



HAL
open science

L'image animée itérative comme outil d'accessibilité sociale au service de personnes autistes : potentiel et limites du GIF

Océane Petit

► To cite this version:

Océane Petit. L'image animée itérative comme outil d'accessibilité sociale au service de personnes autistes : potentiel et limites du GIF. Sciences de l'information et de la communication. 2021. dumas-03376781

HAL Id: dumas-03376781

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03376781>

Submitted on 13 Oct 2021

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.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

UNIVERSITÉ SORBONNE NOUVELLE — PARIS 3

Mention : Études cinématographiques et audiovisuelles

Parcours :

« Didactique de l'image, production d'outils, art de la transmission »



Mémoire final de Master 2

L'IMAGE ANIMÉE ITÉRATIVE
COMME OUTIL D'ACCESSIBILITÉ SOCIALE
AU SERVICE DE PERSONNES AUTISTES
POTENTIEL ET LIMITES DU GIF

PETIT Océane

Mémoire dirigé par LABORDE Barbara
soutenu à la session de septembre 2021

Toutes les sources citées dans ce mémoire ont été vérifiées pour la dernière fois le 29 août 2021. Un dossier rassemblant les annexes de ce mémoire est consultable en parallèle de la lecture. Pour des questions de lisibilité, les GIF présentés ici et ceux situés en annexes sont également consultables en ligne via un lien vers un espace Drive¹.

Nombre de caractères (espaces non compris)² : 219 931.

Nombre de caractères (espaces compris) : 342 388.

L'image animée itérative comme outil d'accessibilité sociale au service de personnes autistes potentiel et limites du gif © 2021 by Océane PETIT is licensed under Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International. To view a copy of this license, visit <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>



¹ Océane PETIT, « Illustrations mémoire Océane Petit 2021 » [En ligne], *Google Drive*, mis à jour le 28 août 2021, URL : https://drive.google.com/drive/folders/11N_H-ftUOzhhvR9ScKlPkryRNt3YumTZ?usp=sharing.

² Décompte effectué à partir de la page 4 de ce mémoire. Certains passages de cette recherche sont issus de dossiers réalisés dans le cadre du Master Didactique de l'Image. Ils seront donc déduits du nombre total de caractères.

Quoi qu'il en soit par ailleurs, nos actes doivent prendre en compte l'esprit d'autrui, c'est-à-dire sa capacité à lire dans nos mots et nos gestes les signes de nos sentiments, de nos pensées, et de nos intentions. Voilà qui limite ce que nous pouvons dire ou faire ; mais voilà aussi qui nous permet de faire autant d'allusions au monde qu'autrui peut en saisir.

– Erving Goffman, *Façons de parler*

REMERCIEMENTS

Je tiens à adresser des remerciements particuliers aux personnes qui m'ont accompagnée dans l'élaboration de ce mémoire final de Master :

à ma directrice de recherche, Barbara Laborde, pour son regard pointu et bienveillant ;

à Perrine Boutin, pour son soutien dans cette expérience éprouvante et enrichissante qu'est la recherche et dans nos projets futurs ;

à Isabelle Ledru, qui a bien voulu se prêter au jeu du jury de soutenance ;

à Yann Goupil, Michael Bourgatte et Rémi Candillier, qui m'ont conseillée spontanément et m'ont rassurée à plusieurs reprises sur l'intérêt de mon sujet ;

à Sandrine Cappelle-Salin pour sa présence indéfectible ;

à Paul Lefur, qui m'a patiemment encouragée durant la période de rédaction, et l'a rendue plus réjouissante ;

à ma famille, proche ou lointaine, qui m'offre un écho intellectuel et affectif dans toutes mes aventures ;

à mes amis de France et d'ailleurs, qui me soutiennent dans mes élucubrations et mes doutes, et qui ont bien voulu relire mes écrits ;

à mes camarades de promotion, qui ont rendu ce master si plaisant et qui rendront, je l'espère, les années à venir tout aussi belles.

REMERCIEMENTS.....	1
SOMMAIRE	2
AVANT-PROPOS	4
INTRODUCTION.....	10
EXPOSE MÉTHODOLOGIQUE	18
PARTIE I : LE TROUBLE DU SPECTRE DE L'AUTISME : DÉFINITIONS.....	23
A- Contours du spectre de l'autisme.....	23
1. Le profilage et les profils cliniques de l'autisme dans l'histoire : une question de terminologie.....	23
2. Définition des fonctionnements autistiques	28
B- La prise en charge de l'autisme en France	31
1. Reconnaissance de l'autisme et positionnement français.....	31
2. Des prises en charge cliniques aux recommandations éducatives	36
PARTIE II : LA MÉDIATION AUDIOVISUELLE : L'HYPOTHÈSE DES GIF ET LEUR VERTU PÉDAGOGIQUE.....	41
A- Les supports visuels : une aide positive et pertinente pour des personnes autistes ...	41
1. Définition, contextes et vertus d'usage des supports visuels pour personnes autistes	41
2. Critères de création et de développement de supports visuels pour personnes autistes ..	49
B- Le GIF animé : une forme à la mode depuis plus de trente ans	52
1. Genèse du GIF : d'une extension informatique à un outil de communication	52
2. Approche médio-pragmatique du GIF animé	58
C- Les GIF comme supports visuels pour personne autiste : analyse	74
1. Tableaux d'analyse	74
2. Premières conclusions	79

PARTIE III : RÉFLEXIONS DIDACTIQUES, PERSPECTIVES ET LIMITES À L'UTILISATION DE GIF ANIMÉS COMME SUPPORTS VISUELS.....	83
A- Pistes d'application des GIF en tant que supports visuels.....	83
1. GIF animés, communication et langage	84
2. GIF animés et interactions sociales.....	90
B- Vers le développement d'un support visuel : conditions et limites.....	94
1. Les impératifs à prendre en compte	94
2. Limites de la recherche et ouvertures	105
CONCLUSION.....	109
TABLE DES ILLUSTRATIONS.....	113
SOURCES ET RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	114

Réaliser et présenter ce travail de recherche traitant de l'autisme a demandé souplesse d'esprit et persévérance. Un tel exercice impose bien sûr de retranscrire avec autant de rigueur que possible le cheminement intellectuel, la méthodologie et les résultats de l'étude scientifique menée, et ce, quel que soit le sujet. Dans le même temps, il traduit une expérience personnelle ponctuée de découvertes, d'apprentissages, de doute, de remises en question, d'incompréhension parfois, qui transforment la·le chercheur·euse. La posture et le vécu sont les ingrédients fondamentaux du récit argumenté particulier qu'est le mémoire de recherche. Dans le cadre de cette réflexion, j'ai été confrontée à une diversité de facteurs qui ont rendu l'exploration de la thématique de l'autisme très singulière. Ces facteurs sont venus modeler mes propos et structurer ma réflexion. Il me semble important de les introduire avant toute chose, afin de rendre compte du processus de recherche et d'éclairer les lecteur·rice·s sur la composition qui suit.

Premièrement, la langue a pu créer un frein dans l'élaboration de ce travail. Bien qu'à l'aise avec l'anglais, j'ai dû conjuguer avec de la littérature majoritairement anglophone, nécessitant un temps de traduction, de compréhension et de transcription conséquent. Ce point très pratique soulève deux autres enjeux qui ont pu impacter les premières phases de recherche : d'une part, l'omniprésence des publications en anglais participait à façonner une légitimité — d'apparence — aux discours et pratiques développés dans les pays anglophones (principalement aux États-Unis). Comme nous le verrons, il existe une polarisation assez forte entre les positionnements nord-américain et européen sur la question de l'autisme en matière de référentiel et de pratiques. Par ailleurs, j'ai pu fonder ce travail à partir de la classification internationale des maladies (CIM-11) de l'Organisation mondiale de la Santé — référence d'usage en Europe — parue juste avant le rendu de ce mémoire, et faire ainsi en sorte qu'il reste actuel. D'autre part, le manque de littérature francophone, ou plus précisément le fait qu'elle soit moins visible, n'a offert que peu d'informations sur la situation concrète en France au commencement des recherches. Or, ces données sont importantes, car elles constituent le cadre de mon étude. J'expliquerai donc en quoi le cas français fait lui-même figure d'exception à l'international.

À ce critère de la langue s'ajoute un enjeu de vocabulaire. Il va de soi que le sujet de l'autisme est exploré majoritairement sous un angle médical, produisant des articles avec un ton et des termes spécifiques à ce secteur de recherche. N'ayant pas de formation dans ce domaine, j'ai éprouvé quelques difficultés à cerner ce qui m'était présenté tantôt comme une

incarnation de l'idiotisme¹, tantôt comme une psychose², une maladie³, un syndrome⁴, un trouble du neurodéveloppement⁵. Il en fut de même quand je m'intéressai aux explications supposées de cette singularité, élaborées par la psychanalyse, par la psychiatrie ou encore par les neurosciences ; des discours scientifiques qui m'étaient jusqu'alors relativement étrangers et sur lesquels je me devais donc de prendre du recul. Un travail de discernement et de définition a permis d'identifier plus clairement sur quelles bases allait se construire ce mémoire ; si j'ai pu comprendre ce que signifiaient nosographie⁶, approche organiciste⁷, théorie de l'esprit⁸, ou encore les multiples sigles scientifiques en usage, j'ai assez rapidement pris la décision de ne pas ancrer ma recherche dans le champ médical. Celle-ci se destine à une réflexion didactique et non pas à une application clinique. Je mobiliserai bien sûr des données relevant de l'univers médical — l'exploration de l'autisme reste liée fortement aux questions de diagnostics et de soins — sans pour autant l'inscrire dans ma méthodologie.

Au-delà de la complexité de certains termes cliniques, je me suis heurtée à la diversité des concepts utilisés pour caractériser l'autisme et définir les pratiques qui l'accompagnent.

¹ « Degré le plus profond de l'arriération intellectuelle [...] non pas une maladie, mais un état de non-développement des facultés intellectuelles, état qui peut être constaté dès le plus jeune âge. » Georges TORRIS, « IDIOTIE (histoire du concept) » [En ligne], *Encyclopædia Universalis*, URL : <https://www.universalis.fr/encyclopedie/idiotie-histoire-du-concept/>.

² « Affection psychique grave, dont le malade n'a pas conscience, caractérisée par une désintégration de la personnalité accompagnée de troubles de la perception, du jugement et du raisonnement. » CNRTL, « Psychose » [En ligne], *CNRTL*, URL : <https://www.cnrtl.fr/definition/psychose>.

³ « Altération de l'état de santé se manifestant par un ensemble de signes et de symptômes perceptibles directement ou non, correspondant à des troubles généraux ou localisés, fonctionnels ou lésionnels, dus à des causes internes ou externes et comportant une évolution. » CNRTL, « Maladie » [En ligne], *CNRTL*, URL : <https://www.cnrtl.fr/definition/maladie>.

⁴ « Ensemble de signes, de symptômes, de modifications morphologiques, fonctionnelles ou biochimiques de l'organisme, d'apparence parfois disparate mais formant une entité reconnaissable qui, sans présager obligatoirement des causes de ces manifestations, permettent d'orienter le diagnostic. » CNRTL, « Syndrome » [En ligne], *CNRTL*, URL : <https://www.cnrtl.fr/definition/syndrome>.

⁵ « Les troubles neurodéveloppementaux sont des troubles comportementaux et cognitifs qui surviennent au cours de la période de développement et qui impliquent des difficultés importantes dans l'acquisition et l'exécution de fonctions intellectuelles, motrices, langagières ou sociales spécifiques. », ORGANISATION MONDIALE DE LA SANTÉ, « Neurodevelopmental Disorders » [En ligne], *icd.who.int*, mise à jour en juillet 2021, URL : <https://icd.who.int/dev11/l-m/en#/http%3a%2f%2fid.who.int%2fcd%2fentity%2f1516623224>. Traduction personnelle : « Neurodevelopmental disorders are behavioural and cognitive disorders that arise during the developmental period that involve significant difficulties in the acquisition and execution of specific intellectual, motor, language, or social functions. »

⁶ « Description et classification des maladies d'après leurs caractères distinctifs » de manière méthodique. CNRTL, « Nosographique » [En ligne], *CNRTL*, URL : <https://www.cnrtl.fr/definition/nosographique>.

⁷ « Doctrine d'après laquelle toute maladie a son origine dans la lésion d'un ou de plusieurs organes et qui accorde une place prépondérante à l'anatomie pathologique. » CNRTL, « Organiciste » [En ligne], *CNRTL*, URL : <https://www.cnrtl.fr/definition/organicisme>. Cette approche diffère de l'approche psychanalytique et n'attribue pas à la maladie un fondement psychique.

⁸ « [...] capacité mentale d'inférer des états mentaux à soi-même et à autrui et de les comprendre. L'expression de « théorie de l'esprit » ne désigne donc pas une théorie psychologique, mais une aptitude cognitive permettant d'imputer une ou plusieurs représentations mentales, par définition inobservables, aux autres individus ». Céline DUVAL et al., « La théorie de l'esprit : aspects conceptuels, évaluation et effets de l'âge », *Revue de neuropsychologie*, volume 3, 2011, pages 42.

Cette richesse lexicale, qui semblait être aux premiers abords un vrai atout dans la compréhension de ce mode de fonctionnement, fut en réalité la cause de nombreux tourments intellectuels, tant le sens, la datation et la paternité de chaque mot sont opaques pour les non-initié·e·s. Dans mes recherches, cela s'est traduit par la rencontre de nouveaux mots à la signification non explicite, parfois même avec plusieurs significations selon qui les utilise, quand et avec quelles intentions¹. En outre, ce que j'ai pu prendre à plusieurs reprises pour acquis, largement accepté et reconnu par tous, n'était en fait que la manifestation d'une vision spécifique, actuelle ou obsolète. Cela était d'autant plus déroutant que beaucoup de ces termes semblaient innocents et plutôt intuitifs : "développement", "(ré)éduquer", "compenser", "déficit", "normal/anormal", "renforcement", etc. Identifier et comprendre les différentes terminologies et leurs origines avant de déployer une réflexion pertinente est devenu un enjeu décisif dans cette recherche, car chaque choix pouvait sous-entendre que je favorisais une opinion plus qu'une autre, et n'était donc pas anodin. Je ne souhaitais également pas témoigner involontairement mon soutien pour certaines méthodes assimilables à de la maltraitance en utilisant par mégarde des termes s'y référant.

J'ai découvert que l'abondance de ces éléments de langage s'expliquait en partie par le nombre d'acteurs impliqués de près ou de loin dans la problématique de l'autisme à travers le monde : médecins, chercheur·euse·s, institutions, décideur·euse·s publics, associations, parents/tuteur·rice·s de personnes autistes et enfin personnes autistes (et communautés de personnes autistes) forment un vaste ensemble de vécus et de prismes par lesquels le TSA (Trouble du Spectre de l'Autisme) est considéré. Je cite volontairement les personnes autistes en fin de liste, car la reconnaissance de la voix des personnes autistes en dehors du circuit "institutions-parents" est difficile en France². Recomposer ce panorama et le rendre intelligible s'avéra laborieux, mais il était important pour moi de cerner les points de vue de toutes les parties prenantes, et d'étudier comment s'organisent les facettes de cet environnement afin de chercher à m'y inscrire au mieux.

¹ On peut se rappeler de la déclaration de François Fillon, alors candidat aux élections présidentielles de 2017, sur un plateau de télévision : « Je ne suis pas autiste, je vois bien les difficultés, j'entends bien les critiques [...] », utilisant le terme *autiste* comme une insulte. Emmanuelle DAL SECCO, « Fillon dérape en direct : "Je ne suis pas autiste !" » [En ligne], *handicap.fr*, publié le 6 mars 2017, URL : <https://informations.handicap.fr/a-fillon-autiste-derapage-9618.php>.

² À ce sujet, voir : Brigitte CHAMAK, « Autisme et militantisme : de la maladie à la différence » [En ligne], *Open Edition Journal*, volume 68, 2009, mis en ligne le 5 janvier 2012, URL : <http://journals.openedition.org/quaderni/268>.

La multiplicité des paradigmes qui entourent la compréhension de l'autisme et sa "prise en charge" trouve aussi son origine dans l'histoire chargée du diagnostic autistique et dans l'évolution du traitement médical, social, sociétal de ce qui est encore parfois considéré comme une maladie. La représentation qui est faite de l'autisme à travers les médias¹ joue aussi un rôle conséquent dans la considération des personnes autistes : stigmatisation, fascination malsaine, mauvaise représentation du spectre autistique, des femmes autistes, des adultes, handiphobie, etc. Aujourd'hui, le TSA est également au cœur de nombreuses controverses : les écrans, les vaccins qui causeraient tous deux l'autisme, les personnalités publiques comme Greta Thunberg ou Elon Musk, etc. Il était nécessaire reconnaître l'existence de toutes ces variables afin de produire une recherche qui tienne compte de son ancrage et des débats actuels.

Les philosophies et les manières d'intervenir auprès des personnes autistes qui en découlent sont donc nombreuses, non homogènes et évolutives à travers le temps. Autant de courants de pensée et de regards sur une même réalité donnent lieu à de nombreuses oppositions. En débutant cette recherche, je n'imaginai pas me retrouver au cœur d'affrontements idéologiques intenses. Pourtant, le projet d'interroger le GIF animé comme support visuel au service de personnes autistes a vite été confronté à la pression de me positionner en faveur de telle ou telle perspective. Dans ma démarche de recherche, mon souhait a été de chercher à atteindre une forme de neutralité scientifique. J'ai donc mené ma rédaction avec l'objectif de faire état des querelles existantes sans privilégier une orientation plus qu'une autre, et d'y créer un espace de réflexion qui permettrait de formuler une proposition originale. Il est évident que cela ne m'interdit pas de formuler des critiques argumentées sur les différentes pratiques ou conclusions médicales, si officielles soient-elles. J'ai par ailleurs bien conscience qu'en dépit de mon engagement à poursuivre cette neutralité scientifique, et du travail de déconstruction personnelle enclenché avec cette recherche, il est possible que certains de mes propos fassent référence involontairement à telle ou telle doctrine éducative. Lise Demailly, professeure émérite de sociologie à l'université de Lille, résume bien le sentiment que j'ai éprouvé en tant que chercheuse tout au long de ce mémoire face à la multitude de conflits au sujet de l'autisme :

¹ À ce sujet, voir : Stuart MURRAY, *Representing autism. Culture, Narrative, Fascination*, Liverpool, Liverpool University Press, 2008, 236 pages.

« La question de l'autisme en France configure un espace social où les désaccords passionnés et les violences symboliques sont le premier fait observable. Les conflits idéologiques, épistémologiques, éthiques, économiques et pratiques donnent lieu à des affaires judiciaires à dimension internationale. Le vocabulaire spécifique des débats est ésotérique pour le non-connaissseur, mais les acteurs le connaissent parfaitement et décodent des prises de position derrière chaque vocable. Dans cet environnement polémique, chacun, y compris le chercheur, est confronté à une police linguistique¹. »

J'ai donc cherché à démêler ces positionnements et à réduire le plus possible cette marge d'incertitude dans ce mémoire final de master, afin de tenir un discours de recherche le plus légitime et pertinent possible.

Le point clé de cette recherche est l'étude des supports visuels en usage pour des personnes autistes. Il existe une myriade d'outils développés pour intervenir sur des dimensions diverses liées à l'autisme. Dans la pratique, ces outils peuvent être rattachés à une des philosophies éducatives évoquées plus haut. Il a donc fallu, là aussi, faire preuve de recul et de discernement pour considérer ces supports dans leur contexte et ne pas m'égarer dans des méthodes éloignées des objectifs de bien-être et d'autonomie des personnes autistes inscrits dans ce mémoire.

En France, les politiques publiques ont axé leurs efforts sur le diagnostic dès le plus jeune âge à travers les Plans Autisme² successifs, afin d'assurer un suivi (et des soins si nécessaires) adapté le plus tôt possible. Cela s'est traduit en partie par la création et l'utilisation de contenus éducatifs principalement à destination des enfants. Dans mes premières recherches, j'ai constaté que ces supports sont empreints de marqueurs infantiles, que ce soit au niveau du graphisme, du support en lui-même, de son intérêt ou de la manière de l'utiliser. Or, les personnes autistes qui sont jeunes adultes ou adultes semblent bénéficier de moins de supports visuels à leur service dans leur vie quotidienne. Cette réalité a été soulevée avec sarcasme par Stéphanie Bonnot-Briey, consultante et formatrice spécialisée dans le Trouble du Spectre de l'Autisme et autiste elle-même, lors de son intervention à une table ronde en mai 2019 :

« Ce qui est mis en place pour les personnes autistes et en situation de handicap s'inscrit dans une continuité. Je pense que les gens commencent à le réaliser, mais pas suffisamment. La stratégie nationale [la dernière en date, le plan autisme 2018/2022] c'est "on s'occupe des adultes" ; ils viennent de réaliser que les enfants grandissaient ! et maintenant c'est "panique à bord" parce qu'on est en train de leur dire qu'on vieillit... et qu'il y a des femmes³. »

¹ Lise DEMAILLY, « Le champ houleux de l'autisme en France au début du XXIe siècle » [En ligne], *Open Edition Journals*, mis en ligne le 27 février 2019, URL : <http://journals.openedition.org/sociologies/9593>.

² Stratégie nationale française pour la prise en charge des personnes autistes et de leur famille.

³ FÉDÉRATION FRANÇAISE SÉSAME AUTISME, « Colloque S A Part 7 S BONNOT BRIEY » [En ligne], *YouTube*, publié le 30 avril 2020, URL : <https://www.youtube.com/watch?v=7POEOKvqh8c>.

Considérer l'accompagnement des personnes autistes comme ancré dans leur parcours de vie est un enjeu qu'il m'a semblé important d'intégrer à ma réflexion. Il y a donc un facteur de "nouveau" à prendre en compte puisque ce positionnement n'est pas forcément très répandu dans la conception des supports actuels.

Derrière les premiers obstacles de langue et de vocabulaire, c'est une réalité complexe qui s'est laissée progressivement entrevoir au fil de mon étude : des paradigmes éducatifs et pédagogiques divergents desquels une variété d'outils découle, de nombreux acteurs, une histoire faite d'étapes marquantes, de débats et de querelles qui, tous réunis, ont participé à faire de l'accompagnement des personnes autistes un réel sujet de société aujourd'hui. Ces phénomènes soulèvent un questionnement politique plus large qui est celui de la place du handicap. L'hégémonie d'un système validiste¹ est le facteur qui a sans doute le plus marqué la rédaction du mémoire dans son ensemble. En effet, son impact fort sur le quotidien des personnes autistes est ce qui m'a donné envie de travailler sur ce sujet. Elle a donc influé dès le départ sur ma posture de recherche, résolument engagée envers un idéal de société plus inclusive. La lutte par la voie de la recherche contre cette forme de domination a aussi eu un effet sur mon expérience en tant que chercheuse, et plus durablement sur mon ouverture d'esprit en tant que citoyenne. La déconstruction qui en a résulté m'a aidé à avoir plus confiance en ma perception, alors délestée de préjugés et de poncifs incompatibles avec le propos développé ici.

¹ Également nommé capacitisme ou *ableism* en anglais, le validisme peut être défini comme un « système faisant des personnes valides la norme sociale » et par extension une forme de « discrimination envers les personnes en situation de handicap. » DICTIONNAIRE LE ROBERT EN LIGNE, « validisme » [En ligne], *dictionnaire.lerobert.com*, URL : <https://dictionnaire.lerobert.com/definition/validisme>. Le collectif *Lutte et Handicaps pour l'Égalité et l'Émancipation* ajoute que le validisme « se traduit par des discours, actions ou pratiques paternalistes, condescendants et dénigrants à l'égard des personnes handicapées, qui les infériorisent, leur nient toute possibilité d'être satisfaites de leur existence et leur refusent le droit de prendre en main leur propre vie. » COLLECTIF LUTTE ET HANDICAPS POUR L'ÉGALITÉ ET L'ÉMANCIPATION, « Manifeste du CLHEE » [En ligne], *clhee.org*, URL : <https://clhee.org/>.

[La parole] cet étrange outil extrêmement ambivalent dont nous disposons [...] C'est tous ce qui fait que nous pouvons communiquer, ce qui fait que nous pouvons bâtir des civilisations entières, mais c'est tout ce qui fait que lorsqu'un homme est exclu de cette évidence-là, il ne peut pas créer de sens commun avec l'autre.

– Diego Governatori, réalisateur
du documentaire *Quelle Folie*¹

Le travail de recherche présenté ici articule un ensemble de réflexions et d'expériences autour de la communication, de l'échange. L'acte de s'exprimer et de transmettre une pensée ou un ressenti, dont l'École de Palo Alto dit qu'il est « une condition sine qua non de la vie humaine et de l'ordre social² », m'a toujours fasciné. La transmission de soi par voie(s) de langage(s) est un mécanisme manifeste, fondé, vibrant, en même temps qu'un instrument d'une complexité merveilleuse. Ce fait communicationnel advient sous une diversité de formes et de nuances que j'apprécie discerner. Le Master Didactique de l'image m'a permis d'acquérir les outils pour comprendre cet intérêt que je nourris depuis si longtemps et de formaliser ici cette inclination. Ce sont cette sensibilité et cette formation qui m'ont menée à explorer des univers d'apparence aussi éloignés que les interactions en ligne avec des GIF animés et les fonctionnements autistiques.

Un second élan a accompagné le choix de ce sujet et la rédaction de ce mémoire : l'envie de produire une réflexion qui soit utile, qui ait un effet positif. Pour moi, cela consistait premièrement en la reconnaissance des qualités que le monde numérique a à offrir. Les interactions émergeant du Web produisent des pratiques nouvelles et des contenus originaux (*memes*³, *neurchis*⁴, formats vidéo innovants⁵, etc.). Des projets éducatifs ancrés dans un

¹ GROUPEMENT NATIONAL DES CINÉMAS DE RECHERCHE, « *RENCONTRE(S) DIEGO GOVERNATORI à propos de Quelle folie* », *Vimeo*, mis en ligne en 2019, URL : <https://vimeo.com/365243658>.

² Paul WATZLAWICK, Janet HELMICK BEAVIN, Don D. JACKSON, *Une logique de la communication*, Paris, Seuil, page 7.

³ « Une idée, une image, une vidéo, etc. qui se répand très rapidement sur Internet ». UNIVERSITÉ DE CAMBRIDGE, « Meme » [En ligne], *Cambridge Dictionary*, URL : <https://dictionary.cambridge.org/fr/dictionnaire/anglais/meme>. Traduction personnelle : « an idea, image, video, etc. that is spread very quickly on the internet. »

⁴ "Chineur" en verlan. Ce terme désigne des groupes Facebook où des utilisateur-riche-s se rassemblent autour de thématiques communes pour partager des contenus à vocation humoristique.

