



**HAL**  
open science

# Approche des habiletés pragmatiques chez les personnes avec autisme de haut niveau, au travers d'une prise en charge de groupe reposant sur les principes du théâtre d'improvisation

Célia Jaber

## ► To cite this version:

Célia Jaber. Approche des habiletés pragmatiques chez les personnes avec autisme de haut niveau, au travers d'une prise en charge de groupe reposant sur les principes du théâtre d'improvisation. Médecine humaine et pathologie. 2019. hal-03870238

**HAL Id: hal-03870238**

**<https://hal.univ-lorraine.fr/hal-03870238>**

Submitted on 24 Nov 2022

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



## AVERTISSEMENT

Ce document est le fruit d'un long travail approuvé par le jury de soutenance et mis à disposition de l'ensemble de la communauté universitaire élargie.

Il est soumis à la propriété intellectuelle de l'auteur. Ceci implique une obligation de citation et de référencement lors de l'utilisation de ce document.

D'autre part, toute contrefaçon, plagiat, reproduction illicite encourt une poursuite pénale.

Contact : [ddoc-memoires-contact@univ-lorraine.fr](mailto:ddoc-memoires-contact@univ-lorraine.fr)

## LIENS

Code de la Propriété Intellectuelle. articles L 122. 4

Code de la Propriété Intellectuelle. articles L 335.2- L 335.10

[http://www.cfcopies.com/V2/leg/leg\\_droi.php](http://www.cfcopies.com/V2/leg/leg_droi.php)

<http://www.culture.gouv.fr/culture/infos-pratiques/droits/protection.htm>



UNIVERSITÉ  
DE LORRAINE



DÉPARTEMENT  
D'ORTHOPHONIE  
NANCY  
Faculté de Médecine



**UNIVERSITÉ DE LORRAINE**  
**FACULTÉ DE MÉDECINE**  
**DÉPARTEMENT D'ORTHOPHONIE**

MÉMOIRE présenté pour l'obtention du  
**CERTIFICAT DE CAPACITÉ D'ORTHOPHONISTE**

par

**Célia JABER**

soutenu le : 25 juin 2019

**Approche des habiletés pragmatiques chez les  
personnes avec autisme de haut niveau, au  
travers d'une prise en charge de groupe reposant  
sur les principes du théâtre d'improvisation.**

**Mémoire dirigé par :** Madame Frédérique CANTUS

Orthophoniste, Laxou

**Mémoire codirigé par :** Madame Carole MERGER

Orthophoniste, CRA de Laxou

**Président de jury :** Monsieur le Professeur Bernard KABUTH

Pédopsychiatre, CPN  
et CHRU de Nancy

**Assesseur :** Madame Audrey YUNG

Psychologue, Nancy



# REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier tout d'abord mes maîtres de mémoire, Madame Cantus et Madame Merger pour avoir cru en ce projet et l'avoir soutenu, sans qui rien n'aurait été possible. Je les remercie aussi pour leurs nombreux enseignements et conseils.

Je remercie également Madame Tahay, Madame Yung et Manon pour leur participation tout au long de l'année aux séances, pour leur entrain, et pour leurs retours encourageants.

Je remercie également Madame Yung d'avoir accepté d'être assesseur pour ce mémoire.

Je remercie Monsieur le Professeur Kabuth pour avoir accepté de présider le jury de ce mémoire.

Je remercie également toutes les personnes que j'ai pu rencontrer dans le cadre de mes recherches et qui m'ont montré que théâtre et autisme n'étaient pas si antagonistes que ce que l'on pourrait croire.

Je remercie grandement les participants du groupe des habiletés sociales pour avoir accepté de participer à ce projet et pour être venus séance après séance tout au long de cette année.

Je remercie toutes les orthophonistes que j'ai pu rencontrer sur mon chemin durant ces cinq années et qui ont permis d'apporter les éléments qui ont forgés les fondements de l'orthophoniste que je serai.

Je remercie Julien et Paul pour m'avoir ouvert les portes du monde de l'improvisation.

Je remercie le philosophe Joseph Schovanec pour ses conférences inspirantes.



## **DECLARATION SUR L'HONNEUR**

Je soussigné (e), -----, inscrit(e) à l'Université de Lorraine, atteste que ce travail est le fruit d'une réflexion et d'un travail personnels et que toutes les sources utilisées ont été clairement indiquées. Je certifie que toutes les utilisations de textes préexistants, de formulations, d'idées, de raisonnements empruntés à un tiers sont mentionnées comme telles en indiquant clairement l'origine.

Conformément à la loi, le non-respect de ces dispositions me rend passible de poursuites devant la commission disciplinaire et les tribunaux de la République Française.

Fait à Vandoeuvre les Nancy, le

Signature

# Sommaire

Remerciements .....	2
Sommaire .....	5
Introduction .....	7
Partie 1 : Ancrage théorique.....	9
Chapitre 1 .....	10
Les habiletés pragmatiques .....	10
1. La communication.....	10
2. La pragmatique.....	12
3. Les habiletés pragmatiques .....	13
3.1. L'utilisation du langage selon Bloom et Lahey .....	14
3.2. Les Constituants Pragmatiques Primordiaux de Nespoulous .....	15
3.2. Les 4 axes de la pragmatique selon Françoise Coquet.....	16
Chapitre 2.....	19
Autisme de haut niveau .....	19
1. Description actuelle de l'autisme de haut niveau .....	19
1.1. Diagnostic.....	19
1.2. Syndrome d'Asperger et Autisme de haut-niveau .....	20
1.3. Etiologies .....	20
2. Troubles des habiletés pragmatiques.....	21
3. Rééducation des habiletés pragmatiques chez l'adulte et l'adolescent avec autisme de haut niveau.....	24
Chapitre 3.....	26
Le théâtre d'improvisation .....	26
1. Histoire .....	26
2. Définitions.....	28
3. Principes et exercices du théâtre d'improvisation .....	28
3.1. Principes.....	28
3.2. Exercices .....	32
4. Diverses utilisations .....	33
Déductions et hypothèses théoriques .....	35
Partie 2 : Partie méthodologique .....	36
1. Population.....	38

2.	Présentation des intervenants .....	38
3.	Réalisation des séances .....	41
3.1.	Mise en relation des principes de l'improvisation et des habiletés pragmatiques de la pragmatique .....	41
3.2.	Choix des exercices.....	42
4.	Déroulement des séances (Annexes 1 à 6) .....	43
4.1.	Exercices d'échauffement.....	43
4.2.	Exercices .....	44
4.3.	Echange.....	44
5.	Méthode d'évaluation.....	45
5.1.	Questionnaire aux participants (Annexe 7).....	45
5.2.	Questionnaire aux intervenants (Annexe 8).....	45
5.3.	Analyse sur support vidéo (Annexe 9).....	46
6.	Mode de traitement des données .....	46
6.1.	Questionnaires aux participants et aux intervenants .....	46
6.2.	Analyse des vidéos.....	46
7.	Précautions méthodologiques.....	47
8.	Hypothèses de travail .....	48
Partie 3 : Résultats.....		49
1.	Analyses des données et traitement des hypothèses.....	50
1.1.	Observations générales sur le déroulement de l'étude.....	50
1.2.	Analyse des questionnaires aux participants.....	50
1.3.	Analyse des questionnaires aux intervenants.....	60
1.4.	Résultats de l'observation qualitative des vidéos .....	72
Discussion .....		82
1.	Synthèses et conclusions pour les hypothèses opérationnelles .....	82
2.	Positionnement personnel dans la recherche et les situations cliniques.....	85
2.1.	Commentaires généraux sur l'étude.....	85
2.2.	Positionnement personnel .....	88
Conclusion.....		89
Bibliographie .....		90
Annexes .....		95

# INTRODUCTION

L'autisme de haut-niveau est un trouble neurodéveloppemental qui se caractérise notamment par des habiletés pragmatiques altérées. Celles-ci sont nécessaires aux interactions sociales ; elles nous permettent d'utiliser le langage en contexte de manière à assurer une communication efficiente. Par exemple elles nous permettent d'engager, de maintenir et de clore des conversations.

Chez les personnes avec autisme de haut-niveau, on constate ainsi, des difficultés de communication caractérisées notamment par des difficultés d'adaptation au discours de l'autre ou encore des difficultés à extraire des informations du contexte et de la situation dans laquelle s'inscrit un échange verbal, ce qui peut les induire en erreur quant à la compréhension du discours de l'autre et à la réaction qui y serait la plus adaptée. L'ensemble de ces difficultés nuit gravement à leurs capacités à entrer et rester en relation avec d'autres personnes. Cela a donc des répercussions dans leur quotidien à différents niveaux, que ce soit pour construire des relations amicales ou trouver un emploi, malgré des compétences spécifiques certaines.

Aujourd'hui la rééducation des troubles de la pragmatique se réalise en orthophonie, notamment au travers de groupes d'habiletés sociales. Ces groupes proposent des jeux de rôles, des visionnages de vidéos, des discussions, des bandes-dessinées, autant de supports dont l'objectif est d'observer, d'analyser et d'explicitier les comportements sociaux afin de permettre à cette population, qui n'aura pas pu intégrer implicitement nos codes, de se les approprier. Néanmoins, les habiletés pragmatiques s'exercent et se développent lorsque le sujet se trouve en interaction avec ses pairs dans le milieu naturel où il évolue. Les possibilités de rééducation restent ainsi limitées par le cadre artificiel du lieu de l'intervention.

Le théâtre d'improvisation est un art de la communication. La discipline est en effet fondée sur des principes qui permettent d'assurer une interaction et une relation optimale entre les acteurs. Elle requiert notamment de la spontanéité, de l'agilité mentale, de l'écoute et de l'attention constantes, qui permettent de prendre en compte l'ensemble des éléments du contexte et d'y réagir de manière adaptée. Son objectif est de créer une cohésion verbale et non-verbale maximale entre les acteurs afin d'assurer la construction d'une histoire. Or, si la réalisation d'une pièce de théâtre improvisée est l'aboutissement d'une communication efficiente, chacun des principes qui sous-tendent et permettent la cohésion et la communication dans le groupe sont l'objet d'un travail spécifique en amont en atelier. A chaque principe entraîné correspond ainsi une série d'exercices bien spécifiques.

On s'aperçoit ainsi que d'un côté se trouve une population de personnes présentant d'importantes difficultés de communication, et de l'autre se trouve un art dont la communication est l'engrenage principal.

Notre hypothèse serait que l'entraînement spécifique des habiletés pragmatiques des personnes avec autisme de haut-niveau au travers d'une prise en charge orthophonique fondé sur des exercices inspirés du théâtre d'improvisation permettraient une amélioration de ces habiletés.

Le théâtre d'improvisation offre en effet un environnement en dehors de la « réalité » dans lequel les habiletés pragmatiques peuvent être rééduquées spécifiquement de manière isolée. A l'apport de la méta-analyse explicite des comportements conversationnels, il permettrait donc d'ajouter un entraînement pratique de ces compétences.

Je propose donc d'étudier la mise en place d'une première approche thérapeutique des troubles des habiletés pragmatiques dans le cadre de l'autisme de haut niveau chez des personnes adultes, construite sur la base d'exercices s'inspirant de ceux proposés en ateliers de théâtre d'improvisation dans le cadre du travail des principes de l'improvisation.

Dans une première partie nous réunirons les données de la littérature qui nous permettront d'éclairer au mieux les notions d'habiletés pragmatiques, d'autisme de haut niveau et de théâtre d'improvisation. Puis nous décrirons la méthodologie sur laquelle nous nous sommes appuyés afin de réaliser ce projet. Enfin nous analyserons les résultats obtenus, que nous pourrions discuter. Nous finirons par conclure sur l'intérêt d'une telle approche dans la prise en charge des habiletés pragmatiques en orthophonie.

**PARTIE 1 :**  
**ANCRAGE THEORIQUE**

# CHAPITRE 1

## LES HABILETES PRAGMATIQUES

### 1. La communication

« Parler, croyons-nous, c'est s'inscrire dans le monde et transcrire sur le monde notre propre vision des êtres et des choses. » (Metellus, 1986)

La communication est un phénomène qui a toujours existé dans tout système en interaction. Au sein des sociétés humaines, elle s'est améliorée et s'est développée de manière fulgurante pour répondre à des besoins individuels ou sociétaux toujours plus importants. Aujourd'hui, elle est encore notre quotidien sous diverses formes, comme outil de travail, ou encore comme moyen pour tisser des relations amicales ou amoureuses. Elle permet avant tout de comprendre et de se faire comprendre.

Nous pourrions la définir ainsi :

« L'acte de communication est une interaction mettant en jeu au moins deux individus qui échangent des informations dans une situation en contexte » (COQUET, 2005)

### Le modèle tridimensionnel de Bloom et Lahey :

#### COMMUNICATION ET COMPETENCE LANGAGIERE

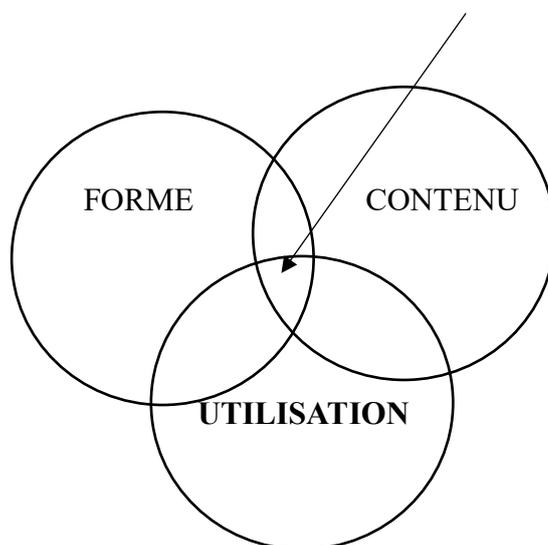


Figure 1 : Modèle tridimensionnel d'après Bloom et Lahey (1978)

Le modèle de Bloom et Lahey distingue trois composantes de la communication et des compétences langagières (BLOOM & LAHEY, M., 1978) :

- **Le Contenu** : cette dimension du message correspond à l'ensemble de ce que l'on transmet et reçoit dans le processus de communication (sentiments, opinions, faits, etc.). Elle répond aux questions : « qu'est-ce que l'on dit et qu'est-ce que l'on comprend ? »
- **La Forme** : Il s'agit de la forme « substantielle » que prend le message. Elle peut être verbale ou non verbale : la langue, les gestes, la posture, les dessins, les mimiques, l'intonation, le timbre, le rythme, la prosodie etc. C'est donc par la forme que l'on distingue la communication verbale de la communication non verbale.
- **L'Utilisation** : les auteurs distinguent deux aspects de l'utilisation du langage : utiliser le langage pour atteindre ses objectifs personnels (pourquoi on le dit ?), et modifier la forme du langage en fonction du contexte de communication (par exemple lorsque l'on utilise un langage soutenu ou familier).

Ces trois composantes de la communication sont étroitement intriquées au cours de l'échange. Néanmoins, nous verrons que la pragmatique du langage concerne plus spécifiquement la dimension de l'utilisation du langage pour communiquer.

### **Multicanalité de la communication** :

Cosnier et Brossard dans leur ouvrage, évoquent le concept d'une « multicanalité de la communication humaine ». En effet, le message transmis lors d'une interaction serait en réalité le résultat de l'agencement de divers éléments communicationnels, chacun d'eux transportant une part du message. Ceux-ci se distinguent en plusieurs catégories.

- **Les éléments voco-acoustiques** : la parole, l'intensité, le timbre, la durée, le rythme, la prosodie, la hauteur, l'accent etc.
- **Les éléments visuels** : Les auteurs distinguent deux types de signaux : les signaux contextuels et les signaux co-textuels :
  - Les signaux contextuels incluent deux catégories d'éléments : les éléments dits « statiques » : (le morphotype, les vêtements, les bijoux etc.), et les éléments dits « cinétiques lents » (faciès basal, rides, postures). Ces signaux, serviront à définir le

contexte. Ce sont souvent des marqueurs sociaux de type ethnie, genre, appartenance socio-culturelle, humeur, état de santé, état de vigilance etc. Ils induisent des « présupposés » qui influencent la proxémique (position et distance des interlocuteurs) et le choix des statuts dans l'échange.

- Les signaux co-textuels : il s'agit des éléments dits « cinétiques rapides » (les mimiques faciales, les gestes). Ceux-là font parties intégrantes de l'énoncé, ils accompagnent, ou portent à eux seuls parfois, le message.

- **Les éléments olfactifs, tactiles et thermiques**

« *L'énonciation est liée à l'activité du corps énonçant (...)* » (COSNIER & BROSSARD, 1984).

Ainsi, le message transmis par un locuteur au sein d'une interaction s'inscrit dans un système de signes communicationnels, et se modifiera continuellement en fonction de divers signaux renvoyés par le contexte de communication (COQUET, 2005).

Les engrenages du processus de création et de modification de ce message peuvent être explicités au travers du prisme de la pragmatique du langage.

## 2. La pragmatique

Metellus envisage la référence d'une phrase comme le contexte, la situation dans laquelle celle-ci existe. Nous ne pouvons « *ni prévoir ni deviner* » cette situation et elle fait ainsi de la phrase « *à chaque fois un événement différent* » qui « *n'existe que dans l'instant où elle est proférée et s'efface aussitôt* » (Metellus, 1986). De ce fait, chaque mot, chaque phrase, chaque énoncé pourra présenter autant d'expressions sémantiques différentes que de contextes différents où il est produit.

La pragmatique « *s'intéresse [ainsi] à l'utilisation des structures du langage par un individu donné dans une situation de communication déterminée* » (Nespoulous, 1986). Slamacazacu (1961) cité par Nespoulous, définit ainsi la pragmatique comme l'étude de la « *communication in situ* » ou de « *langage en contexte* ».

Dans son ouvrage, Armengaud évoque trois concepts clés de la pragmatique (Armengaud, 1985) :

- **L'acte** : Pour Armengaud, « parler, c'est agir ». On agit sur l'environnement, sur notre interlocuteur, et sur nous-même.
- **Le contexte** : indispensable à une compréhension optimale du message. Celle-ci distingue 4 contextes :
  - Le contexte circonstanciel, factuel, existentiel, référentiel : Il s'agit de la réalité environnante au moment de l'énonciation (lieu, personnes etc.).
  - Le contexte situationnel ou paradigmatique : Dans une même société il s'agit de la perception communément admise d'une situation. Il implique un choix de comportement verbal et non-verbal adapté (choix d'un langage soutenu ou familier par exemple).
  - Le contexte interactionnel : Il s'agit de la conversation et de « l'enchaînement des actes de langage », qui dépendent les uns des autres dans la séquence (une certaine réponse entraînée par une certaine question par exemple).
  - Le contexte présuppositionnel : Il se compose de toutes les présuppositions, croyances, attentes et intentions des interlocuteurs dans cet échange.
- **La performance** : c'est « l'accomplissement de l'acte en contexte ». Elle exprime nos compétences communicatives.

On observe ainsi les différents aspects à prendre en considération lors de l'étude d'un énoncé sous le prisme de la pragmatique. Ainsi, lorsqu'un locuteur souhaite transmettre un contenu particulier à son interlocuteur, il faudra qu'il puisse tenir compte de l'ensemble des variables contextuelles, et qu'il utilise au mieux le langage dans ses différentes formes, afin que son message soit transmis tel qu'il le conçoit. Cette aptitude requiert donc de la part du locuteur des habiletés spécifiques que l'on nommera les habiletés pragmatiques.

### 3. Les habiletés pragmatiques

Les habiletés pragmatiques permettent de mettre en œuvre une compétence pragmatique qui « *reflète donc l'aptitude à utiliser le langage pour communiquer* » (De Weck, 1996).

Celle-ci dépend de nombreux facteurs qui interagissent lors d'un échange et qui influenceront nos comportements communicationnels. Nous citerons ici quelques-uns des auteurs, qui ont

détaillé les divers éléments qui entrent en considération lors de l'exercice de l'utilisation du langage en communication.

### 3.1. L'utilisation du langage selon Bloom et Lahey

**La compétence langagière ne peut s'exercer en dehors de la relation à l'autre.**

Bloom et Lahey, abordent l'utilisation du langage par un locuteur sous deux aspects :

- Le premier aspect s'intéresse aux **attentes et aux objectifs propres du locuteur dans ce contexte.**
- Le deuxième aspect concerne **la prise en compte des éléments du contexte que le locuteur perçoit et qui, selon la manière dont il les comprend, vont moduler le choix qu'il fera concernant la forme** (et le contenu dans une moindre mesure) de son message. De plus, son objectif pourra également être modifié du fait de ces considérations.
  - Ainsi, le locuteur pourra prendre en compte des **informations plus ou moins explicites sur son interlocuteur** : par exemple les connaissances qu'il possède ou non, ses croyances, son état d'esprit, son humeur etc. Il adaptera alors son discours en fonction de ces paramètres.
  - De même, pour la réalisation d'un seul et même objectif le locuteur pourra être amené à utiliser différentes formes pour son message du fait de **la variation du contexte, de la relation et de ses interlocuteurs.** Par exemple, avec une personne inconnue, il faudra utiliser le vouvoiement et un langage peut-être plus formel. Il est intéressant de noter que certaines situations présentent néanmoins des routines énonciatives qui ne souffrent pas les variations d'interlocuteurs (présentation au téléphone, salutations...).
  - **La présence au moment de l'énonciation des objets, relations ou événements dont il est question.**
  - Enfin, **un énoncé qui intervient en réaction à un autre énoncé ou à un événement, pourra être influencé différemment d'un énoncé intentionnellement produit par un locuteur.** L'énoncé produit en réaction aura plutôt tendance à être un ajout d'information, une demande de clarifications, une

modification, un acquiescement etc. Il sera influencé par la compréhension qu'aura pu avoir le locuteur de l'énoncé précédent. Dans le cas où il s'agit d'un énoncé produit initialement par la personne, alors toute forme d'énoncé peut être attendue.

### 3.2. Les Constituants Pragmatiques Primordiaux de Nespoulous

Nespoulous décrit ce qu'il nomme les **Constituants Pragmatiques Primordiaux** :

- **Les actes de parole** : la notion d'acte de parole provient de l'idée avancée par Austin et Searle selon laquelle dire c'est faire. Ainsi lorsque l'on parle notre parole est une action qui aura un résultat. Dans cette perspective, la notion d'**intentionnalité** est centrale ; lorsqu'un message verbal est produit, le sens littéral des mots et leur agencement ne suffiront pas à interpréter de la manière la plus juste ce qu'exprime ce message, et donc la portée de cette « action ». **C'est l'intention qui est transmise en partie seulement par l'outil langue, que l'on doit saisir pour pouvoir comprendre au mieux l'acte produit.**
- **Le dit, le présupposé et l'inféré** : lorsque l'on reçoit un message, afin de saisir au mieux ce qui nous est signifié, il nous faudra traiter un certain nombre d'éléments implicites, qui n'ont pas été formulés, qui sont donc laissés à l'interprétation et à la supposition. Pour les comprendre, **on s'appuiera sur des références communes et on tentera d'inférer ou de présupposer à partir des éléments dont on dispose.**
- **Les discours et les situations discursives** : la parole et la structure interne d'un discours s'adaptent à la situation d'élocution, il est donc important de **tenir compte de cette situation pour interpréter le discours.**
- **Le principe de coopération de Grice (1975).**

Grice définit en 1975 des maximes de l'échange et de la conversation, qui reposent sur les attentes que les interlocuteurs ont dans tout échange. Ces attentes dépendent de la direction ou de l'objectif donné à l'échange verbal, communément accepté par les interlocuteurs à un temps t. Les contributions à la conversation des interlocuteurs devront répondre aux attentes : il s'agit

du principe de coopération. Les maximes que définit Grice décrivent des moyens pour appliquer le principe de coopération afin d'assurer la réussite et la poursuite de l'échange.

« *Make your conversational contribution such as is required, at the stage at which it occurs, by the accepted purpose or direction of the talk exchange in which you are engaged.* »<sup>1</sup> (Grice, 1975).

- La maxime de quantité : elle concerne la quantité d'information apportée. Celle-ci doit être suffisante en considération des objectifs de la conversation à un temps t. Elle ne doit pas non plus être trop abondante, car cela risquerait de créer des confusions.
- La maxime de qualité : elle demande que notre contribution se fonde sur des informations que l'on sait vraies. On ne doit pas les croire fausses ou manquer de preuves sur leur véracité.
- La maxime de relation : Grice indique d'être pertinent dans nos propos, c'est-à-dire que ceux-ci restent en rapport avec le thème. Cependant, il précise que cela reste une notion complexe du fait du mouvement permanent d'un échange conversationnel, des changements de sujets etc.
- La maxime de manière : il préconise d'être clair dans nos propos. Pour ce faire, il faut être ordonné et concis, aller à l'essentiel, éviter les formules ou expressions absconses, et les ambiguïtés.

« *Savoir communiquer, c'est donc savoir se servir des structures de la langue en s'adaptant aux contraintes des différentes situations de communication (protagonistes inclus) qui peuplent notre vie d'être social.* » (Nespoulous, 1986).

### 3.2. Les 4 axes de la pragmatique selon Françoise Coquet

Françoise COQUET quant à elle propose d'aborder la pragmatique autour d'une analyse des comportements en 4 axes :

- **L'intentionnalité de la communication** : Il s'agit de savoir quel type d'acte de langage a été réalisé. En effet, parler dans un contexte est considéré comme une action. Cette

---

<sup>1</sup> « Fait en sorte que ta contribution à la conversation soit telle que demandée au moment où elle survient, en fonction de l'objectif ou de la direction acceptée dans l'échange dans lequel tu es engagé. » (Notre traduction).

action sera définie différemment selon sa fonction dans la situation.

- **La régie de l'échange** : celle-ci comprend :
  - « l'établissement du contact visuel,
  - le tour de parole,
  - les règles d'alternance du tour de parole et l'utilisation des signaux de réglage de l'alternance des tours de parole (...),
  - les stratégies pour initier un échange, le maintenir et le clore, répondre aux sollicitations,
  - la topicalisation de la conversation : négocier un thème, le maintenir et le clore, changer de thème,
  - Les routines conversationnelles (salutations, formules de politesse),
  - La prise en compte du feedback (rétroaction) dans ses diverses formes, visuelle, sonore, immédiate ou non : *manifester son incompréhension, demander des informations, une reformulation, réajuster ses productions, réparer les bris de communication.* »
- **L'adaptation** : il s'agit de l'adaptation à la situation de communication, c'est-à-dire au contexte, à l'interlocuteur, au message, notamment au travers de la communication non-verbale.
- **L'organisation de l'information** : celle-ci se réalise de par le respect des règles de coopération de Grice, et du maintien de la cohérence et de la cohésion du discours. La cohésion du discours est maintenue par l'utilisation de marqueurs lexicaux, morphosyntaxiques et paraverbaux adaptés. Au niveau paraverbal il s'agit en expression de conserver une cohérence entre le comportement non verbal (gestes, posture, mimique, expressivité...) et le contenu informatif du discours. En compréhension, l'important est de pouvoir interpréter correctement la modalité non-verbale. La cohérence du discours est assurée quant à elle par une compréhension correcte des informations et des actes de langage émis lors d'un énoncé en situation ce qui permettra le respect des règles de répétition (reprise d'éléments déjà émis), de progression (ajout d'éléments), de contradiction (domaine logique) et de relation (cause à effet) (COQUET, 2005). Cette compréhension optimale ne peut se faire que si les interlocuteurs partagent

les mêmes connaissances sur les situations types et peuvent les associer à des scripts qu'ils pourront activer.

Ainsi on observe que de nombreuses variables entre en jeu lors d'un échange interactionnel à visée communicative. La seule maîtrise de l'outil « langue » ne suffit pas à la communication. De bonnes habiletés pragmatiques sont nécessaires afin d'assurer un échange durable et de qualité. Nous verrons que dans l'autisme de haut niveau, ce sont justement ces habiletés qui seront déficitaires.

# CHAPITRE 2

## AUTISME DE HAUT NIVEAU

### 1. Description actuelle de l'autisme de haut niveau

#### 1.1. Diagnostic

Les premiers cas d'autisme ont été observés par Léo Kanner et Hans Asperger dans les années 40. Ceux-ci identifiaient chacun de leur côté des populations d'enfants présentant des tableaux cliniques très similaires (Grandin, 2014). Depuis ce temps, si de nombreuses recherches et observations ont été réalisées, il n'en demeure pas moins que la question des critères diagnostic reste au cœur des débats. Les ouvrages de références continuent d'évoluer, et on constate aujourd'hui une augmentation des diagnostics d'enfants avec « Troubles du Spectre Autistique » (T. Attwood, 2018; Tardif & Gepner, 2014) ; celle-ci serait ainsi notamment due aux critères moins restrictifs des classifications actuelles.

