, V. (2015). *Guider les autistes dans les habiletés sociales*. De Boeck Supérieur.
- Roby, G., & Goupil, G. (2004). L'enseignement des habiletés de conversation chez les enfants autistes. *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 15(2), 189.
- Rogé, B. (2008). *Autisme, comprendre et agir-2e éd.: Santé, éducation, insertion*. Hachette.
- Rousselon, V., Sonié, S., Garcia, É., Brossier, M., Marignier, S., & Charles, R. (2016). Nouvelles recommandations HAS sur l'autisme 2018. *Médecine*, 1(1).
- Saint-Georges, C., Guinchat, V., Chamak, B., Apicella, F., Muratori, F., & Cohen, D. (2013). Early signs of autism: Where have we been? Where are we going. *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, 61, 400-8.
- de Santé, H. A. (2018). Trouble du spectre de l'autisme. Signes d'alerte, repérage, diagnostic et évaluation chez l'enfant et l'adolescent. *Recommandations pour la pratique clinique*.
- Sarrasin, C. (2016). *Interactions sociales et troubles du spectre autistique* (Doctoral dissertation, Haute Ecole de Travail Social).
- Schreiber, C. (2011). Social skills interventions for children with high-functioning autism spectrum disorders. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 13(1), 49-62.
- Stichter, J. P., O'Connor, K. V., Herzog, M. J., Lierheimer, K., & McGhee, S. D. (2012). Social competence intervention for elementary students with Aspergers syndrome and high functioning autism. *Journal of autism and developmental disorders*, 42(3), 354-366.

Suzor, L. (1989). *Les comportements de sollicitations en regard des habiletés sociales chez les enfants d'âge préscolaire* (Doctoral dissertation, Université du Québec à Trois-Rivières).

Tardif, C. (2006). Autisme: problèmes sociaux, communicatifs et émotionnels à l'adolescence. *Le Bulletin scientifique de l'ARAPI*, 18, 32-37.

Tse, J., Strulovitch, J., Tagalakis, V., Meng, L., & Fombonne, E. (2007). Social skills training for adolescents with Asperger syndrome and high-functioning autism. *Journal of autism and developmental disorders*, 37(10), 1960-1968.

Volkmar, F., Chawarska, K., & Klin, A. (2005). Autism in infancy and early childhood. *Annu. Rev. Psychol.*, 56, 315-336

Weiss, M. J., & Harris, S. L. (2001). Teaching social skills to people with autism. *Behavior modification*, 25(5), 785-802

Wimmer, H., & Perner, J. (1983). Beliefs about beliefs: Representation and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception. *Cognition*, 13(1), 103-128.

Wing, L., & Gould, J. (1979). Severe impairments of social interaction and associated abnormalities in children: Epidemiology and classification. *Journal of autism and developmental disorders*, 9(1), 11-29.

Zanello, A., Favrod, J., & Colombo, S. (1993). COMPORTEMENTAUX DESTINÉS AUX. *Cahiers Psychiatriques Genevois*, (15), 177-189.

The purpose of this dissertation is to answer the following question : Can the work of the prerequisites for social skills in individual intervention lead to a generalization of skills in a group situation? To answer this question the presented protocol will be carried out with a 7 year old autistic child, will target the prerequisites for social skills, will rely on the use of a workbook creating the link with the outside and observations will be made during a group intervention to assess the relational abilities and their evolution.

Key Words : ASD without mental retardation, social skills, development, generalization, psychomotor intervention, group