⁵ On peut citer les vidéos Tik Tok, la multitude de formats présents sur YouTube, la plateforme de streaming interactif Twitch, etc.

contexte thérapeutique, et plus largement des projets pédagogiques impliquant des GIF animés existent déjà¹. Mais cet objet ne fait pas, pour l'instant, l'unanimité. Cela peut-être s'expliquer par le fait que le GIF animé soit un objet plutôt associé à la culture populaire d'Internet. Son essence humoristique pourrait aussi amener à remettre en cause sa pertinence du point de vue de la recherche. Or, j'avance ici que les GIF animés sont moins futiles qu'on peut le penser². Cette forme, pourtant trentenaire, semble puiser dans l'histoire visuelle, technique, communicationnelle, et des usages et pratiques liés à l'acte cinématographique, tout en étant le témoin actif de leur renouvellement, voire de leur transgression³. Une culture à part entière existe ici, libre, sinon désinvolte. Elle mérite qu'on s'y intéresse.

Deuxièmement, je souhaitais construire un projet de recherche humblement tourné vers l'amélioration significative du quotidien. Être sur le spectre autistique, c'est percevoir l'environnement, les concepts, et vivre les expériences sensorielles différemment. L'expression du fonctionnement interne des personnes autistes est singulière, et implique des langages tout aussi particuliers. Ce mode d'existence, de rapport au monde demande lui aussi une meilleure considération. Il n'est pas question ici de remettre en cause les difficultés rencontrées par les personnes autistes, mais de mettre la focale sur des leviers de réflexion et d'action qui soient respectueux et inscrits dans une logique collaborative plutôt que stigmatisante. Emmanuelle Dal'Secco, rédactrice en chef du site *Handicap.fr*, dira à ce sujet :

« Ce principe d'identité positive ne nie pas le handicap et ses conséquences, mais, d'une certaine façon, il l'impose à soi-même, aux autres, et même il le sublime. Il entend convaincre qu'il y a plusieurs modalités légitimes d'existence et interroge sur le principe de la normalité⁴. »

¹ On peut par exemple citer, le projet *Simbologia Mhuysqa*, un système d'apprentissage d'une langue aborigène le Muisca, grâce à des GIF : Daniela RIAÑO CASTELLANOS, Alejandra PRECIADO, « Going through the GIF's creation to teach Muisca symbology in an indigenous community » [En ligne], *Universidad de La Salle, Facultad de Ciencias de La Educación, Licenciatura en Lengua Castellana, Inglés y Francés*, 2017, PDF : https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1610&context=lic_lenguas ; on peut également parler d'un projet de vulgarisation des techniques de trucage au cinéma avec des GIF : SILENTMOVIEGIFS, « How Some Cool Silent Film Effects Were Done » [En ligne], *Imgur*, URL : <https://imgur.com/a/wUAcl> ; dans le même registre, des GIF pour acquérir le vocabulaire des plans au cinéma : Karen MC GUINNESS, « Understanding 16 Types of Camera Shots and Angles (with GIFs!) » [En ligne], *Boords*, URL : <https://urlz.fr/gmj9> ; une technique d'apprentissage des mathématiques reposant sur des GIF : EDUSCOL, « Maths en GIF » [En ligne], *Wordpress*, URL : <https://mathsengif.wordpress.com/> ; enfin, une technique de visualisation de données archéologiques : Colleen MORGAN, Nela SCHOLMA-MASON, « Animated GIFs as Expressive Visual Narratives and Expository Devices in Archaeology », *Internet Archaeology* 44, 2017.

² Je reprends ici la formulation du titre de l'article suivant : Fernanda ARREOLA, Albin WAGENER, « Mèmes et GIFS, moins futiles qu'on ne le pense » [En ligne], *The Conversation*, URL : <https://theconversation.com/memes-et-gifs-moins-futiles-quon-ne-le-pense-109916>.

³ À ce sujet, voir les éléments de réflexion déployés dans : Barbara LABORDE, « Le GIF : retour vers le futur de la cinéphilie ? », dans Mélanie BOISSONNEAU, Laurent JULLIER (dir.) *Cinéphilies et sériephilies 2.0, Les nouvelles formes d'attachement aux images*, Paris, éditions Peter Lang, 2020, pages 237-250.

⁴ Emmanuelle DAL'Secco, « Handicap : de l'exclusion à l'affirmation de la différence » [En ligne], *Vie Publique*, publié le 16 novembre 2019, URL : <https://www.vie-publique.fr/parole-dexpert/271801-handicap-delexclusion-laffirmation-de-la-difference>.

L'Organisation Mondiale de la Santé définit le Trouble du Spectre de l'Autisme par :

« des déficits persistants dans la capacité d'initier et de maintenir une interaction sociale réciproque et une communication sociale, et par une série de comportements, d'intérêts ou d'activités restreints, répétitifs et inflexibles qui sont clairement atypiques ou excessifs pour l'âge de la personne et le contexte socioculturel¹. »

Je base ma définition du terme "communication" sur celle du Centre National des Ressources Textuelles et Lexicales :

« Processus par lequel une personne (ou un groupe de personnes) émet un message et le transmet à une autre personne (ou groupe de personnes) qui le reçoit, avec une marge d'erreurs possibles (due, d'une part, au codage de la langue parlée ou écrite, langage gestuel ou autres signes et symboles, par l'émetteur, puis au décodage du message par le récepteur, d'autre part au véhicule ou canal de communication emprunté)². »

C'est également « le résultat de cette communication³ ». Edgar Morin définit l'interaction comme « un échange en deux entités sociales. Ce sont des actions réciproques modifiant le comportement ou la nature des éléments, corps, objets, phénomènes en présence ou en influence⁴. »

Dans l'épigraphe de cette introduction, ce que Diego Governatori, réalisateur de *Quelle folie*⁵, désigne par "cette évidence-là", ce sont tous les codes implicites, les automatismes, les gestes, la logique d'un langage et d'une perception qui, établis comme normes, échappent à la codification atypique des personnes autistes. "Cette évidence-là" pouvant être difficile à appréhender pour ces dernières, elles sont considérées comme hors norme vis-à-vis du reste de la population. Un renfermement, une agitation incontrôlable voire dangereuse pour la personne ou son entourage, ou encore une incompétence apparente à interagir avec autrui doublée d'une intelligence supérieure à la moyenne : voilà ce à quoi on ramène bien souvent les manifestations autistiques. L'autisme peut en effet réduire l'autonomie et les échanges et rendre des situations ordinaires très difficiles sinon impossibles à vivre. Or, derrière cette image partielle de l'autisme se cachent des réalités moins conscientisées, comme le fait qu'il existe un « lien entre l'incapacité de la personne autiste à exprimer ses besoins ou ses désirs, ou à ne pas comprendre lorsque d'autres expriment besoins ou désirs, et un

¹ ORGANISATION MONDIALE DE LA SANTÉ, « 6A02 Autism Spectrum Disorders » [En ligne], *icd.who.int*, mis à jour en juillet 2021, URL : <https://icd.who.int/dev11/l-m/en#/http%3a%2f%2fid.who.int%2fcd%2fentity%2f437815624>.

² CNRTL, « Définition de Communication » [En ligne], *CNRTL*, URL : <http://www.cnrtl.fr/definition/COMMUNICATION>.

³ *Ibid.*

⁴ Edgar MORIN, *La Méthode : La nature de la Nature*, tome 1, Paris, Seuil, 1977, page 51.

⁵ Diego GOVERNATORI, *Quelle Folie*, 2018, 87 minutes. Dans *Quelle Folie*, nous suivons Aurélien, personne autiste, qui déambule dans la ville de Pampelune en tentant d'expliquer son rapport au monde et les difficultés qu'il rencontre.

comportement perturbateur¹ ». Je dis cela en tenant compte du fait que « les caractéristiques de l'autisme varient énormément d'une personne à l'autre et couvrent un large spectre². »

Ces portraits incomplets ont été bâtis en partie à partir de représentations cliniques erronées du spectre autistique. Avant que l'autisme ne soit considéré comme un spectre et qu'il ne soit défini dans la Classification Internationale des Maladies³ par la dyade présentée plus haut (difficultés communicationnelles et interactionnelles ; comportements et intérêts restreints), il a longtemps été matérialisé sur une ligne droite allant du sévère au plus léger, du trouble avec déficience intellectuelle au syndrome d'Asperger, en passant par le "quasiment normal". Plusieurs "formes" d'autisme ont cohabité dans les classifications si bien que, encore aujourd'hui dans l'imaginaire collectif, une personne autiste est soit dotée de capacités intellectuelles extraordinaires avec un côté "geek"⁴ ou renfermé, soit lourdement handicapée et nécessitant des soins et une attention permanents. Cette vision binaire sépare les aptitudes des personnes autistes entre "haut niveau de fonctionnement"⁵ (*high functioning*) un "faible niveau de fonctionnement" (*low functioning*). Elle refuse aux premières l'éventualité d'avoir par exemple des épisodes de crise (*meltdown*), ou d'avoir besoin d'un accompagnement adapté. Quant aux secondes, elle leur nie la capacité d'être autonome et d'avoir un libre arbitre. Quand les unes sont amenées à entendre souvent la phrase "Tu n'as pas l'air autiste pourtant", les autres n'ont parfois même pas l'occasion d'échanger avec des personnes, handicapées ou non, qui ne les considèrent pas dans les échanges, ne les côtoient pas voire les fuient.

Je précise ici qu'il s'agit de contextes où les personnes ont reçu un diagnostic. Il y a en effet toute une partie de la population qui passe "sous le radar" du diagnostic, notamment des filles et des femmes, qui ont tendance à être sous diagnostiquées⁶, plus tardivement que les hommes⁷

¹ Catherine TISSOT, Roy EVANS, « Visual Teaching Strategies for Children with Autism », *Early Child Development and Care*, 2003, page 7. Traduction personnelle : « [...] link between the inability of an autistic individual's ability to express his or her needs or wants, or understand when others express their needs or wants, and disruptive behaviour. »

² HAUTE AUTORITÉ DE SANTÉ, « Trouble du spectre de l'autisme. Signes d'alerte, repérage, diagnostic et évaluation chez l'enfant et l'adolescent » [En ligne], *has-sante.fr*, février 2018, page 6, PDF : https://www.has-sante.fr/portail/upload/docs/application/pdf/2018-02/trouble_du_spectre_de_lautisme_de_lenfant_et_ladolescent_recommandations.pdf.

³ La Classification Internationale des Maladies est le référentiel international officiel, géré par l'OMS et utilisé en Europe. Sa version la plus récente est appelée CIM-11. Il existe un deuxième manuel en usage à l'international qui est américain, le *Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux*.

⁴ Brigitte CHAMAK, « Modifications des représentations sociales de l'autisme et introduction du concept "autism-friendly" », *Enfances & Psy*, numéro 4, 2018, page 63.

⁵ Ce système d'étiquettes (*labels*) n'est, en théorie, plus d'actualité puisqu'effacé de la Classification Internationale des Maladies. En pratique, il est toujours présent dans le milieu médical. Il régit la prise en charge des personnes autistes ainsi que la représentation que l'on se fait des personnes autistes et qu'elles se font d'elles-mêmes.

⁶ Ellie C. WILSON et al., « Does Sex Influence the Diagnostic Evaluation of Autism Spectrum Disorder in Adults? », *Autism : the international journal of research and practice*, volume 20, 2016, pages 808–819.

⁷ Sander BEGEER et al., « Sex Differences in the Timing of Identification Among Children and Adults with Autism Spectrum Disorders » *Journal of autism and developmental disorders* volume 43, 2013, pages 1151–1156.

ou qui sont orientées vers un autre diagnostic. C'est la faible présence (voire l'absence) de patientes dans les différentes études menées au cours de l'histoire a conduit les chercheurs à se baser sur l'observation de comportements masculins pour définir les critères diagnostiques¹. Or, on sait aujourd'hui que l'autisme se manifeste différemment chez les hommes et chez les femmes autistes². Cette non-représentation des spécificités liées au genre féminin dans les critères diagnostiques a fait émerger l'idée fautive selon laquelle les garçons sont davantage concernés par l'autisme³. Cela les prive souvent d'une meilleure compréhension d'elles-mêmes, mais aussi d'aides et de suivis, et les expose à des préjugés et critiques⁴. Cette différence est d'autant plus marquée lorsque la personne est racisée ou a une orientation sexuelle non hétérocentrée.

À cette méprise s'ajoute l'absence d'explications cliniques tranchées sur les origines de l'autisme, et les diagnostics qui se font majoritairement sur de l'observation de comportements. En France,

« Le taux de prévalence varie entre 1 et 2 %, plus près de 2 que de 1. Il y a donc au minimum 700 000 personnes autistes en France. En 2010, seules 75 000 personnes avec un trouble du spectre de l'autisme étaient diagnostiquées et prises en charge dans le secteur médico-social et moins de 20 % d'entre elles bénéficiaient d'un accompagnement au sein d'une structure dédiée, selon les chiffres du Plan Autisme 3⁵. »

La méconnaissance générale de ce spectre de fonctionnements atypiques participe à une forme d'exclusion par la différence. En effet, si la démultiplication des représentations médiatiques

¹ Marion RUTHERFORD et al., « Gender Ratio in a Clinical Population Sample, Age of Diagnosis and Duration of Assessment in Children and Adults with Autism Spectrum Disorder », *Autism : the international journal of research and practice*, volume 20, 2016, pages 628–634.

² Lai MENG-CHUAN et al., « Sex/Gender Differences and Autism: Setting the Scene for Future Research » *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, volume 5, 2015, pages 11–24. On dénote chez les filles et les femmes : une meilleure capacité à mener des interactions sociales et à communiquer avec ses pairs, des intérêts spécifiques plus communs, plus attendus pour une fille/femmes (Rachel M. HILLER et al., « Sex Differences in Autism Spectrum Disorder Based on DSM-5 Criteria: Evidence from Clinician and Teacher Reporting », *Journal of abnormal child psychology*, volume 42, 2014, pages 1381–1393) ; une plus grande propension à l'anxiété et à la dépression (Lai MENG-CHUAN, Simon BARON-COHEN, « Identifying the Lost Generation of Adults with Autism Spectrum Conditions », *The lancet. Psychiatry*, volume 2, 2015, pages 1013–1027) ; une aptitude à développer des stratégies pour se fondre dans un environnement et une capacité supérieure aux hommes à camoufler des traits autistiques, à ajuster un comportement à ce qui est attendu dans une situation sociale donnée, et à imiter ses pairs (Alexandra M HEAD et al., « Gender Differences in Emotionality and Sociability in Children with Autism Spectrum Disorders », *Molecular autism*, volume 5, 2014, pages 5–19).

³ Marion RUTHERFORD et al., « Gender Ratio in a Clinical Population Sample, Age of Diagnosis and Duration of Assessment in Children and Adults with Autism Spectrum Disorder », *Autism : the international journal of research and practice*, volume 20, 2016, pages 628–364.

⁴ Lai MENG-CHUAN et al., « Quantifying and Exploring Camouflaging in Men and Women with Autism », *Autism: the international journal of research and practice*, volume 21, 2017, pages 690–702.

⁵ AUTISME FRANCE, « 2 avril 2021 : Journée mondiale de sensibilisation à l'autisme » [En ligne], *Autisme France*, 2021, page 3, PDF : http://www.autisme-france.fr/offres/doc_inline_src/577/2021-JMA-Autisme-France-DP.pdf.

ces dernières années donne de la visibilité à l'autisme¹, la participation active des personnes autistes et leur épanouissement dans la société restent circonscrits : leur intégration peut être soumise à la dénégation d'une intelligence spécifique, à l'apprentissage d'une autre manière de s'exprimer, et au lissage de comportements vus comme perturbateurs. Cela incite à considérer que c'est le régime d'existence même d'une personne autiste qui est un problème dans l'échange, alors que c'est, selon moi, le dénigrement d'une "évidence" au profit d'une autre, plus répandue, qui empêche davantage de créer du sens commun. Il ne devrait pourtant pas y avoir de conditions à l'acceptation de l'autre, quelle que soit sa manière de prendre la parole. *Communicare*, communiquer, mais aussi communier.

J'ai donc décidé de mettre en relief les particularités assez méconnues du Trouble du Spectre de l'Autisme, et de rechercher de nouvelles applications théoriques pour l'amélioration de la qualité de vie des personnes autistes. Je m'intéresse aux versants communicationnels et interactionnels, car, comme dit précédemment, c'est ce qui me passionne, mais aussi, car c'est un facteur d'exclusion notoire. Par ailleurs, il a été démontré que :

« La prise en charge et l'accompagnement de la communication ont pour objectifs, entre autres, le développement de soi, de la conscience de soi et de l'autre, un rétablissement identitaire, une présence à soi et aux autres, la participation sociale². »

Ma position dans ce mémoire peut se résumer ainsi : prendre acte des difficultés que les personnes autistes peuvent rencontrer face à la communication, puisqu'« elle sera toujours un obstacle qu'il faudra toujours franchir et toujours remettre en cause³ » ; prendre en compte les caractéristiques et les besoins divers liés aux fonctionnements autistiques comme réalités du quotidien, sans chercher à les altérer ; explorer des démarches qui ne suivent pas la voie de l'exclusion et des traitements dégradants ; formuler des propositions de moyens facilitant la création d'un sens commun, et réfléchir à leurs limites. Il ne s'agit pas d'améliorer des capacités ou de "mettre à niveau", mais de soumettre un raisonnement didactique sur un outil à s'approprier, à inscrire dans un parcours de vie.

Il s'agit donc à travers ce mémoire de penser des solutions destinées à mieux vivre, voire affirmer ce mode de perception spécifique qu'induit l'autisme en rendant la construction d'échanges avec autrui plus accessible. Il se trouve que « L'image [...] semble bien s'inscrire dans cette optique à partir du moment où elle représente un code facilitant l'accès au sens et

¹ Des créations cinématographiques et audiovisuelles comme *Rain man*, *Hors norme*, les séries *Good Doctor* et *Atypical*, ou encore le court métrage de Disney *Renée* dépeignent les profils autistiques de leur personnage principal. D'autres laissent planer le doute quant à la présence du/de la protagoniste sur le spectre : Alan Turing dans *Imitation Game*, Forest Gump dans le film éponyme, Sheldon Cooper dans la série *The Big Bang Theory*, etc.

² Élisabeth CATAIX-NEGRE, « Des outils au service d'une communication partagée », *ERES*, volume 3, 2013, page 150.

³ GROUPEMENT NATIONAL DES CINÉMAS DE RECHERCHE, *op.cit.*

ainsi à établir une communication avec les autres¹. » Les images foisonnent déjà au sein des méthodes d'accompagnement existantes puisque « Les supports visuels sont largement utilisés et sont généralement considérés comme une ressource efficace pour les interventions auprès des personnes qui évoluent avec un trouble du spectre autistique². » Il est entendu que cette affirmation n'est pas généralisable à toutes les personnes présentes sur le spectre et que les résultats de cette réflexion ne pourront donc pas s'appliquer à toute la communauté des personnes autistes. J'ai conscience que mon engagement pourrait paraître démagogique ou prétentieux ; la portée future de cette recherche est d'ailleurs difficilement mesurable, et les résultats obtenus ne sont pas généralisables. Mais, je pense que rendre l'environnement accessible à toutes et tous est une responsabilité que chacun doit prendre à sa manière. Investir ma passion pour les images produites sur Internet au cœur d'une recherche est mon humble contribution à cet enjeu collectif.

Le GIF animé est une animation courte, itérative et silencieuse formée à partir d'images issues de médias visuels divers (œuvre cinématographique, publicité, contenu télévisuel, vidéo virale, etc.). Il est par ailleurs plus pertinent de parler de GIF animés au pluriel, tant leur nombre et leur diversité sont grands. Au sein de messageries instantanées en ligne, « les GIF s'emploient rarement seuls et s'insèrent dans un échange conversationnel qu'ils viennent en quelque sorte "illustrer"³. » Les échanges ainsi établis se fondent sur la formalisation des intentions de réponse d'un·e locuteur·rice, sous forme d'image animée choisie scrupuleusement. Le GIF élu véhicule ponctuellement une parole personnelle au sein du contexte énonciatif de la conversation en ligne. L'utilisation de GIF comme message visuel non verbal dans les interactions en ligne est devenue chose commune, à l'image des émoticônes. J'ai eu l'intuition que cet outil de communication caractérisé par sa boucle visuelle expressive et tout droit issu de la culture numérique pourrait être une nouvelle piste à questionner en matière de communication et d'interaction pour les personnes autistes. Je tiens à préciser ici que les hypothèses faites dans ce mémoire s'établissent volontairement en dehors des procédures purement cliniques (tests, diagnostics, etc.). Elles n'ont pas une vocation médicale ou thérapeutique, mais bien didactique. De plus, il me semble crucial que cette recherche autour

¹ Sénia ALLAL, « Impact de l'utilisation d'un support image dans la relation communicative chez les enfants avec autisme », *Open Edition Journals*, novembre 2015, URL : <http://journals.openedition.org/corela/4079>.

² Michael ARTHUR-KELLY et al., « Issues in the Use of Visual Supports to Promote Communication in Individuals with Autism Spectrum Disorder », *Disability and Rehabilitation*, volume 31, 2009, pages 1474–1486. Traduction personnelle : « Visual supports are widely used and generally regarded as an effective resource for intervention with individuals who function on the autism spectrum. »

³ Barbara LABORDE, « Gif : une autre façon de le dire » [En ligne], *Les Cahiers de la SFSIC*, mis à jour le 1^{er} avril 2020, URL : <http://cahiers.sfsic.org/sfsic/index.php?id=112>.

des GIF participe à démystifier la théorie de l'autisme virtuel, qui postule que l'autisme serait généré par une exposition trop longue aux écrans.

Ce mémoire dresse donc des conjectures théoriques et des limites sur des cadres d'usage de GIF, pour voir ce que ce format d'image pourrait apporter aux personnes autistes en matière d'épanouissement. Je ne conçois pas d'outil qui donnerait une réponse claire ici, mais je délivre des pistes d'application à questionner autour de la communication et des interactions sociales. Il s'agit de considérer les GIF non pas comme des « "médias éducatifs", mais des médias en tant qu'ils peuvent être le point d'ancrage d'une pédagogie et/ou d'une didactique¹ ». Je m'interroge donc sur les modalités et les finalités de transmission autour de cette image, ou : **dans quelles mesures les caractéristiques de l'outil de communication qu'est le GIF animé peuvent-elles, à l'image des supports visuels pour les personnes autistes existants, être investies en vue de faciliter la communication et les interactions sociales ?**

Dans un premier temps, je définirai ce qu'est le Trouble du Spectre de l'Autisme (TSA). Après un retour rapide sur l'histoire clinique de l'autisme, je présenterai les pratiques actuelles de prise en charge des personnes autistes en France, et notamment les accompagnements éducatifs et pédagogiques en usage. Dans un second temps, j'indiquerai ce qu'est un support visuel, à quoi il sert, en quoi il convient aux personnes autistes et surtout quels sont les critères à remplir pour créer un support visuel pertinent. J'effectuerai ensuite une analyse de ce qu'est un GIF animé afin de déterminer s'il est possible d'établir un lien de principe entre ce type d'image et les outils d'accompagnement que sont les supports visuels pour personnes autistes. Ce sera l'occasion de déterminer les arguments didactiques en faveur des GIF animés. À partir des conclusions tirées dans la seconde partie de ce mémoire, je projeterai dans un troisième temps des pistes d'application aux GIF comme supports visuels. Je reviendrai sur ce qu'un tel projet implique d'un point de vue pratique, mais aussi en termes de positionnements éthique et pédagogique. Enfin, j'en soulèverai les limites et les perspectives.

¹ Barbara LABORDE, *De l'enseignement du cinéma à l'éducation aux médias*, Paris, Presses Sorbonne Nouvelle, 2017, page 16.

Le champ dans lequel s'inscrit ma recherche est celui des Sciences de l'Information et de la Communication. Le cadre de recherche est communicationnel : il induit une analyse communicationnelle de contextes de communication et/ou d'objets communicationnels. C'est une approche « qui permet d'aborder l'humain comme être nécessairement communicant et le social comme lieu fondamental d'échanges d'informations¹. » Ici, cette recherche explore deux objets communicationnels, les GIF animés et les supports visuels, que j'inscris au sein d'un contexte communicationnel : la participation difficile des personnes autistes aux rapports sociaux conduisant à leur exclusion. Il s'agit de décomposer ces éléments pour mieux les mettre en rapport. Pour cela, le champ des Sciences de l'information et de la communication se déploie au travers d'une interdisciplinarité vaste. Cette recherche sera nécessairement traversée par des approches diverses, desquelles elle prélèvera concepts et méthodologies.

Ma démarche se veut pragmatique, c'est-à-dire relative à une action concrète, et cherche humblement à construire un savoir. Afin de poursuivre cette orientation, il me faut prendre en compte la réalité de l'autisme et de son accompagnement. Un projet concret d'atelier à destination de ce public allant dans le sens de mon questionnement demande beaucoup de temps, ne serait-ce que dans l'établissement d'un contact et d'une confiance nécessaire avec des personnes comme des infrastructures. Cet espace-temps ne peut correspondre à l'échéance d'un mémoire de master. Je reconnais donc l'intérêt de la mise en pratique d'une telle recherche, tout en admettant son infaisabilité. D'autre part, il m'a semblé tout aussi passionnant et utile de réfléchir à la légitimité d'un objet comme le GIF dans le cadre de l'accompagnement des personnes autistes, car c'est une image qui n'a jusqu'alors pas été interrogée. Dans son mémoire, Donatienne Borel explore par exemple la piste du cinéma muet pour faciliter la reconnaissance et l'expression des émotions ; une réflexion qui pourrait tout à fait s'appliquer aux personnes autistes. Mais, les GIF animés, en tant que mises en boucle d'extraits issus de contenus audiovisuels divers, n'ont pas été étudiés en ce sens. C'est pourquoi j'ai décidé de me concentrer ici sur l'objectif de poser les jalons théoriques préalables à une mise en application sur le terrain.

¹ Simon LAFLAMME, « Science de la communication et approche communicationnelle. Note critique », *Langage et société*, volume 99, numéro 1, 2002, page 110.

METHODOLOGIE ADOPTÉE POUR L'ÉTUDE DU TROUBLE DU SPECTRE DE L'AUTISME ET DES SUPPORTS VISUELS

« Si les mouvements des personnes handicapées ont été considérés comme la dernière génération des mouvements sociaux [gay, lesbien, féministe, antiraciste], les actions des personnes autistes peuvent être envisagées comme la dernière génération des mouvements de personnes handicapées¹. »

En France, l'autisme est considéré comme un handicap. Étant donné que je cherche à améliorer le quotidien de personnes sur le spectre, je dois porter un regard sur la prise en charge du handicap dans l'Hexagone. Ma recherche s'ancre donc nécessairement dans les *disability studies*, dont le but est « d'analyser le handicap par rapport aux facteurs sociaux, culturels et politiques². »

Les troubles du spectre de l'autisme renvoient à une multitude de réalités, tant dans leurs manifestations que dans leur prise en charge. Cela est d'autant plus vrai que la définition de l'autisme et son suivi (tant médical qu'éducatif) ont évolué au fil du temps. Avant de m'intéresser aux supports visuels, il m'apparaît nécessaire d'explorer cette évolution. J'opérerai donc pour une approche historique du diagnostic clinique de l'autisme et de son assistance. Je porterai également un regard sociologique sur cette situation, notamment au travers des écrits de Brigitte Chamak, chercheuse en sociologie et histoire des sciences. Je concentrerai ma recherche sur difficultés rencontrées au niveau de la communication sociale et les interactions sociales. Ces deux catégories correspondent au premier des deux critères diagnostiques établis par l'Organisation Mondiale de la Santé dans sa onzième version de la Classification Internationale des Maladies³. C'est sur ce document que s'appuie le portrait des fonctionnements autistiques que je vais dresser dans ce mémoire.