#### **Définitions et critères actuels de l'autisme**

Une majorité des cliniciens pose aujourd'hui leurs diagnostics en accord avec les critères du DSM, Manuel Diagnostique et Statistique des troubles mentaux, ouvrage publié par l'APA, ou Association américaine de psychiatrie (T. Attwood, 2018).

Ainsi, selon la dernière version de ce manuel (DSM-5), L'autisme est un trouble neurodéveloppemental qui se caractérise par le « *déficit persistant de la communication et des interactions sociales, observé dans des contextes variés* » et le « *caractère restreint et répétitif des comportements, des intérêts ou des activités (...)* » (American Psychiatric Association, 2015). De plus, l'ouvrage retient également comme critère diagnostic une perception sensorielle particulière de l'environnement.

## 1.2. Syndrome d'Asperger et Autisme de haut-niveau

Aujourd'hui, le DSM-5 ne mentionne plus le terme de « Syndrome d'Asperger » comme faisant référence à une pathologie distincte. Ce dernier a en effet été inclus notamment dans une catégorie plus large que l'on a nommé « Troubles du Spectre Autistique » (Grandin, 2014). Il correspond ainsi au diagnostic de personnes présentant les profils symptomatologiques du niveau de sévérité le plus bas de ce spectre (niveau 1) et qui recevront donc le diagnostic d'autisme de haut niveau. En effet, selon Attwood, « [à] ce jour, il n'y a pas d'argument convaincant, ni de données qui confirmeraient de manière univoque que l'autisme de haut niveau et le Syndrome d'Asperger sont deux troubles séparés et distincts. » (T. Attwood, 2018). De même, d'un point de vue clinique, Vermeulen soutient qu'il n'y a pas de différences significatives au niveau des profils symptomatologiques des personnes présentant ces deux diagnostics (Vermeulen, 2013). Néanmoins, certains cliniciens distinguent encore ces deux handicaps tels que cela pouvait être proposé dans le DSM IV.

Ainsi, le choix du diagnostic restera celui du clinicien en fonction de ses références et de son sens clinique (Eisenmajer et al., 1996). L'étiquetage diagnostic pourra présenter son importance notamment lors des décisions administratives concernant les aides sociales potentielles dont pourrait bénéficier la personne concernée (T. Attwood, 2018; Grandin, 2014). De nombreuses recherches sur l'étiologie et le diagnostic des troubles du spectre autistique continuent d'être effectuées et nourriront certainement un futur DSM 6 et de nouveaux critères diagnostiques (Constantino & Charman, 2016).

Les symptômes observés seront dans les deux cas, ceux décrits dans les troubles du spectre autistique à un niveau léger, et donc avec des conséquences et une nécessité d'aides moins importantes. (American Psychiatric Association, 2015)

## 1.3. Etiologies

L'étiologie des troubles du spectre autistique telle qu'on l'observe aujourd'hui reste encore le sujet de nombreuses études (Constantino & Charman, 2016). Grâce à l'imagerie fonctionnelle, on sait aujourd'hui que les comportements autistiques observés correspondent à

des réponses cérébrales différentes aux stimuli environnementaux du fait d'un fonctionnement cérébral différent et de connections neuronales atypiques (Kana, Libero, & Moore, 2011; White, O'Reilly, & Frith, 2009). « *Il existe un rapport étroit entre comportements autistiques et fonctions cérébrales.* » (Grandin, 2014).

On sait aujourd'hui qu'il existe des facteurs génétiques, environnementaux et épigénétiques (Geschwind & State, 2015; Tardif & Gepner, 2014). Différentes hypothèses ont également été émises quant à l'implication éventuelle d'infections natales et périnatales, mais également d'une immaturité du métabolisme qui aurait permis l'ingestion de substances toxiques au développement cérébral, ou encore d'autres facteurs biologiques ayant pu avoir des conséquences sur le développement du cerveau. (T. Attwood, 2018).

## 2. Troubles des habiletés pragmatiques

Dans le cadre de ce mémoire, nous nous intéresserons plus spécifiquement aux troubles des habiletés pragmatiques observés dans la symptomatologie autistique.

Les troubles de la pragmatique constituent une des principales caractéristiques de l'autisme. L'origine de ces troubles est encore sujette à de nombreuses études notamment sur la cohérence centrale. En effet, le déficit de cohérence centrale a longtemps été considéré chez ces personnes comme étant à l'origine des difficultés sociales observées. Aujourd'hui, diverses études tendent à montrer qu'il s'agirait plus exactement d'une préférence cognitive au traitement de l'information de manière détaillée plutôt que de manière globale, ce qui engendrerait des difficultés à percevoir l'environnement dans sa globalité. Cependant, sur demande explicite, les personnes avec autisme seraient capables avec un certain effort cognitif de réaliser un traitement global de l'information (Frith & Happé, 2006). La relation entre cette tendance préférentielle pour le détail et les difficultés sociales quotidiennes des personnes avec autisme reste à prouver. Cependant, dans l'hypothèse où celle-ci serait effectivement la cause de certaines des difficultés observées, cela permettrait d'expliquer certains symptômes. L'attention se porte sur chaque élément perçu de manière détaillée et il n'y a pas de hiérarchisation des stimuli. Ainsi, lors d'un échange, ces personnes pourront notamment avoir des difficultés à envisager l'ensemble des composantes de la communication ne se concentrant que sur un seul aspect : bien souvent le contenu informatif. Les éléments du contexte, les signaux non-verbaux, les règles

conversationnelles, le timing et autres variables n'auront pas le temps d'être traités simultanément. De même il se peut que l'ensemble du contenu informatif ne soit pas intégré. Les échanges communicatifs sont de plus, souvent très denses et rapides pour ces personnes qui s'attardent sur chaque détail. On observera alors des troubles pragmatiques qui s'exprimeront au travers d'une sensation de « décalage » dans l'harmonie de la conversation.

Dans leurs ouvrages, Vermeulen et Attwood décrivent essentiellement les troubles suivants (Attwood, 2009; Vermeulen, 2013) :

- **Difficultés à commencer, poursuivre et terminer une conversation** : les personnes avec TSA pourront par exemple tenter d'initier un échange par une remarque hors contexte qui enfreint les règles sociales ; ou encore suivre toute la conversation un script préétabli qu'elles n'adapteront pas malgré la présence d'un interlocuteur. Elles ne sauront pas comment engager ou clore un échange avec quelqu'un.
- **Difficultés à initier un contact** : si la personne a un problème ou une incompréhension, elle pourra ne pas réussir à l'admettre et ne pas savoir comment demander de l'aide à autrui. Elle préférera tenter de chercher des réponses seule.
- **Difficultés à donner un feedback** : il est difficile de savoir si les personnes avec TSA ont compris ou si elles écoutent. Leur discours manque des phatiques usuels (hmmm, oui, hochement de tête etc.).
- **Difficultés à choisir l'information appropriée** : elles peuvent donner trop ou trop peu d'informations car elles ne prennent pas en compte les connaissances de l'interlocuteur et ses attentes.
- **Difficultés à gérer les sujets de la conversation** : souvent les personnes avec TSA choisiront un sujet de conversation qui convient à leurs intérêts personnels. Elles pourront avoir des difficultés à participer à d'autres sujets qui n'auront pas été engagés par elles. Parfois elles pourront changer de sujet d'une manière qui peut sembler abrupte, sans que l'interlocuteur ne perçoivent le lien entre les deux sujets. Elles pourront également éprouver des difficultés à se concentrer sur un nouveau thème, et persévérer sur le thème précédent.
- **Difficultés à gérer le rythme et les règles d'une conversation** : il s'agit de savoir quand et comment intervenir. Souvent cela peut donner lieu à des coupures de parole, des chevauchements ou des interruptions dans la communication au travers de silences ou de pertes du regard par exemple (peut-être parce que la personne réfléchissait à une réponse). Leurs réactions peuvent être très lentes ou inattendues car elles ne perçoivent

pas toujours qu'un discours leur est adressé ou qu'au contraire elles répondent à une intervention qui ne les concernait pas. On observe également une monopolisation de la parole parfois si le sujet les intéresse. Elles se lancent alors dans un monologue sans fin malgré la présence des autres locuteurs. Plus il y a d'interlocuteurs, plus ces aspects sont difficiles à maîtriser.

- **Difficultés à adapter « la manière de dire »** : il s'agit de tenir compte de l'autre dans une conversation. Est-ce que le discours l'ennuie, est embarrassant, le gêne ? Est-il nécessaire de clarifier certains points ? Penser à ne pas être blessant. La difficulté ici provient notamment du fait qu'il est difficile pour les personnes avec TSA de déceler les signes souvent non verbaux et contextuels qui pourront donner des indices sur la personne en face d'eux.
- **Difficultés à identifier, comprendre et utiliser la communication non-verbale** : il s'agit du langage corporel (proximité physique, gestes, regard, expressions, position etc.) de l'expression des émotions au travers des mots et du corps, de la gestion de l'intonation et du débit afin qu'ils soient adaptés à la situation. Alors qu'une grande partie d'un message transmis s'appuie sur ces paramètres, celles-ci investissent beaucoup moins ces aspects de la communication. De plus, elles ne les identifient pas et ne les comprennent pas chez leurs interlocuteurs. Parfois elles peuvent les utiliser de manière non adaptée au contexte, et à l'autre, dérogeant ainsi à des règles sociales.
- **Difficultés à maintenir une cohérence dans le discours** : lorsqu'elle raconte un fait il n'est pas rare que les personnes avec TSA s'étendent longuement sur des détails qui semblent non essentiels au fil conducteur de l'histoire. Elles perdent ainsi leur auditeur.
- **Difficultés à extraire des informations contextuelles** : le contexte est indispensable à la compréhension du message. Les difficultés de prise en compte des signaux contextuels peuvent les induire en erreur dans la compréhension du discours de l'interlocuteur.

On constate que l'ensemble des difficultés de communication affectent ainsi deux versants essentiels dans les relations sociales : la capacité d'adaptation à l'autre et le respect des règles conversationnelles socialement admises. En effet, dans notre monde fait d'interactions les règles conversationnelles, aussi implicites soient-elles, sont primordiales dans le processus d'établissement de relations. L'expression des troubles de la pragmatique, dans les interactions que pourront avoir les personnes avec autisme, engendrera de nombreux malentendus avec leurs

interlocuteurs qui pourront y comprendre de la mal politesse, de l'irrespect ou encore de l'égoïsme.

Néanmoins, en dépit de l'ensemble des troubles relevés concernant l'utilisation du langage, les personnes avec autisme de haut-niveau font souvent preuve d'une maîtrise parfaite de la langue, sur le plan du vocabulaire, de la grammaire et de la syntaxe. Le contenu de leur propos peut paraître également particulièrement riche ou original du fait de leurs connaissances poussées dans certains domaines et d'une pensée associative et imagée. Cela peut créer l'illusion d'une absence de trouble mais c'est sans considérer l'utilisation qu'ils peuvent faire de cet outil si parfaitement maîtrisé.

*« Ils ont plus de difficultés avec « l'art » de la communication qu'avec sa technique. »*  
(Vermeulen, 2013)

Il en résulte de fait une utilisation du langage qui reste essentiellement à visée informative, et qui sera rarement un échange qui n'aurait d'autre objectif que de tisser ou de conforter des relations et des liens avec autrui. De plus, les échanges, mêmes appréciés, pourront se révéler très fatigants pour ces personnes qui auront besoin d'un temps de repos important par la suite (Dachez & Mademoiselle Caroline, 2016).

L'ensemble de ces difficultés nuit gravement à leurs capacités à entrer et rester en relation avec d'autres personnes. Cela a des répercussions dans leur quotidien à différents niveaux, que ce soit pour construire des relations amicales, conserver des relations familiales ou trouver un emploi, malgré des compétences spécifiques certaines (Dachez & Mademoiselle Caroline, 2016; M.D. Lerner & Levine, 2007; Schovanec, 2013).

### 3. Rééducation des habiletés pragmatiques chez l'adulte et l'adolescent avec autisme de haut niveau

Les habiletés pragmatiques sont le plus souvent travaillées au sein d'activités dont l'objectif est le développement et l'acquisition d'une compétence sociale. Il s'agit notamment de groupes au sein desquels différentes activités de description, d'analyse, de démonstration et de jeu de situations sociales seront réalisées (Anderson, Pourre, Maffre, & Raynaud, 2011; Mondon, Clément, Assouline, & Rondan, 2011). Différents supports pourront être utilisés, comme par

exemple les jeux de rôles, les vidéos, les bandes dessinées etc. (T. Attwood, 2014; UGUEN, 2005).

Il est intéressant de constater que l'on trouve moins d'écrits concernant la prise en charge des troubles du spectre de l'autisme chez l'adulte que chez l'enfant. Celle-ci est en effet encore insuffisamment développée notamment en France (Tardif & Gepner, 2014). Néanmoins, cette prise en charge reste très intéressante et nécessaire (Laplace & Neveu, 2012). Certaines études soutiennent que la pratique de l'expression des émotions chez l'adulte permettrait une amélioration des habiletés sociales (Bastiaansen et al., 2011).

En ce qui concerne la prise en charge des enfants et adolescents, peu d'études comparatives soutiennent encore l'efficacité des prises en charge actuelles des habiletés pragmatiques (Matson, Matson, & Rivet, 2007; McMahon, Lerner, & Britton, 2013). On observe cependant de plus en plus de recherches qui préconisent des interventions moins didactiques et plus expérimentales (Davis & Broitman, 2011; Matthew D. Lerner, Mikami, & Levine, 2011; M.D. Lerner & Levine, 2007; Lewis & Banerjee, s. d.). Ces dernières consistent en la réalisation d'activités que l'on peut retrouver au théâtre et qui seront spécifiquement adaptées aux besoins des enfants. Ainsi, le travail des habiletés sociales s'effectue concrètement en interaction, dans une ambiance conviviale, au travers d'activités motivantes, au moment même où ces habiletés sociales s'exercent (Guli, Semrud-Clikeman, Lerner, & Britton, 2013; M.D. Lerner & Levine, 2007). Cela permet aux enfants de créer et de partager des relations et de travailler en contexte sur les habiletés sociales (Krasny, Williams, Provencal, & Ozonoff, 2003).

Les études et les avancées scientifiques sont importantes dans le domaine des troubles du spectre autistique aujourd'hui, on peut s'attendre à observer encore de nombreux changements dans les moyens d'intervention et les prises en charge thérapeutiques de cette population (Llaneza et al., 2010).

# CHAPITRE 3

## LE THEATRE D'IMPROVISATION

### 1. Histoire

Le théâtre d'improvisation est un art qui existe depuis déjà bien longtemps. En effet, au III<sup>ème</sup> siècle avant JC, quatre personnages improvisaient sur la base d'un canevas<sup>2</sup> au sein de ce que l'on appelait l'Atellane, catégorie de comédie théâtrale à Rome. Tout au long du Moyen-âge, et avant l'invention de l'imprimerie, c'est la tradition orale qui prévalait, et les saltimbanques voyageaient de ville en ville, proposant des scènes d'inspirations diverses (religieuses, populaires...), dont on peut se douter qu'une majeure partie devait être improvisée.

Puis, au milieu du XVI<sup>ème</sup> siècle, on assiste à l'essor de la commedia dell'arte ou encore commedia all'improviso. Les pièces reposent sur des canevas et laissent une grande part de liberté aux comédiens qui les jouent. Le comédien endosse le rôle d'un personnage, qu'il gardera tout au long de sa carrière et pour lequel il pourra improviser des répliques. « *Qui dit bon comédien italien dit un homme [...] qui joue plus d'imagination que de mémoire ; qui compose, en jouant tout ce qu'il dit ; qui sait seconder celui avec qui il se trouve sur le théâtre : c'est à dire qu'il marie si bien ses paroles et ses actions avec celles de son camarade qu'il entre sur-le-champ dans tout le jeu et dans tous les mouvements que l'autre lui demande.* » Evariste Gherardi – 1694, acteur italien cité dans Tournier, (2006). Les comédiens sont appréciés pour leur présence sur scène et dans le jeu, comparés à d'autres « *à qui il arrive souvent qu'après qu'ils ont cessé de parler, ils ne prennent plus de part à tout ce qui se passe devant eux et n'écoutent tout au plus que les derniers mots qui leur doivent servir de répliques [...].* » Nicolas Boindoin, (1718), écrivain et acteur français cité dans Tournier, (2006). Mais les acteurs préfèrent qu'on leurs écrivent leurs textes, et l'improvisation s'estompe.

Au début du XX<sup>ème</sup> siècle, c'est en Russie qu'on assiste à une réapparition d'une forme d'improvisation théâtrale. Constantin Stanislavski, l'utilise comme outil d'exploration d'une pièce écrite et de ses personnages par les comédiens en atelier. C'est un moyen d'enrichissement de l'interprétation du personnage.

Mais c'est Jacob Levy Moreno qui le premier défendit l'idée d'une improvisation non

---

<sup>2</sup>Plan de l'intrigue, scénario et repères sur lesquels les comédiens improvisaient leur pièce.

uniquement comme travail d'atelier dans l'objectif de la réalisation d'une pièce théâtrale classique, mais comme réel objectif à part entière, où les scènes seraient basées sur la spontanéité et la participation du public. Il réalisa en effet de nombreuses recherches sur la spontanéité qui aboutirent à l'écriture de son livre *Théâtre de la spontanéité*. Par ailleurs, il est considéré comme le père du théâtre thérapeutique, ayant établi les prémices du psychodrame, du jeu de rôle et de la psychothérapie de groupe.

À la même période, à Chicago, Viola Spolin, sociologue d'origine russe rencontre les immigrants russes imprégnés des méthodes de Stanislavski. Elle se familiarise ainsi avec l'improvisation qu'elle aborde rapidement sous l'angle d'un « outil de communication ». Elle publie en 1963, *Improvisation for the theater*, livre fondateur de l'improvisation théâtrale qui établit des principes et exercices progressifs de bases à l'improvisation théâtrale. Dans son ouvrage, Spolin préconise une attention particulière à l'environnement et aux autres joueurs ainsi que le respect de certaines règles de jeu. Elle développe également des techniques de spontanéité et sépare l'improvisation de l'interprétation. C'est le commencement d'une réelle discipline.

Les années 60 voient alors apparaître les premières troupes de théâtre dit spontané à Chicago. Celles-ci s'appuient sur les travaux de Viola Spolin. La discipline remporte rapidement un grand succès auprès du public.

Parallèlement, Keith Johnstone expérimente également le théâtre spontané à Londres. Il publiera en 1999, *Impro for Storytellers*, un ouvrage de référence sur les techniques de l'improvisation théâtrale. Ses principes ont la particularité de s'opposer à ceux que l'on apprend généralement à l'école ou dans la vie quotidienne. Par exemple : « *N'essaie pas d'être bon ni trop intelligent. N'en fais pas trop. Sois efficace et l'auditoire te percevra comme excellent* ». C'est ainsi que différents professionnels de la scène s'essayent à réfléchir à des techniques, principes et exercices pour l'improvisation.

En 1977, le premier match d'improvisation francophone est joué, mis en place par Rober Gravel et Yvon Leduc. Robert Gravel aura réussi au travers de la création du format match, à équilibrer les différentes formes d'improvisation existantes, à simplifier et ressortir les principes de bases de l'impro, et à en faire un réel jeu qui attirera les foules

Le concept rappelle les matchs sportifs : deux équipes s'affrontent et le public vote, le tout sur un décor de patinoire de hockey. Les matchs d'improvisation se répandent rapidement dans le monde entier (Tournier, 2006).

## 2. Définitions

L'improvisation est un art que chacun d'entre nous pratique chaque jour à des degrés relatifs (Bergen, Cox, & Detmar, 2002; Koppett, 2001). En effet, il est rare par exemple, qu'avant de commencer notre journée nous sachions avec exactitude quelles seront les répliques que nous allons produire et à quel moment (Bergen et al., 2002). Improviser c'est donc « *[L'accent est mis sur l'absence de préparation] Susciter, créer, faire apparaître subitement.* » (« Trésor de la langue française informatisé », s. d.). Dans notre quotidien c'est ce qui se produit lorsque nous interagissons avec un autre système dont nous ne pouvons prévoir avec certitude l'évolution. Au sein d'un échange communicationnel avec une personne nous sommes ainsi constamment amenés à improviser. En effet, notre interlocuteur est doué d'intention et il est n'est pas toujours aisé de prévoir les différents actes de parole qu'il pourra produire et donc de s'y préparer.

Le théâtre d'improvisation quant à lui est une « *Technique théâtrale visant à faire exécuter par l'acteur, dans l'instant même, quelque chose d'imprévu (cet imprévu peut être prémédité par l'intermédiaire d'un canevas).* » (Morrisson, 2014). On pourrait ainsi presque dire que le théâtre d'improvisation est une représentation sur scène, de ce que vivrait une personne dans la vie réelle.

## 3. Principes et exercices du théâtre d'improvisation

### 3.1. Principes

Si ces dernières années de nombreux improvisateurs dans le monde ont travaillé et établi des principes à l'improvisation, on observe que ces principes se rejoignent en réalité dans leurs fondements et ne sont que très peu divergents. Aujourd'hui, on peut affirmer qu'ils sont « *universels* » (Tournier, 2006).

Les principes de l'improvisation sont des voies d'exploration et d'entraînement pour tout improvisateur souhaitant progresser dans cet art. Leur application permet de favoriser la

réalisation d'une improvisation « réussie » : la création d'une cohésion entre les improvisateurs, et d'une cohérence dans l'histoire qui se construit, et la création d'une histoire intéressante à regarder, écouter et jouer, pour le public et pour l'improvisateur (Koppett, 2001).

« *L'abolition de tout esprit critique, si ce n'est sur le non-respect des principes de l'improvisation, est une condition indispensable au bon fonctionnement d'un atelier.* » (Tournier, 2006).

Ainsi, Tournier synthétise dans son Manuel de l'improvisation théâtrale les 10 principes de base de l'improvisation :

- 1- ACCEPTE : Afin de construire et de faire avancer l'histoire, tous les acteurs en scène savent qu'ils vont accepter ce qui leur est proposé, et que ce qu'ils proposeront sera accepté. A partir du moment où une proposition est lancée, qu'elle soit verbale ou non (mouvement, action...), elle existe. Par conséquent, les acteurs sur scène ou qui entreront doivent la prendre en compte. Ainsi, ils ne pourront pas refuser ou dire « non », ils devront dire « oui » ou en tout cas le montrer dans leur jeu. Ils pourront également dire « oui et... » en offrant un ajout ou une modification à la proposition. Ainsi, ils intègrent l'imprévu, l'acceptent, et adaptent leur réponse relativement à ce qu'il s'est passé précédemment pour poursuivre l'histoire ; même si ce n'est pas l'idée qu'ils auraient eu au départ pour continuer l'histoire.

Exemple d'acceptation type « oui et... » :

- les cookies sont prêts !

- super ! j'appelle maman et on prépare le cadeau !

Exemple de refus :

« *Improviser 1: (Entering scene) Hey, Mom, can I go to the park with Billy?*

*Improviser 2: No, and I'm not your mother!* »<sup>3</sup> (Bergen et al., 2002).

- 2- ECOUTE : « *L'impro est un échange : prendre puis donner.* » S'il n'y a pas d'écoute entre les acteurs, chacun jouera seul et la co-construction de l'histoire sera impossible. Il s'agit d'une « règle de communication », qui est fondamentale en improvisation

---

<sup>3</sup> « Improvisateur 1 : (Entrant en scène) Salut, maman, est-ce que je peux aller au parc avec Billy ?  
Improvisateur 2 : Non, et je ne suis pas ta mère ! » (Notre traduction).

(Bergen et al., 2002; Koppett, 2001). La notion d'écoute ici est très large : l'acteur doit écouter ce que disent ses partenaires, être attentif à tout ce qui se passe sur scène, les mouvements, les actions, les objets qui auraient pu être posés. En effet, il va évoluer dans cet environnement et pouvoir réutiliser ces informations. S'il n'en tient pas compte, des incohérences apparaîtront dans le jeu. Del Close cité par Tournier, rappelle qu'entendre et écouter ce n'est pas pareil. Il est important de prendre le temps nécessaire à une réelle compréhension de ce qu'il se passe, la réponse n'en sera que meilleure.

*« Active listening leads to better communication, which leads to stronger relationships (...) »*<sup>4</sup> (Bergen et al., 2002).

- 3- PERCUTE : Il s'agit d'être dans le moment présent, spontané. Ne pas anticiper sur ce que l'on va dire ou faire, ne pas faire de calculs ou se projeter dans l'avenir. Garder l'esprit libre et présent à tout ce qui se passe, car chaque élément peut être prétexte à « rebondir ». L'acteur est dans une constante adaptation à ce qui se déroule sur scène, ici et maintenant. On ne pense pas à ce que l'on va faire, on le fait. « Il n'y a qu'une seule réalité, celle de la scène. Celle qui s'était, un instant, dessinée dans la tête des joueurs est à reconsidérer. » Del Close compare l'improvisation à un ping-pong par opposition à un jeu d'échecs.
- 4- ANIME : C'est le corps tout entier qui parle et pas seulement la bouche. On se déplace, on sent, on touche, on ressent, on mime, on grimace, on incorpore des gestes etc. « *The actor must know that he is one unified organism, that his whole body, from head to toe, functions as one unit in a life response. His whole body must be a vehicle of expression and must develop as a sensitive instrument for perceiving, making contact and communicating.* »<sup>5</sup> (Spolin, 1963).
- 5- CONSTRUIS : Toute impro a une logique interne, un fil conducteur. En improvisation, on avance au travers du « qui ? », « quoi ? », « où ? », « comment ? ». Les comédiens ne vont pas raconter en décrivant mais en jouant. Ils joueront un personnage, une action, un lieu ou une relation, qu'ils feront évoluer dans l'improvisation. Ce qui est important, c'est d'aller à l'essentiel, et de rester simple et précis. Les idées qui cherchent à être

---

<sup>4</sup> « L'écoute active permet une meilleure communication, qui permet elle-même des relations plus fortes (...) » (Notre traduction)

<sup>5</sup> « L'acteur doit être conscient qu'il est un seul organisme unifié, et que tout son corps de la tête aux pieds fonctionne à l'unisson lorsqu'il répond aux stimuli de la vie. L'ensemble de son corps doit être un véhicule d'expression et doit se développer comme un instrument sensible pour percevoir, entrer en contact et communiquer. » (Notre traduction)

originales ne fonctionnent pas car elles ignorent les principes de l'improvisation en œuvrant pour la valorisation d'un seul acteur sans participer à la construction de l'histoire. Il est donc conseillé de proposer des idées simples et évidentes compréhensibles de tous et qui servent l'histoire. L'improvisateur initiera alors des ruptures, des accidents, ou transformera des situations pour faire avancer le jeu.

- 6- JOUE LE JEU : L'improvisation est un jeu d'équipe. Les improvisateurs se font confiance et s'appuient les uns sur les autres. Les principes de l'improvisation s'appliquent avec les autres. Il est important d'accompagner l'autre en se mettant à son service, en justifiant ses erreurs en acceptant ce qu'il propose. Jouer le jeu c'est aussi respecter les procédés, c'est-à-dire les « thèmes » de l'improvisation (ex : elle se passe au moyen-âge, il s'agit d'une parodie, d'une scène dramatique etc.) qui se construisent au fur et à mesure ou qui sont énoncés au départ. De plus, le groupe est également un protagoniste à part entière qui a beaucoup d'effet. Les réactions de groupe, les placements, l'image générale du groupe ont beaucoup d'effet sur l'improvisation et le public.
- 7- PREPARE : « *Failure is part of any game , and unless this is understood, Theatersports will be a high-stress activity.* »<sup>6</sup> (Johnstone, 1999). En impro, se préparer avant d'entrer sur scène est primordial. Pour ce faire, on s'échauffe et on s'entraîne. L'échauffement permet de réactiver les automatismes acquis à l'entraînement et d'installer une bonne humeur nécessaire entre les joueurs. « *La préparation est une mise en condition pour l'expression de la spontanéité.* » (Tournier, 2006). L'entraînement est indispensable : c'est en s'entraînant que « *les principes de l'improvisation deviennent une seconde nature.* ». De plus, l'improvisateur, même de manière inconsciente, puise dans ses expériences de vie sur scènes. Il s'agit donc d'un apprentissage au travers du vécu quotidien, des films regardés, des livres lus etc., qui vont venir enrichir le bagage de l'improvisateur. Lorsqu'il entre sur scène un improvisateur entraîné s'il n'a pas de texte, n'en est pas pour autant démuné.
- 8- INNOVE : Improviser c'est aussi créer et imaginer. Cela se réalise au travers de la spontanéité, et de la liberté de l'esprit qui se travaillent en atelier où toute forme de jugement ou d'esprit critique n'ont pas lieu d'être (sauf en ce qui concerne les principes

---

<sup>6</sup> « L'échec fait partie intégrante de n'importe quel jeu et à moins que cela ne soit compris, le match d'impro restera une activité hautement stressante. » (Notre traduction)

de l'improvisation).