Considérer les supports visuels comme une aide pour les personnes autistes nécessite de comprendre sur quelles dimensions des fonctionnements autistiques ils se fondent. Pour cela, je mobiliserai les recommandations de la Haute Autorité de Santé pour les enfants/adolescents⁴ et pour les adultes⁵. Par ailleurs, sauf mention contraire, je considère que les arguments donnés

¹ Brigitte CHAMAK, « Autisme et militantisme : de la maladie à la différence » [En ligne], *Open Edition Journals*, numéro 68, mis en ligne le 5 janvier 2012, page 64, URL : <http://journals.openedition.org/quaderni/268>.

² Gary L. ALBRECHT, Jean-François RAVAUD et Henri-Jacques STIKER, « L'émergence des disability studies : état des lieux et perspectives », *Sciences sociales et santé*, volume 19, numéro 4, 2001, page 43.

³ ORGANISATION MONDIALE DE LA SANTÉ, « The ICD-11 for Mortality and Morbidity Statistics » [En ligne], *icd.who.int*, 2018, URL : <https://icd.who.int/dev11/l-m/en#/http://id.who.int/icd/entity/437815624>.

⁴ HAUTE AUTORITÉ DE SANTÉ ET ANESM, « Autisme et autres troubles envahissants du développement : interventions éducatives et thérapeutiques coordonnées chez l'enfant et l'adolescent. Recommandations » [En ligne], *has-sante.fr*, mars 2012, 59 pages, PDF : https://www.has-sante.fr/upload/docs/application/pdf/2012-03/recommandations_autisme_ted_enfant_adolescent_interventions.pdf.

⁵ HAUTE AUTORITÉ DE SANTÉ ET ANESM, « Trouble du spectre de l'autisme : interventions et parcours de vie de l'adulte » [En ligne], *has-sante.fr*, décembre 2017, 67 pages, PDF : https://www.has-sante.fr/upload/docs/application/pdf/2018-02/20180213_recommandations_vdef.pdf.

dans les citations qui portent sur les enfants autistes sont à généraliser aux adultes autistes. J'adopterai également une approche psycholinguistique, qui est une « science qui étudie les rapports entre les structures linguistiques et les processus psychologiques de production et de compréhension d'énoncés¹. » Afin de rapporter cette analyse à une lecture plus aisée, je me baserai sur le schéma de communication établi par Roman Jakobson² pour décrire les problèmes de communication rencontrés, mais aussi les points d'ancrage des solutions possibles.

Dans l'optique d'une conception de support visuel basé sur les GIF animés, j'ai besoin de déterminer quels critères il est obligatoire de remplir pour créer un outil utilisable et pertinent pour les personnes autistes. Je vais avoir recours à deux sources différentes : *Visual Supports for People with Autism, a Guide for Parents and Professionals*³ et le site britannique de la *National Autistic Society*⁴. Les écrits francophones à ce sujet sont, d'après mes recherches, trop rares et trop incomplets ; cela explique mon choix de privilégier ces deux références, anglophones en l'occurrence.

METHODOLOGIE ADOPTEE POUR L'ETUDE DES GIF ANIMES

Premièrement, l'approche médiologique sera invoquée ici. Cette approche me permettra d'envisager le GIF comme médium de transmission, et les messageries instantanées comme média « qui assure sa disponibilité [celle du GIF] dans un espace socio-économique de réception médiatique du contenu⁵. » Le médium peut être défini comme « le véhicule par lequel le message est transmis sous une certaine forme, intermédiaire entre un message et son interprétation, c'est-à-dire le moment où quelqu'un lui confère un sens quelque part⁶. » La médiologie permet de prendre en compte le contexte spécifique dans lequel le message est émis et reçu, le message en tant que tel, sa médiation (la manière dont il se transmet, se diffuse, comment il se véhicule dans l'environnement), et le sens « ce qui se transmet et ce que j'en comprends⁷ ». Ces dimensions envisagent deux choses : le contenant, c'est-à-dire « l'outil de transmission, sa technique, la "manière"⁸ », et le contenu, c'est-à-dire « ce qui se diffuse,

¹ CRNTL, « Définition de Psycholinguistique » [En ligne], *CNRTL*, URL : <https://www.cnrtl.fr/definition/psycholinguistique>.

² Roman JAKOBSON, *Linguistique et poétique, Essais de linguistique générale*, Paris, Éditions de Minuit, 1969, pages 209-248. Voir Annexe 1 : Schéma de la communication verbale de Roman Jakobson.

³ Marlene J. COHEN, Peter F. GERHARDT, *Visual Supports for People with Autism, a Guide for Parents and Professionals*, Bethesda, Woodbine House, 2015, 225 pages.

⁴ NATIONAL AUTISTIC SOCIETY, « Visual Supports » [En ligne], *autism.org.uk*, URL : <https://www.autism.org.uk/advice-and-guidance/topics/communication/communication-tools/visual-supports>.

⁵ Barbara LABORDE, *De l'enseignement du cinéma à l'éducation aux médias*, Paris, Presses Sorbonne Nouvelle, 2017, page 72.

⁶ *Ibid.*, page 22.

⁷ *Ibid.*, page 23.

⁸ *Ibid.*

pourquoi et pour quoi : le "message" et [...] le "contenu audiovisuel" qui constitue ce message¹. » Le média quant à lui renvoie « à la dimension institutionnelle, économique, politique [...] »².

Afin de répondre de la manière la plus complète possible à ma problématique, je dois analyser le GIF animé sur des dimensions multiples. Comme évoqué à l'instant, cette réflexion doit considérer le GIF en tant que contenu formel à part entière, mais aussi en tant que forme évoluant dans milieu spécifique (les messageries instantanées). La circulation du GIF dans cet espace dépend de l'environnement numérique et de l'acte d'échange conversationnel au sein desquels il prend place ponctuellement. Ces modalités renvoient à des considérations sociotechniques qu'il faut questionner. Je dois aussi prendre en compte les dynamiques et enjeux à l'œuvre derrière le choix d'un GIF. Il me faut observer le sens produit autour de l'emploi de ce contenu visuel, et donc ce qui émane à un moment donné de son émission, de sa réception et de son interprétation. Pour structurer ma recherche, j'ai donc décidé de l'appliquer à ma réflexion l'approche médio-pragmatique, développée par Barbara Laborde dans son ouvrage *De l'enseignement du cinéma à l'éducation aux médias*³. L'approche médio-pragmatique est une expérience théorique à visée pédagogique portant sur des images, des contenus audiovisuels utilisés par un public défini et visant à faire prendre conscience à ce dernier le contexte dans lequel sa pratique s'inscrit. Elle emprunte à Régis Debray le concept de médium défini plus haut et s'établit selon cinq dynamiques : l'analyse du contenu audiovisuel lui-même, des modalités de son encapsulage médiatique (médium et média), de l'effet de sens, et de la réception pragmatique du contenu. De cette approche, je garderai la structure fondée sur l'étude de ces cinq points, et le fait d'« ajuster [les possibles théoriques] aux enjeux de l'analyse, et ce dans le cadre d'un projet pédagogique précis qui permettra d'en délimiter les contours »⁴. L'appréhension large et précise du GIF rendue possible par cette méthode permettra ainsi de déterminer quelles caractéristiques du GIF peuvent être mobilisées comme arguments didactiques dans la réflexion opérée ici.

Les GIF reposent sur des principes esthétiques et formels spécifiques comme la mise en boucle de leurs contenus visuels. Il convient de les analyser pour répondre à la problématique posée. L'approche esthétique servira à appréhender la diversité formelle des GIF dans le cadre de l'approche médio-pragmatique. Au-delà du contenu audiovisuel inscrit dans un GIF, il faut aussi poser la question de la capture et la mise en boucle du mouvement par l'image animée,

¹ *Ibid.*

² *Ibid.*, page 24.

³ Barbara LABORDE, *De l'enseignement du cinéma à l'éducation aux médias*, Paris, Presses Sorbonne Nouvelle, 2017, 135 pages.

⁴ *Ibid.*, page 75.

et de la production d'une représentation visuelle par l'acte cinématographique, dans le but d'en retracer les mécanismes et les effets sur l'utilisateur·rice. De plus, « les formes ont une histoire qu'il est pédagogiquement très productif de mettre en perspective¹. » Le GIF animé, en tant que forme visuelle et technique, a évolué depuis sa création en 1987. Il me semble important d'en dresser l'historique : étudier l'histoire visuelle et des usages du format ".gif" jusqu'aux *reaction GIF* (et à d'autres formes actuelles) facilitera la compréhension de ce qui caractérise l'élément questionné ici. Je pars du principe que « les représentations audiovisuelles évoluent au gré des opportunités techniques qu'une époque va, conjoncturellement plébisciter et rendre majoritaire ou au contraire faire tomber en désuétude². »

Les GIF sont au centre de l'acte de communication étudié ici. En tant qu'images animées, ils sont porteurs de sens qui « dépendent à la fois d'un contexte d'énonciation et des relations entre un émetteur et un récepteur eux-mêmes insérés dans un dispositif socio-technique et plus ou moins conscientisé³. » S'agissant du sens insufflé au GIF, et établi dans sa réception (sens qui peut donc différer), il sera important de poser la question de sa valeur sémiotique et sémiologique au sein du discours. Les travaux en sémiologie de Roland Barthes⁴ permettront d'envisager le GIF comme un système de signes. Je rappelle ici que le signifiant d'un signe correspond à sa forme sonore, son support, à son "image acoustique" comme l'a appelé Ferdinand de Saussure. Le signifié quant à lui est la partie conceptuelle du signe, la représentation mentale qu'on s'en fait.

La présence de contenus audiovisuels issus de sources protégées pose la question du respect du droit d'auteur dans le cadre d'une intervention éducative. Cette démarche nécessite de porter un regard juridico-économique sur l'analyse de GIF.

Lorsque j'effectuerai l'analyse de la forme du GIF et lorsque j'établirai des pistes d'application probables de ce type d'image comme support visuel, j'illustrerai autant que possible mes propos par des GIF. Ils n'ont pas vocation à être considérés comme des modèles types de GIF qui représenteraient tous les GIF existants ni comme les prototypes finis de chacune des pistes élaborées. Ils serviront à éclairer le·la lecteur·rice sur quelles caractéristiques propres aux GIF cet outil potentiel pourrait se reposer en fonction de ses nouveaux usages.

¹ *Ibid.*, page 96.

² Barbara LABORDE, « Le GIF : retour vers le futur de la cinéphilie ? », dans Mélanie BOISSONNEAU, Laurent JULLIER (dir.) *Cinéphilies et sériophilies 2.0, Les nouvelles formes d'attachement aux images*, Paris, éditions Peter Lang, 2020, pages 237-250.

³ Barbara LABORDE, « Gif : une autre façon de le dire » [En ligne], *Les Cahiers de la SFSIC*, mis à jour le 1^{er} avril 2020, URL : <http://cahiers.sfsic.org/sfsic/index.php?id=112>.

⁴ Roland BARTHES, « Rhétorique de l'image », *Communications*, numéro 4, 1964, pages 40-51.

A- CONTOURS DU SPECTRE DE L'AUTISME

1. Le profilage et les profils cliniques de l'autisme dans l'histoire : une question de terminologie

Les origines de l'autisme sont inconnues. Aujourd'hui, la recherche scientifique avance une hypothèse multifactorielle, mêlant causes génétiques et influence de l'environnement. En raison de ces contours étiologiques¹ flous, il n'existe pas de définition claire de ce mode de fonctionnement :

«La cause ou les causes restent inconnues et vraisemblablement multiples. Même si les changements dans la langue ont modifié la manière de parler de ses symptômes [ceux de l'autisme] et de sa prise en charge, même si la découverte de l'inconscient, par Freud et ses élèves a fortement influencé (parfois de manière trop univoque) les soignants et les éducateurs, même si les technologies modernes d'imagerie et d'exploration électro-encéphalographie ou biochimique apportent aujourd'hui des données nouvelles, l'autisme n'a en effet pas encore connu de révolution conceptuelle. Aucune découverte n'a véritablement éclairé de manière nouvelle la connaissance de ses mécanismes ni apporté une solution globale au mystère de ses origines². »

Il a eu dans l'histoire de nombreuses tentatives d'explication, aboutissant à une modification du diagnostic et des classifications cliniques de l'autisme. Par ailleurs, l'entrée dans l'histoire de l'autisme se fait souvent à partir de l'évolution de sa définition à travers le temps. Le terme "autisme" a été utilisé à de nombreuses reprises pour qualifier une variété de comportements — le diagnostic autistique s'étant toujours reposé sur de l'observation. Son sens a donc glissé au fil des contributions scientifiques issues de disciplines diverses : la psychiatrie, la psychanalyse, les neurosciences, etc. Avant d'aborder ce qu'est le fonctionnement autistique (nous verrons qu'il est plus pertinent de dire les fonctionnements autistiques), je vais retracer succinctement les grandes étapes de ce cheminement sémantique, étiologique et nosographique³. C'est selon moi un point nécessaire pour comprendre comment les personnes autistes sont considérées et prises en charge de nos jours. Je reviendrai par la même occasion sur certains termes et interprétations théoriques obsolètes rattachés à l'autisme, mais qui, du fait de leur enracinement historique, peuvent encore être mobilisés à tort aujourd'hui. Je veillerai à ne pas utiliser de vocabulaire médical complexe. Cela me permettra d'introduire par la suite les recommandations éducatives préconisées en France.

¹ L'étiologie est l'étude des causes des maladies.

² Jacques HOCHMANN, *Histoire de l'autisme*, Paris, Odile Jacob, 2012, page 30.

³ « Description et classification des maladies d'après leurs caractères distinctifs ». CNRTL, *op. cit.*

Le mot allemand "autismus" est inventé en 1911 par un psychiatre suisse, Eugen Bleuler, qui introduit également le concept de schizophrénie dans son ouvrage *Dementia praecox ou groupe de schizophrénies*¹. Du grec *autos* qui signifie "soi-même", l'autisme désigne dans ce cadre et à cette époque un renfermement sur soi-même, une absence d'intérêt pour la réalité environnante, les personnes autistes préférant se tourner vers une réalité intérieure. Il est question d'un comportement affectif peu expressif, voire absent, et jugé anormal pour l'âge et l'espèce humaine. Le psychiatre utilise ce terme "autismus" pour qualifier cette attitude particulière qu'il rencontre chez de jeunes adultes diagnostiqués schizophrènes.

En 1943, le pédopsychiatre d'origine américaine Léo Kanner établit une nouvelle description clinique de l'autisme basée sur l'étude de onze enfants (trois filles et huit garçons). Dans son article *Autistic Disturbance of Affective Contact*² (Trouble autistique du contact affectif), il rejette l'idée de Bleuler selon laquelle l'autisme serait symptomatique de la schizophrénie. Pour lui, il faut que l'autisme soit isolé et étudié séparément, car il s'agirait d'un syndrome unique. Sa définition sera d'ailleurs la première à intégrer une classification médicale en 1980 dans le DSM-V³ (l'autisme y figurait déjà dans les versions II et III du manuel diagnostique américain de référence, mais pas indépendamment de la schizophrénie ; il sera ajouté en 1977 dans la neuvième version de la classification⁴ de l'Organisation Mondiale de la Santé). Les observations décrites deviennent alors des critères diagnostiques à appliquer pour déterminer si une personne est autiste. D'après ses observations, Kanner formule le diagnostic d'"autisme infantile précoce", qui se fonde sur cinq signes : un comportement solitaire extrême, un isolement des autres qui auraient pour conséquence une non-maîtrise du savoir-faire social (*aloneness*) ; un problème avec le langage verbal, qui est soit absent, soit marqué par une difficulté à formuler par exemple des ressentis, ce qui transforme ce mode d'expression en écholalie⁵ parfois associée à une surdité (*deafness*) ; un besoin de rester dans une routine permanente, ponctuée de rituels précis et répétitifs (un changement dans cette organisation

¹ Eugen BLEULER, *Dementia Praecox ou Groupe des schizophrénies*, Vienne, Leipzig und Wien, 1911, 420 pages.

² Léo KANNER, « Autistic Disturbances of Affective Contact », *Nervous Child*, volume 2, 1943, 31 pages.

³ Il s'agit du manuel de référence en usage aux États-Unis, mais aussi à travers le monde. AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders : DSM-5*, Arlington, American Psychiatric Association, 2013, 947 pages.

⁴ Classification internationale officielle, utilisée en Europe. Dernière version en date, uniquement en ligne pour l'instant : ORGANISATION MONDIALE DE LA SANTÉ, « The ICD-11 for Mortality and Morbidity Statistics » [En ligne], *icd.who.int*, 2018, URL : <https://icd.who.int/dev11/l-m/en#/http://id.who.int/icd/entity/437815624>.

⁵ « [répéter] inlassablement, avec une mémoire routinière, des listes de noms, des chansons ou des phrases entendues et qui semblent hors contexte et insensées. ». Jacques HOCHMANN, « Les chemins de l'autisme : des psychopathies à la neurodiversité », *Journal de la psychanalyse de l'enfant*, volume 10, numéro 2, 2020, page 49.

pourrait être l'origine de vives réactions chez l'enfant autiste) (*sameness*) ; un intérêt puissant pour des objets ou des sujets particuliers, que l'enfant peut appréhender avec des gestes dits stéréotypés (*oddness*) ; une cognition fonctionnelle, sans déficience, qui peut se traduire par une intelligence notoire ou encore de très bonnes aptitudes dans certains domaines, certaines activités. Pour Kanner, ce qui est connu aujourd'hui sous le nom d'"autisme de Kanner" est une maladie psychiatrique, une psychose.

Concernant les origines supposées de l'autisme, Léo Kanner, intéressé par les théories psychanalytiques de Sigmund Freud, a longtemps présumé que le repli des enfants étudiés était lié à la génétique, mais pouvait aussi être dû à une attitude peu chaleureuse de leur mère. Surnommées "mères réfrigérateurs" dans cet article de 1943, celles-ci reporteraient leur absence de désir de vivre la maternité sur le/la nouveau-né en le dénigrant. Ce dernier grandirait dans un environnement dit "frigide" par faute maternelle. Cette hypothèse psychanalytique bien évidemment fautive a été très en vogue jusque dans les années 90, prise en modèle par beaucoup de praticien·ne·s. L'histoire de l'étude de l'autisme est marquée par des dérives de ce genre opérées par la psychanalyse, notamment en France. Elle l'est également par la psychiatrie.

La même année, Hans Asperger, médecin psychiatre autrichien rédige lui aussi un article sur ce qu'il nomme la "psychopathie autistique"¹, relevée chez quatre jeunes garçons (sur 200 enfants observés) dans l'institution où il travaillait à cette époque. Il résume cette psychopathie par les caractéristiques suivantes :

« une acquisition précoce du langage, des signes autistiques plus tardifs et plus légers², une intelligence normale ou supérieure, avec des secteurs de sur-compétences [pouvant se traduire par un intérêt précis et restreint pour certains sujets], et une maladresse sociale [une difficulté d'intégration sociale, un manque d'empathie envers autrui] et motrice³ »,

auxquelles peut s'ajouter une hypersensibilité sensorielle (visuelle, sonore, olfactive, tactile et/ou gustative). Le psychiatre a ainsi associé ces signes à des traits caractéristiques de personnalité et non pas à une maladie comme Bleuler et Kanner l'ont fait. Cette description particulière de l'autisme, renommée plus tard "syndrome d'Asperger" par la psychiatre anglaise Lorna Wing, se différencie elle aussi par l'absence de déficience intellectuelle ou de retard/difficultés dans l'acquisition du langage parlé, et l'absence de schizophrénie.

¹ Hans ASPERGER, « Die "Autistischen Psychopathen" im Kindesalter », *Archiv für Psychiatrie und Nervenkrankheiten*, volume 117, numéro 1, juin 1944, pages 76-136. Rédigé en allemand, cet article aura moins de visibilité que celui de Kanner, jusqu'à ce qu'il soit traduit en anglais en 1991. La première traduction française date quant à elle de 1998.

² On parlait autrefois d'autisme léger ou d'autisme de haut niveau pour qualifier le syndrome d'Asperger. Ces termes qui sous-entendaient qu'il y avait des personnes plus ou moins "sévèrement touchées par l'autisme" ne sont plus d'actualité scientifiquement parlant, mais toujours très répandus dans les discours.

³ Jacques HOCHMANN, *op. cit.*, page 69.

Cette acception inscrite dans la CIM en 1993 et le DSM-IV en 1994 élargit considérablement les critères du diagnostic autistique originel.

Bien qu'effacé en définitive des classifications (DSM-V en 2013, CIM-11 en 2019), le syndrome d'Asperger est un concept encore très présent dans la société actuelle. D'une part, il a été considéré comme une preuve diagnostique, mais aussi un élément identitaire fort par des parents de personnes autistes et des personnes autistes, qui l'utilisent encore¹. D'autre part, les affirmations récentes² de l'historienne américaine Édith Sheffer sur l'attitude conciliante d'Hans Asperger vis-à-vis des pratiques eugénistes du régime nazi, voire sa participation active à un programme de sélection et d'élimination des individus jugés inadaptés et indésirables selon l'idéologie hitlérienne, ont bouleversé les esprits.

L'élargissement des critères diagnostic au fil du temps et la multiplicité des "formes d'autisme" (autisme de Kanner basé sur 20 caractéristiques puis réduit à cinq, autisme de haut niveau, syndrome d'Asperger, etc.) a rendu l'appréhension de ce mode de fonctionnement floue vis-à-vis des syndromes existants. Les critères diagnostiques se sont chevauchés, des étiquettes différentes ont été mises sur des syndromes communs, et inversement. En 1993, ces formes sont rassemblées au sein de la catégorie large des Troubles Envahissants du Développement (TED) dans la CIM-10. Face à cette confusion générale, Lorna Wing, créatrice du terme "syndrome d'Asperger", cherche à clarifier la classification.

À travers son étude sur 914 enfants réalisée avec sa collègue la docteure Judith Gould, elle constate qu'il est difficile d'établir une limite entre l'autisme infantile précoce de Kanner et l'autisme Asperger. C'est-à-dire qu'une personne diagnostiquée d'une "forme d'autisme" évolue en réalité (dans le sens de déplacement, et non pas d'amélioration) entre ces différents tableaux cliniques établis sur l'autisme. Lorna Wing utilise alors le terme "continuum autistique" pour réunir de manière indifférenciée les différents modèles cliniques de l'autisme :

« Cherchant un compromis entre la catégorie, qui correspond au besoin de classer de l'esprit humain et au besoin de la société de savoir à qui elle attribue une aide, et la dimension³, étendue insensiblement du cas le plus lourd à la normale, qui tient davantage compte de la clinique, elle

¹ À ce sujet, voir : David C. GILES, « "DSM-V Is Taking Away Our Identity": the Reaction of the Online Community to the Proposed Changes in the Diagnosis of Asperger's Disorder », *Health*, volume 18, 2014, pages 179-195.

² Édith SHEFFER, *Les enfants d'Asperger – Le dossier noir des origines de l'autisme*, Paris, Flammarion, 2019, 398 pages. La version originale en anglais est parue en 2018.

³ Dans cette citation, Jacques Hochmann fait mention de deux approches : catégorielle et dimensionnelle. L'approche catégorielle consiste en une évaluation basée sur des critères précis et exclusifs qu'une personne remplit ou non pour savoir si elle est autiste (par exemple). L'approche dimensionnelle, elle, se base sur des échelles de grandeur pour mesurer "l'intensité" de tel ou tel indicateur, un comportement donné par exemple. Cette seconde approche supprime la structure en différentes catégories basées sur des critères précis et permet de prendre en compte des signes plus discrets qui n'étaient pas assez marqués pour devenir des critères dans l'approche catégorielle. Pour une illustration plus parlante de cette différence, voir Annexe 2 : Comparaison entre approche catégorielle et approche dimensionnelle.

finit par proposer un "spectre autistique" [ou continuum à l'époque], devenu désormais seul d'actualité¹. »

Cliniquement, ce continuum se diagnostique autour de symptômes communs qu'elle nomme triade autistique en 1979 : trouble de l'interaction sociale, trouble de la communication sociale et trouble de l'imagination sociale. Le terme continuum sera remplacé par le terme de spectre, plus représentatif des fonctionnements autistiques :

« En fait, nous l'avons d'abord appelé le "continuum autistique", puis nous nous sommes rendu compte que le mot "continuum" impliquait des descriptions discrètes le long d'une ligne, alors que ce n'était pas vraiment ce que c'était. Il ne s'agissait pas de passer en sévérité du très sévère au léger. [...] Le concept s'apparente plutôt à un spectre de lumière, avec du flou². »

Plus tard, les tableaux cliniques de l'autisme de Kanner et du syndrome d'Asperger sont donc abandonnés dans le DSM-V et plus récemment la CIM-11 (approuvée en 2019, mise en vigueur en 2022) au profit de la classification actuelle de "Trouble du spectre de l'autisme" (TSA). Ce nouveau diagnostic se base aujourd'hui sur deux critères généraux, auxquels se rattache une variété de signaux : une difficulté à « initier et maintenir une interaction sociale réciproque et une communication sociale ; une série de comportements, d'intérêts ou d'activités restreints, répétitifs et inflexibles³. » Ainsi, on ne qualifie plus l'autisme de léger ou de sévère, mais on le considère fluctuant sur un spectre, non seulement d'une personne à l'autre (représentant mieux l'hétérogénéité des manifestations autistiques), mais aussi au sein du parcours d'une même personne.

En parallèle, le développement des neurosciences a permis de mieux cerner les facteurs à l'origine de l'autisme et d'avancer une description nouvelle. Comme évoqué en début de cette partie « La cause ou les causes restent inconnues et vraisemblablement multiples⁴. » Néanmoins, des facteurs génétiques et environnementaux sont pressentis. Les recherches scientifiques actuelles tendent à montrer que l'autisme consiste en une modification de la construction cérébrale avant la naissance, engendrant un fonctionnement perceptif et un mode de pensée particuliers, différents. De fait, l'autisme n'est ni une psychose, ni une maladie, ni un trait de personnalité, mais est plutôt décrit comme une atypie au niveau de ce qu'on peut appeler

¹ Jacques HOCHMANN, *op. cit.* page 70.

² Adam FEINSTEIN, *A History of Autism : Conversations with the Pioneers*, Oxford, Wiley-Blackwell, 2010, page 153. Traduction personnelle : « In fact, we first called it the autistic continuum, and then we realized that the word continuum had an implication of discrete descriptions along a line, whereas that was not really what it was. It was not a question of moving in severity from very severe to mild. That was not what we were trying to get across. The concept of a spectrum is more like a spectrum of light, with blurring. »

³ ORGANISATION MONDIALE DE LA SANTÉ, « 6A02 Autism Spectrum Disorders » [En ligne], *Organisation Mondiale de la Santé*, mise à jour en juillet 2021, URL : <https://icd.who.int/dev11/l-m/en#/http%3a%2f%2fid.who.int%2fcd%2fentity%2f437815624>.

⁴ Jacques HOCHMANN, *Histoire de l'autisme*, Paris, Odile Jacob, 2012, page 30.

le "câblage" (*wired*) du cerveau. Aujourd'hui, il est rangé dans la catégorie clinique des troubles ou *disorder* en anglais.

À ce sujet, l'OMS précise que :

« Le terme "trouble" est utilisé tout au long de la classification, afin d'éviter les problèmes encore plus importants inhérents à l'utilisation de termes tels que "maladie" et "affection". Le terme "trouble" n'est pas un terme exact, mais il est utilisé ici pour impliquer l'existence d'un ensemble de symptômes ou de comportements cliniquement reconnaissables, associés dans la plupart des cas à une détresse et à une interférence avec les fonctions personnelles¹. »

Après ce court historique de l'évolution du diagnostic autistique, je vais à présent expliquer plus concrètement ce qui est désigné aujourd'hui par Trouble du Spectre de l'Autisme (TSA) et quelles réalités ce terme recouvre.

2. Définition des fonctionnements autistiques

Pour cette recherche, je me suis basée sur la définition formulée dans la Classification Internationale des Maladies, la CIM-11. Je précise ici que mon propos se concentre sur le TSA en écartant les co-occurrences de troubles physiques, mentaux, comportementaux ou neurodéveloppementaux qui peuvent y être jointes, c'est-à-dire les troubles du développement intellectuel, le trouble du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDAH), la schizophrénie, les troubles de la personnalité, la bipolarité, les anomalies chromosomiques, l'épilepsie, l'infirmité physique. Je reconnais tout l'intérêt d'étudier ces diagnostics et ne souhaite pas renvoyer l'idée qu'ils soient moins importants ou moins attrayants du point de vue de la recherche. Il s'agit pour moi de rendre compte d'une recherche explorant l'hypothèse d'un nouveau support visuel au service de personnes autistes, pour lequel j'ai acquis des connaissances spécifiques à ce fonctionnement. Je n'aurai donc aucune légitimité à parler de situations médicales qui n'ont pas les mêmes implications et sur lesquelles je n'ai pas le même niveau de compréhension. Je note malgré tout dans ma réflexion que l'épilepsie est une réaction possible chez les personnes autistes face à des contenus visuels.

La CIM-11 inscrit l'autisme dans les troubles neurodéveloppementaux, au chapitre 6, "Troubles mentaux, comportementaux ou neurodéveloppementaux". Elle le décrit ainsi :

« Le trouble du spectre autistique se caractérise par des déficits persistants dans la capacité d'initier et de maintenir une interaction sociale réciproque et une communication sociale, et par une série de comportements, d'intérêts ou d'activités restreints, répétitifs et inflexibles qui sont

¹ ORGANISATION MONDIALE DE LA SANTÉ, « The ICD-10 Classification of Mental and Behavioural Disorders Clinical descriptions and diagnostic guidelines » [En ligne], *Organisation Mondiale de la Santé*, 1992, page 11, PDF : <https://www.who.int/classifications/icd/en/bluebook.pdf>. Traduction personnelle : « The term "disorder" is used throughout the classification, so as to avoid even greater problems inherent in the use of terms such as "disease" and "illness". "Disorder" is not an exact term, but it is used here to imply the existence of a clinically recognisable set of symptoms or behaviour associated in most cases with distress and with interference with personal functions. ».

clairement atypiques ou excessifs pour l'âge de la personne et le contexte socioculturel. Le trouble apparaît au cours de la période de développement, généralement dans la petite enfance, mais les symptômes peuvent ne se manifester pleinement que plus tard, lorsque les exigences sociales dépassent les capacités limitées. Les déficits sont suffisamment graves pour entraîner une altération du fonctionnement personnel, familial, social, éducatif, professionnel ou d'autres domaines importants. Ils constituent généralement une caractéristique omniprésente du fonctionnement de l'individu, observable dans tous les contextes, bien qu'ils puissent varier en fonction du contexte social, éducatif ou autre. Les personnes atteintes du spectre présentent une gamme complète de fonctions intellectuelles et de capacités linguistiques¹. »

Il est entendu ici que le vocabulaire utilisé par la CIM pour désigner les manifestations autistiques ("déficits", " atteints d'un TSA", "capacités limitées") est à envisager au regard de ce qui est considéré comme la normalité², et ce dans un contexte socioculturel précis :

« Il existe des variations culturelles dans les normes de communication sociale, les interactions sociales réciproques, ainsi que les intérêts et les activités. Par conséquent, les signes d'altération du fonctionnement peuvent différer selon le contexte culturel. Par exemple, dans certaines sociétés, il est normal que les enfants évitent le contact visuel direct par déférence, ce qui ne doit pas être interprété comme une déficience de l'interaction sociale³. »

Plus précisément, la CIM-11 détaille les deux critères (communication/interaction sociale et comportement et intérêt répétitifs et restreints) qu'il me semble important de détailler afin de donner un meilleur aperçu des comportements autistiques à prendre en compte par la suite dans la rencontre avec les GIF :

Critère 1 : Déficits persistants dans la capacité d'initier et de maintenir une interaction sociale réciproque et une communication sociale
<p>Déficits persistants dans l'initiation et le maintien de la communication sociale et des interactions sociales réciproques qui se situent en dehors de la gamme attendue du fonctionnement typique compte tenu de l'âge et du niveau de développement intellectuel de la personne. Les manifestations spécifiques de ces déficits varient selon l'âge chronologique, les capacités verbales et intellectuelles et la gravité du trouble. Les manifestations peuvent inclure des limitations dans les domaines suivants :</p> <ul style="list-style-type: none"> – Compréhension, intérêt ou réponses inappropriées aux communications sociales verbales ou non verbales des autres. – L'intégration du langage parlé avec des indices non verbaux complémentaires typiques, tels que le contact visuel, les gestes, les expressions faciales et le langage corporel. Ces comportements non verbaux peuvent également être réduits en fréquence ou en intensité. – La compréhension et l'utilisation du langage dans des contextes sociaux et la capacité d'engager et de maintenir des conversations sociales réciproques. – Conscience sociale, conduisant à un comportement qui n'est pas modulé de manière appropriée en fonction du contexte social. – Capacité à imaginer les sentiments, les états émotionnels et les attitudes des autres et à y répondre. – Partage mutuel d'intérêts. – Capacité à établir et à maintenir des relations typiques avec ses pairs.

Figure 1 Premier critère diagnostique du trouble du spectre de l'autisme (TSA)

¹ ORGANISATION MONDIALE DE LA SANTÉ, « 6A02 Autism Spectrum Disorders » [En ligne], *icd.who.int*, mis à jour en juillet 2021, URL : <https://icd.who.int/dev11/l-m/en#/http%3a%2f%2fid.who.int%2fcd%2fentity%2f437815624>.

² Terme utilisé souvent dans la CIM-11.

³ *Ibid.*

Critère 2 : Série de comportements, d'intérêts ou d'activités restreints, répétitifs et inflexibles

Des modèles de comportement, d'intérêts ou d'activités persistants, restreints, répétitifs et inflexibles qui sont clairement atypiques ou excessifs pour l'âge de l'individu et le contexte socioculturel. Il peut s'agir de :

- Un manque d'adaptabilité aux nouvelles expériences et circonstances, avec une détresse associée, qui peut être évoquée par des changements insignifiants dans un environnement familial ou en réponse à des événements imprévus.
- Adhésion inflexible à des routines particulières ; par exemple, celles-ci peuvent être géographiques, comme suivre des itinéraires familiers, ou nécessiter un timing précis, comme l'heure des repas ou des transports.
- Adhésion excessive à des règles (par exemple, lors de jeux).
- Des schémas de comportement ritualisés, excessifs et persistants (par exemple, le souci d'aligner ou de trier des objets dans un ordre précis).
- Mouvements moteurs répétitifs et stéréotypés, tels que des mouvements du corps entier (par exemple, se balancer), une démarche atypique (par exemple, marcher sur la pointe des pieds), des mouvements inhabituels des mains ou des doigts et des postures. Ces comportements sont particulièrement fréquents pendant la petite enfance.
- Préoccupation persistante pour un ou plusieurs intérêts particuliers, parties d'objets ou types spécifiques de stimuli (y compris les médias) ou attachement inhabituellement fort à des objets particuliers (à l'exception des doudous typiques).
- Une hypersensibilité ou une hyposensibilité excessive et persistante aux stimuli sensoriels ou un intérêt inhabituel pour un stimulus sensoriel, qui peut inclure des sons réels ou anticipés, la lumière, les textures (en particulier les vêtements et la nourriture), les odeurs et les goûts, la chaleur, le froid ou la douleur.

Figure 2 Deuxième critère diagnostique du trouble du spectre de l'autisme (TSA)

La CIM-11 signale également que :

« Certaines personnes atteintes d'un trouble du spectre autistique sont capables de fonctionner de manière adéquate en faisant un effort exceptionnel pour compenser leurs symptômes pendant l'enfance, l'adolescence ou l'âge adulte [de sorte que leurs déficits peuvent ne pas être apparents pour autrui]. Un tel effort soutenu, qui peut être plus typique des femmes atteintes, peut avoir un impact délétère sur la santé mentale et le bien-être¹. »

À cela s'ajoute une propension assez élevée à l'anxiété et à la dépression, et à l'hypersensibilité, soulignée là aussi dans la CIM-11.

L'autisme est donc considéré comme un spectre. Cette idée de spectre peut être difficile à saisir. Il ne faut pas l'envisager comme une gamme quantitative linéaire allant du noir au blanc ou du sévère au léger, mais plutôt comme une gamme qualitative, un spectre de couleurs, à l'image de l'illustration placée en annexe². Pour reprendre les mots de Lorna Wing et de Judith Gould cités plus haut : « il ne [s'agit] pas de passer en sévérité du très sévère au léger. [...] Le concept s'apparente plutôt à un spectre de lumière, avec du flou. » La métaphore de la table de mixage (dont une illustration est aussi en annexe³) est souvent utilisée par les communautés en

¹ *Ibid.*

² Voir Annexe 3 : Représentations linéaire et spectrale de l'autisme.

³ Voir Annexe 4 : Métaphore de la table de mixage pour représenter les fonctionnements autistiques.

ligne de personnes autistes. Elle facilite selon moi la compréhension du concept de spectre autistique : la table de mixage représente un fonctionnement autistique. Sur cette table, les nombreux curseurs représentent un ensemble de signes qui correspondent au TSA. On y retrouve bien sûr les deux critères diagnostiques, mais aussi un d'autres traits que l'on observe souvent chez les personnes autistes : l'hypersensibilité voire la surcharge sensorielle (*sensory overload*), l'anxiété, la solitude, la capacité à repérer les petits détails, la capacité à maintenir un contact visuel, etc.

Toutes les personnes autistes n'ont pas la même combinaison de curseurs allumés de fait. Par exemple, certaines n'auront jamais de gestes, mouvements ou rituels répétitifs visant la décontraction, aussi appelés *stimming*. C'est pour cela qu'il est plus pertinent de parler de fonctionnements autistiques au pluriel. Et, chez une personne autiste, la fréquence et l'intensité de ces variables ne sont pas linéaires : les "réglages" ne seront pas la même tout au long de sa journée, tout au long de sa vie. Il est ainsi possible qu'une personne autiste soit en incapacité temporaire de s'exprimer verbalement, et qu'elle retrouve cette fonction, sans qu'une démarche clinique ou éducative soit impliquée.

J'ai défini ce qui caractérise le Trouble du Spectre de l'Autisme en prenant soin de revenir sur les événements qui ont contribué à forger ce diagnostic actuel. Afin d'ancrer mon propos, il me faut préciser maintenant comment l'autisme est considéré dans le champ des politiques publiques françaises, comment sa prise en charge s'organise, et ce que ces décisions impliquent pour les personnes autistes d'un point de vue éducatif.

B- LA PRISE EN CHARGE DE L'AUTISME EN FRANCE

1. Reconnaissance de l'autisme et positionnement français

Je ne reviendrai pas dans cette sous-partie sur les oppositions entre les différentes philosophies éducatives privilégiées en France à travers l'histoire ni sur les oppositions des associations de parents d'enfants autistes¹ entre elles et avec les communautés de personnes autistes². Le but de ce mémoire n'est pas de réaliser une enquête sur les bonnes et les mauvaises pratiques éducatives, mais bien de se demander si le GIF animé peut participer à un mieux-être

¹ À ce sujet, voir : Brigitte CHAMAK, « Les transformations des représentations de l'autisme et de sa prise en charge en France : le rôle des associations », *Nouveau malaise dans la civilisation, Cahiers de Recherche Sociologique*, volume 41, 2005, pages 171-192.

² À ce sujet, voir : Brigitte CHAMAK, « Autisme et militantisme : de la maladie à la différence » [En ligne], *Open Edition Journals*, volume 68, 2009, mis en ligne le 5 janvier 2012, URL : <http://journals.openedition.org/quaderni/268>.

chez les personnes autistes en devenant un support visuel. Ce qui suit me permettra de justifier certaines des précautions prises dans la troisième partie de ce mémoire.

Durant mon master, j'ai été particulièrement marquée par cette phrase prononcée par Christine Meignien, présidente de la Fédération Française Sésame Autisme, lors d'un colloque intitulé *L'autisme, quels mots pour quelles réalités ?* : « En France, l'autisme est le seul handicap qui a eu besoin de recourir aux législateurs afin que les personnes autistes puissent bénéficier des mêmes droits fondamentaux que ceux ouverts aux autres citoyens français¹. » Bien que l'autisme soit identifié depuis longtemps dans le monde médical, les pouvoirs publics français ont mis un certain temps à intégrer l'élargissement des critères diagnostiques² évoqué plus haut, et à reconnaître officiellement l'autisme comme source de handicap. C'est grâce aux pressions exercées par les associations de parents de personnes autistes que des changements ont pu avoir lieu dans l'Hexagone, en faveur d'une prise en charge d'individus jusqu'alors majoritairement délaissés :

« Le classement dans une même catégorie d'enfants sans langage et de personnes présentant des capacités langagières et des difficultés d'interactions sociales a accru la prévalence de l'autisme et sa visibilité. De nouvelles associations se sont créées, leurs revendications ont pris davantage de poids, le problème n'était plus circonscrit, mais érigé en question de santé publique. Interpellés, les pouvoirs publics ont dû se mobiliser, des circulaires et des lois ont été votées³. »

Aujourd'hui, ces associations assurent la gestion de 80 %⁴ des établissements et services destinés à l'accueil et la prise en charge de personnes autistes par "délégation de service public".

Ce système est propre à la France :

« Cette spécificité française consiste en de nombreuses institutions privées gérées par les associations qui les ont créées, sous tutelle du ministère de la Santé. Ce système de délégation de service public aux associations gestionnaires d'établissements spécialisés pour les populations handicapées a jeté les bases du partenariat entre l'État et les associations⁵. »

L'Hexagone se distingue aussi par l'existence de son propre système de classification des maladies, la *Classification française des troubles mentaux de l'enfant et de l'adolescent*⁶, que je n'utiliserai pas ici.

¹ FÉDÉRATION FRANÇAISE SÉSAME AUTISME, « Colloque S A Part 1 Intro C MEIGNEN » [En ligne], *YouTube*, 2019, URL : <https://www.youtube.com/watch?v=kKcftwcbAlg>.

² À ce sujet, voir : Brigitte CHAMAK, « Autism and Social Movements : French Parents' Associations and International Autistic Individuals' Organizations », *Sociology of Health and Illness*, volume 30, 2008, pages 76–96.

³ Brigitte CHAMAK, « Autisme et militantisme : de la maladie à la différence », *op. cit.*, page 67.

⁴ *Ibid.*

⁵ *Ibid.*, page 66.

⁶ Michel BOTBOL et al., *Classification psychopathologique et développementale. Correspondances et transcodage. CIM10*, Rennes, Presses de l'EHESP, 2020, 130 pages.

La première étape officielle de ce cheminement est la *Loi d'orientation en faveur des personnes handicapées* de 1975, permettant aux familles des personnes autistes d'obtenir des aides financières. C'est ensuite la *circulaire Veil* du 27 avril 1995 qui marque la nécessité d'une meilleure prise en charge de l'autisme. L'année 1996 est une date importante pour ce combat, car elle voit la *Loi Chossy* de requalification de l'autisme comme un handicap adoptée. Ce pas est vu par les familles comme un moyen de déstigmatiser l'autisme¹, jusqu'alors considéré comme une pathologie psychiatrique. C'est aussi pour elles l'opportunité d'avoir une meilleure prise en charge suite au diagnostic de leur(s) enfant(s). La *Loi pour l'égalité des droits et des chances* de 2005 réactualise la loi de 1975 et « pose le principe de l'inscription de tout enfant porteur de handicap dans l'établissement scolaire le plus proche du domicile². » C'est une grande avancée vers l'accompagnement éducatif des personnes autistes. Avec cette loi, ce sont également les Plans Autisme qui sont lancés : programmes fixant les mesures et les financements alloués dans l'accompagnement des personnes autistes³.

Or, le contenu et l'application des programmes et des lois ont été épinglés à plusieurs reprises, que ce soit par les associations ou les organismes européens et internationaux⁴. En effet, la prise en charge en France est critiquée pour ses résultats jugés insuffisants par rapport aux objectifs fixés, mais aussi au niveau du fondement de son approche : le pays tarde à aligner sa politique sur un modèle social du handicap, et non plus sur un modèle médical. Le modèle médical du handicap consiste à considérer que les fonctionnements autistiques sont pathologiques et sont la cause des difficultés rencontrées par les personnes autistes dans leur vie quotidienne. Le modèle social quant à lui, identifie « l'environnement comme étant, au même titre que les déficiences et incapacités de la personne, responsable et coproducteur de la "situation de handicap"⁵. » Cette différence de paradigme est bien illustrée dans la structure des définitions du handicap formulées par la loi française et par la *Convention Relative aux Droits*

¹ À ce sujet, voir : Brigitte CHAMAK, « Modifications des représentations sociales de l'autisme et introduction du concept "autism-friendly" », *Enfances & Psy, ERES*, 2018, volume 4, page 63. Il a cependant été démontré que le diagnostic précoce est « aussi source de stigmatisation, surtout en France où les représentations de l'autisme sont encore très négatives et les aides à l'école et à l'université peu répandues. » Brigitte CHAMAK, « Autisme et stigmatisation », *L'Information psychiatrique*, volume 87, 2011, page 406.

² Brigitte CHAMAK, « Autisme et militantisme : de la maladie à la différence », *op. cit.*, page 65.

³ Depuis 2005, il y a eu quatre Plans Autisme : 2005/2007, 2008/2010, 2013/2017, 2018/2022.

⁴ Entre autres : « Condamnation de la France à l'ONU pour « non-respect des Droits de l'Homme » en 2015, au Comité européen des droits sociaux en 2003, au Conseil de l'Europe plusieurs fois pour violation du droit des enfants et adolescents à la scolarisation. » Lise DEMAILLY, « Le champ houleux de l'autisme en France au début du XXI^e siècle » [En ligne], *Open Edition Journals*, 2019, page 28, URL : <http://journals.openedition.org/sociologies/9593>.

⁵ DÉFENSEUR DES DROITS, « La mise en œuvre de la Convention relative aux droits des personnes handicapées (CIDPH). Rapport » [En ligne], *defenseurdesdroits.fr*, page 10, PDF : <https://www.defenseurdesdroits.fr/sites/default/files/atoms/files/rap-cidph-num-16.07.20.pdf>.

des Personnes Handicapées, adoptée en 2006 par les Nations Unies et ratifiée en 2010 par la France :

Définition du handicap dans la loi française de 2005 fondée sur un modèle médical ou modèle du déficit.	Définition du handicap par la Convention relative aux droits des personnes handicapées fondée sur un modèle social.
« Constitue un handicap, au sens de la présente loi, toute limitation d'activité ou restriction de participation à la vie en société subie dans son environnement par une personne <u>en raison d'une altération</u> substantielle, durable ou définitive d'une ou plusieurs fonctions physiques, sensorielles, mentales, cognitives ou psychiques, d'un polyhandicap ou d'un trouble de santé invalidant ¹ . »	« Par personnes handicapées on entend des personnes qui présentent des incapacités physiques, mentales, intellectuelles ou sensorielles durables <u>dont l'interaction avec</u> diverses barrières peut faire obstacle à leur pleine et effective participation à la société sur la base de l'égalité avec les autres ² . »

Figure 3 Comparaison des définitions du "handicap" formulées par la France et les Nations Unies

La Rapporteuse spéciale sur les droits des personnes handicapées de l'ONU indique dans un rapport de 2019 sur la situation française :

« De plus, la définition du handicap [dans la loi de 2005] figurant à l'article 2 (qui porte modification de l'article L114 du Code de l'action sociale et des familles) est axée sur la déficience et non sur l'interaction de la personne avec l'environnement et sur les obstacles existants, et elle devrait donc être revue³. »

Dans un autre rapport, le Défenseur des droits complète en soulignant que :

« Cette différence d'approche n'est pas sans conséquence sur les orientations qui ont pu être prises en matière de politiques du handicap. Garantir l'égal accès des personnes handicapées aux droits fondamentaux suppose d'identifier les causes de la rupture d'égalité à l'origine de la "situation de handicap", de manière à pouvoir y remédier efficacement⁴. »

Ce positionnement a des conséquences sur l'accompagnement éducatif des personnes autistes. Si l'on se base sur la loi actuelle, ces dernières semblent davantage considérées comme des objets de soin⁵ dont la tradition médicale française a cherché à "redresser" les comportements et compétences pour les "soulager de leur autisme" et les rapprocher de "la normale", plutôt que comme des sujets de droit pouvant bénéficier d'un suivi scolaire et plus largement éducatif.

¹ ASSEMBLÉE NATIONALE FRANÇAISE, SÉNAT, « LOI n° 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées (1). Article 2 » [En ligne], *Légifrance*, URL : https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/article_jo/JORFARTI000001871122.

² ORGANISATION DES NATIONS UNIES, « Convention relative aux droits des personnes handicapées » [En ligne], *Haut-commissariat des Nations unies aux droits de l'homme*, URL : <https://www.ohchr.org/fr/professionalinterest/pages/conventionrightspersonswithdisabilities.aspx>.

³ Catalina DEVANDAS-AGUILAR, « Rapport de la Rapporteuse spéciale sur les droits des personnes handicapées sur sa visite en France » [En ligne], *Institut national supérieur formation et recherche - handicap et enseignements adaptés*, 2019, page 6, PDF : <https://inshea.fr/sites/default/files/www/sites/default/files/medias/ONU%20Rapport.pdf>.

⁴ DÉFENSEUR DES DROITS, *op. cit.*, page 11.

⁵ Expression extraite de : Emmanuelle DAL'SECCO, « Handicap : de l'exclusion à l'affirmation de la différence » [En ligne], *Vie Publique*, 2019, URL : <https://www.vie-publique.fr/parole-dexpert/271801-handicap-de-l'exclusion-l'affirmation-de-la-difference>.

« Pendant des siècles, la prise en charge s'est construite sur un modèle "charitable" au cœur duquel la personne était considérée comme un objet de soins et non de droit, alors qu'elle aspire à être reconnue dans sa pleine et entière citoyenneté¹. »

Cette situation tend à évoluer et ce changement est même soutenu par certaines communautés de personnes autistes et des chercheur·euse·s² proches des mouvements pour la reconnaissance de la neurodiversité³. L'adoption du modèle social du handicap en France participerait sûrement à la mise en place d'une meilleure stratégie éducative tournée vers l'autonomie et l'épanouissement de l'enfant et de l'adulte autistes :

« L'abandon d'un modèle de l'autisme comme maladie amène à considérer les productions de cet enfant, indépendamment de leur différence avec celles d'un enfant typique, comme des productions d'un humain. Les intérêts d'un enfant autiste, même si cela manifeste sa différence d'avec un enfant typique, ne sont pas des sortes de parasites que l'on devrait supprimer pour révéler le "vrai" enfant caché sous des symptômes. Les autistes adultes le disent : mon autisme n'est pas dans une valise à côté de moi, dont on pourrait me séparer : je suis cet autisme. Nier la différence autistique en matière d'éducation consisterait à crier devant un enfant sourd, ou à faire l'impasse sur le handicap visuel pour un enfant aveugle. Mais *a contrario*, reconnaître la différence autistique, c'est aussi reconnaître son caractère définitif, et donc que la cible de l'intervention ne soit pas de rendre l'enfant non autiste, mais de lui donner accès à la culture et aux droits universels des humains, selon sa manière propre⁴. »

Le cadre français des orientations éducatives est donc une zone en tension entre héritage et nouveau paradigme. Cette situation soulève de nombreux enjeux s'agissant du potentiel développement d'un nouveau support visuel. Je devrais donc la prendre en compte dans la troisième partie de ce mémoire. Malgré tout, l'éducation et l'accompagnement pédagogique font partie des grands champs d'action soulevés lorsque l'autisme a été reconnu grande cause nationale en 2012 en France. Ces modes d'intervention s'inscrivent aujourd'hui dans une logique pluridisciplinaire, favorisant le dialogue entre parents, personnes autistes et professionnels de l'éducation et de la santé. En quoi cette approche éducative consiste-t-elle et sur quels domaines intervient-elle ?

¹ *Ibid.*

² Ces mouvements sont plutôt présents dans le monde anglo-saxon dans le courant des *disability studies*, des sciences cognitives. Leur faible présence en France peut en partie s'expliquer par l'omniprésence des associations de parents de personnes autistes dans l'espace public. À ce sujet, voir : Brigitte CHAMAK, « Autisme et militantisme : de la maladie à la différence », *op.cit.*

³ Le concept de neurodiversité a été défini en 1999 par Judy Singer, psychologue et sociologue australienne. Il s'agit d'un terme politique et non pas scientifique, qu'elle a conçu pour désigner « la variabilité illimitée de la cognition humaine et le caractère unique de chaque esprit humain. » Judy SINGER, « What Is Neurodiversity? » [En ligne], *Blogspot*, URL : <https://neurodiversity2.blogspot.com/p/what.html>. Traduction personnelle : « the limitless variability of human cognition and the uniqueness of each human mind. » J'aurais aimé explorer davantage ce terme et ses implications dans ce mémoire.