Il faut également montrer une certaine agilité intellectuelle qui permet de faire des liens, moduler, transformer, surprendre plus ou moins rapidement.

- 9- AMUSE-TOI : Il est important que l'acteur prennent du plaisir à jouer car ce plaisir se transmettra au public. Tous les thèmes souhaités peuvent être abordés, il n'y a pas de normes ou de règles de bienséance, l'improvisateur est libre d'aborder tout ce qu'il souhaite. Un bon improvisateur sera aussi un improvisateur qui s'implique et qui s'engage dans l'improvisation par passion.
- 10- OSE : Oser n'est pas facile, l'improvisateur prend des risques sur scènes. Il doit apprivoiser son angoisse. Parfois s'imposer des défis sur scène (placer tel mot, chanter telle chanson...) permet de se focaliser sur un objectif mineur contrôlable et d'éviter le stress de vouloir trop bien faire. L'improvisateur expérimente, se trompe, a des moments de réussite et des moments d'échec, mais même les moments de perte de confiance lui permettent de prendre du recul, d'affûter ses techniques et de rebondir pour s'ouvrir à d'autres voies.

### 3.2. Exercices

*« Les jeux sont indispensables. Ils apprennent au joueur à penser vite. Ils paraissent puérils au commun des mortels, mais ils sont une des clés de la dynamique de l'improvisateur. »*  
(Tournier, 2006)

Pour chaque principe d'improvisation, des exercices sont proposés dans différents ouvrages. Il existe un très grand nombre d'exercices divers et variés pour lesquels il devient difficile de trouver l'auteur original. Si certains exercices peuvent être attribués à certains auteurs, eux-mêmes pourront affirmer avoir appris l'exercice auprès d'un autre improvisateur qui lui-même l'aura pratiqué dans un certain atelier et ainsi de suite. On note également que l'on retrouve souvent des exercices similaires d'un ouvrage à l'autre.

Les exercices varient selon divers facteurs : Dans son ouvrage Tournier distingue des exercices d'échauffement, des exercices de base, des exercices d'exploration et des exercices de construction. Il classe ensuite les exercices selon le principe qu'ils permettent de travailler (Tournier, 2006). Son ouvrage s'inspire beaucoup des exercices proposés par Keith Johnstone

et Viola Spolin. Kate Koppett qui propose ce genre d'exercices également dans le cadre d'interventions en entreprise dans un objectif de développement du travail d'équipe et de la créativité, distingue également les exercices en fonction du temps nécessaire à leur réalisation, du nombre de participants, de divers concepts que l'exercice permet de développer (créativité, travail d'équipe, résolution de problème, « constructeur d'énergie », échauffement, communication, « briseur de glace » etc.) du matériel nécessaire etc. (Koppett, 2001).

*« L'entraînement est une condition sine qua non. C'est par son biais que les principes de l'improvisation deviennent une seconde nature. »* (Tournier, 2006).

L'entraînement ne s'arrête pas à l'atelier dans le sens où toute expérience de vie peut ressurgir en improvisation et apporter du vocabulaire, des idées, des personnages, des lieux etc.

*« Le travail de fond réalisé à l'entraînement privilégie l'instantané à la réflexion. »* (Tournier, 2006).

#### 4. Diverses utilisations

Aujourd'hui, le théâtre d'improvisation est un art qui est pratiqué dans le monde entier que ce soit par des amateurs ou des professionnels. Les formats peuvent être très divers : il peut s'agir de sketches très courts, de formats longs d'une heure et demie, de comédies musicales improvisées ou encore de matches. On peut également varier les thèmes, les contraintes, le nombre de joueurs, ...

En dehors de cette pratique à but distractif, il existe aujourd'hui également des entreprises de coaching qui se créent (Lowe, 2000). L'objectif de ces groupes est de proposer à d'autres entreprises des services qui concernent notamment les relations sociales, inter-salariales ou avec les clients. Ceux-ci interviennent donc au sein des entreprises et proposent aux employés des activités de groupes qui sont en fait des exercices d'improvisation. Ce travail permettra par la suite une application des principes et ainsi une amélioration de la communication entre les employés, du travail d'équipe mais également de la créativité ou du leadership (Koppett, 2001). De plus, un travail d'amélioration de communication avec la clientèle peut également être effectué sur la base des principes de l'improvisation (Bergen et al., 2002).

Par ailleurs, nombreux sont les auteurs qui impliquent les principes de l'improvisation dans la vie quotidienne comme éléments qui permettent de développer l'attention, la spontanéité, et le fait de s'amuser dans son quotidien (Bergen et al., 2002; Lowe, 2000).

« (...) *l'improvisation n'est pas uniquement réservée à la scène et à des acteurs rompus à ses techniques. Pour chacun d'entre nous elle peut être une redoutable technique de communication !* » (Tournier, 2006).

<b>Accepte !</b>	
Ne dis jamais non !	› Ne refuse pas !
Oui et...	› Ajoute quelque chose ! › Sois positif en toute circonstance !
<b>Écoute !</b>	
Aie l'œil à tout !	› Concentre-toi ! › Tais-toi ! › Ne coupe pas la parole ! › Vérifie que tu as été compris !
Enregistre !	› Sois attentif aux détails ! › Observe ! › N'oublie pas !
<b>Percute !</b>	
N'anticipe pas !	› Sois pro-actif ! › Vis l'instant présent. › Implicite-toi. › Ne pense pas à autre chose. › N'aie aucun a priori.
Rebondis !	› Ne sois pas indifférent.

<b>Anime !</b>	
Privilégie le geste à la parole !	› Agis en harmonie avec tes discours › Affiche tes intentions
Oriento-toi dans l'espace !	› Ne gesticule pas inutilement › N'aie pas peur des silences
<b>Construis !</b>	
Avance !	› Propose ou offre quelque chose ! › Fais de chaque moment un moment privilégié ! Demande des précisions si tu n'es pas sûr d'avoir compris ! › Pense à long terme, réalise à court terme.
Reste simple !	› N'explique que ce qui est nécessaire. › Ne t'enfonces pas dans des explications confuses. › N'en fais pas trop.
<b>Joue le jeu !</b>	
Accompagne les autres !	› Mets tes interlocuteurs à leur avantage. › Soutiens les autres. › Ne tire pas la couverture à toi !
Joue le groupe !	› Participe. › Profite de la synergie.
Respecte les procédés !	› Reconnais les règles du jeu.
<b>Prépare !</b>	
Mets-toi en condition !	› Planifie ton intervention en détail. › Echauffe-toi. › Fais confiance à ton intuition. › Mets-toi en confiance.
Sois pro !	› Reste calme. › Sois curieux.
<b>Innove !</b>	
Cultive ta spontanéité !	› Aiguise tes facultés.
Sois agile mentalement !	› Joue en toutes circonstances.
<b>Amuse toi !</b>	
Implicite-toi !	› Sois de bonne humeur ! › Souris !
Ne te censure pas !	› Écoute ta voix intérieure !
<b>Ose !</b>	
Impose-toi des défis !	› Prends des risques surmontables !
Expérimente !	› Exprime ton opinion !

**Figure 2 :** « *L'impro comme mode de vie et de communication* » : les principes de l'improvisation appliqués à la vie quotidienne ! (Tournier, 2006).

## DEDUCTIONS ET HYPOTHESES THEORIQUES

Ainsi, on observe qu'il existe dans la pratique du théâtre d'improvisation des principes qui permettent, dans un contexte qui ressemble grandement à un contexte réel, la réalisation d'une communication optimale au travers de l'application de compétences pragmatiques efficaces. Ces principes peuvent être entraînés par des exercices spécifiques pratiqués en atelier d'improvisation. Il semble ainsi pertinent de supposer qu'une prise en charge des habiletés pragmatiques inspirée par des exercices du théâtre d'improvisation puisse produire des résultats positifs sur les troubles de la pragmatique que l'on retrouve habituellement dans le cadre d'autisme de haut niveau.

*« Improvisation is not exchange of information between players; it is communion »*<sup>7</sup> (Spolin, 1963)

Je propose d'étudier la mise en place d'une prise en charge de groupe des troubles de la pragmatique chez des personnes avec autisme de haut niveau, reposant sur les principes et exercices du théâtre d'improvisation.

Une première hypothèse serait que ce type de prise en charge est envisageable et peut effectivement être mis en place auprès de personnes avec autisme de haut niveau.

Une deuxième hypothèse serait qu'une prise en charge de groupe avec une orthophoniste, comprenant des exercices spécifiques inspirés des exercices proposés en théâtre d'improvisation, permet une amélioration de certaines capacités pragmatiques déficitaires chez des personnes avec autisme de haut-niveau.

Enfin, une troisième hypothèse serait que par voie de conséquence, l'amélioration de ces capacités permette également une amélioration de la qualité des relations interpersonnelles des personnes avec autisme de haut-niveau.

---

<sup>7</sup> « L'improvisation n'est pas un échange d'informations entre des joueurs, elle est une communion. » (Notre traduction)

**PARTIE 2 :**  
**PARTIE METHODOLOGIQUE**

Afin d'explorer les hypothèses formulées à la suite de l'étude des données de la littérature, nous avons souhaité proposer à une population de personnes présentant des troubles des habiletés pragmatiques, dans le cadre d'un diagnostic d'autisme de haut niveau, une prise en charge de ces troubles, fondée sur la pratique et l'entraînement des principes de l'improvisation théâtrale.

Les participants de cette étude sont des adultes et des adolescents qui présentent des troubles des habiletés pragmatiques associés à un diagnostic d'autisme de haut niveau ou de syndrome d'Asperger. [Notons que pour les raisons évoquées précédemment (cf. Syndrome d'Asperger et Autisme de haut-niveau) nous considérerons dans cette étude que les diagnostics de Syndrome d'Asperger, de Trouble du Spectre Autistique léger et d'autisme de haut niveau sont équivalents. Nous retiendrons le terme autisme de haut niveau en référence au DSM 5.] Dans ce cadre ils ont souhaité intégrer un groupe d'habiletés sociales animé par une psychologue et deux orthophonistes qui se déroule une fois par mois de septembre à juin. Au sein de ce groupe, les participants peuvent habituellement débattre de divers sujets préparés par les intervenants, évoquer leurs expériences tout en bénéficiant de l'éclairage des orthophonistes et de la psychologue. Les sujets abordés concernent des problématiques sociales de la vie quotidienne. Par ailleurs, des jeux de rôles sont également proposés sur différents thèmes et situations de la vie courante (les entretiens d'embauche, comment réagir à la critique etc.).

C'est dans le cadre de ce groupe que nous avons proposé aux participants la pratique de divers exercices d'improvisation théâtrale. Les séances durent une heure et quinze minutes. Nous avons donc décidé de consacrer environ quarante-cinq minutes à la pratique d'exercices et de réserver quinze minutes en début et en fin de séance pour permettre un temps d'échange, de convivialité et éventuellement un retour sur la séance réalisée.

Au total, sept séances pourront être réalisées entre septembre 2018 et mars 2019, à raison d'une par mois.

Au terme de ces séances, nous souhaitons soumettre un questionnaire aux participants sur leur ressenti quant à cette approche de prise en charge des troubles de la pragmatique. Ils pourront ainsi indiquer les effets constatés sur la qualité de leurs relations interpersonnelles, sur leurs habiletés pragmatiques et apprécier la prise en charge proposée. De plus nous nous intéresserons également au point de vue des intervenants, et nous analyserons les exercices réalisés et les comportements observés lors des séances.

## 1. Population

La population de cette étude inclut tout adolescent ou adulte présentant des troubles des habiletés pragmatiques dans le cadre d'un diagnostic de Syndrome d'Asperger ou d'autisme de haut niveau ou de Trouble du Spectre Autistique léger sans trouble associé. Les participants de l'étude sont les personnes inscrites au groupe d'habiletés sociales de l'association Asperger lorraine et présentes lors des séances qui se sont déroulées entre début septembre 2018 et fin avril 2019.

Le nombre de participants est de 6 au total lors de cette étude.

On observe que les participants sont tous de sexe masculin. Leur âge varie entre 18 et 39 ans. Ils ont tous reçu le diagnostic de syndrome d'Asperger sauf un pour qui le diagnostic est Trouble du Spectre Autistique léger. (**Tableau 1**)

## 2. Présentation des intervenants

Les séances sont animées par quatre intervenants différents. A chaque séance trois intervenants sont présents. On note également, la présence de M., stagiaire en orthophonie durant quatre séances. (**Tableau 2**)

Nom	Age	Sexe	Activité Professionnelle	Niveau d'études	Diagnostic	Séances présent	Nombre de séances présent
<b>S.</b>	33 ans	Masculin	En recherche d'emploi	Niveau master	Syndrome d'Asperger	1-2-3-4-5-7	6
<b>A.</b>	27 ans	Masculin	En recherche de formation	DUT métiers du livre et du patrimoine	Syndrome d'Asperger	1-2-3-5-7	5
<b>H.</b>	22 ans	Masculin	<i>Non concerné</i>	Actuellement en terminale option informatique	Syndrome d'Asperger	1-3-4-5	4
<b>G.</b>	21 ans	Masculin	<i>Non concerné</i>	Actuellement Etudiant en informatique	Syndrome d'Asperger	1-5-7	3
<b>V.</b>	18 ans	Masculin	<i>Non concerné</i>	Actuellement en terminale ST2S	TSA léger	1-3-4-7	4
<b>J.</b>	39 ans	Masculin	Chauffeur/livreur	CAP production florale et des lumières	Syndrome d'Asperger	3-5-7	3

**Tableau 1 : Présentation des participants et participation aux séances.**

*(Attention : la séance 6 a été annulée)*

Nom	Sexe	Profession	Année d'obtention du diplôme	Parcours professionnel	Expérience professionnelle auprès des personnes avec autisme	Séances présent	Nombre de séances présent
<b>M.</b>	Féminin	Etudiante en orthophonie	En cours	<i>Non concerné</i>	Stage en cabinet libéral auprès de patientèle tout âge et tous niveaux ; Stage en SESSAD autisme ; Lectures et conférences sur le sujet.	3-4-5-7	4
<b>C.</b>	Féminin	Etudiante en orthophonie	En cours	<i>Non concerné</i>	Stage en cabinet libéral auprès de patientèle tout âge et tous niveaux ; Stage en CMP auprès de patientèle TSA âgée de 2 à 7 ans ; Lectures et conférences sur le sujet.	1-2-3-4-5-7	6
<b>F.</b>	Féminin	Orthophoniste	1996	Cabinet libéral ; IME ; CRA ; SESSAD autisme	CRA : bilan et diagnostic ; SESSAD ; En cabinet libéral auprès de patients porteurs de TSA tous niveaux et tout âge ; Groupe d'habiletés sociales enfant, adolescent et adultes depuis 2002. Formations continues diverses	1-2-4-5-7	5
<b>Au.</b>	Féminin	Psychologue	2006	SESSAD déficience motrice ; FAM autisme ; SESSAD autisme et Psychologue en cabinet libéral pour population avec autisme et pour neurotypiques depuis 2009.	En cabinet libéral auprès de personnes avec TSA de tous niveaux âgées de 2 à 40 ans, en individuel et en groupe. En FAM, auprès d'adultes avec TSA et déficience intellectuelle associée. En SESSAD auprès de personnes avec TSA de tous niveaux âgées de 2 à 20 ans. Groupe d'habiletés sociales auprès d'enfant, d'adolescent et d'adultes depuis 2002. Formations continues diverses.	1-3-4-7	4
<b>Am.</b>	Féminin	Orthophoniste	2015	mi-temps libéral et SESSAD autisme depuis 4 ans.	Groupe d'habiletés sociales avec adultes (depuis 4 ans) et avec enfants (depuis 1 an). En cabinet libéral auprès de patients TSA de tous niveaux et de tout âge. Suivis au sein du SESSAD depuis 4 ans. Formations continues diverses	2-3-5	3

**Tableau 2 : Présentation des intervenants et participation aux séances.**

*(Attention : la séance 6 a été annulée)*

### 3. Réalisation des séances

Afin de réaliser les séances, nous avons dans un premier temps établi une correspondance entre les habiletés pragmatiques sur lesquelles nous souhaitons intervenir et les différents principes de l'improvisation.

#### 3.1. Mise en relation des principes de l'improvisation et des habiletés pragmatiques de la pragmatique

<u>Principe d'improvisation</u>	<u>Habilité pragmatique</u>
<b>ANIME</b>	<b>Utiliser des signaux non-verbaux</b>
<b>CONSTRUIS</b>	Aller à l'essentiel Ne pas trop en dire ou trop peu
<b>ACCEPTTE/JOUE LE JEU</b>	<b>Suivre le thème de l'autre</b> <b>Accepter le thème de l'autre</b>
<b>INNOVE/OSE</b>	Initier et poursuivre un échange
<b>PERCUTE</b>	<b>Eviter les scripts préétablis</b> <b>Eviter les monologues inadaptés</b>
<b>ECOUTE/PERCUTE</b>	<b>Identifier des signaux contextuels et non-verbaux</b> <b>Savoir quand et comment intervenir</b> <b>Réagir au bon moment</b>
<b>OSE</b>	Demander de l'aide et des clarifications
<b>JOUE LE JEU</b>	<b>Donner un feedback</b> <b>Aider à l'autre à comprendre ce que je dis</b>
<b>ACCEPTTE</b>	<b>Accepter le changement de thème</b>

**Tableau 3 : relation entre principes de l'improvisation et habiletés pragmatiques.**

*En Gras : principes travaillés lors des séances proposées.*

On remarque que les principes AMUSE-TOI et PREPARE ne sont pas cités dans ce tableau. Toutefois il n'en demeure pas moins que ceux-ci ont toute leur place dans la prise en charge car ils permettent d'installer le climat nécessaire au déroulement optimal de la séance. A défaut d'être abordés spécifiquement dans les exercices, il s'agira de les introduire de manière transversale dans le déroulement de la séance. Ainsi cela se fera par exemple en veillant à conserver une atmosphère conviviale et joyeuse, et en s'échauffant en début de séance.

### 3.2. Choix des exercices

Afin de réaliser ces séances, nous avons sélectionné des exercices qui proviennent essentiellement des ouvrages de Tournier, et de Koppett (Koppett, 2001; Tournier, 2006).

#### 3.2.1. Principes travaillés

Au vu du peu de séances et des difficultés des participants, il aura été difficile d'aborder tous les principes. Nous avons donc choisi d'orienter cette première approche par des exercices qui permettent le travail de deux principes plus spécifiquement et de quelques autres de manière transversale.

Les quatre premières séances ont donc été consacrées au principe ANIME et les 4 suivantes au principe ACCEPTE. De manière transversale, les principes ECOUTE/PERCUTE /JOUER LE JEU sont également abordés (**Tableau 3**).

#### 3.2.2. Critères de choix

Nous avons donc choisi des exercices qui permettent de travailler plus spécifiquement le principe ANIME dans un premier temps, puis le principe ACCEPTE. Ce sont ainsi les habiletés pragmatiques associées à ces principes qui ont été le plus abordées lors des séances.

Nous avons choisi des exercices qui correspondaient à des groupes d'une petite dizaine de personnes.

En outre, nous avons préféré des exercices qui demandaient peu de créativité car cela aurait été une difficulté supplémentaire qui n'est pas l'objet de notre travail ici.

Du fait de particularités sensorielles spécifiques qui varient selon les profils nous avons également préféré éviter, dans un premier temps tout du moins, les exercices qui demandent d'entrer en contact physique avec l'autre.

Par ailleurs, nous avons opté pour les exercices qui demandaient le moins d'improvisation théâtrale possible afin de ne pas augmenter la difficulté inutilement et de rester en amont sur le travail spécifique des principes de l'improvisation plus que sur leur application combinée dans la réalisation d'une scène. L'objectif n'est pas de faire des participants des improvisateurs aguerris mais de leur permettre de travailler et d'acquérir des outils qu'ils pourront réinvestir dans leur vie quotidienne afin d'améliorer la qualité de leurs relations interpersonnelles.

Enfin, nous avons tenté de choisir des exercices qui font intervenir la communication non-verbale de manière plus importante. Cela permet de les amener à réinvestir ce canal de communication souvent délaissé au profit du seul contenu informatif communiqué verbalement. Néanmoins les procédés travaillés sans la parole sont les mêmes que lorsqu'il y a une communication verbale (par exemple le tour de rôle avec une balle reprend le processus de tour de rôle dans une conversation).

#### 4. Déroulement des séances (Annexes 1 à 6)

Les séances commencent toujours par un moment d'échange et de convivialité autour d'une collation. Les intervenants participent aux exercices.

##### 4.1. Exercices d'échauffement

Chaque séance débute par un ou deux exercices d'échauffement qui sont des exercices un peu plus « faciles » que les autres. Ces exercices sont ceux qui laissent le moins de liberté. Ils sont cadrés, présentent des règles simples et ont pour rôle de placer les participants dans une atmosphère enjouée, de confiance où on s'amuse et où on peut se permettre des choses

qu'habituellement on ne ferait peut-être pas. Il s'agit de produire une énergie de groupe positive pour la séance.

Il est important de proposer aux participants de pouvoir se retirer du groupe à tout moment s'ils le souhaitent, et de leur assurer que ce n'est pas un problème et qu'ils ont la possibilité de réintégrer le groupe quand ils le veulent.

D'une séance à l'autre, nous répétons au moins un exercice d'échauffement déjà effectué les séances précédentes afin que les participants gardent certains repères, ce qui peut être plus rassurant. Cela permet aussi de refaire un même exercice et de voir si le groupe réussit mieux que la fois précédente, ce qui installe une forme de coopération face au défi que le groupe doit relever. On termine également la séance par un exercice qui est plus facile à réaliser afin de préserver un sentiment de réussite et de ne pas mettre les participants en échec.

#### 4.2. Exercices

De manière générale, les règles des différents exercices sont simplifiées pour que ceux-ci restent accessibles. Lorsque l'on observe que l'exercice est plus ou moins maîtrisé, on peut complexifier un peu les règles ou proposer un autre exercice qui permettra de travailler les mêmes aspects et qui sera un peu plus difficile. Il est important que malgré leurs niveaux hétérogènes, l'ensemble des participants puissent se sentir en capacité de participer au jeu. Nous supposons que la difficulté des exercices augmente avec la nécessité de créativité, le nombre d'interactions, la tension qu'ils peuvent engendrer et le nombre de consignes qu'ils demandent de suivre.

Pendant la séance, l'orthophoniste pourra s'arrêter sur certains concepts et faire le lien entre ce qui est travaillé durant la prise en charge et la vie quotidienne des participants. Il est toujours intéressant dans ces moments de leur demander leur avis par rapport à leurs propres expériences, et de quelle manière ils pensent que cela pourrait leur être utile.

#### 4.3. Echange

En fin de séance, les participants sont amenés à s'exprimer sur leur ressenti quant à la séance et aux exercices proposés. Des exercices à pratiquer à la maison seul ou accompagné pourront également être proposés par écrit.

## 5. Méthode d'évaluation

Afin de tenter de valider nos hypothèses, nous réaliserons une étude qualitative de cette approche au travers de l'utilisation d'un questionnaire aux participants, d'un questionnaire aux intervenants et d'une analyse des exercices et des comportements des participants sur support vidéo.

### 5.1. Questionnaire aux participants (Annexe 7)

Nous proposerons aux participants au terme des séances un questionnaire anonymisé. Ce questionnaire aura pour objectif de recueillir leur appréciation concernant l'apport de l'approche notamment sur leurs relations interpersonnelles et la prise en charge proposée.

Il s'agira de savoir si suite aux séances auxquelles ils ont participé, ils ont pu constater des améliorations ou un apport particulier de cette prise en charge, notamment concernant la qualité de leurs relations interpersonnelles. De plus, ce questionnaire nous permettra de recueillir leur ressenti et leur appréciation quant à la prise en charge proposée et ses bénéfices.

Il sera composé de questions fermées, semi-fermées ou de questions à choix multiples avec toujours la possibilité pour les participants de proposer une autre réponse que celles proposées, et de commenter ou de développer leurs réponses. Cela permettra d'enrichir qualitativement les résultats.

Les questionnaires seront distribués après les sept séances lors d'une séance supplémentaire.

### 5.2. Questionnaire aux intervenants (Annexe 8)

Un autre questionnaire anonymisé sera également proposé aux différents intervenants qui ont participé aux séances. Ce questionnaire se compose d'échelles et de questions fermées, semi-fermées et ouvertes avec la possibilité de commenter et de développer les différentes réponses apportées. Il aura pour objectif d'analyser la structure et l'apport de cette approche du point de vue des professionnels intervenant. Ce questionnaire sera distribué par courriel électronique aux intervenants.

### 5.3. Analyse sur support vidéo (Annexe 9)

Nous effectuerons également une analyse vidéo de l'approche en nous intéressant aux différents exercices réalisés, à leurs intérêts et à leurs limites, ainsi qu'aux compétences observées chez chacun des participants lors des séances et à leur évolution. Les compétences choisies sont celles que les principes abordés devraient en théorie permettre d'améliorer, ainsi que d'autres compétences plus générales que nous souhaitons observer.

## 6. Mode de traitement des données

### 6.1. Questionnaires aux participants et aux intervenants

Les réponses aux questionnaires seront traitées quantitativement et qualitativement. Pour les réponses à choix multiples, nous synthétiserons les réponses obtenues quantitativement. Nous compléterons ces résultats par une synthèse des commentaires subsidiaires et des réponses obtenues aux questions ouvertes.

### 6.2. Analyse des vidéos

L'analyse des vidéos se fera par un visionnage des séances, et une analyse transversale de chaque exercice réalisé afin de déterminer les difficultés et les facilités potentielles que les participants ont pu rencontrer pour chaque exercice. Il s'agira ensuite de synthétiser pour

chaque exercice des points forts et des points faibles et de déterminer quels sont les raisons potentielles de ces difficultés ou facilités.

Pour chaque participant, nous observerons également la progression au fil des séances, à partir d'une grille d'observation préétablie. Cette grille permettra de recueillir les compétences observées durant les séances. Une synthèse des observations sera réalisée pour chaque participant.

## 7. Précautions méthodologiques

Le nombre de participants à l'étude n'est pas suffisant pour permettre à cet échantillon d'être représentatif de la population de personnes avec autisme de haut-niveau. Les résultats obtenus s'appliqueront donc dans le cadre d'une étude de cas multiples, et ne pourront être généralisables à l'ensemble de la population.

Par ailleurs, les principes de l'improvisation et les habiletés pragmatiques chez l'adulte ne font l'objet actuellement d'aucun test étalonné qui permettrait une évaluation quantitative précise des phénomènes observés.

Les résultats seront d'autre part influencés par la régularité de la présence des participants aux séances. On note également que nous ne disposons que d'une seule séance par mois. Cela doit en effet être pris en compte quant à l'interprétation de l'efficacité réelle de l'approche proposée. L'accent sera d'autant plus apporté sur la mise en place de l'approche plutôt que sur ses résultats.

Les niveaux des participants sont par ailleurs assez hétérogènes et il faudra être attentif à toujours proposer des exercices qui pourront permettre à chaque participant de s'investir dans la séance. En outre, il est possible que l'ensemble des participants n'acceptent pas toujours de participer selon l'état émotionnel et psychique dans lequel ils se trouvent. Ces facteurs pourront également influencer les résultats quant à la progression observée.

## 8. Hypothèses de travail

### Hypothèse 1 :

*Une prise en charge de groupe avec une orthophoniste, comprenant des exercices spécifiques inspirés des exercices proposés en théâtre d'improvisation est envisageable et peut effectivement être mise en place auprès d'une population avec autisme de haut-niveau.*

Nous observons et analysons les séances et proposons en fin de parcours une auto-évaluation individuelle des séances proposées, ainsi qu'une évaluation par les intervenants de l'approche.

### Hypothèse 2 :

*Une prise en charge de groupe avec une orthophoniste, comprenant des exercices spécifiques inspirés des exercices proposés en théâtre d'improvisation, permet une amélioration de certaines capacités pragmatiques déficitaires chez des personnes avec autisme de haut-niveau.*

Nous proposons aux participants en fin de parcours, une auto-évaluation de l'apport de l'approche sur la qualité de leurs relations. Nous proposons également aux intervenants un questionnaire qualitatif sur leurs observations.