⁴ Laurent MOTTRON, *L'intervention précoce pour enfants autistes, Nouveaux principes pour soutenir une autre intelligence*, Paris, Éditions Mardaga, page 171.

2. Des prises en charge cliniques aux recommandations éducatives

Tout comme il y a une histoire de la prise en charge clinique de l'autisme, il y a une histoire des démarches éducatives à l'intention des personnes autistes. Ces deux histoires-ci sont d'ailleurs plutôt liées puisqu'éducation et soin ont pu être associés à certaines époques, mêlant dimensions thérapeutique, éducative et pédagogique. Il pouvait aussi s'agir d'étudier d'un point de vue médical ces enfants perçus comme "différents" tout en essayant de les éduquer au sein d'institutions.

« [...] ils [les psychanalystes, mais peut s'appliquer aux autres disciplines] cherchaient surtout à comprendre l'enfant autiste, et leurs thérapies, dérivées d'hypothèses sur sa "réalité psychique", visaient autant à vérifier ou à enrichir ces hypothèses qu'à le soigner¹. »

À l'image de l'histoire de la clinique de l'autisme, on retrouve dans les pratiques éducatives des figures marquantes². Il y a aussi eu des affrontements entre modèles de pensées, en fonction des théories médicales dominantes, car « les pratiques pédagogiques suivent le chemin de la science³. »

« L'histoire de la pratique éducative pour les enfants atteints d'autisme et d'autres troubles envahissants du développement [ancienne catégorie de classification du diagnostic] a été caractérisée par des approches disparates et parfois contradictoires. Des différences significatives dans la philosophie et l'approche éducative subsistent, provoquant souvent la confusion chez les parents et les jeunes diplômés en éducation, en troubles de la communication et dans d'autres domaines connexes. Les différences dans la pratique sont fondées sur des philosophies différentes sur la façon dont les enfants apprennent (par exemple, les approches comportementales par rapport aux approches développementales) et sur des croyances différentes concernant les défis les plus importants auxquels sont confrontés les enfants atteints d'autisme et de troubles envahissants du développement (TED) et leurs familles (par exemple, les limitations de communication, les déficits d'intégration sensorielle, etc.)⁴. »

¹ Jacques HOCHMANN, « Les chemins de l'autisme : des psychopathies à la neurodiversité », *Journal de la psychanalyse de l'enfant*, volume 10, numéro 2, 2020, page 63.

² Le très controversé Bruno Bettelheim, psychologue et pédagogue américain ayant beaucoup influencé les praticiens français avec son ouvrage *La forteresse vide* sur les enfants autistes. On peut aussi citer le psychologue et professeur norvégien Ole Ivar Løvaas, dont les méthodes thérapeutiques intensives ont inspiré le programme ABA (Analyse Appliquée du comportement) contemporain recommandé par la Haute Autorité de Santé pour intervenir auprès de jeunes enfants autistes. Le programme TEACCH (Traitement et éducation des enfants autistes ou atteints de troubles de la communication associés), lui aussi recommandé par la HAS, a quant à lui été développé conjointement par le psychologue Éric Schopler et le docteur en psychiatrie Robert Reichler. On retrouve également Hans Asperger dans le domaine de l'éducation puisqu'il a travaillé au département Heilpädagogik (pédagogie curative) de la clinique pédiatrique de Vienne sous la direction d'Erwin Lazar.

³ Kathleen Ann QUILL, *Teaching Children with Autism. Strategies to enhance Communication and Socialization*, New York, Delmar Publishers, 1995, page 2. Traduction personnelle : « Educational practices follow the lead of science. »

⁴ Barry M. PRIZANT, « Foreword », dans Kathleen Ann QUILL, *Teaching Children with Autism. Strategies to Enhance Communication and Socialization*, New York, Delmar Publishers, 1995, page xi. Traduction personnelle : « The history of educational practice for children with autism and other pervasive developmental disorders has been characterized by disparate and sometimes contradictory approaches. Significant differences in educational philosophy and approach remain, often causing confusion for parents and recent graduates in education communication disorders, and other related fields. Differences in practice have their basis in different philosophies about how children learn (e.g. behavioural versus developmental approaches) and different beliefs about the most significant challenges faced by children with autism and pervasive developmental disorders (PDD) and their families (e.g. communicative limitations, sensory integration deficits, and so on). »

S'ils ne sont pas forcément les mêmes que dans le monde clinique, des démons hantent aussi le passé de l'approche éducative : recours aux chocs électriques, à l'enfermement, séparation entre éducatibles et inéducables, pratiques pouvant s'apparenter à du dressage, etc. Malheureusement, on a pu constater des dérives notoires en termes de méthode d'intervention ou de non-respect des droits fondamentaux des personnes autistes en tant qu'êtres humains.

« Qu'on réfléchisse à cette curiosité, qui illustre à quel point les autistes sont traités différemment du reste des humains : les parents d'un enfant autiste et d'un enfant typique peuvent élever le premier selon les postulats de monsieur Lovaas, monsieur Freud ou madame Rogers, alors qu'ils élèvent le second selon leurs principes propres. Ils le feront en toute bonne foi, parce qu'ils pensent qu'ils lui administrent un traitement, et que, pour sa santé, il convient de faire des sacrifices, des exceptions, et ne pas tenir compte de ses désirs et particularités. Étant autiste, il ne sait pas ce qu'il veut, et s'il le sait, il se trompe¹. »

« Alors que les groupes de parents ont, à juste titre, défendu que l'intégration scolaire pour l'autisme est un droit humain, dénié par l'hospitalisation de jour dans des cliniques psychogénétiques, ils referment ce qu'ils ont ouvert, en soutenant les techniques intensives pour la période préscolaire². »

L'éducation s'est pourtant rapidement présentée comme une solution alternative aux soins pour les parents, qui ont fini par fuir les promesses non tenues et l'absence de résultats chez leurs enfants :

« Après une époque dominée par la référence psychanalytique, on a vu, en effet, depuis la fin des années 1960 et le début des années 1970, se multiplier de nouvelles thérapies centrées davantage sur l'éducation que sur le soin et cherchant davantage à modeler l'enfant de l'extérieur selon un gabarit aussi proche que possible de la normale. Aucune ne prétend guérir l'autisme (ce qui était peut-être l'espoir secret des premiers thérapeutes d'inspiration psychanalytique insistant davantage sur la défense que sur le déficit), mais toutes veulent plutôt minimiser l'impact de ses symptômes sur la vie quotidienne et développer les capacités sociales de l'enfant pour favoriser son adaptation au milieu³. »

Plus généralement, l'histoire de l'éducation des personnes autistes s'ancre dans la grande histoire de l'éducation. On y retrouve en effet des expérimentations en pleine nature, la compréhension progressive des mécanismes de pensées et des processus d'apprentissages, etc. Or, en France, les lois successives et les Plans Autisme évoqués précédemment finissent par reconnaître la particularité et la nécessité d'une prise en charge éducative de chaque personne autiste, adaptée à ses besoins. En 2005, la Haute Autorité de Santé et l'Anesm⁴ se voient confier la responsabilité de produire et publier entre autres des guides de recommandations éducatives à destination de personnes autistes. Plus précisément, un document est élaboré pour

¹ Laurent MOTTRON, *L'intervention précoce pour enfants autistes, Nouveaux principes pour soutenir une autre intelligence*, Paris, Éditions Mardaga, pages 171-172.

² *Ibid.*, page 175.

³ Jacques HOCHMANN, *op. cit.*, page 61.

⁴ Agence nationale de l'évaluation et de la qualité des établissements et services sociaux et médico-sociaux mise en place de 2007 à 2018 et ensuite intégrée à la Haute Autorité de Santé.

les interventions¹ chez les enfants et les adolescents, intitulé *Autisme et autres troubles envahissants du développement : interventions éducatives et thérapeutiques coordonnées chez l'enfant et l'adolescent*² (dernière version sortie en 2012)³. Quant aux adultes, un recueil est paru plus récemment en 2017 : *Trouble du spectre de l'autisme : interventions et parcours de vie de l'adulte*⁴. Ces documents comportent des indications à destination des professionnel·le·s de santé, des scientifiques et chercheur·euse·s, des politiques publiques et des parents.

Dans le résumé analytique d'un rapport qui fait un « état des lieux des pratiques d'interventions éducatives, thérapeutiques et pédagogiques proposées en plan international aux personnes atteintes d'autisme et quel que soit leur âge⁵ », l'analyse des interventions effectuées sont résumées ainsi :

« Nos principaux résultats confirment la diversité des pratiques, soulignent le manque de données publiées sur l'efficacité des interventions (en particulier les stratégies institutionnelles les plus habituelles en France) et indiquent qu'aucun algorithme thérapeutique ou éducatif simple ne peut, pour le moment, être proposé faute de données empiriques suffisantes. Au-delà de ces limites, il paraît important de souligner des éléments qui dans la littérature font consensus. Il s'agit tout d'abord de la précocité des interventions, de leur caractère individualisé et structuré, mais aussi de leur construction sur des objectifs hiérarchisés et spécifiques reposant sur une évaluation fonctionnelle et, enfin, sur des actions étendues aux différents milieux de vie des personnes pour favoriser la généralisation de leurs acquisitions. Enfin, un partenariat avec les familles apparaît indispensable en les plaçant dans une position de participation active à l'éducation spéciale de leur enfant⁶. »

Ce sont autant de dimensions qu'il faudra prendre en compte dans la troisième partie de ce mémoire quand il s'agira de réfléchir à l'intégration des GIF animés au sein d'une démarche éducative, en tant que supports visuels. Dans les recommandations de la HAS, il est dit que les solutions éducatives doivent être envisagées conjointement aux autres "méthodes d'intervention". La HAS dresse la liste des méthodes éducatives conseillées et déconseillées⁷,

¹ Il aurait été intéressant de développer une réflexion sur la sémantique du terme "intervention". Je garde néanmoins ce terme, car il fait référence aux nomenclatures françaises en matière de pratiques.

² HAUTE AUTORITÉ DE SANTÉ ET ANESM, « Autisme et autres troubles envahissants du développement : interventions éducatives et thérapeutiques coordonnées chez l'enfant et l'adolescent. Recommandations » [En ligne], *has-sante.fr*, mars 2012, 59 pages, PDF : https://www.has-sante.fr/upload/docs/application/pdf/2012-03/recommandations_autisme_ted_enfant_adolescent_interventions.pdf.

³ Il me faut signaler que ces documents se fondent sur l'ancienne version de la Classification Internationale des Maladies, qui classait l'autisme dans les Troubles Envahissants du Développement. Il serait intéressant d'observer ce qui est indiqué des nouvelles recommandations à venir en termes d'intervention éducative.

⁴ HAUTE AUTORITÉ DE SANTÉ ET ANESM, « Trouble du spectre de l'autisme : interventions et parcours de vie de l'adulte » [en ligne], *has-sante.fr*, décembre 2017, 67 pages, PDF : https://www.has-sante.fr/upload/docs/application/pdf/2018-02/20180213_recommandations_vdef.pdf.

⁵ Amaria BAGHDADLI et al., *Interventions éducatives, pédagogiques et thérapeutiques proposées dans l'autisme : une revue de la littérature*, Paris, Ministère de la Santé et des Solidarités – Direction Générale de l'Action Sociale (DGAS), juin 2007, page 2.

⁶ *Ibid.*, pages 2-3.

⁷ HAUTE AUTORITÉ DE SANTÉ ET ANESM, « Autisme et autres troubles envahissants du développement : interventions éducatives et thérapeutiques coordonnées chez l'enfant et l'adolescent. Recommandations », *op. cit.*, pages 26-27.

mais ne détermine pas de modalités et de finalités éducatives spécifiques. Celles-ci ne sont pas généralisées pour l'instant comme l'affirme le rapport cité ci-dessus, mais semblent être à adapter au cas par cas, en fonction de la personne autiste, de son diagnostic, des pratiques et des professionnel·le·s qu'elle rencontre. On peut toutefois relever les champs d'intervention suivants dans les documents de la HAS, organisés ici par catégories d'équivalence entre domaines envisagés chez les enfants/adolescents et chez les adultes :

	Enfants et adolescents avec TSA : "intervention par domaine fonctionnel" ¹	Adulte avec TSA : "interventions spécifiques à certains domaines d'activités" ²
1	– Domaine de la communication et du langage	– Domaine de la communication et du langage
2	– Domaine des interactions sociales	– Domaine des habiletés sociales, et interactions sociales
3	– Domaine cognitif – Domaine des émotions et du comportement	– Domaine du fonctionnement cognitif et des émotions
4	– Domaine sensoriel et moteur	– Domaine de la sensorialité, de la motricité
5	– Domaine somatique	X
6	– Domaine de l'autonomie dans les activités de la vie quotidienne	– Domaine de la vie quotidienne, de l'autonomie, des déplacements
7	– Domaine des apprentissages scolaires et préprofessionnels	– Domaine des études, des activités socialisantes, de la formation et de l'insertion professionnelle
8	– Domaine somatique	X
9	– Domaine de l'environnement matériel	X
10	X	– Domaine des intérêts restreints et des stéréotypies
11	X	– Domaine de la vie relationnelle et familiale
12	X	– Domaine de la vie affective et sexualité
13	X	– Domaine de la culture, du sport, des loisirs, des vacances.

Figure 4 Domaines d'intervention auprès de personnes autistes définis par la Haute Autorité de Santé

Pour ce mémoire, je m'intéresse spécifiquement aux domaines de la communication sociale ainsi que le domaine des interactions sociales tels que présentés dans la Figure 1 (page 29).

¹ HAUTE AUTORITÉ DE SANTÉ ET ANESM, « Autisme et autres troubles envahissants du développement : interventions éducatives et thérapeutiques coordonnées chez l'enfant et l'adolescent », *op. cit.*, pages 27-34.

² HAUTE AUTORITÉ DE SANTÉ ET ANESM, « Trouble du spectre de l'autisme : interventions et parcours de vie de l'adulte », *op. cit.*, pages 31-43.

Par ailleurs,

« il est désormais largement admis que l'éducation doit se concentrer sur l'amélioration des capacités de communication et de socialisation qui permettront aux enfants autistes [et aux autistes adultes] d'exercer un degré maximal de contrôle social, de prendre des décisions et de participer activement avec leurs pairs¹. »

Je prends également note des autres domaines identifiés afin de me laisser la possibilité d'envisager des ouvertures possibles à l'issue de ce mémoire. On peut considérer que les domaines 3 —, 6 —, 7 —, 11 —, 12 — et 13 — sont intrinsèquement liés aux deux domaines étudiés ici (communication et interaction sociales) et que les conclusions qui seront tirées sur ces derniers pourront être soumises à l'étude pour ces six autres domaines proches. Il est en effet entendu que les aptitudes liées à la communication et aux interactions sociales peuvent rayonner sur les autres domaines et être généralisées dans la vie quotidienne². Les deux champs d'intervention serviront par la suite de cadres pour identifier sur quelles dimensions le GIF animé pourrait intervenir dans la partie III de ce mémoire. Au sein des pratiques éducatives et pédagogiques, les supports visuels sont largement plébiscités dans les différents domaines. De quoi s'agit-il exactement ? Pour quelles raisons une aide visuelle peut-elle s'avérer efficace auprès de personnes autistes ? Quels sont les critères à prendre en compte dans le développement d'un nouveau type de support visuel ? Dans cette seconde partie, je vais m'intéresser aux supports visuels et aux GIF animés. Il sera question d'évaluer le potentiel de ce format d'image numérique à devenir un support visuel mis au service de personnes autistes, dans l'objectif de faciliter la communication et les interactions sociales.

¹ Barry M. PRIZANT, « Foreword », dans Kathleen Ann QUILL, *Teaching Children with Autism. Strategies to Enhance Communication and Socialization*, New York, Delmar Publishers, 1995, page xi. Traduction personnelle : « it is now widely accepted that a major focus on education must be on enhancing communication and socialization abilities that will enable children with autism to exercise a maximum degree of social control, make decisions, and participate actively with their peers. »

² HAUTE AUTORITÉ DE SANTÉ ET ANESM, « Autisme et autres troubles envahissants du développement : interventions éducatives et thérapeutiques coordonnées chez l'enfant et l'adolescent », *op. cit.*, page 28.

PARTIE II : LA MÉDIATION AUDIOVISUELLE : L'HYPOTHÈSE DES GIF ET LEUR VERTU PÉDAGOGIQUE

A- LES SUPPORTS VISUELS : UNE AIDE POSITIVE ET PERTINENTE POUR DES PERSONNES AUTISTES

1. Définition, contextes et vertus d'usage des supports visuels pour personnes autistes

DEFINITIONS DE SUPPORT VISUEL ET DE COMMUNICATION ALTERNATIVE ET AMELIOREE

Un support visuel peut se définir comme un médium auquel une personne peut avoir recours dans sa vie quotidienne, qui vise à faciliter celle-ci par l'intermédiaire d'éléments visuels (il existe aussi des supports vocaux par exemple, qui reposent sur le son). Les supports visuels sont omniprésents dans la vie de tous les jours : signalétiques, application, cartes, liste, *mindmap*, etc. Inscrits dans une démarche éducative, ils peuvent prendre différentes formes : une image fixe ou animée, une vidéo courte, une version miniature d'un objet, une photographie, un dessin, un ensemble de symboles ou de pictogrammes imprimés, une carte (*map*), un calendrier (*activity schedule*), une liste visuelle, des étiquettes, des cartes (*cards*), des codes couleurs, des mots imprimés, des applications, etc. On parle de supports visuels *low-tech* et *high-tech* pour préciser la nature du support, matérielle ou dématérialisée, digitale.

Dans le cadre de cette recherche, je m'intéresse aux supports visuels développés sur le modèle de la Communication Alternative et Améliorée (CAA)¹ : « La communication alternative et améliorée (CAA) recouvre tous les moyens humains et matériels permettant de communiquer autrement ou mieux qu'avec les moyens habituels et naturels [parole, langage écrit], si ces derniers sont altérés ou absents². » On parle de communication alternative quand le support vient remplacer un langage difficile ou inexistant. La communication améliorée ou augmentée désigne quant à elle les supports permettant d'améliorer une communication existante. La démarche d'assistance de la CAA peut se faire par l'intermédiaire du corps de la personne qui l'utilise (par exemple par la langue des signes), mais aussi via une aide technique, un support vocal ou graphique. C'est sur ce second type de support que je fonde ma réflexion.

Les supports visuels de la CAA s'adaptent aux fonctionnements des personnes autistes. Ils ne cherchent pas à le modifier pour atteindre un niveau jugé "convenable", mais plutôt à faciliter et à optimiser l'existant au profit du bien-être de la personne autiste. Ils interviennent tant sur la compréhension (niveau réceptif) que sur l'expression (niveau expressif). Ces termes

¹ *Augmentative and alternative communication* en anglais.

² INTERNATIONAL SOCIETY FOR AUGMENTATIVE AND ALTERNATIVE COMMUNICATION, « Les outils et ressources » [En ligne], *isaac-fr.org*, URL : <https://www.isaac-fr.org/les-outils-de-communication/>.

sont reliés généralement au domaine du langage, mais peuvent être envisagés dans une perspective plus globale de communication réceptive et de communication expressive, elles-mêmes liées aux interactions sociales puisque donnant accès aux informations et environnements sociaux inhérents à un échange conversationnel donné.

Au niveau réceptif, les supports visuels travaillent sur l'appréhension de l'environnement, des interactions sociales (rites sociaux, conventions sociales, gestuelles, communication verbale et non verbale, transitions, etc.), des émotions d'autrui. Il ne s'agit pas ici de faire adopter à la personne autiste tel ou tel comportement, mais de lui donner à voir l'éventail de ce à quoi elle peut faire face dans un échange. Au niveau expressif, les supports visuels facilitent aussi le partage des émotions et des idées, la prise de parole, une plus grande aisance dans les interactions sociales, toujours dans le respect des envies et de l'énergie dont la personne autiste dispose au moment de sa rencontre avec un environnement et/ou avec autrui.

Parmi les supports visuels les plus répandus et approuvés par la Haute Autorité de Santé, on retrouve :

- La méthode PECS (*Picture Exchange Communication System*)¹ : technique de communication qui repose sur l'échange d'images entre un tiers et une personne autiste afin que celle-ci puisse exprimer ses besoins et ses envies. Cette méthode vise également le développement du langage verbal ainsi que l'autonomie dans le déclenchement d'interactions (à terme, l'usage des supports visuels est amorcé par la personne autiste et non pas stimulé par l'extérieur).
- La méthode Makaton² : méthode multimodale de communication alternative qui repose à la fois sur des pictogrammes, le langage oral et la langue des signes. La personne autiste apprend à reproduire et assimiler certains concepts et expressions afin de les utiliser par la suite. Par exemple, elle apprend comment "bonjour" se signe, se signale par la gestuelle et se prononce. Là aussi, l'autonomie de l'individu est recherchée grâce à un large éventail de vocabulaire.
- Les scénarios sociaux (*social stories*) mobilisant des supports visuels³ : technique pouvant être basée sur une succession d'images fixes ou sur une image animée et qui présente des comportements courants et des situations ordinaires que la personne peut rencontrer. Un des objectifs des scénarios sociaux consiste en la compréhension progressive de ces

¹ Voir Annexe 5 : Exemples de supports visuels utilisés dans la méthode PECS.

² Voir Annexe 6 : Exemple de supports visuels utilisés dans la méthode Makaton.

³ Voir Annexe 7 : Exemple de supports visuels utilisés dans la méthode des scénarios sociaux.

événements. Un second objectif est l'assimilation d'attitudes jugées favorables par le visionnage et l'imitation des scénarios sociaux.

Cette diversité de supports visuels est mobilisée assez précocement, temporairement ou de manière permanente en fonction des besoins et envies de la personne ainsi que de son fonctionnement perceptif¹. Il me semble intéressant de noter qu'il a été démontré que, s'agissant des supports visuels, « les symboles les plus iconiques (ceux qui représentent le plus fidèlement le référent) étaient atteints plus efficacement par les apprenants atteints de TSA que ceux qui étaient plus abstraits². » Le travail avec les supports visuels se fait dans une démarche personnalisée et en partenariat avec les membres de la famille ou l'entourage de la personne autiste. Ils sont mobilisés principalement dans le cercle familial, avec les professionnel·le·s de santé et dans les milieux scolaire et universitaire, mais cela peut s'étendre à d'autres milieux de vie. Leur utilisation fait l'objet d'une évaluation pour déterminer la pertinence et l'efficacité de tel ou tel support visuel en fonction de tel profil. Ils sont souvent utilisés en complémentarité d'autres solutions (thérapies, soins, traitements médicamenteux, etc.)³ et peuvent même être sollicités dans l'établissement d'un diagnostic de TSA. Dans les recommandations de la HAS, il n'y a pas de différences marquées entre enfant/adolescent et adultes concernant l'utilisation de supports visuels. Je peux avancer que les outils pour les enfants/adolescent ont plutôt pour objectif l'acquisition et la structuration de compétences, par exemple dans les domaines du langage et de la communication, et que les supports pour adultes sont plutôt destinés à mettre en application ces compétences au quotidien et acquérir plus d'aisance. Dans les deux cas, c'est un impératif de réponses aux besoins identifiés et d'accès à un mieux-être, à une meilleure qualité de vie qui doit être visé.

Il est nécessaire de se demander en quoi le recours aux supports visuels est pertinent pour les personnes présentant un TSA et sur quelles dimensions il est possible de capitaliser pour cette recherche.

¹ Voir Annexe 8 : Différents styles graphiques possibles pour un même élément visuel en fonction des modalités perceptives.

² Michael ARTHUR-KELLY et al., « Issues in the Use of Visual Supports to Promote Communication in Individuals with Autism Spectrum Disorder », *Disability and rehabilitation*, numéro 31, page 1477. Traduction personnelle : « [...] symbols that were more iconic (those that more closely represented the referent) were attained more efficiently by learners with ASD than those that were more abstract. » Pour plus de détails à ce sujet, voir : Elizabeth B. KOZLESKI, « Visual Symbol Acquisition by Students with Autism », *Exceptionality*, volume 2, 1991, pages 173-194.

³ Dans l'article *Issues in the Use of Visual Supports to promote Communication in Individuals with Autism Spectrum Disorder*, les auteurs parlent d'*overlay effect* pour caractériser le cercle vertueux de la rencontre entre plusieurs stratégies d'intervention : « la manière dont ces supports peuvent être intégrés de manière transparente à d'autres approches pertinentes aux besoins et aux expériences des personnes atteintes de TSA. » Traduction personnelle : « the way in which such supports can be seamlessly integrated with other approaches relevant to the needs and experiences of individuals with ASD. » Michael ARTHUR-KELLY et al., *op. cit.*, page 1474.

Mon imagination fonctionne comme les programmes graphiques informatiques qui ont créé les dinosaures réalistes de *Jurassic Park*. Lorsque je fais une simulation d'équipement dans mon imagination ou que je travaille sur un problème d'ingénierie, c'est comme si je le voyais sur une cassette vidéo dans mon esprit. Je peux le voir sous n'importe quel angle, me placer au-dessus ou au-dessous de l'équipement et le faire tourner en même temps. Je n'ai pas besoin d'un programme graphique sophistiqué capable de produire des simulations de conception en trois dimensions. Je peux le faire mieux et plus rapidement dans ma tête.

– Temple Grandin, *Thinking in pictures*¹

Il a été démontré à de nombreuses reprises que les mécanismes de pensée, d'apprentissage, de mémorisation et d'organisation des informations des personnes autistes reposent souvent sur le sens visuel :

« [...] les enfants atteints d'autisme sont fréquemment attentifs à l'identification visuelle, même s'ils donnent l'impression de ne pas être soucieux de leur environnement. Ils en repèrent en tout cas les détails, compétence que nous nous proposons du reste d'exploiter en priorité dans les situations éducatives et pédagogiques. Le langage visuel est donc beaucoup plus facile à comprendre pour ces "penseurs visuels"². »

La pensée visuelle autistique peut également se caractériser par :

- une grande attention portée aux détails³ ;
- une facilité à imprimer dans la mémoire, à reproduire et à adopter des gestes ou des mimiques vues chez quelqu'un d'autre⁴ ;
- un traitement des informations par association d'images ou de motifs (*patterns*)⁵.

Ce sont autant de caractéristiques sur lesquels il est possible de baser un projet pédagogique autour des supports visuels et que je mobiliserai donc par la suite. L'ouvrage au

¹ Temple GRANDIN, *Thinking in Picture and Other Reports from My Life with Autism*, Londres, Bloomsbury, 2006, page 5. Traduction personnelle : « My imagination works like the computer graphics programs that created the lifelike dinosaurs in Jurassic Park. When I do an equipment simulation in my imagination or work on an engineering problem, it is like seeing it on a videotape in my mind. I can view it from any angle, placing myself above or below the equipment and rotating it at the same time. I don't need any fancy graphics program that can produce three-dimensional design simulations. I can do it better and faster in my head. »

² Sénia ALLAL, « Impact de l'utilisation d'un support image dans la relation communicative chez les enfants avec autisme » [En ligne], *Open Editions Journal*, volume 13, 2015, mis en ligne le 25 novembre 2015, URL : <http://journals.openedition.org/corela/4079>.