### Hypothèse 3 :

*Par voie de conséquence, l'amélioration de ces capacités permet également une amélioration de la qualité des relations interpersonnelles des personnes avec autisme de haut-niveau.*

## **PARTIE 3 : RESULTATS**

## 1. Analyses des données et traitement des hypothèses

Nous présenterons dans cette partie les résultats de notre étude en commençant par des observations générales sur le déroulement de l'étude, puis en traitant des résultats aux questionnaires et à l'analyse des vidéos.

### 1.1. Observations générales sur le déroulement de l'étude

Séances	Nombre d'intervenants	Nombre de participants	Total
Séance 1	3	5	8
Séance 2	3	2	5
Séance 3	4	5	9
Séance 4	4	3	7
Séance 5	4	5	9
<i>Séance 6</i>	<i>Annulée</i>	<i>Annulée</i>	<i>Annulée</i>
Séance 7	4	5	9
<b><i>Moyenne</i></b>	<b><i>4</i></b>	<b><i>4</i></b>	<b><i>8</i></b>

**Tableau 4 : Nombre de personnes présentes par séance et nombre de séances réalisées.**

Force est de constater que le nombre de participants a été très variable d'une séance à l'autre. En effet, la composition du groupe a varié entre deux et cinq personnes effectivement présentes sur l'ensemble des séances. Seul un participant a pu assurer une régularité optimale. Les six personnes n'auront été présentes ensemble à aucune des séances.

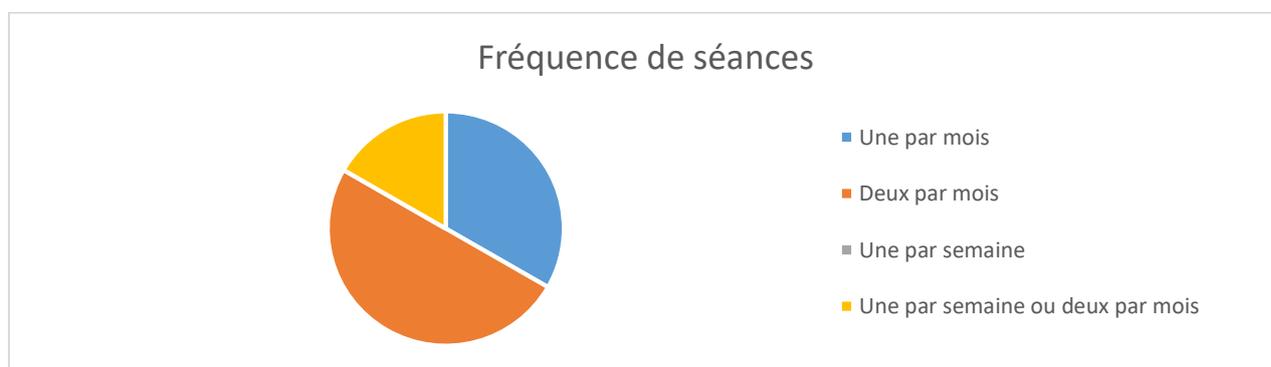
Une des séances a d'autre part dû être annulée du fait du nombre d'absents trop important. Il y a donc deux mois séparent les séances 5 et 7.

### 1.2. Analyse des questionnaires aux participants

Les questionnaires ont été distribués lors de la séance qui a suivi les sept séances proposées, à tous les participants hormis deux. L'un de ces deux participants n'était en effet pas présent, le questionnaire lui a donc été envoyé par courrier électronique et c'est également par ce biais qu'il a répondu. L'autre participant avait besoin de plus de temps pour remplir le questionnaire, celui-ci lui a donc été proposé en amont et a été réalisé en plusieurs temps en présence d'un thérapeute.

### 1.2.1. Réponses aux questions concernant le format et la structure des séances

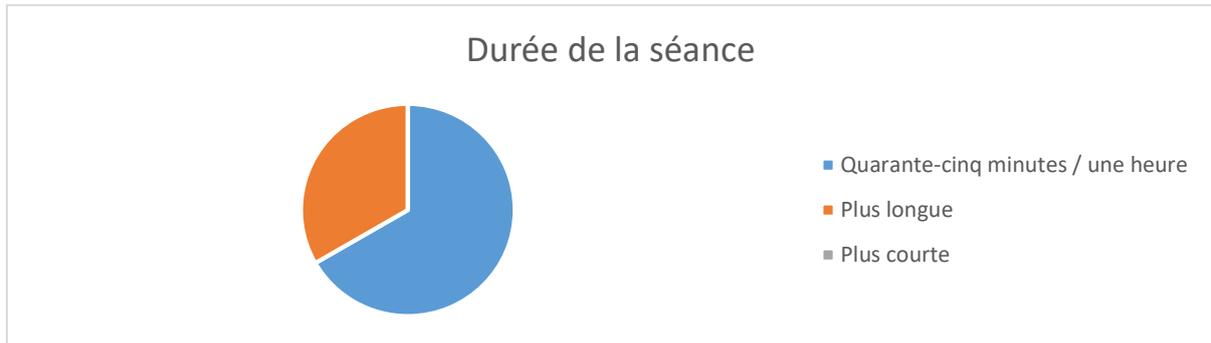
#### Fréquence des séances



**Figure 3** : Fréquence des séances qui serait la plus adéquate selon les participants.

Concernant la fréquence des séances, les avis étaient partagés parmi les participants. En effet, trois d'entre eux affirment qu'une pratique de deux séances par mois seraient plus intéressante notamment car cela permettrait « d'améliorer leurs capacités » (V.) et car actuellement celles-ci seraient « trop espacées » (S.). Un d'entre eux (H.) hésite entre deux par mois et une par semaine, et deux autres (A. et G.) considèrent qu'une séance par mois est suffisante.

### Durée de la séance



**Figure 4** : Avis des participants concernant la durée de la séance.

Concernant la durée de la séance, pour quatre des participants, la durée de quarante-cinq minutes/une heure est convenable. Pour deux d’entre eux (V. et H.), des séances plus longues seraient souhaitables. Un des participants (J.) ajoute que deux séances seraient cependant mieux qu’une.

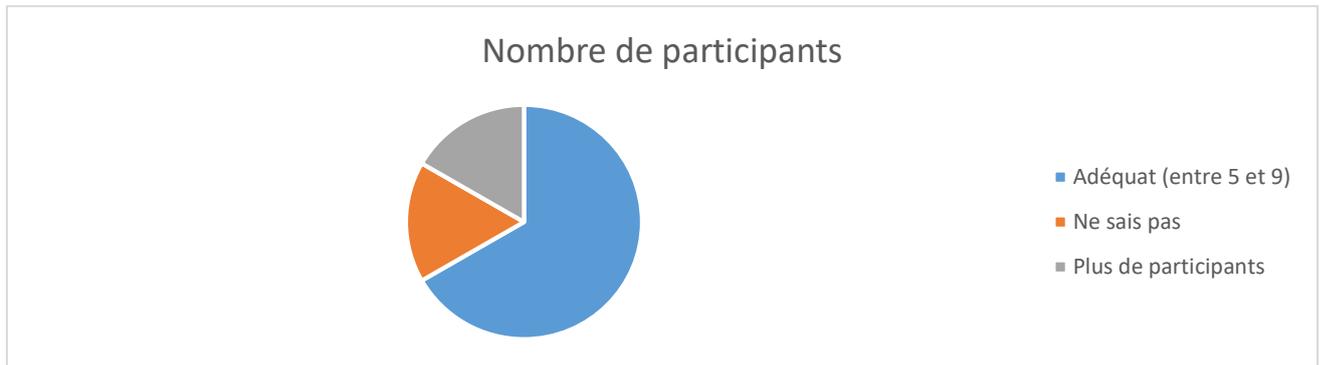
### Temps de discussion



**Figure 5** : Avis des participants concernant le temps de discussion proposé.

Concernant le temps de discussion, la majorité des participants (hormis S. et G.) auraient apprécié un temps de discussion un peu plus long.

### Nombre de participants



**Figure 6** : Avis des participants concernant le nombre de participants durant les séances.

La majorité des participants ont trouvé que le nombre de participants était adéquat. Un des participants (V.) pense qu'il pourrait y avoir plus de personnes. Un autre participant (G.) ne voit pas l'influence que cela aurait sur lui. Un des participants (H.) souligne que même s'il y avait plus de monde cela ne le dérangerait pas.

### Nombre d'intervenants



**Figure 7** : Avis des participants concernant le nombre d'intervenants durant les séances.

Aucun des participants n'a trouvé qu'il y avait trop d'intervenants.

#### 1.2.2. Réponses aux questions concernant la perception des exercices

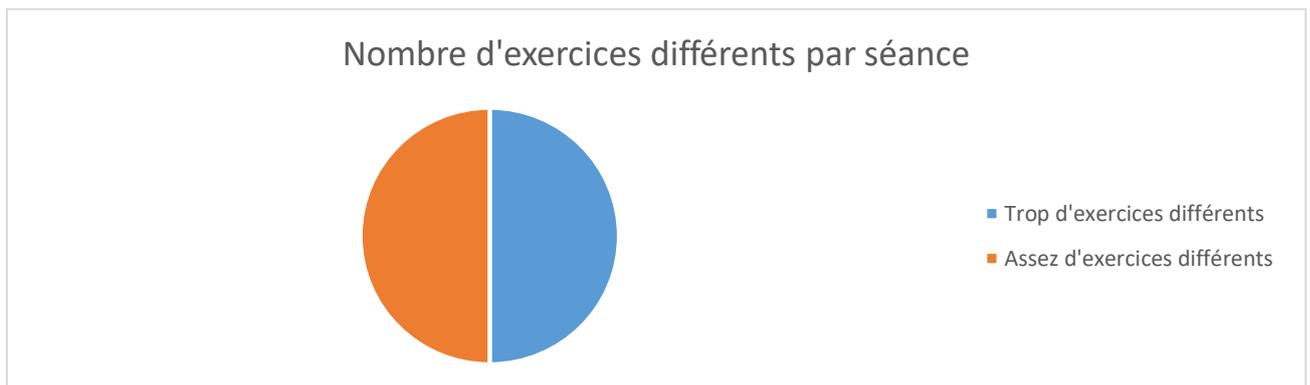
### Durée des exercices



**Figure 8** : Avis des participants concernant la durée des exercices.

La majorité des participants a trouvé que nous passions assez de temps sur les exercices réalisés en séances. Un des participants (H.) aurait souhaité que l'on passe plus de temps sur les exercices.

### Nombre d'exercices différents par séances



**Figure 9** : Avis des participants concernant le nombre d'exercices différents proposés par séance.

Certains participants (V., S., H.) ont trouvé qu'il y avait trop d'exercices différents dans une séance. Parmi eux un participant (H.) explique qu'il est parfois difficile de suivre quand les exercices varient. L'autre moitié des participants (J., G., A.) pense qu'il y avait assez d'exercices différents.

Exercice(s) préféré(s) et exercice(s) le(s) moins apprécié(s)

Participant	Exercice préféré	Raisons	Exercice moins aimé	Raisons
A.	Aucune préférence	<i>Pas de réponse</i>	Aucune préférence	<i>Pas de réponse</i>
H.	Le Miroir, Compter jusque 10	<i>Pas de réponse</i>	<i>Réponse non interprétable*</i>	<i>Pas de réponse</i>
G.	HIYA/HAYI, Les siamois, Accept this !	Exercices « marrants à faire et en interaction avec les autres ».	Aucun	Exercices appréciés.
V.	Le Charabia, Accept this !	Exercices qui permettent de développer l'imaginaire.	Aucun	<i>Pas de réponse</i>
S.	Les exercices de « mises en situations » (Melimelo, Accept this !).	Exercices qui peuvent « m'aider dans la vie de tous les jours ».	La Balle fictive	Exercice qui « m'a mis en difficulté ».
J.	Les échauffements, les exercices d'affirmation de soi (I failed !), les exercices sur des situations de vie sociale.	Exercices qui me permettent de « me préparer à me confronter à la réalité ».	Les exercices d'improvisation (Melimelo).	Car j'étais « perdu dans mes idées pour mettre en situation ».

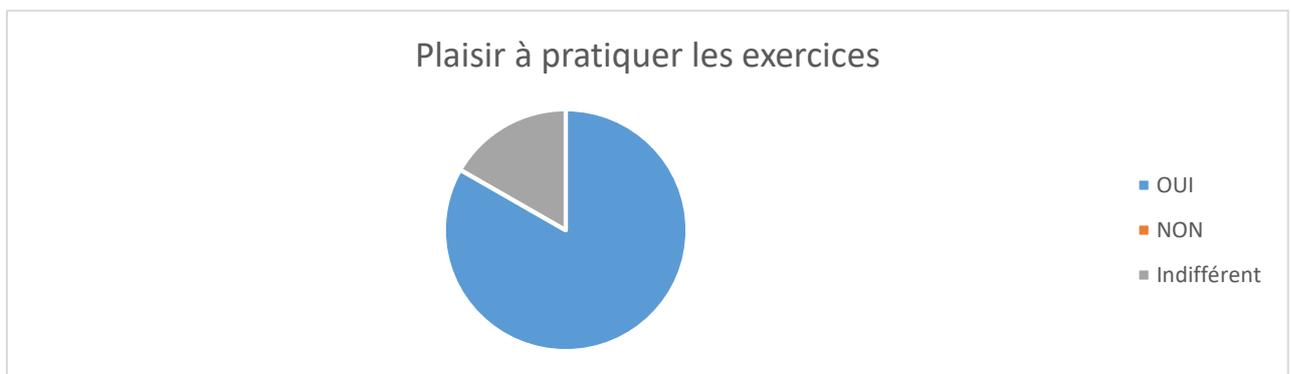
**Tableau 5** : Préférences des participants pour les exercices et raisons de ces préférences.

\*Cette réponse semble inachevée.

Il n'y a pas d'exercice en particulier qui ait été majoritairement apprécié. Il semble que les exercices d'échauffements et les exercices aient été généralement appréciés. Les raisons sont diverses, il peut s'agir de compétences que les exercices permettent d'acquérir (imagination, préparation à la vie réelle) ou de simple plaisir à être en interaction avec les autres. Deux des participants (J. et S.) citent chacun un exercice moins apprécié. Les raisons sont que ces exercices les ont mis en difficulté. On note qu'un des participants (A.) n'a eu aucune préférence pour aucun n'exercice, ni n'a moins aimé réaliser un exercice en particulier.

### 1.2.3. Réponses aux questions concernant la perception de l'apport de l'approche

#### Plaisir à pratiquer



**Figure 10** : Plaisir des participants à pratiquer les exercices proposés.

Les participants ont majoritairement apprécié réaliser ces exercices. Un des participants (A.) n'a ni apprécié ni détesté les faire (« ni chaud ni froid ») ; il n'a eu « ni de déplaisir ni de plaisir » à les réaliser. D'autres commentaires ajoutés expliquent que ces exercices étaient « sympathiques, marrants, originaux, novateurs, permettaient d'apprendre à se connaître », et J. précise « ça m'a ouvert l'esprit ».

## Apport des séances



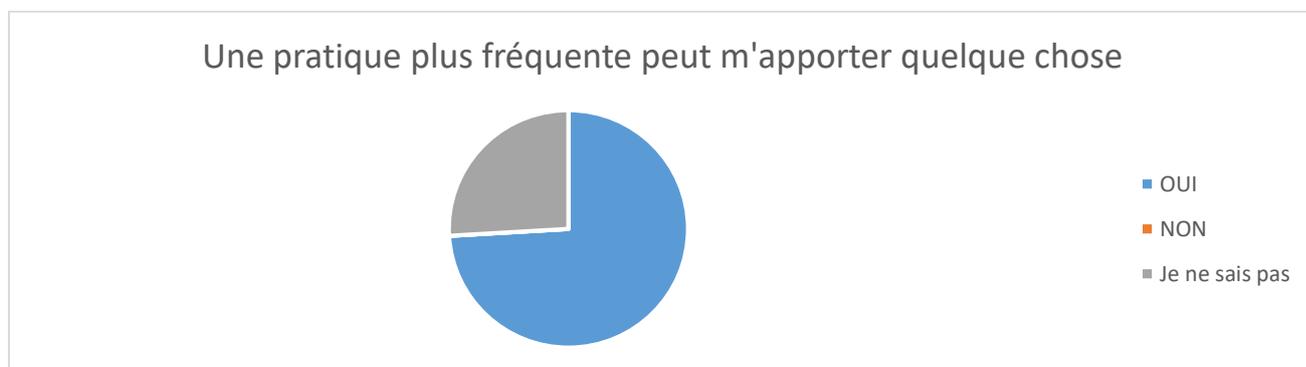
**Figure 11** : Avis des participants concernant l'apport des séances.

Participants	Les séances m'ont apporté quelque chose	Ce que les séances m'ont apporté
A.	oui	« Une certaine facilité dans l'expression orale. »
H.	oui	<i>Pas de réponse</i>
G.	oui	« Me relâcher un peu plus » ; « me sentir plus à l'aise en groupe. »
V.	oui	« Avoir plus de confiance en moi et de l'imagination. »
S.	oui	« Anticiper certaines situations sociales. » « Découvrir le second degré. »
J.	oui	« Prendre conscience de mes difficultés relationnelles avec les autres, les surmonter et les dépasser. » « J'aime le théâtre d'improvisation car ça aide chaque jour pour faire face à tous les événements sociaux. Et aussi, ça m'aide à prendre du recul pour choisir la bonne solution avant de répondre n'importe quoi. Et aussi à mieux identifier l'humeur de la personne, quelques fois je me trompe. »

**Tableau 6** : Avis des participants concernant ce que les séances leur ont apporté.

L'ensemble des participants affirme avoir bénéficié des séances. Chacun d'entre eux évoque des apports personnels différents. H. commente également en disant qu'il a l'impression « d'avoir mal compris ou mal expliqué ».

#### Apport d'une pratique plus fréquente



**Figure 12** : Avis des participants sur le fait qu'une pratique plus fréquente puisse leur apporter quelque chose.

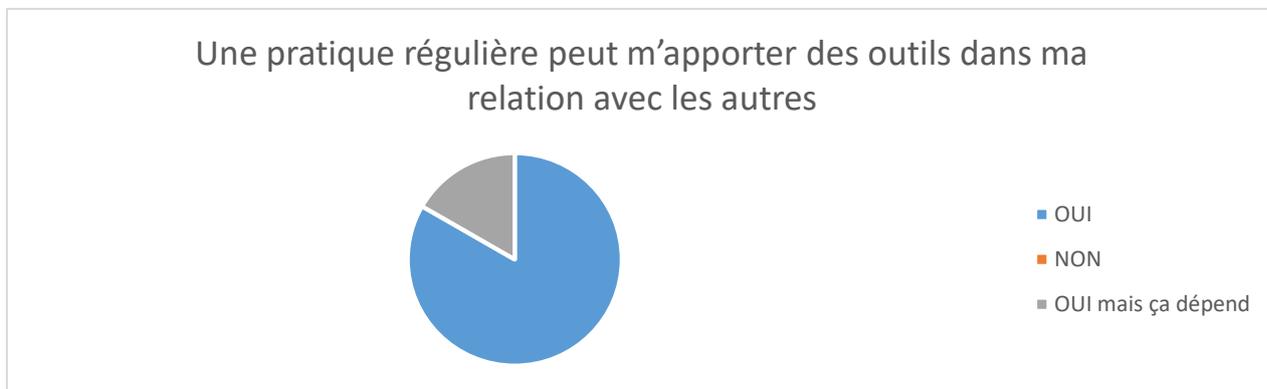
Participants	Une pratique plus fréquente pourrait m'apporter quelque chose	Ce qu'elle pourrait m'apporter
A.	Je ne sais pas	<i>Pas de réponse</i>
H.	Oui	<i>Réponse non interprétable**</i>
G.	Je ne sais pas	<i>Pas de réponse</i>
V.	Oui	« Augmenter mes capacités. »
S.	Oui	<i>Réponse non interprétable**</i>
J.	Oui	« Mieux faire face aux changements quotidiens des événements sociaux, chez soi et au travail, d'être prêt à tout moment. »

**Tableau 7** : Avis des participants concernant ce qu'une pratique plus fréquente pourrait leur apporter. \*\* Réponses qui n'ont pas de rapport avec la question ou qui n'étaient pas achevées.

La majorité des participants pense qu'une pratique plus fréquente des exercices peut leur apporter quelque chose. Chacun évoque des raisons différentes. Deux des participants (A. et

G.) disent ne pas savoir si une pratique plus fréquente pourrait leur apporter quelque chose et ne justifient pas leurs réponses.

Apport d'une pratique régulière dans la relation avec les autres



**Figure 13** : Avis des participants concernant l'apport qu'une pratique régulière pourrait avoir sur leur relation avec les autres.

Participants	Une pratique régulière peut m'apporter des outils dans ma relation avec les autres	Ce qu'elle permettrait d'améliorer dans ma relation avec les autres
A.	Oui	« Faciliter l'expression orale et la compréhension de la communication non-verbale. »
H.	Oui / ça dépend	« Pas avec tout le monde, certaines personnes prendraient mal les troubles autistiques et seraient encore dérangées. »
G.	Oui	« Me sentir plus à l'aise avec les inconnus que je rencontre et me comporter comme il faut. »
V.	Oui	« Avoir moins peur des autres, être moins stressé devant les autres, avoir plus confiance en moi. »
S.	Oui	« Accéder au second degré, mieux savoir comment communiquer avec les autres. »

J.	Oui	« Améliorer mes difficultés faces aux changements de dernières minutes et aussi dans les conversations. »
----	-----	---

**Tableau 8** : Avis des participants concernant ce qu'une pratique régulière pourrait leur apporter dans leurs relations avec les autres.

La majorité des participants pense qu'une pratique régulière peut leur apporter des outils dans leur relation avec les autres. Chacun des participants évoque un aspect particulier qui pourrait être amélioré dans sa relation avec les autres. Un des participants (H.) confirme également en nuanciant par le fait que certaines personnes peuvent malgré tout ne pas comprendre les troubles autistiques.

#### Modifications envisagées par les participants pour l'approche proposée

Participants	Modification(s) envisagé(s)
A.	« Aucune idée. »
H.	<i>Pas de réponse</i>
G.	« Je ne sais pas, j'ai pas d'idée. »
V.	« Plus de temps pour discuter et pour le théâtre. »
S.	« Proposer des exercices un peu plus longs et travailler plus de situations sociales. »
J.	« Préparer un tableau pour le déroulement de la séance, un moment de discussion pour mettre en place des exercices pour tous les jours pour faire face aux situations difficiles quand on perd les moyens. »

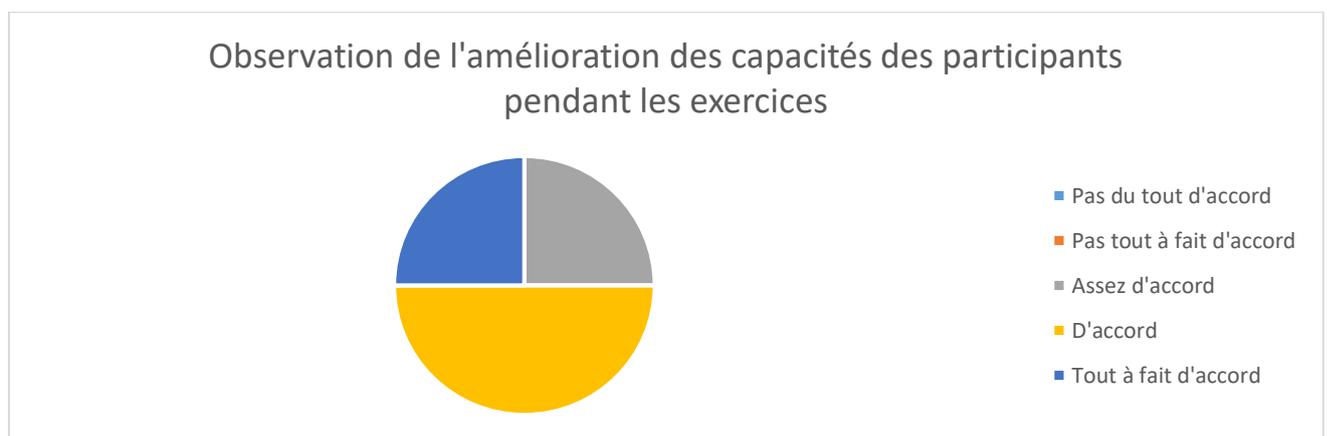
**Tableau 9** : Modifications envisagées par les participants pour l'approche proposée.

### 1.3. Analyse des questionnaires aux intervenants

Les questionnaires ont été distribués par mail et ont été rendus en main propre.

### 1.3.1. Réponses aux questions concernant l'apport de l'approche

#### Observation de l'amélioration des capacités des participants pendant les exercices



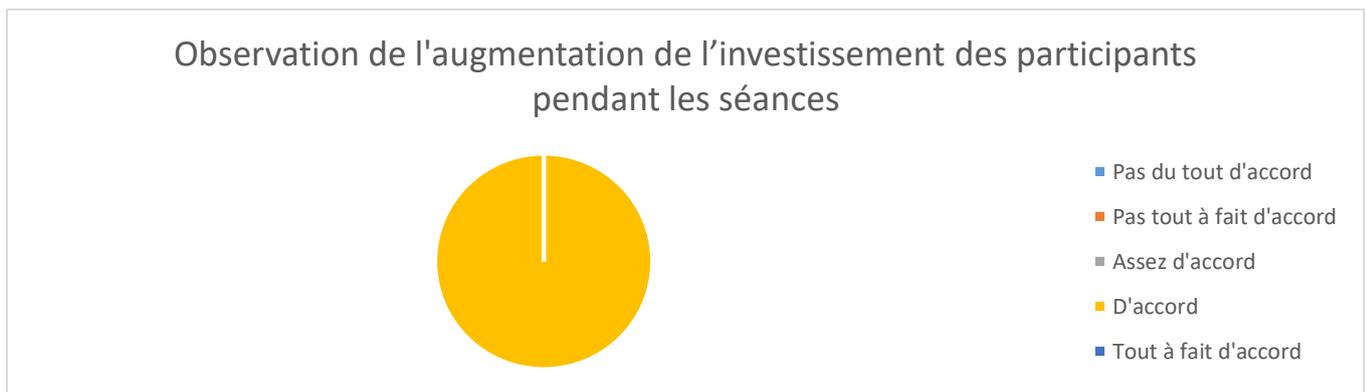
**Figure 14** : Avis des intervenants concernant l'observation de l'amélioration des capacités des participants pendant les exercices.

Intervenant	Choix	Commentaire
F.	D'accord	« Au niveau de l'attention et de la participation. »
Au.	D'accord	« Tous les adultes ont amélioré leurs capacités à participer aux jeux. Au fur et à mesure des séances, on a observé que les participants étaient plus à l'aise et osaient participer aux jeux. En début d'année, il y avait plus de difficultés à jouer aux jeux proposés. »
Am.	Assez d'accord	« Certains participants ont très bien évolués pour d'autres, les exercices restaient compliqués. »
M.	Tout à fait d'accord	« Au fil des séances, les participants devenaient plus performants dans l'expression des émotions notamment : on les reconnaissait de façon plus différenciée. »

**Tableau 10** : Commentaires des intervenants sur l'observation d'amélioration des capacités des participants pendant les exercices.

Tous les intervenants observent qu'il y a eu des améliorations dans les capacités des participants pendant les exercices. Chacun d'entre eux évoque différentes observations. Un des intervenants (Am.) observe néanmoins que certains ont évolués plus que d'autres pour qui les exercices « *restaient compliqués* ».

#### Observation de l'augmentation de l'investissement des participants pendant les séances



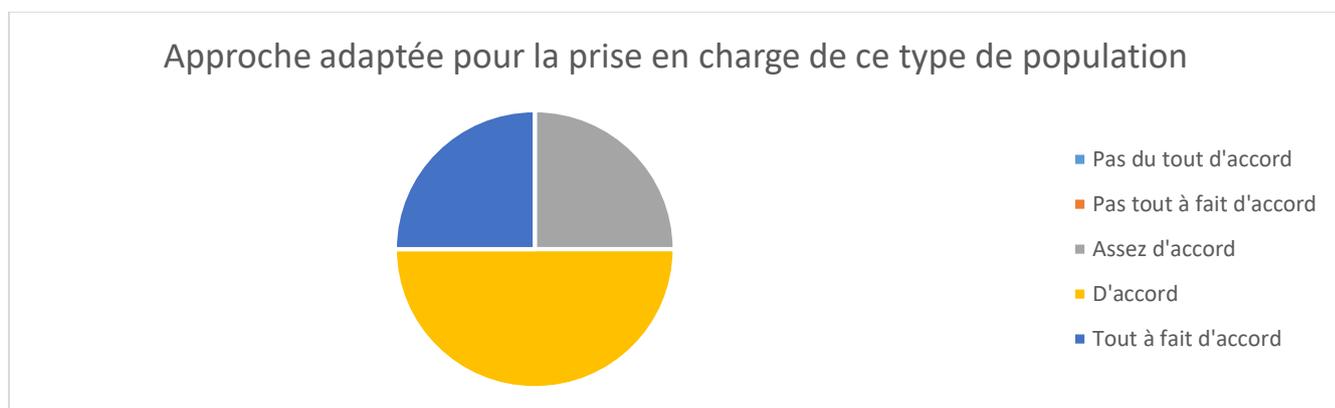
**Figure 15 :** Avis des intervenants concernant l'observation de l'augmentation de l'investissement des participants pendant les exercices.

Intervenant	Choix	Commentaire
F.	D'accord	« Chez l'ensemble des participants, avec une envie de poursuivre. »
Au.	D'accord	« Tout à fait, les participants se sont au fur et à mesure plus investis dans les séances. Plus de facilité à se mettre dans les exercices proposés. »
Am.	D'accord	« Les séances ont bien plu et les participants se sont pris au jeu au fur et à mesure de l'année. »
M.	D'accord	« Les participants ont été investis dès le début mais au fil du temps ils paraissaient plus à l'aise et semblaient prendre du plaisir. »

**Tableau 11 :** Commentaires des intervenants concernant l'observation de l'augmentation de l'investissement des participants pendant les exercices.

L'ensemble des intervenants est d'accord pour dire que les participants ont été de plus en plus investis et à l'aise au fur et à mesure des séances avec une « envie de poursuivre » d'après F.

### Approche adaptée pour la prise en charge de ce type de population



**Figure 16** : Avis des intervenants concernant le fait que cette approche soit adaptée à la prise en charge de ce type de population.

Intervenant	Choix	Commentaire
F.	D'accord	« Avec des consignes adaptées et un choix dans les exercices. »
Au.	D'accord	« Oui. Le théâtre d'impro permet aux adultes de développer leur spontanéité et leurs compétences non verbales de communication.»
Am.	Assez d'accord	« Cela dépend du profil de l'adulte. »
M.	Tout à fait d'accord	« Cette prise en charge paraît complètement adaptée. Je dirais qu'elle doit être complémentaire à un travail « analytique » sur les compétences sociales voire un travail portant sur les difficultés rencontrées par les participants dans la vie quotidienne. Cependant se pose la question du transfert. »

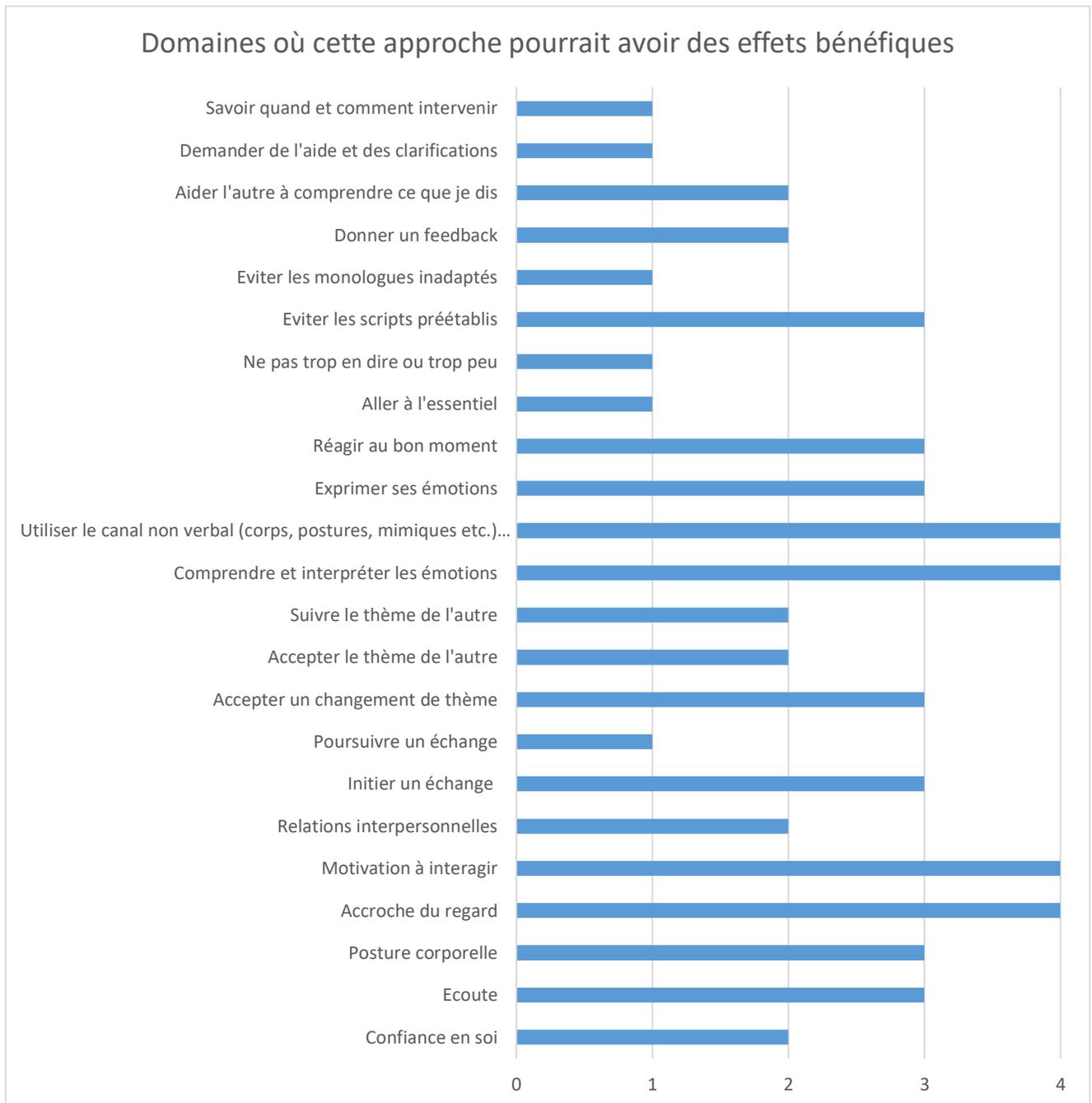
**Tableau 12** : Commentaires des intervenants concernant le fait que cette approche soit adaptée à la prise en charge de ce type de population.

L'ensemble des intervenants pense que cette prise en charge est adaptée pour les adultes et adolescents avec autisme de haut niveau. Cependant, Am. précise que cela dépend du profil du patient. De plus M. ajoute qu'une prise en charge plus explicite d'analyse des situations sociales associée serait intéressante.

### Domaines où cette approche pourrait avoir des effets bénéfiques

Domaines	Participants			
	Am.	F.	Au.	M.
Confiance en soi			X	X
Ecoute		X	X	
Posture corporelle	X	X	X	X
Accroche du regard	X	X	X	X
Motivation à interagir	X	X	X	X
Relations interpersonnelles			X	X
Initier un échange	X		X	X
Poursuivre un échange			X	
Accepter un changement de thème	X		X	X
Accepter le thème de l'autre			X	X
Suivre le thème de l'autre			X	X
Comprendre et interpréter les émotions	X	X	X	X
Utiliser le canal non verbal (corps, postures, mimiques etc.) pour s'exprimer	X	X	X	X
Exprimer ses émotions		X	X	X
Réagir au bon moment	X	X	X	
Aller à l'essentiel			X	
Ne pas trop en dire ou trop peu			X	
Eviter les scripts préétablis		X	X	X
Eviter les monologues inadaptés			X	
Donner un feedback		X	X	
Aider l'autre à comprendre ce que je dis	X		X	
Demander de l'aide et des clarifications			X	
Savoir quand et comment intervenir			X	

**Tableau 13** : Résultats des choix des intervenants pour les domaines où cette approche pourrait avoir des effets bénéfiques.



**Figure 17** : Nombre d'intervenants par domaine choisi, où cette approche pourrait avoir des effets bénéfiques.

L'ensemble des intervenants pensent que cette approche aurait des effets bénéfiques pour l'utilisation du canal non verbal, pour comprendre et interpréter les émotions, dans la motivation à interagir et pour développer l'accroche du regard. Trois intervenants sur quatre sont d'accord pour dire que cette approche aurait des effets bénéfiques sur le fait d'éviter des scripts préétablis, de réagir au bon moment, d'exprimer ses émotions, d'accepter un changement de thème, d'initier un échange, ainsi que sur la posture corporelle et l'écoute. Deux intervenants sur quatre soutiennent que cela peut permettre de faire que la personne aide l'autre

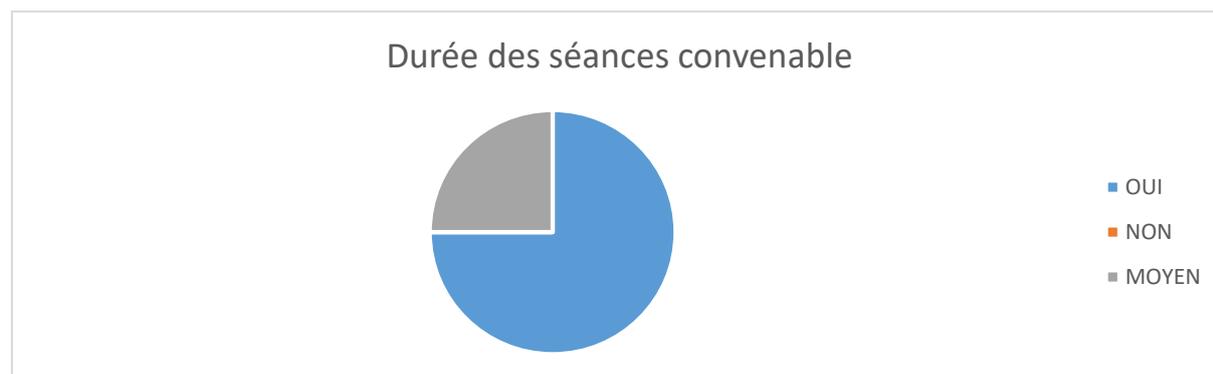
à comprendre ce qu'elle dit, de donner un feedback, de suivre et d'accepter le thème de l'autre, de développer les relations interpersonnelles et la confiance en soi. Un intervenant sur quatre pense que cette approche peut permettre de savoir quand et comment intervenir, de demander des clarifications, d'éviter les monologues inadaptés, de ne pas trop en dire ou trop peu, d'aller à l'essentiel et de poursuivre un échange. Par ailleurs, F. ajoute que cela pourrait permettre d'améliorer l'attention et la concentration. Au. ajoute également que le simple fait de participer à un groupe peut également amener des compétences sociales et permettre le travail des fonctions exécutives.

Intervenant	Commentaire
F.	« Ainsi que l'attention et la concentration ».
Au.	« Cette approche permet d'améliorer tous ces domaines. Au-delà, le fait de participer à un groupe permet également d'entraîner les fonctions exécutives : planifier le fait de venir, prendre un transport, repartir etc. Mais aussi d'autres compétences d'initiatives sociales : proposer à l'un des participants de le ramener. Cela créé du lien entre les participants. ».
Am.	<i>Pas de commentaire.</i>
M.	<i>Pas de commentaire.</i>

**Tableau 14** : Commentaires des intervenants concernant les domaines où cette approche pourrait avoir des effets bénéfiques.

### 1.3.2. Réponses aux questions concernant le format des séances

#### Durée des séances : 45 minutes à une heure



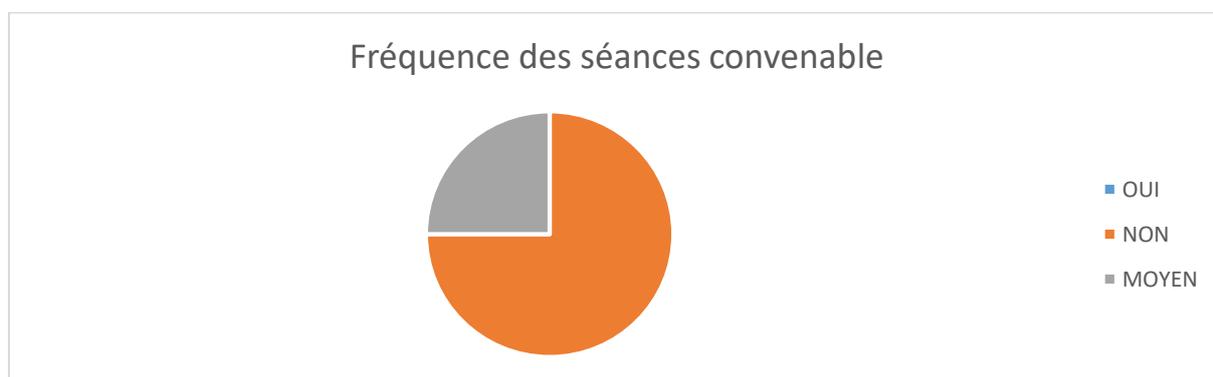
**Figure 18** : Avis des intervenants concernant la durée des séances.

Intervenant	Choix	Commentaire
F.	Oui	<i>Pas de commentaire</i>
Au.	Moyen	« Avec le temps d'installation, des séances de deux heures seraient plus propices. »
Am.	Oui	<i>Pas de commentaire</i>
M.	Oui	« Avec en plus le temps du goûter qui est un temps très important pour prendre des nouvelles des participants et observer leurs habiletés relationnelles et communicationnelles dans une situation écologique. »

**Tableau 15** : Commentaires des intervenants concernant la durée des séances.

La majorité des intervenants pensent que la durée de la séance est convenable. Au. ajoute que cela ne prend pas en compte le temps de l'installation, et que deux heures seraient plus propices. M. ajoute également que cela ne prend pas en compte les temps d'échanges. Nous verrons dans une réponse à une autre question que F. également ne tient pas en compte dans ce temps, le temps des échanges.

#### Fréquence des séances : une séance par mois



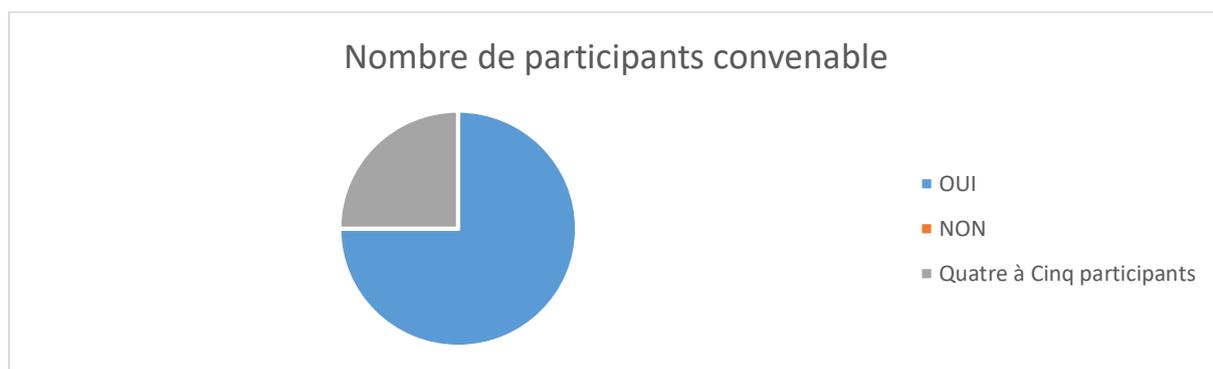
**Figure 19** : Avis des intervenants concernant la fréquence des séances.

Intervenant	Choix	Commentaire
F.	Non	« Deux fois par mois me paraissent plus appropriées car elles permettraient un travail plus intensif. »
Au.	Moyen	« Une fréquence plus importante de deux fois par mois permettrait de mieux généraliser dans la vie quotidienne en proposant des exercices à faire à la maison. »
Am.	Non	« Peut-être que deux fois par mois auraient été mieux et auraient permis de voir plus de progrès. »
M.	Non	« Deux séances par mois seraient mieux étant donné qu'il y a souvent des absences. »

**Tableau 16** : Commentaires des intervenants sur la fréquence des séances.

L'ensemble des intervenants pensent qu'une fréquence de deux séances par mois serait plus intéressante.

#### Nombre de participants



**Figure 20** : Avis des intervenants concernant le nombre de participants.

Intervenant	Choix	Commentaire
F.	Quatre à cinq participants	<i>Pas de commentaire</i>
Au.	Oui	« Maximum six. »
Am.	Oui	« Cinq participants c'est adapté mais deux ce n'est pas assez. »
M.	Oui	<i>Pas de commentaire</i>

**Tableau 17** : Commentaires des intervenants concernant le nombre de participants.

La majorité des participants pensent qu’ autour de cinq participants par séance, cela est convenable. Am. ajoute que deux participants est trop peu et Au. précise : maximum six participants.

Nombre d’intervenants : entre deux et quatre



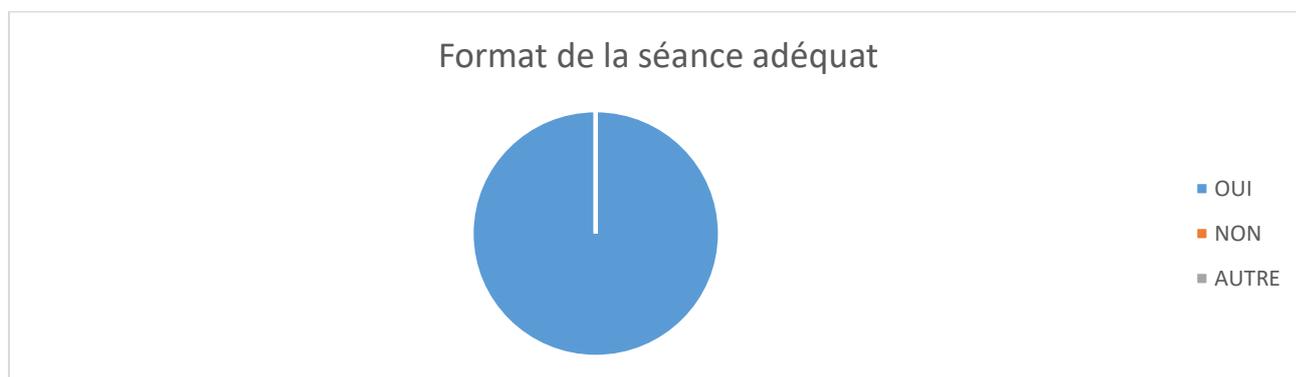
**Figure 21** : Avis des intervenants concernant le nombre d’intervenants.

Intervenant	Choix	Commentaire
F.	Oui	« Un intervenant qui anime et un intervenant qui observe et guide. »
Au.	Oui	« Deux intervenants est idéal avec au moins l’un des deux formé aux TSA. »
Am.	Oui	« Deux intervenants suffisent largement. »
M.	Oui	<i>Pas de commentaire</i>

**Tableau 18** : Commentaires des intervenants concernant le nombre d’intervenants.

Tous les intervenants pensent que le nombre d’intervenants était convenable. La majorité précise que deux intervenants suffisent.

Format de la séance : temps de parole, échauffement, exercice, temps de parole



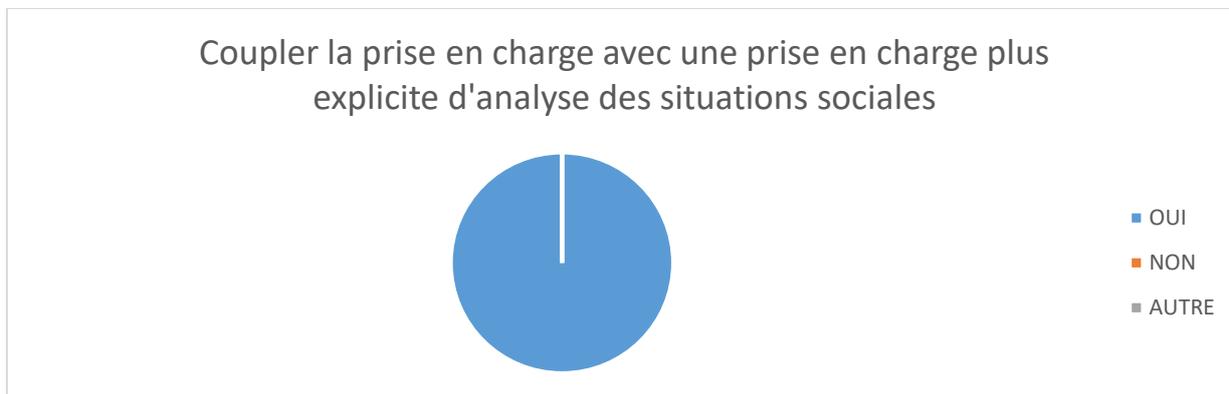
**Figure 22** : Avis des intervenants concernant le format de la séance.

Intervenant	Choix	Commentaire
F.	Oui	« Une heure d'exercices et d'échauffement, un temps de parole de parole et d'échange avant, un temps d'échange et de ressenti après. »
Au.	Oui	<i>Pas de commentaire</i>
Am.	Oui	<i>Pas de commentaire</i>
M.	Oui	<i>Pas de commentaire</i>

**Tableau 19** : Commentaires des intervenants concernant le format de la séance.

L'ensemble des intervenants pense que le format de séance - temps de parole, échauffement, exercice, temps de parole - est adapté. F. précise que dans ce format, une heure serait consacrée aux échauffements et aux exercices.

Intérêt de coupler cette prise en charge à une prise en charge plus explicite d'analyse des situations sociales



**Figure 23** : Avis des intervenants concernant l'ajout d'une prise en charge parallèle à celle-ci qui serait plus explicite et qui permettrait l'analyse des situations sociales.

Intervenant	Choix	Commentaire
F.	Oui	« Elles sont complémentaires. »
Au.	Oui	« Cela permettrait aux participants d'avoir un retour sur eux. »
Am.	Oui	<i>Pas de commentaire</i>
M.	Oui	« Cette prise en charge paraît complètement adaptée. Je dirais qu'elle doit être complémentaire à un travail « analytique » sur les compétences sociales voire un travail portant sur les difficultés rencontrées par les participants dans la vie quotidienne. Cependant se pose la question du transfert. »

**Tableau 20** : Commentaires des intervenants concernant l'ajout d'une prise en charge parallèle à celle-ci qui serait plus explicite et qui permettrait l'analyse des situations sociales.

L'ensemble des intervenants pense que cette prise en charge devrait être couplée avec une prise en charge plus explicite d'analyse des situations sociales. F. et M. précisent qu'elles sont complémentaires. Au. affirme que cela leur permettrait d'avoir un retour sur eux.

## Modifications envisagées par les intervenants pour l'approche proposée

Intervenant	Modification envisagée
F.	« Retravailler les consignes et distribuer une feuille des exercices effectués pour que les participants aient une trace écrite. »
Au.	« Augmenter le temps et la fréquence des séances, proposer des exercices dans le quotidien, cibler les exercices en fonction des demandes des participants et des observations des intervenants. »
Am.	<i>Pas de réponse</i>
M.	« Proposer deux séances par mois et un travail complémentaire plus systématique d'explicitation des situations sociales. Insister sur la nécessité de venir régulièrement. »

**Tableau 21** : Modifications envisagées par les intervenants pour l'approche proposée.

### 1.4. Résultats de l'observation qualitative des vidéos

Pour des raisons techniques, il n'a pas été possible de filmer la première séance. Cette séance ne sera donc pas prise en compte dans les analyses ci-dessous.

#### 1.4.1. Analyse de l'observation des compétences des participants

On observe que pour l'ensemble des participants, l'attention et l'écoute étaient optimales tout au long des séances. On note également que l'identification de signaux contextuels et non verbaux qui correspond au principe « PERCUTE » n'a pu être observée pour aucun des participants. En effet, celle-ci n'a fait l'objet d'aucun exercice particulier.

H. : On observe que H. a manifesté de la créativité sur différents exercices. Cependant, il met du temps à choisir des idées et peut parfois ne pas réussir à en choisir une ou en trouver une après plusieurs secondes de réflexion. H. prend également peu d'initiatives même s'il a pu en manifester parfois notamment sur les dernières séances, où l'on pouvait également le constater plus à l'aise. Au niveau de l'accroche du regard, il ne regarde pas souvent son interlocuteur dans les exercices en interaction duelle, mais plus sur les exercices d'échauffements comme le « CHARAFOU » ou encore la « balle fictive », où les distances

entre les interlocuteurs sont plus importantes. On observe qu'au niveau de l'acceptation des changements de thèmes et de la poursuite de thèmes engagés par l'autre H. n'a pas de difficultés particulières. L'identification des émotions est également convenable. Concernant l'utilisation des éléments non verbaux et para-verbaux on observe que cela reste très discret sur tous les différents canaux (gestes, mimiques, intonation...). H. réagit au bon moment lors des exercices, avec cependant un temps de latence pour répondre.

V. : Il fait preuve de plus en plus de créativité et on constate qu'il est plus à l'aise au cours des séances. De même on observe qu'il prend de plus en plus d'initiatives dans les exercices. V. montre également bonne accroche du regard sur tous les exercices. On observe qu'il accepte les propositions et parvient à les poursuivre et même à créer de petites histoires en les poursuivant. On observe une bonne capacité d'identification des signaux non verbaux. L'utilisation des signaux non verbaux qui était plutôt neutre sur les premières séances, s'est beaucoup enrichie et on observe que V. accompagne son discours de plus de gestes et de modulations dans l'intonation et l'intensité verbale. V. réagit au bon moment dans les différents exercices et a été capable d'improviser à de nombreuses reprises.

G. : G. s'est montré très créatif et proposait fréquemment des commentaires subsidiaires dans les exercices, en rapport avec ce qui se passait. De même, il a souvent fait preuve d'initiatives durant les différents exercices. G. a une bonne accroche du regard sur l'ensemble des exercices. Il parvient à bien accepter les thèmes apportés par les autres et à les poursuivre. G. montre une bonne utilisation des éléments para verbaux et non verbaux et réussit même à faire des nuances dans les émotions. Il réagit au bon moment dans les exercices, et semble improviser ses réactions.

A. : A. a fait preuve de créativité sur les différents exercices. On observe qu'au fil des séances, A. regardait plus ses interlocuteurs alors qu'au début on n'observait que très peu d'accroche du regard. De plus, A. prend de nombreuses initiatives. Par ailleurs, il accepte les thèmes des autres et peut les poursuivre. On observe cependant des blocages sur certains exercices qu'il ne fera que partiellement. A. s'est en effet montré assez sensible à la pression que certains exercices pouvaient engendrer. Il réagit cependant toujours au bon moment. Il identifie bien les différents signaux non-verbaux mais peine à développer son expression para verbale et non verbale, avec une certaine amélioration cependant sur la dernière séance notamment avec un appui de l'intonation et des mimiques. On constate que sur certains exercices, il peut préparer un peu ses interventions et qu'il a plus de mal avec la spontanéité.

D'autre part, A. pouvait souvent se lancer dans des explications assez longues sur des détails évoqués en séance, qui ne concernaient pas directement l'exercice. On remarque cependant que s'il le faisait souvent les premières séances, cette tendance était moins observable les dernières séances. On note aussi un défaut d'attention sur une séance dû à un incident survenu avant la séance. Une fois que A. a pu évoquer cet incident, il a pu de nouveau être attentif à la séance.

S. : S. a fait preuve de plus de créativité et d'initiatives sur les dernières séances que sur les premières. Il a su par ailleurs accepter et poursuivre les thèmes des autres et il a fait preuve d'une bonne identification des signaux non verbaux. Concernant l'utilisation de signaux non verbaux, on note cependant que S. a plus de difficultés à investir ce canal. Ses expressions restant souvent assez neutres. On constate cependant une amélioration avec un investissement plus important des gestes, de l'intonation et des mimiques. Il parvient à réagir au bon moment et réussit à être spontané malgré de nombreuses fois où il imite ce qui a pu être proposé avant.

J. : J. s'est montré peu créatif lors des séances, mais on observe que sur la dernière séance il proposait plus d'éléments. De plus, on observe également sur la dernière séance de nombreuses initiatives de sa part ce qu'il faisait moins avant. On constate par ailleurs qu'il réussit à accepter et poursuivre les différents thèmes proposés. Il a pu faire preuve d'une bonne identification des différents signaux non-verbaux. Concernant l'expression des émotions on constate que J. est plutôt neutre et s'exprime difficilement par le canal non verbal. On observe une légère amélioration sur la dernière séance. J. réagit au bon moment sur l'ensemble des exercices. Il reprend parfois certains gestes en imitation mais globalement reste spontané dans ses actes.