³ Simon BARON-COHEN et al., « Talent in Autism : Hyper-Systemizing, Hyper-Attention to Detail and Sensory Hypersensitivity » [En ligne], *National Center for Biotechnology Information*, URL : <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2677592/>.

⁴ Blythe A. CORBETT, Maryam ABDULLAH, « Video Modeling : Why Does it Work for Children with Autism? » [En ligne], *Research Gate*, 2005, pages 2-8, URL : https://www.researchgate.net/publication/26456245_Video_Modeling_Why_does_it_work_for_children_with_a_utm.

⁵ Temple GRANDIN, « How Does Visual Thinking Work in the Mind of a Person with Autism? A Personal Account » [En ligne], *National Center for Biotechnology Information*, URL : <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/19528028/>.

titre révélateur *Thinking in Pictures* de Temple Grandin, explore et explique comment cette femme autiste professeure en sciences animales traite son environnement, ses ressentis, ses perceptions, les mots qu'elle entend, et plus généralement toutes formes de données internes et externes, par le prisme d'images mentales, fixes ou animées. Comme évoqué précédemment :

« Toutes les personnes autistes ne sont pas des penseurs très visuels et ne traitent pas toutes l'information de cette façon. Dans le monde entier, les gens se situent sur un continuum de compétences en matière de visualisation [...] ¹. »

C'est une information importante à prendre en compte : quels qu'ils soient, le résultat et les conjectures de cette recherche ne pourront pas s'appliquer à toutes les personnes autistes.

Deuxièmement, on sait que le TSA se caractérise par des intérêts et gestes restreints et répétitifs. Cela se remarque aussi dans l'apprentissage chez certaines personnes autistes : celles-ci apprendraient mieux par un accès répété à l'information qu'elles souhaitent acquérir². Au quotidien, les supports visuels s'ancrent au cœur des activités ritualisées des personnes autistes qui les utilisent. Par exemple, les cahiers de vie³ sont de vrais recueils qui les accompagnent et structurent leur journée. On pourrait presque apparenter cet outil à une sorte de totem auquel des personnes autistes sont souvent attachées. Elles peuvent donc y faire appel de manière récurrente pour apprendre et interagir. Cela implique qu'elles aient un accès permanent aux supports. Enfin, les changements imprévus peuvent être source de stress et déclencher des troubles du comportement chez les personnes autistes. Dans ce cas de figure, les supports visuels font office de repères bien identifiés qui accompagnent dans les transitions qu'elles peuvent rencontrer.

Les supports visuels peuvent donc parfaitement convenir à certains modes de fonctionnement autistiques puisqu'ils se reposent sur des particularités notoires du TSA. Au-delà de la concordance apparente entre supports visuels et certains fonctionnements autistiques, il me semble important de noter quels peuvent être les apports réels constatés dans l'usage de ces outils par des personnes sur le spectre. Je vais présenter ici une synthèse des qualités recueillies dans deux sources⁴ : *Visual Supports for People with Autism, a Guide for Parents*

¹ Temple GRANDIN, *op. cit.*, page 12. Traduction personnelle : « not all people with autism are highly visual thinkers, nor do they all process information this way. People throughout the world are on a continuum of visualization skills ranging from next to none, to seeing vague generalized pictures, to seeing semi-specific pictures, to seeing, as in my case, in very specific pictures. »

² Jacqueline NADEL, Étienne SAGNIER, Charles TIJUS, « Apprendre en s'observant faire ce que l'on n'a jamais fait : une méthode innovante pour enfants non verbaux avec trouble du spectre de l'autisme » [En ligne], *Cairn*, URL : <https://cutt.ly/8WwJkwB>.

³ Voir Annexe 9 : Exemple de cahier de vie.

⁴ Malgré mes recherches, je n'ai pas trouvé de guide pertinent et précis autour de ces questions qui soit produit par une autorité légitime en France à l'attention des parents et professionnels. Les documents de la HAS, même s'ils sont très complets, ne développent pas d'analyse autour des supports visuels et ne font que les recommander.

*and Professionals*¹ et le site britannique de la *National Autistic Society*². Ces éléments serviront par la suite de critères lorsqu'il s'agira d'évaluer le potentiel des GIF animés comme support visuel.

- Avantage 1 : Capte l'attention et motive

J'ai déjà parlé de l'aptitude de certaines personnes autistes à appréhender leur environnement en images. Ce fonctionnement suggère qu'un signe iconique pourra davantage attirer le regard d'une personne autiste que du texte, ou un discours oral³. Par ailleurs, il a été démontré que les personnes autistes ont une préférence pour les stimuli visuels et tactiles plutôt que sonores et verbaux⁴. Un outil agréable à l'œil peut également éveiller la motivation d'une personne autiste à communiquer et à interagir.

- Avantage 2 : Établit un langage commun

Comme signalé précédemment, les supports visuels font partie de notre quotidien. Dans le cadre d'un usage éducatif, ils forment un système de communication commun à tous ceux qui les utilisent dans une situation donnée (un même type de support visuel pourra cependant varier d'un-e utilisateur-riche à l'autre, selon qu'il est imprimé en noir et blanc par exemple) et à leur(s) partenaire(s) de dialogue. La démocratisation des supports visuels en fait un outil non stigmatisant pour celui ou celle qui les utilise et facilitant pour autrui qui peut engager un échange avec un médium facile à prendre en main.

« [...] les supports visuels peuvent [aussi] permettre aux autres de mieux comprendre et de se sentir à l'aise avec la personne atteinte de TSA⁵. »

De fait, ce langage répandu offre des opportunités de rentrer en interaction avec d'autres personnes, situées sur le spectre autistique ou non. Une relation horizontale peut, idéalement, s'instaurer sur ces bases. Elle permet de connecter les individus entre eux à partir de référents partagés. Il est entendu que la personne tierce non autiste a un rôle à jouer dans une telle interaction, en étant au fait d'à quel point il est important pour la personne autiste que l'échange se déroule bien et idéalement en ayant connaissance des fonctionnements autistiques :

¹ Marlene J. COHEN, Peter F. GERHARDT, *Visual Supports for People with Autism, a Guide for Parents and Professionals*, Bethesda, Woodbine House, 2015, 225 pages.

² NATIONAL AUTISTIC SOCIETY, « Visual Supports » [En ligne], *autism.org.uk*, URL : <https://www.autism.org.uk/advice-and-guidance/topics/communication/communication-tools/visual-supports>.

³ Robin SHIPLEY-BENAMOU et al., « Teaching Daily Living Skills to Children with Autism Through Instructional Video Modelling », *Journal of Positive Behavior Interventions*, volume 4, numéro 3, 2002, pages 166–177.

⁴ Beate HERMELIN, Neil O'CONNOR, *Psychological Experiments with Autistic Children*, New York, Pergamon Press, 1970, 160 pages.

⁵ Michael ARTHUR-KELLY et al., *op. cit.*, page 1476. Traduction personnelle : « visual supports may allow others to better understand and feel comfortable with the individual who has ASD. »

« [...] il est particulièrement important que le partenaire en interaction soit sensible et bien conscient de l'importance d'une interaction qualitativement réussie¹. »

« le rôle crucial joué par tous les professionnels de la santé et les autres partenaires est reconnu, et des efforts spécifiques sont déployés pour développer des expériences socio-émotionnelles efficaces et mutuellement satisfaisantes, fondées sur une compréhension des besoins de l'enfant et de la famille². »

- **Avantage 3 : Facilite la communication**

Dans son article *Impact de l'utilisation d'un support image dans la relation communicative chez les enfants avec autisme*, Sénia Allal reprend le schéma de la communication formulé par Roman Jakobson³ pour préciser quelle place un support visuel et son contenu remplissent dans un échange entre un émetteur et un récepteur. Selon elle,

« c'est au niveau du canal que la communication s'altère, ce qui peut déjà expliquer que l'ambiguïté s'installe au cœur même de la communication entre ce qui est émis et ce qui est réceptionné chez les sujets observés. Cela va alors créer un domaine flou, une incompréhension et, par voie de conséquence, une communication qui s'effectue mal, voire qui ne se réalise pas du tout⁴. »

Le support visuel va alors agir comme élément de contact (canal) avec autrui et va apporter un message établi selon un code visuel assimilé et facilitant pour les personnes autistes.

« Tout notre espace de réflexion et de recherche s'inscrit justement dans cette volonté de rétablir à partir de codes différents, de codes autres le rapport émetteur-récepteur en rétablissant le canal de la communication par rapport à l'autisme quel que soit son degré d'importance. L'image nous semble bien s'inscrire dans cette optique à partir du moment où, elle représente un code facilitant l'accès au sens et ainsi à établir une communication avec les autres⁵. »

Grâce aux supports visuels, une personne autiste peut entrer en communication avec plus de facilité que s'il avait s'agit d'un échange écrit ou oral. Formellement, les contenus des supports peuvent consister en des idées abstraites, gestes, actions ou concepts convertis en images. Cela permet aux autistes visuels de se reposer sur leur propre "système d'encodage" pour pouvoir comprendre et s'exprimer, sans avoir besoin de faire un travail de traduction supplémentaire. De fait, les pensées s'expriment et s'appréhendent plus facilement, et l'environnement se décrypte plus facilement par ce prisme.

¹ Jenny WILDER, Mats GRANLUND, « Behaviour Style and Interaction Between Seven Children with Multiple Disabilities and Their Caregivers », *Child: Care, Health and Development*, volume 29, 2003, page 560. Traduction personnelle : « [...] it is especially important that the partner in interaction is sensitive and well aware of the importance of a qualitatively successful interaction [...] ». »

² Michael ARTHUR-KELLY et al., *op. cit.*, page 1483. Traduction personnelle : « [...] the crucial role played by all caregivers and partners is recognized, with specific efforts directed to development of mutually satisfying and effective social – emotional experiences based on an understanding of a child's and family's needs. »

³ Voir Annexe 1 : Schéma de la communication verbale de Roman Jakobson.

⁴ Sénia ALLAL, *op. cit.*, page 4.

⁵ *Ibid.*, page 5.

- Avantage 4 : Permet de se concentrer sur le message

Un support visuel contient le cœur du message que l'interlocuteur·rice cherche à faire passer. Une personne autiste n'a pas besoin d'interpréter les expressions faciales, aux signaux non verbaux et plus généralement à tous les "bruits" pouvant parasiter l'échange pour comprendre et être compris. Le terme de bruit fait référence aux perturbations qui peuvent altérer la compréhension d'un message. Ce concept a été théorisé dans le modèle de la communication de Claude Shannon et Warren Weaver ainsi que dans le modèle cybernétique de Norbert Wiener¹.

Inscrire les supports visuels dans la routine quotidienne permet de structurer les interactions et donc de rassurer la personne autiste. Lorsque le recours aux supports visuels est bien instauré, il rend en effet les échanges avec autrui ou avec l'environnement plus lisible et plus prévisible et donc moins source d'anxiété pour la personne autiste, qui sait ce qui peut se passer lorsqu'on utilise les supports visuels qu'elle connaît.

« Ils [...] peuvent agir comme un véhicule pour l'échange de sens dans des contextes qui sont parfois nécessairement imprévisibles, conditions que les personnes atteintes de TSA trouvent généralement déstabilisantes et fréquemment traumatisantes². »

Pour cela, les supports doivent être accessibles en permanence et quel que soit le contexte d'usage.

De plus, le fait de faire passer la communication par un médium annexe, un intermédiaire, laisse le temps à chacun d'appréhender l'élément et sa signification avant de répondre. La personne autiste n'est pas pressée par les attentes extérieures comme elle pourrait l'être en situation de communication spontanée puisque le "poids" se situe au niveau du support et non de l'individu. Elle peut donc prendre le temps de traiter l'information reçue et de réfléchir à une réponse. Les contacts visuels, sources de stress pour les personnes autistes³, sont également évités par ce biais.

« De même, les aides visuelles semblent jouer un rôle important dans l'augmentation de la résilience émotionnelle et dans la diminution des comportements difficiles chez les personnes atteintes de TSA, en fournissant un moyen de réduire la frustration et d'améliorer l'engagement communicatif avec les autres⁴. »

¹ Voir Annexe 10 : Schéma de la communication de Claude Shannon et Warren Weaver.

² Michael ARTHUR-KELLY et al., *op. cit.*, page 1476. Traduction personnelle : « They provide motivation for enhanced turn-taking and eye contact and can act as a conduit for the exchange of meanings in contexts that are sometimes necessarily unpredictable, conditions that people with ASD generally find to be unsettling and frequently traumatising. »

³ Marjorie H. CHARLOP-CHRISTY, Loc LE, Kurt A. FREEMAN, « A Comparison of Video Modeling with in Vivo Modeling for Teaching Children with Autism », *Journal of autism and Developmental Disorders*, volume 30, 2000, pages 537–552.

⁴ Michael ARTHUR-KELLY et al., *op. cit.*, page 1483. Traduction personnelle : « Likewise, visual supports appear to have a significant role in increasing emotional resilience and in decreasing the possibility of challenging

- Avantage 5 : Est un outil d'empouvoirement¹

Enfin, on constate que l'usage de supports visuels apporte une certaine confiance à celui ou celle qui les utilise. Dans son article *Des outils au service d'une communication partagée*², l'ergothérapeute Élisabeth Cataix-Nègre souligne que :

« La prise en charge et l'accompagnement de la communication ont pour objectif, entre autres, le développement de soi, de la conscience de soi et de l'autre, un rétablissement identitaire, une présence à soi et aux autres, la participation sociale³. »

Grâce à ce mode de communication alternatif, la personne autiste peut plus facilement s'engager dans les interactions et peut également le faire de manière plus autonome. De plus, les supports visuels sont très personnalisables, ce qui individualise encore davantage leur utilisation et augmente la maîtrise de la personne sur son outil et ses interactions. Ils la rendent active de son parcours vers un mieux-être et maîtresse de son quotidien.

Les caractéristiques présentées ici forment un vrai levier éducatif qui repose sur les particularités de fonctionnements autistiques et la force d'action des supports visuels. Il convient à présent de s'intéresser aux modalités de création d'un support visuel : quels sont les critères à prendre en compte ? Qu'est-ce que la conception d'un nouvel outil de ce type implique ?

2. Critères de création et de développement de supports visuels pour personnes autistes

Dans cette partie, je vais lister un ensemble de critères nécessaires au bon développement d'un support visuel. Pour cela, j'ai rassemblé les conditions établies par les deux sources citées précédemment : *Visual supports for people with autism, a guide for parents and professionals*⁴ et le site britannique de la National Autistic Society⁵. Lorsque j'évaluerai la capacité d'un GIF à servir de support visuel, j'ajouterai aux indices de qualité suivants les particularités autistiques ainsi que les points forts des supports visuels existants énumérés dans cette deuxième partie du mémoire.

behaviours in individuals with ASD by providing a means of decreasing frustration and improving communicative engagement with others. »

¹ Il s'agit d'une des traductions acceptées du terme anglophone *empowerment* qui désigne « le processus d'acquisition de la liberté et du pouvoir de faire ce que l'on veut ou de contrôler ce qui nous arrive ». UNIVERSITÉ DE CAMBRIDGE, « Empowerment » [En ligne], *Cambridge Dictionary*, URL : <https://dictionary.cambridge.org/fr/dictionnaire/anglais/empowerment>. Traduction personnelle : « the process of gaining freedom and power to do what you want or to control what happens to you. »

² Élisabeth CATAIX-NEGRE, « Des outils au service d'une communication partagée », *Vie sociale*, volume 3, numéro 3, 2013, pages 149-162.

³ *Ibid.*, page 150.

⁴ Marlene J. COHEN, Peter F. GERHARDT, *op. cit.* Les critères A à F sont présents dans cet ouvrage.

⁵ NATIONAL AUTISTIC SOCIETY, *op. cit.* Les critères A, B et G, H I sont présents sur ce site.

- Critère A : La durabilité (*durability*)

Un support visuel doit pouvoir faire face à toutes les situations et rester fonctionnel. Il doit être fait avec des matériaux solides qui résistent aux chocs, aux intempéries et aux manipulations multiples. Dans le cas de support *high-tech*, il peut être utile de faire garantir l'outil et/ou de prévoir une solution *low-tech* de remplacement en cas de problème.

- Critère B : La portabilité (*portability*)

Afin d'assurer une continuité et de ne pas créer d'anxiété ou de frustration, un support visuel doit pouvoir être transporté partout où la personne autiste l'emmène, s'il a été défini au départ que cet outil serait portatif. Cela doit permettre d'y avoir recours, quelles que soient les situations sociales et interactionnelles rencontrées, chez soi ou à l'extérieur. Avec la portabilité va le critère de la taille du support. Celui-ci ne doit pas être encombrant et ne doit pas attirer l'attention sous peine de déclencher des réactions inopportunes chez autrui. Il doit au contraire faciliter la rencontre avec de nouveaux contextes de communication.

- Critère C : La clarté (*clarity*)

Un support visuel efficace est un support qui ne laisse pas de doute sur la manière dont il s'utilise pour la personne à qui il appartient. C'est pourquoi il est essentiel que son utilisation soit évidente et que chaque élément soit bien clair et distinct d'un autre afin qu'il n'y ait pas de confusion. Les risques d'incompréhension doivent être réduits au maximum en procédant à une phase de prise en main par la personne autiste, et idéalement en intégrant cette dernière au processus de développement du support. Il faut aussi prendre en compte les caractéristiques visuelles pour que la lisibilité soit optimale : luminosité, contraste, intensité des couleurs (les éléments visuels trop agressifs à l'œil sont à proscrire), contraste, taille, résolution, précision (une image d'une porte et une image de la façade d'une maison avec une porte peuvent attirer l'attention d'une manière différente). Un outil visuel adapté sera plus agréable et source d'une plus grande implication.

- Critère D : L'adéquation avec l'âge (*age appropriateness*)

L'adéquation avec l'âge s'évalue en fonction du contenu du support : est-il approprié par rapport à l'âge de la personne autiste qui l'utilise (violence, sujets tabous, etc.) ? Peut-il déclencher des réactions de stress, d'incompréhension, de traumatisme ? Plus largement, est-il adapté au niveau de compréhension de la personne ? Parfois un pictogramme épuré sera plus facile à lire qu'une photographie riche en informations par exemple.

- Critère E : L'effort requis pour utiliser le support visuel (*response effort required*)

Un support visuel fait à l'origine pour faciliter la vie des personnes autistes ne doit pas demander trop d'énergie pour la prise en main et la compréhension. Cela pourrait être source de fatigue, de tension ou de découragement quand l'individu n'arrive pas à utiliser l'outil. Afin d'éviter cela, il faut là aussi que l'objet soit développé en partenariat avec la personne et intégré progressivement, de telle sorte qu'il soit rassurant, source de satisfaction, de plaisir.

- Critère F : L'approbation culturelle et sociale du support visuel (*cultural and social acceptance of the visual support*)

Ce critère prolonge celui de l'adéquation avec l'âge. Les caractéristiques graphiques et culturelles du support doivent être adaptées à la personne. Un outil trop enfantin pourra être source de stigmatisation pour un adolescent. Parfois, il peut être mal vu de confier une tablette ou un téléphone à un enfant. Il faut prendre en compte cette possibilité tout en respectant ce qui convient le mieux à son utilisateur·rice. Il est aussi intéressant d'actualiser les supports si la personne autiste développe un intérêt pour des références culturelles identifiées qu'elle partage peut-être avec d'autres individus. De plus, certains symboles n'ont pas la même signification dans toutes les sociétés ; il faut veiller à ce qu'un sens commun soit accepté. Enfin, il est essentiel que l'usage d'un support visuel soit bien accepté dans tous les environnements qu'une personne autiste peut rencontrer (scolarité, milieu professionnel, etc.) et que cette intégration ait été réfléchi en amont.

- Critère G : La facilité à le trouver (*easy to find*)

Un support visuel doit être facile à trouver dans l'environnement, c'est-à-dire facile à localiser (dans une pièce, sur une étagère, dans une poche, sur un appareil digital, etc.). Pour cela, le rendre bien identifiable est une bonne idée. Une fois qu'il a trouvé une place, il vaut mieux ne pas le déplacer trop souvent et surtout sans en aviser la personne autiste. Ce sont également les différents composants du support visuel qui doivent être faciles à trouver. Que ce soient des images scratchées dans un classeur ou des vidéos stockées sur une tablette, il faut que la personne autiste puisse trouver rapidement l'élément qui retranscrit ce qu'elle veut exprimer ou qui "traduira" ce que quelqu'un veut lui dire.

- Critère H : La possibilité de personnalisation (*personalised*)

C'est un des critères les plus importants à mon sens, celui qui fera qu'un support visuel est bien finalisé et complètement au service de la personne autiste. Un support visuel peut devenir très personnel. Il est donc conseillé de fonder l'outil sur les centres d'intérêt et références de la personne autiste : si elle apprécie beaucoup un certain style de dessin, un

personnage ou un univers particulier, il peut être intéressant de développer un support à partir de l'identification de ses goûts. Il est à noter que la personne autiste, ou son entourage bénéficie en principe d'un choix conséquent de ressources pour développer un support visuel, grâce aux moteurs de recherche qui offrent un large panel de possibilités visuelles.

- Critère I : La consistance (*consistent*)

Enfin, un bon support visuel se doit d'accompagner une personne autiste dans sa routine et plus généralement dans son parcours de vie. Il doit pouvoir devenir un élément central dans les échanges et s'inscrire dans le quotidien d'une personne autiste. Cela signifie qu'il doit être assez cohérent pour s'ancrer sur le long terme dans l'accompagnement de la personne et dans son système social (entourage et autres interlocuteurs). Il faut donc viser le maintien et la généralisation de ce support, s'il s'avère efficace et bien reçu.

Après avoir défini, le public qui m'intéresse ici, ses besoins et les moyens actuels pour y répondre, je vais maintenant m'intéresser aux GIF animés. Il s'agira de présenter ce type d'image singulier et d'explorer ses caractéristiques techniques et communicationnelles pour mieux évaluer sa faculté à devenir un nouveau support visuel. Afin d'envisager le GIF animé comme un support visuel au service de personnes autistes, il convient de revenir tout d'abord sur cette forme particulière d'image, dont les attraits communicationnels tels que nous les connaissons aujourd'hui ne sont apparus que très récemment.

B- LE GIF ANIMÉ : UNE FORME À LA MODE DEPUIS PLUS DE TRENTE ANS

1. Genèse du GIF : d'une extension informatique à un outil de communication

Le GIF a accompagné plus de trente années d'évolution du Web. Très présent lors des premiers balbutiements de la toile, il fut délaissé par les bâtisseurs du réseau mondial, pour devenir aujourd'hui un outil privilégié au sein d'interactions en ligne. Si sa forme visuelle a sensiblement peu évolué (images en boucle), son contenu et son usage semblent s'être diversifiés. Avant d'analyser en profondeur ce type d'image dans le cadre de la réflexion menée ici, il me semble utile d'opérer un retour sur les grandes étapes d'évolution du GIF animé, et d'en extraire les attributs qui le caractérisent. Afin d'illustrer mes propos, je fournirai en annexe des exemples de GIF animés correspondant à chaque époque évoquée ici. Ces périodes seront référencées dans le texte par le mot "phase"¹.

¹ Voir Annexe 11 : Phases d'évolution de la forme visuelle du GIF.

À sa création, en juin 1987, le GIF désignait un format d'image : le “.gif”, pour *Graphics Interchange Format*. Cette extension a été inventée par Steve Wilhite, un développeur travaillant pour un fournisseur américain de services en ligne, CompuServe¹. La création du format “.gif” est une réponse à une impasse technologique. Il fallait créer un format de compression de fichiers graphiques qui ne prenne pas trop de place en stockage, soit compatible avec tous types d'ordinateurs, et ne demande pas une puissance excessive pour être affiché. En effet, à cette époque, le flux de connexion était faible et le réseau peu répandu dans les foyers, alors que les données étaient souvent lourdes et accessibles uniquement à partir d'abonnements souscrits à des sociétés comme CompuServe. Steve Wilhite a donc trouvé un moyen de condenser plusieurs images fixes quasi similaires sur un seul format, sans en réduire la qualité ni en déformer le contenu, et sur une gamme de 256 couleurs². Le format final fut nommé GIF87a, et le premier GIF créé par CompuServe serait l'image un avion en vol (phase 1). La raison d'être du format GIF87a était donc purement informatique, et non pas communicationnelle. Il servait l'archivage, l'affichage et le téléchargement de données. Sa standardisation sur tous les supports informatiques a néanmoins facilité la construction commune d'un espace libre. En effet, les premiers développeur·euse·s ont investi ce format accessible et modifiable sur toutes les machines ; ils en ont fait une norme pour accéder facilement — et gratuitement — à un contenu en réseau. Le World Wide Web³ de Tim Berners Lee sera quant à lui lancé quelques mois après le premier affichage d'un fichier en “.gif”.

Avec la version 89a⁴, c'est un tout un univers graphique qui s'exprime. Il confère au développement de l'Internet de l'époque une logique d'attractivité et un design singulier : les pages sont décorées de GIF pour communiquer d'une manière originale sur le contenu, ou son absence ! Le GIF "under construction", mais aussi des flammes ou encore des drapeaux américains éclosent sur les sites, mais ne proposent encore aucune interactivité (phase 2). Ils sont rassemblés sur des sites de GIF prévus à cet effet et mis à disposition de toutes et tous⁵,

¹ Cette entreprise mettait en relation des personnes avec des informations ou avec d'autres personnes sur les premiers forums

² Pour cela, il a utilisé un protocole informatique nommé LZW, des initiales de ses créateurs Abraham Lempel, Jacob Ziv et Terry Welch.

³ « Système hypermédia permettant d'accéder aux ressources du réseau Internet ». DICTIONNAIRE LAROUSSE, « World Wide Web » [En ligne], *Dictionnaires Larousse*, URL : https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/World_Wide_Web/82832.

⁴ Cette version ajoute l'option “transparence de l'arrière-plan” et permet un défilement séquentiel des images comprises dans le fichier, sans les faire tourner en boucle.

⁵ À titre d'exemple, voir cette archive du site culte *The hamster dance* : Deidre LACARTE, « The Hamster Dance Website » [En ligne], *Web archive*, URL : <http://web.archive.org/web/19991123001948/http://www.geocities.com/Heartland/Bluffs/4157/hampdance.html>.

très souvent sans paternité. Ce sont de simples objets de décoration qui égayent la navigation, « ouvrant la voie à la représentation de l'interaction¹. » Leur visionnage restait une expérience individuelle, pour un nombre encore réduit d'utilisateur·rice·s. Ce n'est que plus tard, en 1995, que la boucle d'animation fut rajoutée via le programme Netscape Navigator 2.0, attaché au navigateur Netscape Navigator². Celui-ci affichait une suite d'images en itération durant le chargement de ses pages internet. Avant, les images comprises dans le fichier étaient fixes et se ressemblaient, de telle sorte que le poids des données informatiques qui les caractérisaient soit minimisé. En comprenant la prise en charge d'animations GIF, le navigateur facilita la propagation de cette forme. Netscape Navigator fut le premier à proposer de cliquer sur une image pour mener vers une autre page. On parle alors de GIF animé (*animated GIF*).