#### 1.4.2. Analyse des exercices

Nous avons analysé les exercices effectués durant les séances et proposé des adaptations éventuelles qui permettraient de favoriser leur réalisation selon leur difficulté. Le détail des séances et des exercices se trouve dans les Annexes 1 à 6.

<b>Exercice</b> (classés par ordre d'apparition dans les séances)	<b>Observations</b>
<p><b>Présentation :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Cet exercice est intéressant à réaliser au début de la prise en charge.</li> </ul>	<p>L'exercice a été apprécié, l'ensemble des participants a su trouver un geste. Il peut être intéressant à refaire les séances suivantes pour voir si les gestes se complexifient. La deuxième partie implique cependant une double consigne qui a été assez difficile à réaliser. Il peut être intéressant de simplifier dans un premier temps en proposant une consigne (avec le nom du voisin de droite) et une fois celle-ci maîtrisée, la deuxième (avec le geste du voisin de gauche). On peut s'assurer aussi dans un premier temps en effectuant plusieurs tours que le geste est mémorisé et maîtrisé.</p> <p>Cependant, même si les participants se trompent il est important de ne pas considérer cela comme un échec. Comprendre que l'erreur est formatrice et n'est pas « grave » fait partie des objectifs de cette approche, de l'improvisation mais également de la vie quotidienne où les erreurs sont fréquentes.</p>
<p><b>Pan ! :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Cet exercice est amusant mais il faut l'adapter et augmenter la difficulté progressivement.</li> </ul>	<p>Cet exercice a été plutôt apprécié pour son côté « amusant ». Cependant, il peut être générateur d'une forme de tension de par le fait que le participant ne sait pas quand sera son tour de participer. De plus, le nombre de consignes est assez important : les participants peuvent avoir du mal à les intégrer et les appliquer toutes du premier coup. Diminuer le nombre de consignes dans un premier temps et l'augmenter progressivement peut participer à faciliter la réalisation de l'exercice. Il peut aussi être intéressant de proposer de le faire plusieurs fois, notamment si les éliminations sont rapides.</p>
<p><b>Compter jusqu'à 10 :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- C'est un bon exercice d'échauffement et de mise en confiance pour commencer la séance.</li> </ul>	<p>Concernant cet exercice, on observe une bonne cohésion de groupe au travers d'une bonne écoute, de prises d'initiatives de la part de tous les participants, sans qu'il n'y ait eu de manifestation d'impatience ou de frustration face aux nombreux échecs qui survenaient. Au contraire, l'ensemble du groupe perséverait et restait concentré. Ceci est également intéressant pour voir que ce n'est pas grave si on se trompe, l'ensemble du groupe continue.</p>

	<p>L'exercice semble d'autre part plutôt facile et agréable pour l'ensemble des participants. On peut supposer que cela provient notamment du fait que les déambulations sont moins anxiogènes que le placement en cercle, que l'engagement dans le jeu est moins important (car il s'agit uniquement de dire des nombres), et que le jeu ne s'adresse pas à une personne en particulier qui supporterait toute la pression de devoir s'exprimer mais à l'ensemble du groupe qui agit en coopération dans ce jeu. D'une séance à l'autre on peut proposer des petits défis en augmentant le nombre final à atteindre. Il faut faire cependant attention à ne pas augmenter le niveau de difficulté trop rapidement. On peut attendre plusieurs réussites à un nombre précis puis augmenter le nombre. Si on voit que le nombre à atteindre est également un peu difficile, on peut diminuer ce nombre.</p>
<p><b>Gradation des émotions :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Cet exercice peut être très difficile à réaliser. Il est préférable de travailler au préalable les émotions.</li> </ul>	<p>Cet exercice a été difficile à réaliser. Il serait à proposer suite à plusieurs exercices préalables sur les émotions car la plupart des personnes ont déjà des difficultés à simplement exprimer l'émotion. Une fois que l'on sent que les participants sont plus à l'aise avec l'expression des émotions, on peut éventuellement tenter de leur proposer des nuances.</p>
<p><b>Charabia : expression des émotions seul.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Exercice à réaliser après Charabia premier essai.</li> </ul>	<p>Cet exercice n'est pas facile à réaliser et il est préférable de commencer par « Charabia (premier essai) » pour se familiariser avec l'exercice.</p>
<p><b>La balle fictive :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Cet exercice est intéressant pour travailler l'attention et le rythme dans la conversation.</li> </ul>	<p>On observe la mobilisation d'une grande attention de la part des participants. Il est important de commencer par une balle et de s'assurer d'une bonne maîtrise du jeu avant de proposer une deuxième balle. L'écoute et le tour de rôle sont également très impliqués. Une certaine forme de pression temporelle est en jeu lors des échanges car il faut tout de suite renvoyer la balle et répondre, ce qui peut générer une légère anxiété chez certains participants. Cette pression temporelle est intéressante cependant et à mettre en relation avec la pression temporelle du rythme d'une conversation. Plus le nombre de balles augmente, plus le niveau de</p>

	<p>concentration nécessaire et la pression du jeu augmente. Les participants se retrouvent à gérer plusieurs sollicitations en même temps ce qui peut être anxiogène mais amusant également. On observe que les participants ont réussi à s'adapter à ces difficultés jusque trois balles même si ce n'était pas toujours aisé ; nous n'avons pas essayé plus de balles.</p>
<p><b>Charabia (premier essai) :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Cet exercice doit être pratiqué en augmentant les niveaux de pratique progressivement.</li> </ul>	<p>Les participants ont eu du mal à trouver une langue inventée en s'exprimant par un charabia de sons. La première étape de cet exercice a été d'exprimer les émotions en langue inventée. Nous l'avons réalisé tous ensemble, en même temps sur la même émotion. Cela a permis d'atténuer un peu la peur du ridicule notamment et d'en rigoler. Il est intéressant de pouvoir leur demander leur ressenti sur le fait de s'exprimer sans parole et de commenter sur l'intérêt de cet exercice.</p>
<p><b>Expression des émotions :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Cet exercice est intéressant pour débiter le travail sur les émotions.</li> </ul>	<p>Il est valorisant de proposer aux participants de choisir la phrase à répéter ainsi que l'émotion en demandant si quelqu'un a une idée. Si les participants ne répondent pas, on peut choisir une seule personne et lui demander une phrase quelconque la plus neutre possible. Peu importe la phrase que le participant nous donne, on l'accepte en la modifiant éventuellement légèrement si besoin (raccourcir etc.). Il faut que cela reste son idée ! Si la phrase n'est pas tout à fait neutre ce n'est pas un problème, au contraire, cela peut créer un contraste amusant entre l'émotion et l'idée de la phrase.</p> <p>Il est intéressant de faire plusieurs tours avec une même émotion. On observe ainsi parfois, que les participants rajoutent des gestes, des mimiques ou de l'intonation à leurs expressions. Quand les participants maîtrisent l'exercice, on peut commencer à rajouter des degrés dans les émotions en proposant de faire les extrêmes (un peu content ou très content par exemple) dans un premier temps, puis avec l'exercice « Gradation des émotions ».</p> <p>Selon les participants, l'expression non verbale des émotions est plus ou moins difficile. On observe cependant que tous tentent l'exercice et parviennent à moduler leurs gestes, leurs mimiques et/ou leur intonation de manière plus ou moins marquée. Certaines émotions peuvent également être plus difficiles à réaliser que d'autres pour certains participants.</p>

<p><b>Le traducteur :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Cet exercice peut être réalisé après le Charabia car il est déjà un peu plus difficile.</li> </ul>	<p>Il est difficile pour certains participants d'imaginer un langage inventé. On peut dans ces cas-là leur proposer de faire une suite de syllabes qu'ils répètent, et commencer par l'exercice du Charabia dans un premier temps.</p> <p>Il est intéressant dans cet exercice que les spectateurs soient également réactifs (en encourageant le politicien par exemple). Cet exercice peut être anxiogène du fait d'être seul face à tous, il peut donc être intéressant dans un premier temps que les couples soient composés d'un intervenant et d'un participant. Par la suite, on peut proposer également de raconter une histoire.</p>
<p><b>Le singe :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Cet exercice peut être difficile ; il est plutôt à réaliser en fin de parcours.</li> </ul>	<p>On observe que les participants ont du mal à initier des mouvements et à suivre ceux des autres. Ce n'est pas un exercice aisé du fait de l'implication corporelle nécessaire et de la triple tâche qui consiste à déambuler, observer les autres participants et produire un mouvement simultanément tout en anticipant le fait de devoir changer de mouvement selon une personne ou de devoir en proposer un. Il est préférable de le réaliser après un certain nombre de séances et une certaine aisance dans le jeu. On observe qu'au cours de la dernière séance, les participants étaient beaucoup plus à l'aise sur cet exercice et proposaient de nombreuses variations.</p>
<p><b>Charabia : expression des émotions en interaction</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Exercice très intéressant à réaliser après quelques séances de pratique du Charabia et de l'expression des émotions.</li> </ul>	<p>Le Charabia en interaction est très intéressant car il est plus écologique que celui avec la seule expression des émotions. On observe que certains participants s'expriment plus facilement en interaction lorsqu'ils initient la démarche d'aller voir quelqu'un. Leur message non verbal et para-verbal s'enrichit. Pour certains participants, il peut être difficile de trouver une émotion à réaliser ou alors ils peuvent fréquemment répéter les mêmes émotions d'une séance à l'autre. Dans ce cas, il est possible de leur proposer notre aide et éventuellement, de proposer des étiquettes émotions à piocher ce qui peut permettre d'introduire des variations et de s'essayer à d'autres émotions. Cependant il reste intéressant que chacun puisse choisir de lui-même plutôt que l'émotion soit imposée.</p>
<p><b>A la croisée des émotions :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Cet exercice est difficile, il serait plutôt</li> </ul>	<p>Cet exercice est intéressant car il est assez complet et reprend l'expression et l'identification des émotions. Néanmoins, il s'est révélé difficile à réaliser pour les participants. On peut supposer que cela est dû à différents facteurs : le fait qu'il y a plusieurs consignes à réaliser (se déplacer,</p>

<p>à réaliser en fin de parcours et en proposant des adaptations plus simples dans un premier temps.</p>	<p>exprimer une émotion, regarder l'autre, identifier son émotion, changer d'émotion), le fait qu'il faille changer d'émotion assez rapidement, ou encore le fait qu'il faille regarder l'autre.</p> <p>Une adaptation peut être plus simple, serait éventuellement que les personnes se rencontrent et interagissent ensemble avec leurs émotions respectives, sans échanger les émotions. L'intérêt du déplacement est qu'il donne le temps aux participants d'installer l'émotion et de développer son expression.</p>
<p><b>CHARAFOU :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Cet exercice est très intéressant pour l'échauffement, à réaliser en début de séance.</li> </ul>	<p>Cet exercice assez simple a été réalisé avec enthousiasme en échauffement. Il est intéressant d'insister sur le fait de parler fort voire de crier lors des expressions des onomatopées, ainsi que sur le fait de faire des mouvements amples, précis et appuyés. On pourrait éventuellement proposer de mettre du sens derrière les gestes pour obtenir cela (ex : super héros qui s'attaquent, malédictions de sorcières etc.). Cela permet de s'engager plus intensément verbalement et physiquement dans la séance et de faire tomber les limites que l'on peut s'imposer habituellement dans le quotidien. Les participants naturellement élevaient un peu la voix mais pas autant que ce qu'ils pourraient produire. Leurs mouvements étaient amples et l'exercice s'est déroulé sur un bon rythme.</p>
<p><b>Le miroir :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Cet exercice est assez facile et peut être réalisé en échauffement ou en fin de séance.</li> </ul>	<p>On remarque que tous les participants ont réalisé l'exercice sans grandes difficultés. L'aspect changement de rôle peut être amusant car il y a la notion de « vengeance ». On constate que les participants tendent à imiter ce qui a pu leur être proposé quand vient leur tour de mimer, mais si on passe assez de temps sur l'exercice, ils peuvent inventer et initier des mouvements différents. La première partie de l'exercice, où le changement de rôle est signalé, peut être réalisée une première séance et l'autre partie une deuxième séance. Les participants expliquent qu'il n'est pas toujours facile de savoir qui est le reflet et qui est la personne quand on ne signale pas le changement de rôle. Cependant, ce n'est pas grave au contraire c'est le signe que l'exercice se passe bien. Il peut être intéressant de faire le parallèle avec la conversation pour cet exercice où les thèmes fluctuent sans que l'on s'en aperçoive : parfois ce sont des thèmes que nous initions, d'autre fois ce sont des thèmes que l'autre initie et que nous suivons.</p>

<p><b>La machine :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Exercice plutôt simple à réaliser, notamment en fin de séance.</li> </ul>	<p>Exercice qui a semblé plutôt simple et agréable à réaliser. Toujours penser à prendre une idée des participants pour choisir la fonction de la machine. Montrer un exemple et préciser que l'on peut avoir des étapes avant et après l'action principale, donc chacun peut avoir un rôle. Il n'est pas nécessaire de préciser ce que chacun fait. L'ensemble des participants s'est trouvé un bruit et un mouvement et s'est placé dans la machine. Il est possible de répéter l'exercice plusieurs fois et de faire différentes machines.</p>
<p><b>Give Gifts :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Exercice intéressant plutôt simple, qui fait également appel à la créativité.</li> </ul>	<p>Les participants ont semblé apprécier l'exercice. On observe cependant qu'ils donnaient plus souvent des cadeaux informels, qu'ils ne mimaient de cadeau. Il peut être intéressant dans ce cas d'insister sur l'importance de savoir ce que l'on offre et de tenter de le représenter du mieux possible. Car en effet sinon il est possible que le receveur prépare l'idée du cadeau qu'il souhaite recevoir en avance plutôt qu'il ne s'adapte à ce qu'on lui offre. Une autre solution afin d'empêcher la préparation en avance serait de jouer plus vite et assez longtemps pour que seules les idées spontanées restent.</p>
<p><b>HIYA/HAYI :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Exercice intéressant en échauffement et amusant à réaliser.</li> </ul>	<p>Cet exercice est plutôt simple et amusant mais il faut faire attention à introduire les différentes consignes possibles progressivement, sur plusieurs séances. La plupart des participants se sont pris au jeu en initiant d'eux-mêmes des mouvements.</p>
<p><b>I failed !</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Cet exercice est très intéressant à faire en début de séance et n'engage que l'enthousiasme de chacun.</li> </ul>	<p>Les participants ont réalisé cet exercice avec enthousiasme. Leurs encouragements aux voisins consistaient en des serrages de main, des claques dans le dos etc. L'exercice a réellement permis de mettre les participants dans une ambiance joyeuse et dans une bonne dynamique de début de séance. Ne pas hésiter à rappeler qu'il faut oser, que tout le monde se trompe et que ce n'est pas grave. Ne pas hésiter à proposer d'applaudir à chaque fois que quelqu'un fait une erreur.</p>
<p><b>Les siamois</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Cet exercice est amusant à réaliser, le niveau de difficulté est plutôt moyen.</li> </ul>	<p>L'exercice n'est pas facile mais tous les participants ont réussi à construire une petite histoire à deux. Il peut être intéressant de laisser le temps à un groupe de développer son histoire, notamment si on voit qu'ils ont des difficultés au départ. On peut proposer d'autre part de repasser plusieurs fois avec différentes personnes. Certains groupes ont réalisé des dialogues entre siamois ce qui peut également être une manière d'envisager l'exercice. Il faut faire cependant attention aux questions ouvertes (de type</p>

	<p>pourquoi ?, quoi ? qu'est-ce ? etc.) et préférer les affirmations pour la continuité de l'histoire. Attention à toujours proposer un mot, ne pas hésiter à faire recommencer si une personne dit deux mots pour qu'elle n'en dise qu'un (ex : « mon chat » au lieu de « mon ») car cela permet à l'autre de compléter avec sa propre idée. Si on voit que l'exercice est un peu difficile on peut proposer de faire des couples participant/intervenant dans un premier temps.</p> <p>Une variante serait de proposer aux spectateurs de poser des questions aux siamois et que ceux-ci y répondent.</p>
<p><b>Accept this !</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Cet exercice est intéressant à réaliser pour les émotions plutôt après les « Charabia ».</li> </ul>	<p>On observe que cet exercice permet également de travailler les émotions sur du contenu informatif cette fois-ci. Les participants étaient plus expressifs sur cet exercice mais c'est peut-être aussi car il a été proposé en fin de parcours. Il est intéressant de proposer aux participants de débiter leurs réactions par une émotion à une intensité faible ou normale et de l'augmenter progressivement jusqu'à ce qu'elle atteigne son paroxysme. Les émotions ne sont pas forcément toujours absurdes par rapport aux propositions. Ne pas hésiter à proposer des étiquettes émotions si on voit que celles-ci ne varient pas assez.</p>
<p><b>Melimelo</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Cet exercice est intéressant à faire et de niveau moyen. A réaliser peut être après « Accept this ! ».</li> </ul>	<p>Cet exercice n'est pas aisé mais les participants l'ont plutôt bien réussi. Si les participants ont des difficultés à trouver des idées de phrases, leur donner des outils (par exemple regarder autour de soi, penser à un endroit etc.). Il faut que les phrases soient des affirmations afin que personnes n'aient à répondre directement. Laisser le temps aux deux personnes de construire une petite histoire. Il peut être intéressant de faire cet exercice en deux lignes face à face afin que les personnes aient le temps de préparer leurs phrases en avance et ne soient pas surprises.</p>
<p><b>Photo</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Cet exercice est de niveau de difficulté moyen : à proposer en début ou fin de séance.</li> </ul>	<p>On observe que les participants avaient de nombreuses idées de propositions de lieux, d'objet et de personnages. Cependant, leurs mimes restaient très peu fournis. Ils ont su cependant chacun choisir un rôle et se placer dans l'image. Prendre le temps de les laisser exprimer leur personnage et de les mettre en interaction quand on dynamise l'image est également intéressant.</p>

# DISCUSSION

## 1. Synthèses et conclusions pour les hypothèses opérationnelles

Nous synthétiserons dans cette partie les résultats obtenus afin de répondre au mieux à nos hypothèses opérationnelles.

Hypothèse 1 :

*Une prise en charge de groupe avec une orthophoniste, comprenant des exercices spécifiques inspirés des exercices proposés en théâtre d'improvisation est envisageable et peut effectivement être mise en place auprès d'une population avec autisme de haut-niveau.*

L'exploitation des résultats des différents questionnaires et de l'analyse des vidéos ont permis d'apporter un certain nombre de réponses à cette hypothèse. En effet, l'ensemble des participants a apprécié réaliser ces exercices, hormis un qui dit avoir été indifférent. L'analyse des séances nous montre également que l'attention et l'écoute étaient optimales pour l'ensemble des participants durant toutes les séances. De plus, tous les intervenants constatent que les participants étaient de plus en plus investis et détendus au fur et à mesure des séances ce que l'analyse des séances nous confirme également. Tous pensent également que cette approche est adaptée pour la prise en charge des troubles des habiletés pragmatiques chez les personnes avec autisme de haut-niveau et qu'une prise en charge parallèle plus explicite d'analyse des situations sociales serait intéressante. Toutefois, un des intervenants souligne que cela peut dépendre du profil du patient.

Concernant l'organisation et la structure des séances, la majorité des réponses obtenues des participants et des intervenants appuie le fait que deux séances par mois seraient souhaitables. La durée des séances était d'autre part considérée convenable pour la plupart des participants, deux d'entre eux auraient néanmoins souhaité qu'elles soient plus longues. En outre, quatre participants sur six aurait apprécié plus de temps de discussion. Trois intervenants sur quatre, à ce propos, préconisent des séances plus longues qui permettraient des temps d'échanges avant et après les exercices. Par ailleurs, les intervenants s'accordent pour dire que le format proposé des séances (échange, échauffement, exercice, échange) est adéquat. Le nombre de participants a été considéré convenable par la majorité des participants et des intervenants. Deux intervenants précisent qu'autour de cinq participants cela est convenable, et

un intervenant ajoute qu'il ne faut pas dépasser les six personnes. La question du nombre de participant est importante car elle est un facteur essentiel dans l'installation d'une confiance entre les participants. D'autre part, il faut que les participants aient le temps de réaliser chaque exercice éventuellement plusieurs fois. La présence de trop de participants ne permettrait ni l'un ni l'autre. De plus, si les participants ne sont pas assez nombreux, le nombre d'interactions différentes diminue. Concernant le nombre d'intervenants, toutes les personnes ont pensé qu'il était convenable. Trois des intervenants précisent que deux intervenants suffisent. L'analyse des exercices nous montre qu'il peut être intéressant d'avoir plusieurs intervenants afin de dynamiser le groupe, mais ce n'est pas une nécessité.

Au sujet des exercices, hormis un participant qui n'a pas eu de préférence particulière, les participants ont apprécié différents exercices et aucune tendance générale n'est à noter. Les raisons des préférences sont également variées. Deux participants évoquent des exercices qui les ont mis en difficulté. Les participants ont également trouvé en majorité que la durée des exercices était adéquate, hormis un des participants qui a pensé qu'elle était un peu courte et par conséquent qu'il était difficile de suivre. De même, la moitié des participants pensent qu'il y avait trop d'exercices différents par séance et l'autre qu'il y en avait assez. On note en effet le niveau hétérogène des participants et leurs profils symptomatologiques parfois très différents qui n'impliquent pas les mêmes difficultés sur les différents exercices. Ainsi, le niveau de difficulté d'un exercice peut augmenter selon différents facteurs : le nombre de consignes, la spontanéité et/ou la créativité qu'il demande, le nombre de tâches simultanées qui doit être effectué, le placement (le face à face, le face à tous ou la position en cercle peuvent être moins évidents que les déambulations), l'introduction de nuances (dans les émotions par exemple). Toutefois des adaptations sont toujours envisageables pour permettre la réalisation des exercices.

Enfin, les intervenants et les participants ont proposés différentes modifications concernant la prise en charge. Ainsi, les intervenants proposent de cibler les exercices en fonction des demandes des participants et des observations des participants, d'adapter les consignes, de distribuer des feuilles comprenant le contenu des séances afin que les participants aient une trace écrite et de proposer des exercices à faire chez soi dans le quotidien. Un des participants évoque également le souhait d'avoir des exercices pour le quotidien qui permettraient de mieux affronter les situations sociales difficiles. Celui-ci évoque par ailleurs la volonté d'avoir une information écrite sur déroulement de la séance avant la séance. Un autre participant apprécierait un travail plus important sur les situations sociales.

L'ensemble de ces éléments nous montre que tant sur le plan de la motivation des participants et des intervenants, que sur les aspects pratiques de durée, de fréquence, de nombre de personnes impliquées et d'exercices proposés, ce type de prise en charge pourrait tout à fait être envisageable et mis en place auprès de ces personnes avec autisme de haut niveau. On peut émettre l'hypothèse qu'elle serait envisageable auprès de la population de personnes avec autisme de haut-niveau. Cependant il est important de rappeler que l'échantillon n'est pas représentatif de la population et que par conséquent ces résultats ne sont pas généralisables.

Hypothèse 2 :

*Une prise en charge de groupe avec une orthophoniste, comprenant des exercices spécifiques inspirés des exercices proposés en théâtre d'improvisation, permet une amélioration de certaines capacités pragmatiques déficitaires chez des personnes avec autisme de haut-niveau.*

Cette hypothèse n'a pu être effectivement confirmée au cours de cette étude. En effet, le nombre de séances était insuffisant pour permettre la mesure de réels progrès. De plus, l'irrégularité de la présence des participants aux séances et le fait que celles-ci soient espacées d'un mois sont des facteurs à prendre en compte dans les conclusions sur les progrès observés et l'efficacité de l'approche. Cependant, les réponses aux questionnaires et les analyses vidéos nous apportent un début de réponse à cette hypothèse, qui semble plutôt en faveur d'une amélioration. En effet, pendant les exercices réalisés, les intervenants observent une amélioration de différentes capacités chez les participants (par exemple dans l'expression des émotions). De même, on constate suite à l'observation des compétences des participants, que celles-ci se sont améliorées, notamment au niveau de la créativité, de l'expression des émotions, de l'accroche du regard et de la prise d'initiative. Certaines compétences n'ont cependant pas pu être observées, et d'autres n'ont pu être observées que très rarement. De plus, il est possible qu'un des facteurs favorisant cette amélioration ait été le fait que les participants ont semblé prendre plus de plaisir et être plus à l'aise sur les dernières séances. Les exercices n'ayant pas été les mêmes sur cette dernière séance on peut penser aussi que la nature des exercices a pu influencer leurs compétences. Ces résultats sont donc à prendre avec précaution. L'ensemble des participants pensent par ailleurs que ces séances ont pu leur apporter quelque chose. Chaque personne détaille un point particulier pour lequel cette approche aura pu lui être bénéfique. Il est intéressant de noter que malgré le fait que la question était ouverte et que chaque participant a proposé une réponse différente quant à l'apport de cette approche, l'ensemble de ces réponses ont trait aux habiletés pragmatiques de manière implicite. Il s'agit en effet

d'habiletés sociales ou de compétences qui permettent d'entrer au mieux en interaction avec autrui et de communiquer (par exemple : l'expression orale, la confiance en soi). On constate par ailleurs que toutes les habiletés pragmatiques ciblées par cette approche peuvent potentiellement être améliorées à différents niveaux d'après les résultats du questionnaire aux intervenants. La majorité des participants pensent également qu'une pratique plus fréquente pourrait leur être bénéfique.

Ainsi, bien que cette approche ait été pratiquée à faible fréquence, elle montre des améliorations sur certaines compétences et habiletés pragmatiques. De plus, certains intervenants ayant pu assister aux différentes séances affirment que celle-ci pourrait permettre d'améliorer encore d'autres habiletés pragmatiques.

Hypothèse 3 :

*Par voie de conséquence, l'amélioration de ces capacités permet également une amélioration de la qualité des relations interpersonnelles des personnes avec autisme de haut-niveau.*

Nous trouvons des réponses à cette hypothèse en exploitant les résultats obtenus aux questionnaires. On observe ainsi que les participants évoquent différents apports de l'approche dans leurs relations sociales (par exemple : facilité dans l'expression orale, plus à l'aise en groupe). De plus, tous sont d'accord pour affirmer qu'une pratique régulière pourrait leur apporter des outils dans leurs relations avec les autres.

Cela permet d'affirmer que cette approche a présenté pour les participants des bénéfices au niveau de leurs relations sociales et qu'elle pourrait certainement en présenter davantage si elle est pratiquée régulièrement. Cependant, nous rappelons que l'échantillon de l'étude n'est pas représentatif et que ces résultats sont à prendre avec précaution et ne sont pas généralisables.

## 2. Positionnement personnel dans la recherche et les situations cliniques

### 2.1. Commentaires généraux sur l'étude

Il est évident que cette recherche ne rassemble pas les éléments nécessaires à une interprétation statistiquement validée de ses résultats. Le nombre de participants, le nombre de séances, la fréquence des séances et l'irrégularité de la présence des participants ne permettent

pas d'obtenir des résultats objectifs, généralisable à la population. Toutefois, la mise en place de cette première approche et son étude détaillée qualitativement apportent des informations que nous espérons être utiles à d'éventuelles recherches qui souhaiteraient aborder de nouveau le sujet, en proposant un contexte plus favorable à une étude statistiquement valable.

Nous souhaiterions dans ce cadre apporter quelques observations générales complémentaires quant au déroulement des séances au cours de cette étude. Nous reprendrons ici un certain nombre de points qui nous semblent fondamentaux afin que cette approche puisse être le plus bénéfique possible aux participants. Certains de ces points concerneront notamment les adaptations nécessaires en relation avec les difficultés spécifiques à cette population. En effet, un ajustement réfléchi à ces difficultés permettra l'observation de plus grand progrès chez les participants.

Tout d'abord, un des points primordiaux est la confiance qui règne entre l'ensemble des personnes du groupe. Celle-ci est essentielle afin que chacun puisse se sentir à l'aise et non jugé et donc puisse exprimer tout son potentiel dans des domaines qu'il n'a pas l'habitude d'explorer. Cette confiance sera favorisée par un nombre de participants restreints (maximum six/sept), une présence régulière aux séances, des séances fréquentes, et des moments partagés de convivialité entre les personnes. D'autre part les intervenants doivent participer aux exercices afin d'éviter d'instaurer une forme de hiérarchie entre eux et les participants (professeur qui juge l'élève). Au contraire, il est important qu'ils puissent plaisanter avec eux et qu'ils interviennent de moins en moins de manière directive au fil des séances ; ainsi les participants seront de plus en plus autonomes et acteurs dans la séance. De plus, faire de l'humour permet de travailler parallèlement sur la compréhension de l'implicite en contexte, compétence que l'on sait être difficile pour ces personnes (T. Attwood, 2018).