Or, avec l'évolution du web, les problématiques techniques ayant engendré la création du format ".gif" étaient à présent résolues de manière généralisée et gérées plus efficacement par d'autres outils. Le développement du web s'est aussi rapidement professionnalisé, ce qui laissait moins de place à la mise en ligne de contenus "originaux". De plus, en 1994, la question du brevet d'utilisation des GIF a provoqué un ralentissement brutal de leur utilisation. Pour développer son format ".gif", Steve Wilhite avait eu recours à un protocole informatique nommé LZW, qui ne lui appartenait pas. L'entreprise propriétaire³ imposa une compensation financière à chaque fois que ce protocole serait intégré au sein de logiciels par une entreprise tierce⁴. Cette décision stoppa l'expansion de ce format d'image sur les interfaces en ligne⁵ et lança la recherche d'alternatives aux GIF⁶.

En 2004, le brevet du protocole LZW expire. Le GIF, malgré son ancienneté et sa simplicité, semblait être la forme idéale pour les technologies modernes et fédératrices qui commencent à apparaître : d'un point de vue technique il était moins handicapant qu'une vidéo sur Internet. Son intégration en tant qu'élément dépend en effet de la balise d'affichage "", très largement répandue⁷. Le format GIF était également pris en charge par tous les

¹ Olivier BEUVELET, « La mécanique des vagues, esthétique et pragmatique du GIF animé » [En ligne], *Hypothèses*, 2015, URL : <https://veraicon.hypotheses.org/546>.

² Jason EPPINK, « A Brief History of the GIF (so Far) », *Journal of Visual Culture*, volume 13, numéro 3, 2014, page 299.

³ C'est Unisys, une société œuvrant dans les technologies d'information, qui en a réclaté et obtenu la propriété.

⁴ Au sujet de cette affaire, voir Mike BATTILANA, « The GIF Controversy : A Software Developer's Perspective » [En ligne], *WordPress*, 1995, mis à jour en 2014, URL : <https://mike.pub/19950127-gif-lzw>.

⁵ Les développeurs, déçus de cette tarification d'utilisation autrefois gratuite de GIF, créèrent en 1999 la campagne *Burn all GIF*, incitant tous les utilisateurs de ce format à supprimer les GIF en leur possession, et à utiliser des fichiers gratuits.

⁶ Cette recherche mena à la création du format PNG, qui lui ne propose pas d'animation.

⁷ À ce sujet, voir Mihir PATKAR, « GIFs, The Language Of The Web: Their History, Culture, and Future » [En ligne], *Make use of*, 2015, URL : <https://www.makeuseof.com/tag/gifs-language-internet-history-culture-art-future/>.

nouveaux appareils, contrairement à d'autres outils. Il ne nécessitait pas non plus de programme de lancement puisqu'il se lance automatiquement. Avec l'avènement du web 2.0, « vu comme une expérience interactive plutôt que simplement une place pour accéder à l'information¹ », et l'apparition de nouvelles technologies connectées au début des années 2000, le GIF refait donc son apparition. La technologie Internet entre progressivement dans les foyers et invite par conséquent plus d'individus à participer aux communautés. Reddit, 4chan² et Tumblr sont par exemple des lieux où les internautes communiquent à base d'images humoristiques, et de *memes*³ (phase 3). Ces espaces inspirent la création de GIF comiques jouant sur le mouvement et la répétition. Chacun peut y contribuer en partageant à son tour les images, et les GIF, d'autres utilisateur·rice·s. Il y a un "mouvement" communicationnel de partage viral.

Le début du 21^e siècle est marqué par une personnalisation des GIF à des niveaux différents. Premièrement, l'apparition d'espaces personnels et néanmoins publics en ligne : formellement, ce sont des images fixes ou peu mobiles, étincelantes, reprenant des motifs simples (papillon, cœur, etc.) (phase 4). Elles viennent en illustration d'un profil, informent sur la personne qui les affiche, parfois en guise d'avatar sur MySpace, par exemple. La personnalisation se poursuit avec l'apparition de sites générateurs de GIF à partir de vidéos privées (phase 4, Figure 8). Les internautes peuvent à présent partager avec leurs contacts des contenus qu'ils ont eux-mêmes conçus (via un service en ligne). Les créations en tout genre se diversifient, et viennent s'ajouter à une bibliothèque numérique en expansion permanente, à laquelle participent de plus en plus de personnes.

Les GIF s'intègrent progressivement aux usages sociaux en ligne, au point de parler pour ceux qui les utilisent. D'abord sur les logiciels de messagerie instantanée, comme MSN⁴ (phase 5), puis sur les réseaux sociaux. Les GIF deviennent un moyen de communiquer qui évite à l'interlocuteur·rice de passer par le texte pour afficher ce qu'il ressent, à l'image des émoticônes. Ils expriment des états d'esprit, des émotions personnelles. Les GIF sont donc devenus une forme d'expression de soi singulière et identifiable sur les réseaux sociaux. De nouvelles formes de GIF apparaissent en ce sens : *My Face When* ("mon visage quand") ou

¹ COLLINS DICTIONARY, « Definition of Web 2.0 » [En ligne], *Collins Dictionary*, URL : <https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/web-20>. Traduction personnelle : « the Internet viewed as an interactive experience rather than simply a place to access information. »

² Forum de partage d'images.

³ Selon le Oxford Living Dictionaries, un *meme* peut être « une image, une vidéo, un texte, etc., de nature typiquement humoristique, qui est copié et diffusé rapidement par les internautes, souvent avec de légères variations. » OXFORD LIVING DICTIONARIES, « meme », [En ligne], *Oxford Dictionaries*, URL : <https://en.oxforddictionaries.com/definition/meme>. Traduction personnelle : « An image, video, piece of text, etc., typically humorous in nature, that is copied and spread rapidly by internet users, often with slight variations. »

⁴ Windows Live Messenger, anciennement MSN Messenger.

encore *How I Feel When* (“comment je me sens quand”). Ces motifs sont utilisés par un internaute pour projeter une réaction dans une situation hypothétique, qu’un GIF vient illustrer (phase 6). Les formes émises cherchent un écho chez les autres internautes. La communication interpersonnelle n’est pas encore établie directement.

Dans le monde majoritairement connecté du début des années 2010, les informations se sont diversifiées, et des contenus autrefois privés sont partagés. Cela donne lieu à une vaste diffusion d’images, fixes ou animées, et donc au retour des GIF. Le format “.gif” disparaît au profit du format vidéo¹. Les contenus en sont d’autant plus diversifiés puisqu’ils peuvent prendre source dans toutes formes de productions imagières en format vidéo. Les GIF ont la concision et la fugacité de la dynamique d’Internet, à l’image d’un tweet de 140 caractères envoyé dans un flot de publications sur Twitter. Le passage du format “.gif” au format vidéo et la circularité d’images de tous horizons sur Internet permettent donc à des extraits issus de films, de vidéos ou encore de la télévision de devenir des séquences courtes, itératives et surtout expressives. “La mode” des *reaction GIF* se propage sur Twitter et Facebook, plus propices à l’interactivité et à l’instantanéité que d’autres réseaux communautaires en ligne. Ils reprennent une mimique, un geste, une attitude ou encore une réplique et sont parfois accompagnés d’un sous-titre synchrone avec la scène (phase 7). Ces GIF sont ainsi utilisés dans les commentaires ou au sein de conversations privées pour réagir aux propos d’une autre personne. Un large panel de GIF garantit à l’interlocuteur·rice de trouver celui qui exprimera le mieux son émotion dans un contexte précis d’interaction.

Avec la nouvelle diversité de supports (smartphone, tableau, ordinateur portable, applications), ce sont les contextes d’utilisation de GIF qui se démultiplient. C’est notamment l’augmentation du débit internet qui a participé à faire de ces objets des éléments de réponse instantanée et à la qualité visuelle satisfaisante². La communication à présent établie est aujourd’hui institutionnalisée par les réseaux sociaux répandus comme Facebook ou Twitter ont pris en considération ce “phénomène” dans la deuxième moitié des années 2010. Plus tard, les applications comme Whatsapp, Tik Tok, Instagram, ou Snapchat feront de même. Elle est même agencée : considérablement moins anarchique que sur Tumblr, l’utilisation de GIF est aménagée par des plateformes, aussi appelées bibliothèques en ligne, comme Giphy ou Tenor³ qui recensent et mettent à disposition un vaste inventaire de GIF prêts à être émis.

¹ Ce dernier reprend les caractéristiques de l’image animée initiale (itération automatique d’images silencieuses distrayantes), avec une meilleure qualité d’affichage (plus large gamme de couleurs et meilleure résolution notamment), un poids allégé et un chargement en flux continu plus rapide

² Mike BATTILANA, *op. cit.*

³ Bibliothèques de GIF animés en ligne avec un moteur de recherche et d’envoi.

Un catalogue d'émotions et de références culturelles est disponible, extensible, copiable, partageable. Le GIF s'insère donc dans un nombre conséquent de conversations, comme un élément de langage lambda, un médium détaché de son·sa créateur·rice, lié à son utilisateur·rice, et mobilisé par une communauté vaste :

« Même de nos jours, un GIF réussi est un GIF partagé, ce qui éclipse son créateur pour en faire un élément essentiel d'une conversation culturelle. Le résultat est un argot numérique, un vocabulaire visuel délesté de sa paternité, où d'innombrables artefacts médiatiques sont visualisés, déployés et élaborés comme langage plutôt que comme produit artistique. Même si les pixels sont traités par des individus, les communautés créent les GIF¹. »

LE GIF évolue encore dans sa portée communicationnelle, jusqu'en dehors des réseaux sociaux : il est support publicitaire (phase 8), et médium pour des pratiques artistiques diverses (phase 9). Cette nouvelle transformation existait déjà à l'apogée de Tumblr, avec des créations jouant sur l'effet de boucle ou la compilation d'images. Il y a des GIF de Street art, dans les festivals. Ils sont visibles dans des expositions muséales célébrant leur expressivité². Une nouvelle forme de GIF est apparue sur Instagram : les *cinemagraphs*. Le succès de ces photographies animées repose sur l'attribut contemplatif du mouvement inscrit dans les GIF. Les *cinemagraphs* impactent sensiblement le regard par un effet de fascination, sinon d'hypnose. Ils se regardent comme des tableaux, qui se meuvent à l'infini. Par ailleurs,

« La grande différence résidant dans le fait que c'est en se distinguant des usages vernaculaires que la photographie a accédé à l'Art alors que le Gif est peut-être une des premières formes d'objets artistiques qui prend sa source dans les pratiques vernaculaires elles-mêmes sans pour autant les quitter³. »

La dimension artistique de la pratique des GIF animés pourrait être un autre sujet passionnant, que je ne développerai pas ici, afin de me concentrer sur la recherche menée.

L'histoire du GIF montre que ce qui était au départ une extension informatique est devenu un véritable outil de communication très répandu. Or, le potentiel de ce type d'image à devenir un support visuel pour personne autiste ne pourrait être examiné sans avoir été analysé en profondeur au préalable.

¹ Jason EPPINK, *op. cit.*, page 301. Traduction personnelle : « Even today, a successful GIF is one that is shared, eclipsing its creator to become an essential part of a cultural conversation. The result is a digital slang, a visual vocabulary unencumbered by authorship, where countless media artifacts are viewed, deployed, and elaborated upon as language more than as art product. Even though individuals process the pixels, communities make the GIFs. »

² Le *Museum of the Moving Image* de New York a accueilli une installation sur les *reaction GIF* en 2014, et une exposition immersive, "The GIF elevator".

³ Olivier BEUVELET, *op. cit.*

2. Approche médio-pragmatique du GIF animé¹

Afin d'envisager le GIF animé comme un support visuel, je dois pouvoir faire ressortir ses caractéristiques qui pourront devenir des arguments didactiques dans le cadre de l'accompagnement des personnes autistes. Pour cela, je vais mobiliser l'approche médio-pragmatique développée par Barbara Laborde. Je rappelle que cette approche repose sur cinq points d'analyse : le média (dimension économique, politique ou juridique) ; le médium (matériau formel qui véhicule le contenu) ; le contenu (esthétique et formelle) ; l'effet de sens (le choix) ; la dimension pragmatique (l'expression de la réception). J'écarterai certaines dimensions du GIF afin de me concentrer sur celles que j'ai jugées les plus pertinentes dans le cadre de cette recherche pour « en tirer profit à des fins d'apprentissage et de transmission de savoirs et de savoir-faire². »

LE MEDIA : UNE EXCEPTION DANS LES PAYSAGES JURIDIQUE ET ECONOMIQUE

Le GIF fait aujourd'hui partie du paysage visuel et culturel du web social³. La pratique communicationnelle d'expression de soi qui découle de cet environnement s'est normalisée et codifiée⁴, au point que le MIT (Massachusetts Institute of Technology) se sert de GIF comme fonds de recherche pour améliorer les capacités de reconnaissance des émotions des ordinateurs⁵. Dans le même temps, des entreprises mobilisent des GIF de plus en plus fréquemment pour des opérations de communication⁶, sollicitant leur potentiel dans la construction « de nouveaux discours à forte valeur cognitive et affective⁷. » Cette image animée constitutive de « communications intersubjectives⁸ » et d'usages conversationnels est un bon exemple des innovations apportées par Internet en matière de rapport à l'image et d'interaction.

¹ Certains éléments de réflexion développés ici sont issus d'un travail réalisé pour le séminaire de Master 2 *Cinéma, photographie et temps*. Ils seront donc décomptés du nombre total de caractères.

² Barbara LABORDE, *De l'enseignement du cinéma à l'éducation aux médias*, Paris, Presses Sorbonne Nouvelle, 2017, page 72.

³ Il s'agit de l'espace numérique qui facilite les interactions entre les utilisateur·rice·s, d'où résulte la production de contenus. Le web social est une des évolutions apportées par le Web 2.0., renouvelant les possibilités d'interactivité du web, autrefois uniquement dédié à l'accès à des documents en ligne (Web 1.0).

⁴ On peut citer notamment l'importance de la récurrence d'utilisation de certains GIF qui peut en "normaliser" l'intention d'utilisation.

⁵ MIT MEDIA LAB, « Project GIFGIF » [En ligne], MIT, URL : <https://www.media.mit.edu/projects/gifgif/overview/>.

⁶ OGILVY PARIS, « NETFLIX – Campagne de communication GIF », *YouTube*, URL : https://www.youtube.com/watch?v=voD_6iJVM.

⁷ Fernanda ARREOLA, Albin WAGENER, « Mêmes et GIFS, moins futiles qu'on ne le pense » [En ligne], *The Conversation*, URL : <https://theconversation.com/memes-et-gifs-moins-futiles-quon-ne-le-pense-109916>.

⁸ Barbara LABORDE, « Gif : une autre façon de le dire » [En ligne], *Les Cahiers de la SFSIC*, mis à jour le 1^{er} avril 2020, URL : <http://cahiers.sfsic.org/sfsic/index.php?id=112>.

« Internet a développé des possibilités techniques facilitées et un rapport à l'image inédit. Si le succès actuel des GIF est facile à constater, il s'explique entre autres par leur insertion facile dans les dynamiques communicationnelles à la mode, au même titre que l'émoticône ou le smiley¹. »

Une grande quantité et diversité de GIF est trouvable très facilement dans les moteurs de recherche d'images comme Google Images. L'option de recherche "gif" a même été ajoutée. Néanmoins, le modèle des bibliothèques en ligne semble être le cadre le plus courant de sélection et d'envoi de GIF animés. Les deux leaders dans le domaine, Giphy et Tenor, sont des moteurs de recherche et des bases de données de GIF. Ils appartiennent respectivement à Facebook et à Google et sont intégrés à la plupart des applications de messageries instantanées (Messenger, Instagram, WhatsApp, Discord, Tik Tok, etc.) ainsi qu'à certaines boîtes mail, et à des systèmes d'exploitation (Windows, Apple). Leur utilisation n'est pas sujette à monétisation directe pour l'utilisateur·rice qui peut envoyer et recevoir des GIF sans payer quoique ce soit, puisque le modèle économique de Facebook et Google repose sur la commercialisation des données. Les deux sites ont tous les deux passé de nombreux contrats de licence avec des marques et des ayants droit pour utiliser des GIF créés à partir de productions culturelles, mais la totalité des GIF qui y figurent ne répond pas à la protection du droit d'auteur et n'est pas libre de droits. Les deux applications américaines sont soumises aux lois anglo-saxonnes du copyright et ont adopté la politique du *Digital Millenium Copyright Act*², une loi américaine sur la protection de la propriété intellectuelle dans le monde numérique. Elle indique qu'un média social ne peut être tenu responsable du contenu qu'il abrite tant qu'il possède un système de vérification et de suppression des contenus³. Cependant, ces services doivent se plier à la légalisation européenne dans le cadre du *Règlement Général sur la Protection des Données* (RGPD) : ils font en effet affaire sur le territoire européen à partir du moment où ils collectent les données des utilisateur·rice·s habitant dans l'UE, dont des français·e·s.

La législation française relative au droit d'auteur est inscrite dans le Code de la propriété intellectuelle. L'article premier du Code (L111-1 Titre 1, chapitre 1) stipule que « L'auteur d'une œuvre de l'esprit jouit sur cette œuvre, du seul fait de sa création, d'un droit de propriété

¹ *Ibid.*

² Voir par exemple : GIPHY, « GIPHY DMCA Copyright Policy » [En ligne], *Giphy*, URL : <https://support.giphy.com/hc/en-us/articles/360020287091-GIPHY-DMCA-Copyright-Policy>.

³ « Si, après avoir reçu une notification en bonne et due forme, le fournisseur de services supprime ou bloque rapidement l'accès au matériel identifié dans la notification, il est exonéré de toute responsabilité pécuniaire. En outre, le fournisseur est protégé de toute responsabilité envers toute personne pour des réclamations fondées sur le fait qu'il a retiré le matériel. » U.S. COPYRIGHT OFFICE SUMMARY, « The Digital Millennium Copyright Act of 1998 » [En ligne], *copyright.gov*, page 12, URL : <https://www.copyright.gov/legislation/dmca.pdf>. Traduction personnelle : « If, upon receiving a proper notification, the service provider promptly removes or blocks access to the material identified in the notification, the provider is exempt from monetary liability. In addition, the provider is protected from any liability to any person for claims based on its having taken down the material. »

incorporelle exclusif et opposable à tous¹. » Parmi les œuvres de l'esprit protégées par ce droit, on retrouve à l'article L112-2 (Titre 1, chapitre 2) les éléments engagés dans la création de GIF, c'est-à-dire « [...] les œuvres cinématographiques et autres œuvres consistant dans des séquences animées d'images, sonorisées ou non, dénommées ensemble œuvres audiovisuelles². » Le GIF, en que mise en boucle d'extraits audiovisuels d'origines diverses, peut *a priori* s'apparenter à de la courte citation et de la parodie (pour le côté humoristique de la forme), une exception dans le droit qui protègent donc ce format et ses utilisateur·rice·s³. Néanmoins, lorsqu'un GIF est envoyé, et donc représenté et reproduit⁴, aucune mention de l'œuvre ou de l'auteur·rice du contenu originel n'est indiquée, comme stipulé à l'article L121-1 Titre 2, chapitre 1⁵. Il semble également difficile de prouver le caractère polémique de l'usage d'un GIF, et de considérer qu'un extrait mis en boucle ne constitue pas une atteinte à l'intégrité de l'œuvre, là aussi préjudiciable⁶. Quant à la notion de transformation indiquée dans l'article (L112-3)⁷, les utilisateur·rice·s, par ailleurs anonymes, ne possèdent pas les droits sur l'œuvre originelle et ne sont donc pas exempts du respect du droit d'auteur. De plus, certains GIF reprennent spécifiquement des mimiques d'acteur·rice·s de manière évidente. Cela pourrait poser la question de leur droit à l'image, pour lequel ni les utilisateur·rice·s des GIF, ni les plateformes n'ont l'autorisation (sauf licence).

¹ LÉGIFRANCE, « Code de la propriété intellectuelle. Chapitre Ier : Nature du droit d'auteur (Articles L111-1 à L111-5) » [En ligne], *Légifrance*, URL : https://www.legifrance.gouv.fr/codes/article_lc/LEGIARTI000042814694/.

² LÉGIFRANCE, « Code de la propriété intellectuelle. Chapitre II : Œuvres protégées (Articles L112-1 à L112-4) » [En ligne], *Légifrance*, URL : https://www.legifrance.gouv.fr/codes/article_lc/LEGIARTI000006278875/.

³ « lorsque l'œuvre a été divulguée, l'auteur ne peut interdire : [...] 1° Les représentations privées et gratuites effectuées exclusivement dans un cercle de famille ; 2° Les copies ou reproductions réalisées à partir d'une source licite et strictement réservées à l'usage privé du copiste et non destinées à une utilisation collective [...] 3° Sous réserve que soient indiqués clairement le nom de l'auteur et la source : a) Les analyses et courtes citations justifiées par le caractère critique, polémique, pédagogique, scientifique ou d'information de l'œuvre à laquelle elles sont incorporées [...] ; 4° La parodie, le pastiche et la caricature, compte tenu des lois du genre. » LÉGIFRANCE, « Code de la propriété intellectuelle. Chapitre II : Droits patrimoniaux (Articles L122-1 à L122-12) » [En ligne], *Légifrance*, URL : https://www.legifrance.gouv.fr/codes/article_lc/LEGIARTI000006278903/.

⁴ Les droits de représentation et de reproduction sont compris dans le droit d'exploitation (Article L122-1 Titre 2, chapitre 2), qui est uniquement accordé à l'auteur originel de l'œuvre, ici inscrite au sein d'un GIF. LÉGIFRANCE, « Code de la propriété intellectuelle. Chapitre II : Droits patrimoniaux (Articles L122-1 à L122-12) » [En ligne], *Légifrance*, URL : https://www.legifrance.gouv.fr/codes/article_lc/LEGIARTI000006278903/.

⁵ « L'auteur jouit du droit au respect de son nom, de sa qualité et de son œuvre. Ce droit est attaché à sa personne. Il est perpétuel, inaliénable et imprescriptible. Il est transmissible à cause de mort aux héritiers de l'auteur⁵. » LÉGIFRANCE, « Code de la propriété intellectuelle. Chapitre Ier : Droits moraux (Articles L121-1 à L121-9) » [En ligne], *Légifrance*, URL : https://www.legifrance.gouv.fr/codes/article_lc/LEGIARTI000006278891/.

⁶ LÉGIFRANCE, « Code de la propriété intellectuelle. Chapitre II : Droits patrimoniaux (Articles L122-1 à L122-12) » [En ligne], *Légifrance*, URL : https://www.legifrance.gouv.fr/codes/article_lc/LEGIARTI000006278903/.

⁷ « Les auteurs de traductions, d'adaptations, transformations ou arrangements des œuvres de l'esprit jouissent de la protection instituée par le présent code sans préjudice des droits de l'auteur de l'œuvre originale. » LÉGIFRANCE, « Code de la propriété intellectuelle. Chapitre II : Œuvres protégées (Articles L112-1 à L112-4) » [En ligne], *Légifrance*, URL : https://www.legifrance.gouv.fr/codes/article_lc/LEGIARTI000006278875/.

S'agissant du cadre commercial entourant la production et l'utilisation de GIF, la directive sur *Le droit d'auteur dans le marché unique numérique votée par le Parlement Européen* le 26 mars 2019 et intégrée au droit français est le texte de référence. Cette directive est une extension de la législation en vigueur sur l'harmonisation à l'échelle européenne du droit d'auteur dans la société de l'information, publiée en 2001, et dynamisée en 2015 avec l'idée de création d'un marché unique numérique. L'article 17 (ex article 13) de cette résolution législative concerne « l'utilisation de contenus protégés par des fournisseurs de services de partage de contenus en ligne¹ », et donc l'échange de GIF, jusqu'à présent non contrôlé. Les GIF se fondent par essence sur la réutilisation libre de produits culturels et artistiques. De fait, ils devraient être concernés par cet article 13. Or, une déclaration du rapporteur du Parlement Européen Axel Voss à l'issue du vote indique que les *memes*, les GIF et les extraits de coupures de presse sont « expressément exclus² » de la directive. Néanmoins, les exceptions prévues par la directive européenne sont optionnelles, c'est-à-dire que les États peuvent ne pas les appliquer ; la France figure parmi les pays de l'Union européenne les plus stricts concernant le respect du droit d'auteur. Jusqu'à présent, aucune utilisation de GIF n'a fait l'objet de poursuite ou de condamnation en France.

La situation économique et juridique des GIF animés est donc encore très floue aujourd'hui. Il faudra tenir compte de ce cadre lorsqu'il sera question de penser le développement d'un outil visuel basé sur ces images, dans la troisième partie de ce mémoire. Maintenant que la modalité "médias" de l'encapsulation médiatique du GIF est bien définie, il convient de s'intéresser au véhicule du contenu, le médium. Pour explorer ce point, il faut revenir au principe fondamental du GIF : la capture et la mise en boucle de gestuelles issues de médias audiovisuels.

LE MEDIUM : BOUCLE ET COMMUNICABILITE DES GESTES

Le GIF ne peut se résumer à une boucle temporelle. C'est un format informatique dont la spécification technique permet de créer une itération d'images inscrites au sein d'un fichier ".gif" ou ".mp4". L'extension comprend le support "matériel" où les images animées sont

¹ Titre de l'article 17 de la directive européenne. PARLEMENT EUROPÉEN, CONSEIL DE L'UNION EUROPÉENNE, « DIRECTIVE (UE) 2019/790 DU PARLEMENT EUROPÉEN ET DU CONSEIL du 17 avril 2019 sur le droit d'auteur et les droits voisins dans le marché unique numérique » [En ligne], *Journal officiel de l'Union européenne*, publié le 17 avril 2019, URL : <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/HTML/?uri=CELEX:32019L0790&from=FR>.

² John SCHRANZ, « European Parliament Approves New Copyright Rules for the Internet » [En ligne], *Parlement Européen*, mis en ligne le 26 mars 2019, URL : <https://www.europarl.europa.eu/news/en/press-room/20190321IPR32110/european-parliament-approves-new-copyright-rules-for-the-internet>. Traduction personnelle : « specifically excluded from the directive. »

inscrites, ainsi que leur projection graphique en pixels (dimensions variables, mais toujours proportionnées). Or, il semble que ce soit ce système de boucle qui soit le véhicule du message.