On observe également pour certains participants, que l'implication dans la séance peut être influencée par un événement extérieur qui les préoccupe. Il est important dans ce cas de pouvoir s'arrêter et prendre le temps d'en parler, si cela n'a pas pu être fait en amont, au cours de l'échange de début de séance. Cela permettra au participant de se détacher quelque peu de cet événement et de mieux s'investir dans les exercices. De même, il sera intéressant de se saisir de toute occasion pour valoriser les participants. Ainsi, les exercices de la séance pourront s'adapter aux différents événements qui surviendront en rapport avec les participants (fête d'anniversaire, une personne a apporté un dvd etc.), et il sera toujours plus intéressant de demander les idées de phrases, de thèmes ou de mots aux participants. Ces idées devront être

les plus spontanées et donc les moins réfléchies possible. On pourra indiquer au participant : « Donne-moi la première idée qui te vient ».

Par ailleurs, on observe que les apartés au cours de la séance concernant les moyens d'utiliser les outils apportés au quotidien, ne sont pas la meilleure façon de procéder. En effet, le discours coupe la dynamique de la séance et vient s'ajouter à d'autres consignes orales, ce qui peut faire beaucoup d'informations et ne pas permettre aux participants d'assimiler ce qui est dit. Le mieux est certainement de proposer des commentaires sur l'intérêt des outils dans le cadre d'un échange de fin de séance où les participants pourront également commenter sur leurs ressentis. On pourra à ce moment proposer en outre des exercices par écrit à pratiquer au quotidien. Des séances assez fréquentes favoriseront leur réalisation. L'écrit est plus stable que l'oral et permet ainsi une meilleure assimilation par les participants de l'information. En effet, les personnes avec autisme seront plus réceptives à des contenus concrets et stables plutôt qu'au langage verbal plus éphémère.

Les consignes orales, parfois compliquées, doivent être simplifiées et associées à un débit de parole plutôt lent. Nous conseillons également de ne pas les donner alors que les participants ont déjà débuté l'exercice (en déambulant par exemple) ou sont encore occupés à s'installer. En effet, les personnes avec autisme peuvent présenter des difficultés à réaliser plusieurs tâches simultanément. De plus, un exemple et un premier essai peuvent parfois être plus parlants. On constate par ailleurs, que si nous pensions que la créativité pouvait être un facteur de difficulté important, ce n'est pas le cas pour la majorité des participants qui au contraire, s'est montrée plutôt créative au fil des séances.

Afin de réduire autant que ce peut l'angoisse de l'imprévu omniprésente chez les personnes avec autisme, il serait également intéressant d'informer les participants en amont du déroulement de la séance et éventuellement la durée des exercices.

Enfin, un autre point très important concerne la peur de se tromper. Il est important que les participants ne se sentent pas jugés et que les erreurs ne soient pas soulignées négativement. Si possible l'erreur doit être acceptée et même encouragée concrètement, par des applaudissements par exemple. L'objectif est que les participants n'aient progressivement plus peur de se tromper et puissent prendre de plus en plus d'initiatives en ayant confiance en eux. Néanmoins, notamment pour des participants plus jeunes, il faudra veiller à ce que ce qu'ils comprennent que c'est l'acceptation de l'erreur et non le fait de réaliser des erreurs qui est

encouragée. En effet, du fait de leur pensée figée, les personnes avec autisme pourraient mal interpréter ces encouragements.

## 2.2. Positionnement personnel

Nous avons beaucoup apprécié réaliser cette étude. En effet, celle-ci nous a permis d'approfondir les domaines vastes de l'autisme de haut-niveau et du théâtre d'improvisation, et de les allier sur un terrain qui aurait pu sembler inexistant d'un premier abord, tant les profils de l'un et les compétences requises de l'autre semblaient être antinomiques. Nous espérons que cette première recherche sur l'intérêt d'une approche thérapeutique des troubles des habiletés pragmatiques chez les personnes avec autisme de haut-niveau au travers d'exercices inspirés du théâtre d'improvisation pourra être l'objet de futures recherches peut-être plus conséquentes, et peut-être un jour d'une application clinique plus importante.

## CONCLUSION

Notre étude a permis d'explorer la mise en place d'une approche fondée sur les principes de l'improvisation au sein d'un groupe de personnes avec autisme de haut-niveau, qui présentent des troubles des habiletés pragmatiques. Dans le cadre de ce groupe, des exercices inspirés du théâtre d'improvisation ont été proposés dans l'objectif d'améliorer leurs habiletés pragmatiques et par voie de conséquences, leurs relations interpersonnelles. En effet, la pratique de ces exercices en théâtre d'improvisation permet de travailler sur l'application des principes de l'improvisation, principes essentiels qui permettent d'assurer une communication optimale entre les joueurs. Suite à une analyse vidéo des séances réalisées permettant l'observation des compétences des participants et des exercices proposés, et à l'aide de questionnaires proposés aux participants et aux intervenants présents, nous avons pu mettre en évidence un certain nombre de conclusions. Tout d'abord, la mise en place d'une telle approche est envisageable et adaptée pour ce type de population. Ensuite, cette approche des habiletés pragmatiques permettrait leur amélioration, et l'amélioration par voie de conséquence des relations interpersonnelles des participants.

Néanmoins le peu de séances proposées, l'irrégularité des participants et le nombre insuffisant de participants ne permettent pas de confirmer ces résultats de manière certaine ni de les généraliser au-delà du contexte de l'étude. La recherche apporte également une analyse qualitative détaillée des exercices et des séances qui pourra être éventuellement un appui à la réalisation d'un futur protocole pour le même objet d'étude.

Cette recherche gagnerait à être développée dans de futures études, et semble déjà profiler des résultats prometteurs. On peut ainsi par ailleurs se poser la question de l'intérêt du travail des habiletés pragmatiques au travers de cette approche auprès de personnes présentant d'autres pathologies comme par exemple une dysphasie ou une surdité.

En orthophonie, où parfois les outils manquent pour le travail des aspects pragmatiques de la communication, nous espérons que cette approche pourra un jour faire ses preuves et être mise en place au sein de la pratique clinique.

## BIBLIOGRAPHIE

- American Psychiatric Association. (2015). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders DSM-5* (5<sup>e</sup> éd.). Elsevier Masson.
- Andanson, J., Pourre, F., Maffre, T., & Raynaud, J.-P. (2011). Les groupes d'entraînement aux habiletés sociales pour enfants et adolescents avec syndrome d'Asperger : revue de la littérature. *Archives de Pédiatrie*, 18, 589-596.  
<https://doi.org/10.1016/j.arcped.2011.02.019>
- Armengaud, F. (1985). *La Pragmatique*. Vendôme: Presses universitaires de France.
- Attwood, Tony. (2009). *Le syndrome d'asperger*. De Boeck.
- Attwood, T. (2014). *Le syndrome d'Asperger et l'autisme de haut-niveau*. Paris: Dunod.
- Attwood, T. (2018). *Le syndrome d'Asperger*. De Boeck Supérieur.
- Bastiaansen, J. A., Thioux, M., Nanetti, L., van der Gaag, C., Ketelaars, C., Minderaa, R., & Keysers, C. (2011). Age-Related Increase in Inferior Frontal Gyrus Activity and Social Functioning in Autism Spectrum Disorder. *Society of Biological Psychiatry*, 69, 832–838. <https://doi.org/10.1016/j.biopsych.2010.11.007>
- Bergen, M., Cox, M., & Detmar, J. (2002). *Improvise this ! : how to think on your feet without falling on your face* (1st ed). New York: Hyperion.
- BLOOM, L., & LAHEY, M. (1978). *Language development, language disorders*. New York: John Wiley and Sons.
- Constantino, J. N., & Charman, T. (2016). *Diagnosis of autism spectrum disorder: reconciling the syndrome, its diverse origins, and variation in expression*. 15, 279-291.  
[http://dx.doi.org/10.1016/S1474-4422\(15\)00151-9](http://dx.doi.org/10.1016/S1474-4422(15)00151-9)
- COQUET, F. (2005). *Pragmatique : quelques notions de base*. (221), 13-27.
- COSNIER, J., & BROSSARD, A. (1984). *La communication non verbale*. Neuchâtel et Paris: Delachaux et Niestlé et Perret.

- Dachez, Julie, & Mademoiselle Caroline. (2016). *la différence invisible*. Delcourt.
- Davis, J. M., & Broitman, J. (2011). *Nonverbal Learning Disabilities in Children: Bridging the Gap Between Science and Practice*. Consulté à l'adresse <https://books.google.fr/books?id=e5H7WjcJeckC>
- De Weck, G. (1996). *Troubles du développement du langage*. Delachaux et Niestlé.
- Eisenmajer, R., Prior, M., Leekman, S., Wing, L., Gould, J., Welham, M., & Ong, B. (1996). Comparison of Clinical Symptoms in Autism and Asperger's Disorder. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 35(11), 1523-1531.
- Frith, U., & Happé, F. (2006). The Weak Coherence Account: Detail-focused Cognitive Style in Autism Spectrum Disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 36(1), 5-25. <https://doi.org/DOI 10.1007/s10803-005-0039-0>
- Geschwind, D. H., & State, M. W. (2015). Gene hunting in autism spectrum disorder: on the path to precision medicine. *The Lancet Neurology*, 14, 1109-1120. [http://dx.doi.org/10.1016/S1474-4422\(15\)00044-7](http://dx.doi.org/10.1016/S1474-4422(15)00044-7)
- Grandin, T. (2014). *Dans le cerveau des autistes*. Odile Jacob.
- Grice, H. P. (1975). Logic and Conversation. In *Syntax and Semantics: Vol. 3. Speech Acts* (p. 41-58). New York: Academic Press.
- Guli, L. A., Semrud-Clikeman, M., Lerner, M. D., & Britton, N. (2013). Social Competence Intervention Program (SCIP): A pilot study of a creative drama program for youth with social difficulties. *The Arts in Psychotherapy*, 40(1), 37-44. <https://doi.org/10.1016/j.aip.2012.09.002>
- Johnstone, K. (1999). *Impro for Storytellers*. Faber and Faber.
- Kana, R. K., Libero, L. E., & Moore, M. S. (2011). Disrupted cortical connectivity theory as an explanatory model for autism spectrum disorders. *Physics of Life Reviews*, 8, 410-437. <https://doi.org/doi:10.1016/j.plrev.2011.10.001>

- Koppett, K. (2001a). *Training to imagine : practical improvisational theatre techniques to enhance creativity, teamwork, leadership and learning* (1st ed). Virginia: Stylus Publishing.
- Koppett, K. (2001b). *Training to imagine : practical improvisational theatre techniques to enhance creativity, teamwork, leadership and learning* (1st ed). Virginia: Stylus Publishing.
- Krasny, L., Williams, B. J., Provencal, S., & Ozonoff, S. (2003). Social skills interventions for the autism spectrum: essential ingredients and a model curriculum. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, 12(1), 107-122. [https://doi.org/10.1016/S1056-4993\(02\)00051-2](https://doi.org/10.1016/S1056-4993(02)00051-2)
- Laplace, L., & Neveu, V. (2012). *Troubles de la communication chez les adultes avec autisme Enquête sur différents parcours de vie et prises en charge orthophoniques de quatre adultes avec autisme* (Mémoire d'orthophonie). Lille.
- Lerner, Matthew D., Mikami, A. Y., & Levine, K. (2011). Socio-Dramatic Affective-Relational Intervention for Adolescents with Asperger Syndrome & High Functioning Autism: Pilot Study. *Autism*, 15(1), 21-42. <https://doi.org/10.1177/1362361309353613>
- Lerner, M.D., & Levine, K. (2007). Spotlight method: An integrative approach to teaching social pragmatics using dramatic principles. In *The journal of developmental processes* (2<sup>e</sup> éd., Vol. 2, p. 91-102).
- Lewis, J., & Banerjee, S. (s. d.). An investigation of the therapeutic potential of stories in Dramatherapy with young people with autistic spectrum disorder. *Dramatherapy*, 35(1). <http://dx.doi.org/10.1080/02630672.2013.772456>
- Llaneza, D. C., DeLuke, S. V., Batista, M., Crawley, J. N., Christodulu, K. V., & Frye, C. A. (2010). Communication, interventions, and scientific advances in autism: A

- commentary. *Physiology & Behavior*, 100, 268-276.  
<https://doi.org/doi:10.1016/j.physbeh.2010.01.003>
- Lowe, R. (2000). *Improvisation, Inc. Harnessing Spontaneity to Engage People and Groups*. JOSSEY-BASS/PFEIFFER.
- Matson, J. L., Matson, M. L., & Rivet, T. T. (2007). Social-Skills Treatments for Children With Autism Spectrum Disorders: An Overview. *Behavior Modification*, 31(5), 682-707.  
<https://doi.org/10.1177/0145445507301650>
- McMahon, C. M., Lerner, M. D., & Britton, N. (2013). Group-based social skills interventions for adolescents with higher-functioning autism spectrum disorder: a review and looking to the future. *Adolescent Health, Medicine and Therapeutics*, 4, 23-38.  
<https://doi.org/10.2147/AHMT.S25402>
- Metellus, J. (1986). *Pragmatique et rééducation en gériatrie*. 24(146), 123-126.
- Mondon, C., Clément, M., Assouline, B., & Rondan, C. (2011). Expérience d'un groupe d'habiletés sociales : une année de pratique avec trois adolescents porteurs du syndrome d'Asperger. *Annales Médico-Psychologiques*, 169, 149-154.  
<https://doi.org/doi:10.1016/j.amp.2009.11.010>
- Morrisson, C. (2014). *40 exercices d'improvisation théâtrale*. Actes sud.
- Nespoulous, J. L. (1986). *Les domaines de la pragmatique*. 24(146), 127-136.
- Schovanec, J. (2013). *Je suis à l'est*. Paris: POCKET.
- Spolin, V. (1963). *Improvisation for the theater: a handbook of teaching and directing techniques* /. Consulté à l'adresse <http://hdl.handle.net/2027/mdp.39015066089320>
- Tardif, C., & Gepner, B. (2014). *L'autisme* (4e éd.). Paris: Armand Colin.
- Tournier, C. (2006a). *manuel d'improvisation théâtrale*. France: éditions de l'eau vive.
- Tournier, C. (2006b). *manuel d'improvisation théâtrale*. France: éditions de l'eau vive.

Trésor de la langue française informatisé. (s. d.). Consulté 14 mai 2018, à l'adresse  
<http://stella.atilf.fr/Dendien/scripts/tlfiv5/advanced.exe?8;s=350952420;>

UGUEN, A. (2005). *Les groupes d'habiletés sociales chez les sujets autistes et Asperger :  
évaluation des effets sur une population d'adolescents* (Mémoire d'orthophonie).  
Bordeaux.

Vermeulen, P. (2013). *Comprendre les personnes autistes de haut niveau*. Dunod.

White, S., O'Reilly, H., & Frith, U. (2009). Big heads, small details and autism.  
*Neuropsychologia*, 47, 1274-1281.  
<https://doi.org/doi:10.1016/j.neuropsychologia.2009.01.012>

# ANNEXES

## Annexe 1 : Séance 1

### **Séance 1 : La communication au-delà du contenu informatif :**

Principes travaillés : ANIME/PERCUTE/ECOUTE

Objectifs :

- Utilisation des signaux non-verbaux (mimiques, gestes, posture, proxémique)
- Identification des signaux non-verbaux.

1- **Rappel rapide** : L'improvisation ; le projet.

2- **Exercices d'échauffement** :

#### **Exercice d'échauffement : Présentation**

Les participants se placent en rond. Chaque participant s'avance et dit son nom en faisant un geste qu'il invente. Puis on recommence en disant le nom du voisin de droite et en prenant le geste du voisin de gauche.

**Intérêt** : Cet exercice est intéressant en début de prise en charge pour apprendre à se connaître et pour commencer à s'engager physiquement et verbalement dans la séance en participant. Il permet également de travailler l'attention l'écoute et la concentration.

#### **Exercice d'échauffement : PAN !**

Les participants se placent en rond. L'animateur appelle le nom d'un des participant. Celui-ci doit se baisser au plus vite et ses voisins, à droite et à gauche, doivent lui tirer dessus en faisant le geste de pistolet avec leurs mains et en disant « Pan ! ».

Si le participant ne s'est pas baissé, il « meurt ». Il est éliminé. Si le participant s'est baissé c'est le tireur le moins rapide ou celui qui aura dit « Pan ! » le moins fort qui est éliminé. En cas d'ex aequo la partie se poursuit.

Pour débiter et entrer progressivement dans un état de concentration et d'écoute, on peut commencer par faire quelques parties de balles « à blanc » : c'est à dire que personne n'est éliminé.

**Intérêt** : Ce jeu est intéressant pour développer le principe « percute ». Les « voisins » changeant régulièrement, c'est un bon exercice pour l'attention et l'écoute. Il demande aux participants de s'engager physiquement et verbalement au travers du cri (Pan !) et des gestes (imitation du revolver). Il permet de commencer à entrer dans la communication en prenant des initiatives et réagissant sur une modalité simple et cadrée (ce qui peut être plus rassurant).

#### **Exercice d'échauffement : Compter jusque 10 en groupe**

Les participants déambulent dans la pièce et tentent de compter ensemble jusque 10. Il ne faut pas que deux personnes disent un nombre en même temps. Chaque nombre doit être dit par une seule personne. Lorsque le nombre est dit par plus d'une personne en même temps, on recommence à zéro et ainsi de suite jusqu'à ce que le groupe réussisse à compter jusque 10. Il n'y a pas d'ordre, chacun intervient quand il le souhaite.

**Intérêt :** Cet exercice permet de renforcer la cohésion de groupe, l'écoute et l'attention. On travaille ensemble, avec les autres. On engage également la participation des personnes car elles doivent prendre des initiatives pour participer.

### 3- Exercices :

#### Exercice : Gradation des émotions

Les participants sont en rond. On choisit une émotion et une phrase neutre de sens. Chacun à son tour, chaque personne dans le cercle dit la phrase, en manifestant l'émotion. La première personne la dit avec peu d'intensité dans l'émotion puis on augmente progressivement l'intensité de personne en personne jusqu'à ce que l'on arrive à la dernière personne, qui exprime l'émotion à son paroxysme.

**Intérêt :** Comprendre qu'une même émotion peut s'exprimer différemment, selon le degré. Pouvoir l'expérimenter et ce quel que soit le contenu informatif (ici la phrase).

#### Exercice Charabia : expression des émotions seul

*Présentation / explications sur la communication au-delà des mots. Montrer l'exemple.*

Les participants sont en rond et choisissent une émotion. Puis, chacun leur tour, ils communiquent cette émotion en grommelot en adoptant les signaux verbaux et para-verbaux de l'émotion qui a été choisie. Le grommelot est le terme pour désigner un langage inventé que personne ne comprend (suite de sons incompréhensible). C'est du charabia.

**Intérêt :** Travail de la communication non verbale et para-verbale sans contenu informatif aucun. Cet exercice supprime complètement la composante du contenu de la communication. Il axe ainsi tout l'effort de se faire comprendre et de comprendre sur la communication non verbale. Cela est intéressant pour réaliser son importance. Premier essai qui permet d'expérimenter le grommelot.

### 4- Exercice pour la maison : (transmis à l'oral)

Chez soi : Ecouter et observer dans son quotidien pour voir si on peut observer la communication non-verbale. S'entraîner chez soi au Charabia.

## Annexe 2 : Séance 2

### **Séance 2 : La communication au-delà du contenu informatif :**

Principes travaillés : ANIME/PERCUTE/ECOUTE

Objectifs principaux :

- Utilisation des signaux non-verbaux (mimiques, gestes, posture, proxémique)
- Identification des signaux non-verbaux.

#### **1- Exercices d'échauffement :**

##### **Exercice d'échauffement : Compter jusqu'à 10 en groupe**

Les participants déambulent dans la pièce et tentent de compter ensemble jusqu'à 10. Il ne faut pas que deux personnes disent un nombre en même temps. Chaque nombre doit être dit par une seule personne. Lorsque le nombre est dit par plus d'une personne en même temps, on recommence à zéro et ainsi de suite jusqu'à ce que le groupe réussisse à compter jusqu'à 10. Il n'y a pas d'ordre, chacun intervient quand il le souhaite.

**Intérêt :** Cet exercice permet de renforcer la cohésion de groupe, l'écoute et l'attention. On travaille ensemble, avec les autres. On engage également la participation des personnes car elles doivent prendre des initiatives pour participer.

##### **Exercice d'échauffement : La balle fictive**

Les participants se placent en rond. Une personne A envoie une balle fictive dont elle choisit la couleur. Elle fait le geste d'envoi de la balle (comme une balle de volley) et elle dit la couleur de la balle (par exemple, jaune) tout en regardant la personne B à qui elle l'envoie. La personne B la rattrape en faisant le geste de rattraper une balle et en disant la couleur choisie (ici, jaune). Puis la personne B renvoie la balle à la personne de son choix de la même manière.

Ensuite on rajoute une balle dans le jeu d'une autre couleur. Les participants s'échangent entre eux les deux balles.

Si une personne A souhaite envoyer une balle à une personne B qui est occupée par une autre balle ou qui ne prête pas attention, la personne A répète inlassablement le geste et le nom de la couleur de la balle qu'elle souhaite envoyer vers la personne B, jusqu'à ce que celle-ci lui réponde (jaune, jaune, jaune etc.).

**Intérêt :** Cet exercice permet de travailler l'écoute et l'attention en interaction. Ce jeu est intéressant pour développer le principe « percute ».

Il permet de commencer à entrer dans la communication en prenant des initiatives et réagissant sur une modalité très simple et cadrée (ce qui peut être plus rassurant).

#### **2- Exercices :**

##### **Exercice : Expression des émotions**

Les participants sont en rond. On choisit une émotion et une phrase neutre de sens (ex : il est quatre heures). Chacun à son tour, chaque personne dans le cercle dit la phrase, en manifestant l'émotion choisie par le groupe. Tout le monde réalise une fois la même émotion, puis on change d'émotion.

Joie/mépris/dégoût/colère/tristesse/peur/surprise

**Intérêt :** Expérimenter les différentes émotions au travers des gestes, des mimiques, des éléments para-verbaux (intonation, intensité de la voix, prosodie) : les reconnaître chez les autres, les voir sous diverses formes, essayer de les reproduire chacun à sa manière.

### **Exercice : Charabia (premier essai)**

Les participants sont en rond et choisissent une émotion. Puis, ils se mettent à communiquer entre eux tous en même temps en grommelot en adoptant les signaux verbaux et para-verbaux de l'émotion qui a été choisie. Le grommelot est le terme pour désigner un langage inventé que personne ne comprend (suite de sons incompréhensible). C'est du charabia. Par exemple : tout le monde s'énerve sur tout le monde, tout le monde est surpris etc. Ce premier essai permet de se familiariser avec le concept, d'observer comment les autres le font sans se sentir juger.

**Intérêt :** travail de la communication non verbale et para-verbale sans contenu informatif aucun. Premier essai qui permet d'expérimenter le grommelot.

### **Exercice : Le traducteur**

Une personne A s'assoit devant les autres sur une chaise. Une personne B se place debout à ses côtés. Les autres participants s'assoient devant en spectateurs. La personne A devra produire un discours de son choix en tentant de convaincre les spectateurs, à la manière d'un politicien. Son discours est entièrement en grommelot et donc incompréhensible de tous. L'accent est mis sur la communication verbale et non verbale. La personne B devra traduire ce que la personne A tente de transmettre aux spectateurs. Il n'est pas nécessaire que les deux soient en harmonie mais il est intéressant de le souligner et de commenter sur la perception que les spectateurs ont pu avoir du discours.

**Intérêt :** Cet exercice supprime complètement la composante du contenu de la communication. Il axe ainsi tout l'effort de se faire comprendre et de comprendre sur la communication non verbale et para verbale. De plus, il y a une forme d'acceptation et d'échange entre les deux participants car chacun doit accepter et écouter ce que l'autre propose : pour l'un le contenu verbal informatif, pour l'autre le contenu non verbal informatif également.

### **3- Exercice plus simple : Le singe**

On déambule dans l'espace. Une personne A initie un mouvement que tout le monde doit reproduire tout en poursuivant la déambulation. Puis, une personne B non prédéfinie, initie un autre mouvement quand elle le souhaite. Les participants doivent le remarquer et changer de mouvement pour reproduire celui proposé par la personne B. Tous les participants doivent reproduire le même mouvement au final. Puis, une personne C change le mouvement etc.

**Intérêt** : Accepter de suivre ce que l'autre propose, initier une interaction, sortir de sa zone de confort et de son connu en acceptant de reproduire les mouvements de l'autre. Cet exercice permet également de travailler l'attention, l'écoute et la réactivité (réagir au bon moment).

**4- Exercices à la maison** : (transmis par écrit)

**Communiquer sans les mots :**

- A la maison : s'amuser à exprimer les différentes émotions en langue inventée : PEUR/JOIE/TRISTESSE/COLERE/SURPRISE/DEGOUT/MEPRIS
- Tout seul ou avec un proche converser en langue inventée.

Dans la vie quotidienne, observer les personnes autour de nous. Comment est-ce qu'elles communiquent avec leur corps et leur voix, sans le sens

## Annexe 3 : Séance 3

### **Séance 3 : La communication au-delà du contenu informatif :**

Principes travaillés : ANIME/PERCUTE/ECOUTE

Objectifs :

- Utilisation des signaux non-verbaux (mimiques, gestes, posture, proxémique)
- Identification des signaux non-verbaux.

#### **1- Exercices d'échauffements :**

##### **Exercice d'échauffement : Compter jusqu'à 10 en groupe**

Les participants déambulent dans la pièce et tentent de compter ensemble jusqu'à 10. Il ne faut pas que deux personnes disent un nombre en même temps. Chaque nombre doit être dit par une seule personne. Lorsque le nombre est dit par plus d'une personne en même temps, on recommence à zéro et ainsi de suite jusqu'à ce que le groupe réussisse à compter jusqu'à 10.

**Intérêt :** Cet exercice permet de renforcer la cohésion de groupe, l'écoute et l'attention. On travaille ensemble, avec les autres. On engage également la participation des personnes.

##### **Exercice d'échauffement : la balle fictive**

Les participants se placent en rond. Une personne A envoie une balle fictive dont elle choisit la couleur. Elle fait le geste d'envoi de la balle (comme une balle de volley) et elle dit la couleur de la balle (par exemple, jaune) tout en regardant la personne B à qui elle l'envoie. La personne B la rattrape en faisant le geste de rattraper une balle et en disant la couleur choisie (ici, jaune). Puis la personne B renvoie la balle à la personne de son choix de la même manière.

Ensuite on ajoute une balle dans le jeu d'une autre couleur. Les participants s'échangent entre eux les deux balles.

Si une personne A souhaite envoyer une balle à une personne B qui est occupée par une autre balle ou qui ne prête pas attention, la personne A répète inlassablement le geste et le nom de la couleur de la balle qu'elle souhaite envoyer vers la personne B, jusqu'à ce que celle-ci lui réponde.

**Intérêt :** Cet exercice permet de travailler l'écoute et l'attention en interaction. Ce jeu est intéressant pour développer le principe « percute ».

Il permet de commencer à entrer dans la communication en prenant des initiatives et réagissant sur une modalité très simple et cadrée (ce qui peut être plus rassurant).

#### **2- Exercices :**

##### **Exercice : Expression des émotions**

Les participants sont en rond. On choisit une émotion et une phrase neutre de sens. Chacun à son tour, chaque personne dans le cercle dit la phrase, en manifestant l'émotion.

Joie/mépris/dégoût/colère/tristesse/peur/surprise

**Intérêt :** Expérimenter les différentes émotions.

**Exercice : Charabia : expression des émotions en interaction**

Les participants sont en rond. Une personne A choisit une émotion et va voir une personne B en exprimant cette émotion et en engageant la conversation en langage inventé. La personne B lui répond en langage inventé, puis elle devine l'émotion que la personne A exprime. Ensuite, la personne B s'en va et va voir quelqu'un d'autre ; la personne A prend la place de la personne B dans le cercle.

**Intérêt :** Cette variante du Charabia permet de travailler l'initiation de l'échange, la compréhension et l'identification des intentions communicatives au-delà des mots. C'est une ébauche de conversation sans contenu informatif. Elle permet également d'aborder l'acceptation de ce que notre interlocuteur nous propose et l'adaptation au discours de l'autre.

**Exercice : A la croisée des émotions**

Deux personnes se mettent face à face à distance l'une de l'autre. Chacune choisit une émotion sans le dire. Ensuite les personnes s'avancent l'une vers l'autre en exprimant l'émotion qu'ils ont choisie. Quand elles se croisent la personne A prend ce qu'elle pense être l'émotion de la personne B et la personne B prend ce qu'elle pense être l'émotion de la personne A. Les deux personnes continuent à avancer en exprimant l'expression de l'autre jusqu'à ce qu'elles arrivent à la place où était initialement l'autre.

**Intérêt :** Il s'agit ici de travailler l'expression et la reconnaissance des émotions. Devoir choisir l'émotion que l'on va incarner permet également de travailler sur l'initiation. Devoir changer et prendre l'émotion de l'autre, implique également une notion d'acceptation et d'adaptation.

3- **Exercices à la maison** : (transmis par écrit)

**Communiquer sans les mots :**

- A la maison : s'amuser à exprimer les différentes émotions en langue inventée : PEUR/JOIE/TRISTESSE/COLERE/SURPRISE/DEGOUT/MEPRIS
- Tout seul ou avec un proche converser en langue inventée.

Dans la vie quotidienne, observer les personnes autour de nous. Comment est-ce qu'elles communiquent avec leur corps et leur voix, sans le sens des mots ?

## Annexe 4 : Séance 4

### **Séance 4 : La communication au-delà du contenu informatif ; S'adapter à l'interlocuteur dans l'interaction :**

Principes travaillés : ACCEPTE/ANIME/PERCUTE/ECOUTE

Objectifs :

#### **La communication au-delà du contenu informatif :**

- Utilisation des signaux non-verbaux (mimiques, gestes, posture, proxémique)
- Identification des signaux non-verbaux.

#### **S'adapter à l'interlocuteur dans l'interaction :**

- Accepter un changement de thème
- Poursuivre un thème initié par l'interlocuteur

### **1- Exercices d'échauffements :**

#### **Exercice d'échauffement : CHARAFOU**

Les participants se placent en cercle. Une personne A lève les bras les mains jointes au-dessus de sa tête. Puis elle les abaisse en disant « CHA » vers une personne B. La personne B réagit en levant les bras de la même manière et en disant « RA ». Les deux personnes situées de chaque côté de la personne B réagissent alors en « tranchant » la personne B de leurs bras et en disant « FOU » (sans la toucher). Puis la personne B rabaisse les bras et renvoie un « CHA » vers une personne C. etc.

**Intérêt :** Initier l'interaction, l'action et la réaction, verbale et non-verbale dans un contexte très cadré et au travers de gestes et de productions verbales simples. Cet exercice demande de bien écouter et d'être attentif à ce qui se déroule Il permet d'engager les participants dans la séance physiquement et verbalement.

#### **Exercice d'échauffement : la balle fictive**

Les participants se placent en rond. Une personne A envoie une balle fictive dont elle choisit la couleur. Elle fait le geste d'envoi de la balle (comme une balle de volley) et elle dit la couleur de la balle (par exemple, jaune) tout en regardant la personne B à qui elle l'envoie. La personne B la rattrape en faisant le geste de rattraper une balle et en disant la couleur choisie (ici, jaune). Puis la personne B renvoie la balle à la personne de son choix de la même manière.

Ensuite on ajoute une balle dans le jeu d'une autre couleur. Les participants s'échangent entre eux les deux balles.

Si une personne A souhaite envoyer une balle à une personne B qui est occupée par une autre balle ou qui ne prête pas attention, la personne A répète inlassablement le geste et le nom de la couleur de la balle qu'elle souhaite envoyer vers la personne B, jusqu'à ce que celle-ci lui réponde.

**Intérêt :** Cet exercice permet de travailler l'écoute et l'attention en interaction. Ce jeu est intéressant pour développer le principe « percuté ».

Il permet de commencer à entrer dans la communication en prenant des initiatives et réagissant sur une modalité très simple et cadrée (ce qui peut être plus rassurant).

## **2- Exercices :**

### **Exercice : Charabia : expression des émotions en interaction**

Les participants sont en rond. Une personne A choisit une émotion et va voir une personne B en exprimant cette émotion et en engageant la conversation en langage inventé. La personne B lui répond en langage inventé, puis elle devine l'émotion que la personne A exprime. Ensuite, la personne B s'en va et va voir quelqu'un d'autre ; la personne A prend la place de la personne B dans le cercle.

**Intérêt :** Cette variante du Charabia permet de travailler l'initiation de l'échange, la compréhension et l'identification des intentions communicatives au-delà des mots. C'est une ébauche de conversation sans contenu informatif. Elle permet également d'aborder l'acceptation de ce que notre interlocuteur nous propose et l'adaptation au discours de l'autre.

## **3- Exercice plus simple : Le miroir**

Les participants se mettent deux par deux face à face. La personne A propose des mouvements et la personne B la suit comme si elle était son reflet dans le miroir. A un moment, les rôles changent et c'est la personne A qui suit la personne B. Ainsi de suite.

Pour commencer, on peut signaler quand les rôles changent. Puis progressivement on laissera les paires s'accorder ensemble (deuxième partie non réalisée pendant la séance 4).

**Intérêt :** Cet exercice permet d'initier un mouvement, de suivre un mouvement initié par l'autre, d'accepter et de s'adapter à ce que l'autre propose. De prêter attention pour savoir quand est-ce que c'est moi qui dirige et quand est-ce que c'est mon partenaire. Il demande également une bonne « écoute » au sens large du terme afin de rester en accord avec l'autre.

## Annexe 5 : Séance 5

### **Séance 5 : S'adapter à l'interlocuteur dans l'interaction :**

Principes travaillés : ACCEPTE/PERCUTE/ECOUTE

Objectifs Principaux:

#### **S'adapter à l'interlocuteur dans l'interaction :**

- Accepter un changement de thème
- Poursuivre un thème initié par l'interlocuteur

#### **1- Exercices d'échauffements :**

##### **Exercice d'échauffement : CHARAFOU**

Les participants se placent en cercle. Une personne A lève les bras les mains jointes au-dessus de sa tête. Puis elle les abaisse en disant « CHA » vers une personne B. La personne B réagit en levant les bras de la même manière et en disant « RA ». Les deux personnes situées de chaque côté de la personne B réagissent alors en « tranchant » la personne B de leurs bras et en disant « FOU » (sans la toucher). Puis la personne B rabaisse les bras et renvoie un « CHA » vers une personne C. etc.

**Intérêt :** Initier l'interaction, l'action et la réaction, verbale et non-verbale dans un contexte très cadré et au travers de gestes et de productions verbales simples. Cet exercice demande de bien écouter et d'être attentif à ce qui se déroule Il permet d'engager les participants dans la séance physiquement et verbalement.

##### **Exercice d'échauffement : HIYA/HAYI**

Les participants sont en cercle. Une personne A initie un mouvement de vague avec le bras vers la gauche en disant « HIYA ! ». La personne B à sa gauche envoie le même mouvement avec la même exclamation à la personne d'à côté et ainsi de suite, le mouvement et l'exclamation faisant le tour du cercle.

A cette base s'ajouteront diverses variations qu'il faudra que la personne tienne en compte. Ainsi, n'importe qui pourra dire « STOP ! » (en levant la main comme pour dire stop), et renvoyer le mouvement dans l'autre sens en disant « HAYI ! ».

Le mouvement « JUMP ! », associé à une vague plus importante avec le bras, permet de sauter la personne suivante, qui doit alors ne rien dire et ne rien faire, et de passer directement à celle d'après. (*non introduit en séance 5*)

Le mouvement « ASCENSEUR », associé à un mouvement de doigt qui appui sur le bouton de l'ascenseur, s'il est utilisé par quelqu'un oblige tout le monde à s'accroupir. S'il est utilisé une fois que tout le monde est accroupi alors il permet à tout le monde de se relever. (*non introduit en séance 5*)

Le mouvement « JE JETTE ! », associé à un mouvement de mains qui jette un ballon de volley, permet à n'importe qui dans le cercle de reprendre le mouvement en disant « JE PRENDS ! » et en faisant le mouvement de réception du ballon. (*non introduit en séance 5*)

Le mouvement « SAMBA », associé à des agitations et une petite musique, oblige tout le monde à se déplacer et de changer de place dans le cercle en dansant.

Chacun peut faire le mouvement qu'il souhaite et intervenir au moment où il veut. Ces différentes variations peuvent être introduites progressivement au fil des séances.

**Intérêt :** Cet exercice permet également de travailler à écouter, prendre des initiatives, être attentif, réagir au bon moment. Il reste très cadré mais permet à chacun d'apporter ce qu'il souhaite sur des mouvements très simples. En choisissant d'agir on modifie la dynamique de tout le groupe, il s'agit donc également « d'oser s'engager », d'avoir confiance en soi.

## 2- Exercices :

### Exercice : Give gifts

Les participants sont en cercle. Une personne A offre un cadeau à une personne B qui est à côté d'elle. Le cadeau est fictif et peut-être plus ou moins défini par des mimes au choix de la personne A (ex : faire semblant de détacher un collier, de déplacer quelque chose de lourd etc.). La personne B reçoit le cadeau en disant : « oh ! c'est un ..... ! merci beaucoup ! je l'adore ! ».

La personne B dit ce qu'elle pense être le cadeau en le recevant même si ce n'est pas ce que la personne B souhaitait offrir initialement (ex : le collier peut-être interpréter comme étant un serpent). Quel que soit le cadeau la personne B le trouve génial. Puis la personne B choisit elle-même un cadeau qu'elle va offrir à la personne C et ainsi de suite.

**Intérêt :** Cet exercice permet de travailler l'acceptation. La personne qui offre le cadeau doit accepter qu'il ne soit pas forcément reçu tel qu'elle l'avait conçu. Et la personne qui le reçoit doit accepter ce qu'elle reçoit quoi que ce soit et lui trouver un nom ou une fonction. Les participants sont obligés de s'adapter à ce qu'il reçoivent.

### Exercice : Le miroir

Les participants se mettent deux par deux face à face. La personne A propose des mouvements et la personne B la suit comme si elle était son reflet dans le miroir. A un moment, les rôles changent et c'est la personne A qui suit la personne B. Ainsi de suite.

Pour commencer, on peut signaler quand les rôles changent. Puis progressivement on laissera les paires s'accorder ensemble.

**Intérêt :** Cet exercice permet d'initier un mouvement, de suivre un mouvement initié par l'autre, d'accepter et de s'adapter à ce que l'autre propose. De prêter attention pour savoir quand est-ce que c'est moi qui dirige et quand est-ce que c'est mon partenaire. Il demande également une bonne « écoute » au sens large du terme afin de rester en accord avec l'autre.

### 3- Exercice plus simple : La machine :

On demande aux participants des idées de fonction de machine (ex : machine à faire du sable, machine à éplucher des oranges etc.). On en sélectionne une.

Ensuite on leur propose de faire cette machine. Chacun des participants sera une pièce de cette machine. Ainsi, ils viennent se placer dans l'espace et propose le mime et le bruit d'une partie de la machine, qu'ils reproduiront de manière répétitive (ex : une personne vient se placer, fait semblant de couper de manière répétitive et dit « ssss sssss sssss sssss etc. », une autre personne se place à côté et fait semblant de lui apporter des oranges en faisant un mouvement de va et vient et en disant « souip souip etc. » etc.).

Une fois que tout le monde est placé, avec son mime et son bruit, et que la machine est terminée, on peut alors leur demander des modulations : on peut leur demander ainsi d'accélérer ou de ralentir, de se mettre à vitesse normale etc. (ex : « de plus en plus vite, très lentement, très très vite » etc.). En coordination, ils devront alors moduler le rythme de leurs mouvements et de leurs bruits.

Pour finir, on leur demande d'accélérer jusqu'à l'explosion.

**Intérêt :** Cet exercice permet de travailler l'écoute et l'acceptation. Il faut tenir compte des personnes qui se sont déjà placées et choisir un rôle qui s'adapte en fonction. Il faut aussi s'écouter notamment lors des accélérations et des ralentissements pour synchroniser les différentes parties de la machine qui forme un tout.

## Annexe 6 : Séance 7

### **Séance 7 : S'adapter à l'interlocuteur dans l'interaction :**

Principes travaillés : ACCEPTE/PERCUTE/ECOUTE

Objectifs :

#### **S'adapter à l'interlocuteur dans l'interaction :**

- Accepter un changement de thème
- Poursuivre un thème initié par l'interlocuteur

#### **1- Exercices d'échauffements :**

##### **Exercice d'échauffement : I failed !**

Les participants sont en cercle. Quand l'intervenant le signale, l'ensemble des participants lève les deux bras en l'air et dit fièrement avec une voix forte : « j'ai fait une erreur, c'est un échec, je me sens stupide ». Ensuite, tout le monde applaudit et les participants se tournent vers leurs voisins pour les féliciter. Plus tard dans le déroulement de la séance, on peut proposer d'applaudir les participants qui font une erreur.

**Intérêt :** Cet exercice d'échauffement a pour objectif de dédramatiser l'erreur, et de s'engager corporellement et verbalement dans la séance au travers d'un sentiment positif de fierté et de synchronisation avec le groupe.

##### **Exercice d'échauffement : Le singe**

On déambule dans l'espace. Une personne A initie un mouvement que tout le monde doit reproduire tout en poursuivant la déambulation. Puis, une personne B non prédéfinie, initie un autre mouvement quand elle le souhaite. Les participants doivent le remarquer et changer de mouvement pour reproduire celui proposé par la personne B. Tous les participants doivent reproduire le même mouvement au final. Puis, une personne C change le mouvement etc.

**Intérêt :** Accepter de suivre ce que l'autre propose, initier une interaction, sortir de sa zone de confort et de son connu en acceptant de reproduire les mouvements de l'autre. Cet exercice permet également de travailler l'attention, l'écoute et la réactivité (réagir au bon moment).

##### **Exercice d'échauffement : HIYA/HAYI**

Les participants sont en cercle. Une personne A initie un mouvement de vague avec le bras vers la gauche en disant « HIYA ! ». La personne B à sa gauche envoie le même mouvement avec la même exclamation à la personne d'à côté et ainsi de suite, le mouvement et l'exclamation faisant le tour du cercle. A cette base s'ajouteront diverses variations qu'il faudra que la personne tienne en compte. Ainsi, n'importe qui pourra dire « STOP ! » en faisant un mouvement de stop, et renvoyer le mouvement dans l'autre sens en disant « HAYI ! ».

Le mouvement « JUMP ! », permet de sauter la personne suivante qui doit alors ne rien dire et ne rien faire, et passer directement à celle d'après.

Le mouvement « ASCENSEUR » s'il est utilisé par quelqu'un oblige tout le monde à s'accroupir. S'il est utilisé une fois que tout le monde est accroupi alors il permet à tout le monde de se relever.

Le mouvement « JE JETTE ! » permet à n'importe qui dans le cercle de reprendre le mouvement en disant « JE PRENDS ! »

Le mouvement « SAMBA » permet de se déplacer et de changer de place dans le cercle en dansant. *(non réalisé cette séance)*

Chacun peut faire le mouvement qu'il souhaite et intervenir au moment où il veut.

**Intérêt** : Initier l'interaction, l'action et la réaction, verbales et non-verbales dans un contexte très cadré et au travers de gestes et de productions verbales simples. Cet exercice demande de bien écouter et d'être attentif à ce qui se déroule.

## 2- Exercices :

### Exercice : Les Siamois

Deux personnes se placent côte à côte et se mettent en contact avec une partie de leur corps (choix de la partie à mettre en contact libre). Ce sont des siamois. Ils devront alors raconter quelque chose (choix libre) en ne disant qu'un mot chacun leur tour.

**Intérêt** : Cet exercice est très intéressant pour travailler l'acceptation de changement de thème, la spontanéité et l'adaptation à l'autre. La personne doit pouvoir accepter que ce n'est pas son idée initiale qui a été poursuivie par son interlocuteur et reprendre la suite.

### Exercice : Accept this !

Les participants sont en cercle. Une personne A va voir une personne B et lui dit une phrase très banale (ex : « Il fait beau dehors » / « Il est cinq heures »). La personne B réagit alors de façon extrême à cette proposition (ex : « oh non il fait beau ! moi qui ne voulait surtout pas sortir, maintenant ma mère va m'y obliger... oh non ! »). La personne B continue à exagérer alors l'émotion provoquée (ici de l'énervement).

**Intérêt** : Cet exercice permet de travailler l'acceptation, la poursuite d'un thème et l'expression des émotions.

### Exercice : Melimelo

Les participants se placent en cercle. Une personne A va voir une personne B et lui propose une phrase. La personne B aura préparée sa propre phrase et la dira tout de suite après que la personne A dit la sienne. Les deux phrases n'auront a priori aucun rapport. Se déroule par la suite un échange de quelques répliques qui permet de lier les deux propositions en une histoire cohérente. (ex : Personne A : j'ai cassé l'horloge. Personne B : mes lacets ne sont pas faits. Personne A : oh non ! elle est cassée ? mais donc je suis en retard ! je ne sais pas faire mes lacets, vite aide-moi ! personne B : bah ce n'est pas ma faute si tu ne sais pas faire tes lacets... bon aller on se dépêche.)

**Intérêt :** Cette exercice permet de travailler l'acceptation du changement de thème, la poursuite d'un thème, la spontanéité.

### 3- **Exercice plus simple : Photo**

On demande aux participants de proposer des lieux publics et on en sélectionne un (ex : piscine, bibliothèque, plage, cinéma, restaurant etc.). Une fois le lieu sélectionné on leur demande de se représenter le lieu et les personnages ou objets qu'ils pensent qu'on pourrait y trouver, et de donner des idées. Puis dans un troisième temps on leur propose de réaliser une photo taille réelle de ce lieu en choisissant un objet ou une personne à incarner. Enfin, on peut s'approcher de chaque personnage ou objet une fois la photo réalisée et lui proposer de s'exprimer un peu (de s'animer) afin que l'on comprenne quel est son rôle. On peut aussi faire interagir des personnages entre eux.

**Intérêt :** Cet exercice est intéressant car il permet de travailler l'acceptation et l'adaptation à l'autre ainsi que l'expression non verbale.

## Annexe 7 : Questionnaire aux participants

*(Remarque : les espaces et les lignes de réponses ont volontairement été réduits pour des besoins de place)*

### Questionnaire aux participants

**NB : Ces questionnaires seront anonymisés et utilisés uniquement dans le cadre de ce mémoire.**

Entourez la réponse que vous souhaitez choisir et complétez si vous le souhaitez.

1) J'ai apprécié de réaliser ce type d'exercices.

OUI    NON    AUTRE : -----

Commentaire éventuel : -----

2) J'ai l'impression que les séances réalisées m'ont apporté quelque chose.

OUI    NON    AUTRE : -----

Commentaire éventuel : -----

Si oui, que pensez-vous que ces séances vous ont apporté ?

-----

3) A votre avis, la pratique de ce type d'exercice **de manière plus fréquente** pourrait-elle vous apporter quelque chose ?

OUI    NON    JE NE SAIS PAS

Si oui, que pensez-vous qu'elle pourrait vous apporter ?

-----

4) Si ces séances étaient pratiquées de manière plus fréquente, vous pensez qu'elles pourraient se dérouler :

(Entourez la réponse que vous souhaitez donner)

- Une fois par mois
  - Deux fois par mois
  - Une fois par semaine
- Autre : -----

Commentaire éventuel : -----

5) Je pense que la pratique **régulière** de ces exercices pourrait m'apporter des outils dans les relations que j'ai avec les autres et m'aider à l'améliorer.

OUI    NON    AUTRE : -----

Commentaire éventuel : -----

Si oui, en quoi la pratique de ce type d'exercices permettrait-elle d'améliorer vos relations avec les autres ?

-----

6) L'exercice ou les exercices que j'ai **préfé**ré faire sont -----

Pour quelles raisons ? -----

7) L'exercice ou les exercices que j'ai **moins aimé** faire sont -----

Pour quelles raisons ? -----

8) J'ai trouvé que le nombre de personnes participant aux séances (entre 5 et 9) était adéquat.

OUI NON AUTRE : -----

Commentaire éventuel : -----

9) J'ai trouvé que la durée de la séance (entre 45 minutes et une heure) était convenable.

OUI NON AUTRE : -----

Commentaire éventuel : -----

Si non, vous auriez aimé qu'elle soit :

- Plus longue
- Plus courte
- Autre : -----

10) J'ai trouvé que l'on faisait trop d'exercices différents durant la séance.

OUI NON AUTRE : -----

Commentaire éventuel : -----

11) J'ai trouvé qu'il y avait trop d'intervenants.

OUI NON AUTRE : -----

Commentaire éventuel : -----

12) J'ai trouvé qu'on ne passait pas assez de temps sur les exercices durant la séance.

OUI NON AUTRE : -----

Commentaire éventuel : -----

13) J'aurais aimé qu'on ait plus de temps pour discuter.

OUI NON AUTRE : -----

Commentaire éventuel : -----

14) Si je pouvais apporter des modifications aux séances réalisées, ce serait :

-----

## Annexe 8 : Questionnaire aux intervenants

*(Remarque : les espaces et les lignes de réponses ont volontairement été réduits pour des besoins de place)*

### Questionnaire aux Intervenants

**NB : Ces questionnaires seront anonymisés et utilisés uniquement dans le cadre de ce mémoire.**

*Suite aux séances au sein desquelles vous avez pu intervenir, pourriez-vous remplir le questionnaire suivant :*

*Echelle de 0 à 5 : 5 représente « tout à fait d'accord » et 0 « pas du tout d'accord ».*

#### **Intérêt de l'approche :**

1) Au fil des séances, j'ai pu constater une amélioration des capacités des participants dans les jeux :

0 1 2 3 4 5

Commentaires éventuels : -----

2) Au fil des séances, j'ai pu constater une augmentation de l'investissement des participants dans les séances :

0 1 2 3 4 5

Commentaires éventuels : -----

3) Je pense que ce type de prise en charge serait adaptée et indiquée pour une population d'adultes et d'adolescents de personnes avec autisme de haut-niveau, car elle permettrait d'améliorer leurs capacités dans différents domaines :

0 1 2 3 4 5

Commentaires éventuels : -----

4) Dans **quels domaines** pensez-vous que cette approche aurait des effets bénéfiques ?

*Entourez les domaines.*

- Confiance en soi
- Ecoute
- Posture corporelle
- Accroche du regard
- Motivation à interagir
- Relations interpersonnelles
- Habiletés pragmatiques :
  - Initier un échange
  - Poursuivre un échange

- Accepter un changement de thème
- Accepter le thème de l'autre
- Suivre le thème de l'autre
- Comprendre et interpréter les émotions
- Utiliser le canal non verbal (corps, postures, mimiques etc.) pour s'exprimer
- Exprimer ses émotions
- Réagir au bon moment
- Aller à l'essentiel
- Ne pas trop en dire ou trop peu
- Eviter les scripts préétablis
- Eviter les monologues inadaptés
- Donner un feedback
- Aider l'autre à comprendre ce que je dis
- Demander de l'aide et des clarifications
- Savoir quand et comment intervenir

Autres domaines : -----

**Format des séances :**

5) Je pense que la **durée de la séance** (entre 45 minutes et 1 heure) est adaptée pour l'application de cette approche et l'observation d'améliorations fonctionnelles (généralisées) chez les participants avec autisme de haut-niveau :

OUI NON AUTRE : -----

Si non, pourquoi ? -----

6) Je pense que la **fréquence des séances** proposées (une par mois) est adaptée pour l'application de cette approche et l'observation d'améliorations fonctionnelles (généralisées) chez les participants avec autisme de haut-niveau :

OUI NON AUTRE : -----

Si non, pourquoi ? -----

7) Je pense que le **nombre de participants** par séance (entre 2 et 5) est adapté pour l'application de cette approche et l'observation d'améliorations fonctionnelles (généralisées) chez les participants avec autisme de haut-niveau :

OUI NON AUTRE : -----

Si non, pourquoi ? -----

8) Je pense que le **nombre d'intervenants** (entre 2 et 4) est adapté pour l'application de cette approche et l'observation d'améliorations fonctionnelles (généralisées) chez les participants avec autisme de haut-niveau :

OUI NON AUTRE : -----

Si non, pourquoi ? -----

9) Je pense que le **format de la séance** – temps de parole, échauffement, exercices, temps de parole - est adapté pour l'application de cette approche et l'observation d'améliorations fonctionnelles (généralisées) chez les participants avec autisme de haut-niveau :

OUI NON AUTRE : -----

Si non, pourquoi ? -----

10) Je pense que ce type de prise en charge serait intéressant à coupler avec une prise en charge plus systématique d'explicitation des situations sociales (type vidéos à analyser, bande dessinée etc.) :

OUI NON AUTRE : -----

Si non, pourquoi ? -----

11) Si vous pouviez apporter des modifications ou des adaptations à l'approche telle qu'elle a été proposée ce serait :

-----

## Annexe 10 : Grille d'observation des participants

*Remarque : Cette grille se répète pour chacun des 6 participants et pour chaque compétence les séances où le participant était présent sont observées. Pour des raisons de place nous n'avons pu retranscrire l'intégralité du tableau.*

Participants	Compétence observée	Observations
H.	Créativité	Séance 1 Séance 3 Séance 4 Séance 5
	Adaptation	Séance 1 Séance 3 Séance 4 Séance 5
	Initiative	Etc.
	Ecoute	
	Réactivité	
	ACCEPTTE :	
	Accepter un changement de thème	
	Poursuivre un thème initié par l'interlocuteur	
	ANIME :	
	Identification des signaux non-verbaux	
	Utilisation des signaux non-verbaux	
	PERCUTE :	
	Identifier des signaux contextuels et non-verbaux	
	Savoir quand et comment intervenir	
	Réagir au bon moment	
	ECOUTE :	
	Eviter les scripts préétablis	
	Eviter les monologues inadaptés	
V.	Créativité	Séance 1 Séance 3 Séance 4 Séance 7
	Adaptation	Séance 1 Séance 3 Séance 4 Séance 7
	Initiative	Etc.
	Ecoute	
	Réactivité	
	ACCEPTTE :	
	Accepter un changement de thème	

Jaber Célia

Approche des habiletés pragmatiques chez les personnes avec autisme de haut niveau, au travers d'une prise en charge de groupe reposant sur les principes du théâtre d'improvisation.

Résumé :

Les personnes avec autisme de haut niveau présentent des troubles des habiletés pragmatiques qui entravent leur communication avec autrui, et qui ont un impact sur leurs relations sociales tant sur le plan personnel que professionnel. Le théâtre d'improvisation est une technique de communication développée au travers de principes fondamentaux que les acteurs travaillent en atelier en pratiquant des exercices. Nous nous sommes demandé si une thérapie de groupe proposant des exercices adaptés du théâtre d'improvisation permettrait d'améliorer les habiletés pragmatiques des adultes et adolescents avec autisme de haut niveau et donc par voie de conséquence leurs relations interpersonnelles. Sept séances ont donc été proposées à un groupe de six personnes avec autisme de haut niveau, inscrites préalablement à un groupe d'habiletés sociales pour adultes et adolescents, à raison d'une séance par mois. L'analyse de ces séances et les questionnaires proposés aux participants et aux intervenants, nous ont permis de conclure que cette approche peut être mise en place auprès de cette population, et qu'elle a permis des améliorations au niveau des habiletés pragmatiques et des relations interpersonnelles des participants. Cependant, ces résultats ne sont pas généralisables car l'échantillon n'est pas représentatif et les séances étaient trop espacées. Nous espérons que cette première approche pourra alimenter de futures recherches sur le sujet, et qu'elle permettra un jour d'offrir davantage d'outils aux orthophonistes dans la rééducation des habiletés pragmatiques.

Mots-clés : Autisme de haut niveau, Troubles du Spectre Autistique, Syndrome d'Asperger, Théâtre d'improvisation, Habiletés pragmatiques, Interactions sociales, Communication, Adulte, Adolescent.

## Abstract

Adults with High Functioning Autism show pragmatic skills disorders that hamper them in their communication to others, which has an impact on their social relations at a personal and a professional level. Improvisational theater is a communication technique developed through fundamental principles that actors practice in specific exercises. We wondered if a group therapy proposing exercises adapted from improvisational theater could help enhance pragmatic skills and social relations of adults and adolescents with HFA. We proposed seven sessions to six people who were already participating in a social skill group for adults and adolescents. The frequency was one session a month. The sessions' analyses and the answers to the participants and therapists' surveys showed that this type of approach is feasible and improved pragmatic skills and social relations of the participants. Nevertheless, these results cannot be generalizable because the sessions were too spaced in time and the sample does not represent the population. We hope this first approach can nourish future studies and that one day speech therapists will be able to use it as on more rehabilitation tool for pragmatic troubles.

Keywords : High functioning autism, Autism Spectrum Disorders, Asperger's syndrome, Improvisational theater, Pragmatic skills, Social interactions, Communication, Adult, Adolescent.