Le GIF donne à voir des gestes qui se déroulent dans le temps. En effet, il capture le mouvement lui-même et pour lui-même, pris dans le matériau audiovisuel d'origine. C'est ce que Giorgio Agamben appellera « le geste dans sa pure médialité¹. » Ce dernier se déroule sans finalité, où il n'est pas question « ni de produire ni d'agir, mais d'assumer et de supporter² ». Et la boucle vient soutenir ce mouvement, lui offre un écrin pour se manifester et se répéter ; elle n'est là que pour réitérer cet exploit, comme garante d'un cycle quasi gravitationnel. Les mouvements visibles dans les GIF sont intimement liés à une gestuelle reconnaissable ; ils illustrent des réactions émotionnelles humaines spontanées ou non. Cela confère à la saynète du GIF une sorte d'incarnation, construite sur la répétition de la gestuelle opérée par les personnages en présence. La forme inscrite dans le GIF semble en effet comme animée ; le GIF se lance et se relance et, tout à coup, les êtres y sont pleins de vitalité.

Les gestes capturés et déroulés à l'infini semblent posséder un potentiel expressif différent, sinon plus fort que celui qu'ils avaient dans leur source originale, car mis en exergue par la boucle : « ce qui était éventuellement invisible, pris dans la matière générale du film devient ici "sur-visible", mis en exergue, comme si l'insignifiant devenait en l'occurrence le signifiant, surreprésenté³. » Selon Graig Uhlin, enseignant en *screen studies*, le mouvement de la boucle « isole et "purifie" le moment expressif ou l'action gestuelle du matériau source⁴. »

Ce potentiel expressif difficilement définissable n'est d'ailleurs plus lié au sens de la source d'origine, il en est isolé⁵. Je nuancerai davantage par la suite, notamment en émettant l'hypothèse que certains contenus restent chargés en termes de système de représentation pour les interlocuteur·rice·s qui l'utilisent, liés à ce à quoi ils renvoient. La reconfiguration d'un mouvement dans ces animations "communique" quelque chose : « [...] c'est simplement un geste, un moyen de déplacer le corps humain dans un schéma encore non déterminé.

¹ Hampus HAGMAN, « The Digital Gesture: Rediscovering Cinematic Movement through GIFs » [En ligne], *Web Archives*, mis en ligne en 2012, URL : <http://web.archive.org/web/20190310090724/http://refractory.unimelb.edu.au/2012/12/29/hagman/>. Traduction personnelle : « gesture in its pure mediality. »

² Giorgio AGAMBEN, *Moyens sans fins*, Payot & Rivages, Paris, 1995, page 57. Traduction personnelle : « [...] nothing is being produced or acted, but rather something is being endured and supported. »

³ Barbara LABORDE, « Le GIF : retour vers le futur de la cinéphilie ? », dans Mélanie BOISSONNEAU, Laurent JULLIER (dir.) *Cinéphilies et sériephilies 2.0, Les nouvelles formes d'attachement aux images*, Paris, éditions Peter Lang, 2020, page 239.

⁴ Graig UHLIN, «Playing in the Gif(t) Economy», *Games and Culture*, volume 9, numéro 6, 2014, page 521. Traduction personnelle : « it isolates and "purifies" the expressive moment or the gestural action from the source material. »

⁵ Dans son article *Le GIF : retour vers le futur de la cinéphilie ?*, Barbara Laborde explique que « Le GIF se situe en dehors de l'argument narratif du film dont il est extrait. » Barbara LABORDE, *op. cit.*, page 240.

Cette décontextualisation du mouvement permet une nouvelle compréhension de l'incarnation humaine¹. »

La médialité pure des mouvements et leur répétition ouvrent sur un nouveau champ de signification du geste mis en boucle dans l'image animée. « Le geste est communication d'une communicabilité. Il n'a précisément rien à dire parce que ce qu'il montre l'état de langage d'être humain comme pure médialité². » Cette "expressivité" de l'image a été définie par Roland Barthes comme le "troisième sens", un sens ouvert, nommé le "sens obtus"³ : « Le sens obtus porte une certaine émotion [...] c'est une émotion qui désigne simplement ce qu'on aime, ce qu'on veut défendre ; c'est une émotion-valeur, une évaluation⁴ » qui s'éprouve lors du visionnage ; elle n'est pas dicible, pas descriptible :

« [...] ma lecture reste suspendue entre l'image et sa description, entre la définition et l'approximation. [...] Le "rendre" pictural des mots est ici impossible. La conséquence est que si, devant ces images, nous restons vous et moi au niveau du langage articulé — c'est-à-dire de mon propre texte —, le sens obtus ne parviendra pas à exister, à entrer dans le métalangage du critique. Cela veut dire que le sens obtus est en dehors du langage (articulé), mais cependant à l'intérieur de l'interlocution⁵. »

Ce sens ouvert émane de l'image animée et vient toucher ici l'utilisateur·rice sans qu'il ait cherché à le décrypter, ni à le ressentir. Le mouvement peut alors devenir une « matrice de signification⁶ » pour celui ou celle qui le visualise, plutôt qu'il porte une signification fixe lui-même.

Dans l'animation donnée à voir d'un GIF, le mouvement de la boucle et celui des gestes répétés se confondent dans la lecture qui est faite du GIF : « La structure en boucle entre dans la perception du contenu⁷ ». La nouvelle valeur sémantique glissante, flottante qui y est inscrite permet de considérer le GIF comme un véhicule à affects (dans le sens de « disposition affective élémentaire⁸ »), faisant l'acquisition de ce statut par la gestuelle répétée. On peut dire que la

¹ Hampus HAGMAN, *op. cit.* Traduction personnelle : « [...] it is simply a gesture, a means of moving the human body in a yet to be determined pattern. This decontextualization of movement allowed a new understanding of human embodiment. »

² Giorgio AGAMBEN, *op. cit.* page 59. Traduction personnelle : « The gesture is communication of a communicability. It has precisely nothing to say because what it shows is the being-in-language of human beings as pure mediality. »

³ Roland BARTHES, *L'Obvie et l'Obtus : Essais critiques III*, Paris, Éditions du Seuil, 1982, 288 pages.

⁴ *Ibid.*, page 51.

⁵ *Ibid.*, page 54.

⁶ Tom GUNNING, « Loie Fuller and the Art of Motion: Body, Light, Electricity, and the Origins of Cinema », *Camera Obscura, Camera Lucida: Essays in Honor of Annette Michelson*, Amsterdam, Amsterdam University Press, 2003, page 81. Traduction personnelle : « matrix of meaning. »

⁷ Hampus HAGMAN, *op. cit.* Traduction personnelle : « The point is rather to make the looping structure enter into the perception of the content. »

⁸ CNRTL, « Définition d'affect » [En ligne], CNRTL, URL : <https://www.cnrtl.fr/definition/affect>.

boucle est en quelque sorte le canal de transmission de ces émotions et les gestes, le message, selon les concepts de Roman Jakobson dans son schéma de la communication¹.

« La répétition de l'image en boucle, en s'emparant du signifiant de l'image au détriment de son signifié, se place alors aussi en plein cœur de la fonction poétique du langage telle que l'a définie Jakobson². »

La répétition des gestuelles et des émotions leur conférant une sorte d'incarnation et le potentiel de communicabilité des gestes expressifs induit par la boucle qui en fait des matrices de signification seraient donc les constituants du véhicule formel qui font de ce type d'image un outil de communication non verbale à part entière. Grâce à eux, le GIF « entrer librement dans beaucoup de contextes différents³ », puisqu'ils permettent d'« introduire de l'affect et du non verbal dans la communication⁴. » Ce sont des caractéristiques que je pourrais mobiliser dans les Parties II et III de ce mémoire. Je vais à présent m'intéresser au contenu même que le GIF véhicule.

LE CONTENU : MATIERE CINEMATOGRAPHIQUE ET REPRESENTATIONS AUDIOVISUELLES

Je vais me concentrer ici sur les attributs esthétiques et formels du GIF qui rendent ce type d'image si singulier par rapport aux contenus des autres productions visuelles, à savoir du temps et des mouvements (celui de l'action et celui de la boucle) particuliers. Je m'intéresserai davantage aux références culturelles comprises dans les GIF lorsqu'il sera question de l'effet de sens dans le choix d'un GIF et dans sa réception.

Ramenés à leur plus simple description, les GIF animés reposent sur la mise en boucle de contenus issus de sources audiovisuelles très variées. Il s'agit souvent d'un passage insignifiant en sourdine extrait d'une création audiovisuelle et pouvant parfois être accompagné d'un élément textuel. Il existe aussi des *reaction GIF* reprenant des passages phares, mais les extraits sont si réduits qu'ils ne peuvent pas retranscrire une phase entière de l'intrigue. Des "originaux", il ne reste que de courts plans, sans montage visible, où par exemple des personnages effectuent des gestes, parfois minimes (clignement d'yeux par exemple)⁵. Il peut aussi d'agir de contenus issus de vidéos privées, créées par un tiers.

Ces passages conservent l'unité d'espace-temps captée en images puis recomposée selon la norme usuelle de défilement, de telle sorte que le plan figure un bloc d'espace et de temps indivisible. Je ne parle pas ici de la mise en boucle, mais bien du temps écoulé sur une

¹ Voir Annexe 1 : Schéma de la communication verbale de Roman Jakobson.

² Barbara LABORDE, *op. cit.*

³ Hampus HAGMAN, *op. cit.* Traduction personnelle : « it is free to enter into many different contexts. »

⁴ Olivier BEUVELET, « La mécanique des vagues, esthétique et pragmatique du GIF animé » [En ligne], *Hypothèses*, mis en ligne le 5 septembre 2015, URL : <https://veraicon.hypotheses.org/546>.

⁵ Voir Annexe 12 : Exemple de GIF où l'action incarnée est minime.

itération, temps traduit en information binaire (bits). Ce bloc forme un tout unique construit comme une continuité qui donne à voir "le monde tel qu'on le voit". C'est le principe cinématographique de capture de durée, dans laquelle la reproduction du mouvement le donne à voir comme fluide, "naturel". Cela peut s'apparenter au concept de "vraie durée", développé par Henri Bergson¹. J'exclus ici les différentes variations de vitesse intentionnelles (accélééré, ralenti, réversion, arrêt sur image², etc.) ou inhérentes aux techniques de prise de vue et de projection. Elles pourront bien sûr être questionnées par la suite s'agissant de l'hypothèse des GIF comme support visuel, de même que cette idée de temps réel. Le temps des séquences inscrites dans les GIF peut varier d'un GIF à l'autre³, mais n'excède généralement pas quelques secondes.

Le cadre, le temps-durée (même s'il est court) et la reproduction du mouvement des éléments filmés posent la question du type de plan capté. André Bazin distingue deux styles de cinéma, selon « les metteurs en scène qui croient à l'image et ceux qui croient à la réalité⁴. » Sans faire une catégorisation drastique, on peut distinguer les vues Lumière très épurées qui enregistreraient "simplement" le temps qui passe, des vues Méliès qui reconstruisaient un temps autonome, différent de celui de la réalité, à l'image des publicités. L'un révèle ce qui peut se passer dans le réel, l'autre invente un monde. Le temps capturé dans les sources d'origine est réifié dans les GIF, donné à voir autrement, si bien que considérer ce "nouveau temps" du format selon cette dualité stylistique est plus complexe. D'un côté, les courts plans donnent à voir un état affectif temporaire, comme le cadrage d'un fait de réalité révélé au sein d'un réel ; de l'autre, il donne à voir une image mentale de ces réactions, un schème de comportement émotionnel joué dans un plan idéal, construit pour cela. Lorsqu'on sort des considérations liées uniquement au plan, et que l'on prend le GIF "en entier", on a affaire à une structuration "mécanique" du réel capté, avec cette boucle. Et ce, quel que soit le style adopté dans l'image. Ce qui se manifeste au sein de cette représentation audiovisuelle est bien de l'ordre de l'écriture du mouvement⁵ et de sa perception, toutes deux singulières.

Dans le GIF, le mouvement dominant, celui de la boucle, n'est pas celui d'un naturel apparent. Le temps qui est donné n'est pas linéaire. Pour qu'il y ait une construction narrative inscrite dans l'animation visuelle, il faut un temps linéaire, qui ne peut pas s'établir ici du fait

¹ Voir Henri BERGSON, *L'évolution créatrice*, Presses Universitaires de France, Paris, 693 pages.

² Voir Annexe 13 : Visualisation de la mise en pause d'un GIF.

³ Pour illustrer ce propos, il suffit de comparer le nombre de photogrammes des GIF décomposés sur une itération dans les annexes 12 et 14.

⁴ André BAZIN, *Qu'est-ce que le cinéma*, Paris, Cerf, 1976, page 64.

⁵ Le mot "cinématographe" vient du grec *κίνημα*/*kinēma*, "mouvement" et *γράφειν*/*gráphein*, "écrire".

de la répétition des mêmes courts extraits. Le GIF ne se concentre plus que sur quelques mouvements qui se répètent indéfiniment, ce qui annihile toutes possibilités de continuité narrative. Cette dernière est plutôt non linéaire : elle offre des fragments de réalité filmée (ou animée), suspendue dans la répétition. Ce qui caractérise également le contenu d'un GIF (ou du moins de la plupart), c'est l'imperfection de la boucle. C'est-à-dire que l'on peut distinguer le commencement et la fin du défilement¹. Les GIF jouent justement sur cette aberration visuelle, pour marquer la répétitivité. Au lieu d'un temps infini, le GIF établit un temps délimité qui se répète, à l'infini. La boucle, dans sa non-linéarité, ne trouve pas de référence dans l'existence, puisqu'on ne peut ni revenir en arrière ni revivre la même chose à l'identique. Mais, la boucle n'invente pas un temps non plus, elle manipule seulement sa perception pour nous le donner à voir autrement, par la répétition. Le temps pur est mobilisé par la boucle, et cette nouvelle lecture qui en est faite se généralise au sein des GIF.

Le GIF est un format original bien identifiable grâce à cette singularité de temps et de mouvements, la présence possible de texte, l'épure de son contenu tenant sur un plan, délesté de la richesse d'informations visuelles issues du matériau d'origine. Il se donne comme tel, sa finalité n'est pas la création d'une illusion (ceci ne s'applique pas aux GIF issus du GIF Art, ou art numérique à base de GIF), ou le pastiche d'un autre média visuel. Après cette analyse esthétique et formelle du GIF, il convient de s'interroger sur ce qui motive le choix en l'envoi de tel ou tel GIF dans une conversation. C'est un point important pour la suite, puisque les mécanismes à l'œuvre dans cette situation pourront être réinvestis au sein de la réflexion.

L'EFFET DE SENS : TROUVER LE GIF PARFAIT

Tout d'abord, il me semble intéressant de questionner : pourquoi est-ce qu'un·e utilisateur·rice choisirait d'envoyer un GIF plutôt qu'un autre type de contenu (image fixe, émoticône, texte) ? On ne peut contester que le visionnage d'un GIF capte et absorbe l'attention de celui ou celle qui le regarde. L'attraction visuelle pour le mouvement déroulé dans le GIF se relie facilement à l'effet qu'a pu avoir la vision sensationnelle de contenus cinématographiques aux premières heures du cinéma, lorsqu'il a pu être exclamé "ça bouge !". Cet événement est théorisé par Sergueï Eisenstein en 1923. Il désignera par le terme "attraction"² cette pulsion, cet élan de fascination envers le mouvement³.

¹ Voir Annexe 14 : GIF de Homer Simpson.

² Voir Sergueï EISENSTEIN, *Au-delà des étoiles*, Paris, Union Générale d'Édition, 1974, page 127.

³ Il s'intéressera plus spécifiquement à l'existence de ce phénomène dans les mondes du théâtre et de la mise en scène.

L'attraction pour le procédé visuel de la boucle pourrait trouver son origine dans des dispositifs antérieurs au cinéma : les jouets optiques, ainsi que des procédés photographiques tels que le kinétoscope. Si les supports sont différents (plateaux, disque, bandes VS format informatique), la considération pour l'attraction par le mouvement est la même dans les GIF que dans ces jouets. On peut distinguer cependant que les anciens supports privilégiaient (majoritairement, mais pas dans tous les cas) la création d'une boucle parfaite, c'est-à-dire dont on ne distingue par le commencement ni la fin lors du défilement ; une animation « sans queue ni tête¹ ». Par ailleurs, l'aberration du retour au début dans le GIF peut justement participer à entretenir de manière plus marquée l'attraction, puisque ce retour brusque produit un sursaut visuel, comme un flipbook « en lecture ». C'est une particularité qui sera à questionner par la suite.

Ce phénomène d'attraction pourrait expliquer en partie pourquoi nous sommes fasciné·e·s par ce type d'image de prime abord. Mais alors, que permet le GIF animé que les autres médiums de communication ne permettent pas et qui justifie qu'on peut les privilégier pour s'exprimer ? Il semble en effet que « les GIF animés suscitent un engagement élevé par rapport à d'autres types de contenu tels que le texte, les images fixes et les vidéos² », d'après une étude résumée dans l'article *Fast, Cheap, and Good : Why Animated GIFs Engage Us*. Comme on l'a vu dans la sous-partie précédente, l'extension ".gif" (et aujourd'hui le format vidéo) s'insère très facilement partout, elle est légère, facile d'utilisation (pas besoin de plugin) et permet d'envoyer ces images animées très rapidement dans le cadre de conversations "instantanées". Il semble que l'absence de son soit aussi un argument en faveur de l'utilisation des GIF, car elle les rend consultables partout sans générer de gêne. Enfin, la capacité des gestes inscrits dans les GIF à transmettre une émotion, et à le faire avec plus de nuances³, semble rendre ce type d'image plus engageant. Je réinvestirai ces caractéristiques plus loin dans ma réflexion.

¹ Nicolas DULAC, André GAUDREAULT, « La circularité et la répétitivité au cœur de l'attraction : les jouets optiques et l'émergence d'une nouvelle série culturelle » [En ligne], *Open Edition Journals*, 2006, URL : <https://journals.openedition.org/1895/1282>.

² Saeideh BAKHSHI et al., « Fast, Cheap, and Good: Why Animated GIFs Engage Us », *Proceedings of the 2016 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems*, 2016, page 575. Traduction personnelle : « high engagement of animated GIFs compared to other types of content such as text, still images and videos. »

³ *Ibid.* « Compris comme des gestes, ils peuvent communiquer avec plus de nuance et de concision que leurs traductions verbales. » Traduction personnelle : « Understood as gestures, they can communicate with more nuance and concision than their verbal translations. »

Je m'intéresse maintenant aux mécanismes qui sont à l'œuvre dans le choix d'un GIF. Cette sélection se fait parmi une grande diversité d'images animées, qui sont organisées en catégories et qu'on recherche en tapant une des milliers d'entrées possibles¹, par exemple "merci" "ok", ou "wow", "shame" (honte). Il est à noter que les résultats sont plus hétérogènes lorsqu'ils sont recherchés en anglais, sans doute du fait de l'origine nord-américaine des entreprises qui possèdent les applications de messagerie où les GIF sont consommés. Dans le processus d'élection d'un GIF, on remarque une envie de trouver le "GIF parfait"². Qu'est-ce qu'un GIF parfait ? De manière contextuelle, c'est celui qui parvient à retranscrire le mieux ce que l'émetteur·rice souhaite dire à son interlocuteur·rice³. Puisque « Les GIFs dépeignent généralement des expressions faciales, agissant parallèlement aux démonstrations faciales de l'affect dans les conversations en face à face⁴ », les utilisateur·rice·s les mobilisent comme véhicule d'une énonciation personnelle. Le GIF animé constitue « un pointage qui indique activement une subjectivité⁵. » Les gestuelles, mimiques et attitudes retranscrites dans les GIF forment des signaux⁶ de communication non verbale (bien qu'il peut parfois y avoir du texte pour accompagner l'animation) que les utilisateur·rice·s investissent comme si c'était leur propre discours.

« Se faisant, il [le GIF] m'inscrit en tant que "sujet jouant un rôle" en faisant mien le geste, les traits, le sourire, de quelqu'un d'autre pour transmettre mon message sur le grand théâtre du monde (des médias). Comme souvent dans les communications en ligne, le GIF a une vocation de reconnaissance identitaire : je me dis dans l'autre⁷. »

¹ Il suffit de se rendre sur le site Giphy ou Tenor pour se rendre compte de la myriade de combinaisons possibles.

² Expression tirée de l'article : Jialun JIANG, Casey FIESLER, Jed BRUBAKER, « "The Perfect one": Understanding Communication Practices and Challenges with Animated Gifs », *PACMHCI* 2, 2018, 20 pages.

³ Voir en annexe une sélection de GIF qui peuvent tous être utilisés pour dire "Au revoir". Voir Annexe 15 : Sélection de GIF pour dire "Au revoir".

⁴ Jackson TOLINS, « GIFs as Embodied Enactments in Text-Mediated Conversation », *Research on Language and Social Interaction*, 2016, page 78. Traduction personnelle : « The GIFs commonly depict facial expressions, acting in parallel to facial displays of affect in face-to-face conversation. »

⁵ Pierre HALTE, *Les marques modales dans les chats : étude sémiotique et pragmatique des émotivités et des interjections dans un corpus de conversation synchrones en ligne*, thèse de doctorat, dir. Laurent Perrin et Marion Colas-Blaise, Université de Lorraine, 2013, page 236.

⁶ Il aurait été intéressant de se pencher sur les dimensions sémantiques que peut revêtir un GIF (signe, indice, symbole, etc.). Étant donné que je n'ai approfondi pas dans le détail les modalités d'ancrage du GIF animé dans le langage des personnes autistes, je n'ai pas développé ici d'approche sémantique. À ce sujet, voir les travaux de Charles Sanders Peirce (Charles SANDERS PEIRCE, *Écrits sur le signe*, Paris, Seuil, 1978, 272 pages) et de Pierre Halté (Pierre HALTE, *Les marques modales dans les chats : étude sémiotique et pragmatique des émotivités et des interjections dans un corpus de conversation synchrones en ligne*, thèse de doctorat, dir. Laurent Perrin et Marion Colas-Blaise, Université de Lorraine, 2013, 574 pages).

⁷ Barbara LABORDE, « Le GIF : retour vers le futur de la cinéphilie ? », dans Mélanie BOISSONNEAU, Laurent JULLIER (dir.) *Cinéphilies et sériephilies 2.0, Les nouvelles formes d'attachement aux images*, Paris, éditions Peter Lang, 2020, page 244.

Lorsqu'une personne choisit un GIF pour s'exprimer, elle utilise le corps du personnage animé dans le GIF pour se "mettre en scène" à travers lui : « Le GIF appartenant à la culture visuelle, il sert finalement à montrer une émotion en la mettant en scène par délégation¹. » Cette notion de mise en scène de soi est empruntée aux travaux d'Erving Goffman qui semblent bien s'appliquer à la pratique des GIF dans une interaction :

« Le GIF renvoie surtout à une forme de théâtralité de la communication qui, si l'on voulait se référer à Erving Goffman, pourrait aisément s'interpréter comme une façon supplémentaire d'adopter une mise en scène de soi, un masque sur le théâtre du monde communicationnel. Dans cette "mise en scène de la vie quotidienne" qui implique une "présentation de soi", le GIF a quelque chose de performatif : il *est* le geste, il performe l'émotion en l'empruntant à d'autres (un acteur célèbre, un personnage animé, etc.)². »

Dans la recherche du GIF parfait, la source d'origine d'où le GIF est extrait peut également être d'importance. Si la connaissance de l'œuvre d'origine n'a pas l'air d'être forcément nécessaire pour que le message soit compris, elle semble pouvoir porter une signification supplémentaire : pour l'émetteur·rice qui choisit ce GIF en particulier par goût personnel (et parfois également pour des questions de représentation et de réappropriation d'une image, pour certaines minorités invisibilisées par exemple³), mais aussi pour la relation avec son interlocuteur·rice qui sans doute "aura la référence".

« Ici la synecdoque opérée par le GIF [le simple rappel du film dans l'image] est un acte de connivence culturelle qui va la plupart du temps occasionner le rire (complice) des destinataires de mon message. Elle ne renvoie pas tant à la continuité du film (qui n'est pas forcément connue) qu'à mes humeurs ponctuelles, et en cela la synecdoque devient métaphore. Mais la connaissance cinéphilique permet de redoubler le signal communicationnel, en lui ajoutant une extension de connivence possible : si mon destinataire sait que Buster Keaton est un acteur du burlesque, le GIF d'une de ses chutes renforce le caractère absurde de la situation que j'évoque ; s'il connaît Jack Nicholson dans *Shining*, son haussement d'épaule prend sans doute un sens plus menaçant⁴... »

L'émetteur·rice choisit donc un GIF dans lequel une œuvre culturelle est inscrite, sans l'utiliser pour ce qu'elle est, mais pour personnaliser l'expression de ses émotions. En cela, iel délocalise et la relocalise⁵ la source d'origine à des fins communicationnelles. Pour conclure cette analyse médio-pragmatique, je vais explorer les modalités et les effets de la réception d'un GIF animé.

¹ Barbara LABORDE, « Gif : une autre façon de le dire » [En ligne], *Les Cahiers de la SFSIC*, mis à jour le 1^{er} avril 2020, URL : <http://cahiers.sfsic.org/sfsic/index.php?id=112>.

² *Ibid.*

³ À ce sujet, voir : Kate BROWN, « Racial Performance and Reaction GIFs on Tumblr » [En ligne], *Academia*, URL : https://www.academia.edu/2440275/Racial_Performance_and_Reaction_GIFs_on_Tumblr.

⁴ Barbara LABORDE, « Le GIF : retour vers le futur de la cinéphilie ? », dans Mélanie BOISSONNEAU, Laurent JULLIER (dir.) *Cinéphilies et sériephilies 2.0, Les nouvelles formes d'attachement aux images*, Paris, éditions Peter Lang, 2020, page 240.

⁵ Ces mots sont empruntés au théoricien du cinéma et de la télévision Francesco Casetti. Voir : Francesco CASETTI, *The Lumière Galaxy. Seven Key Words for the Cinema to Come*, New York, Columbia University Press, 2015, 293 pages.

Comme nous l'avons vu, dans une interaction en ligne, un·e locuteur·rice peut choisir un GIF pour s'exprimer. De fait, le GIF élu reçoit un sens temporaire, inhérent à un discours personnel dans un contexte précis, non généralisable. Le sens obtus du GIF "se ferme" ou plutôt se cadre, par la volonté de l'émetteur·rice et du canal de son émission. Cette opération est appelée "suture". Elle est définie par Jean-Pierre Oudart notamment dans deux articles des *Cahiers du Cinéma*¹ :

« Lorsque le GIF est recontextualisé en tant que réponse à une question [ou autre message], l'excédent libéré au premier stade [l'ouverture du sens] est "saturé", il lui est donné un foyer dans le cadre du discours et est donc doté d'un sens plus précis. On pourrait dire que dans ces cas, le signifiant vide du GIF est complété avec un signifié avec pour conséquence que le geste pur est réifié en image². »

La matrice de signification est alors chargée d'un sens spécifique. Lorsqu'un GIF est envoyé, il peut transférer son potentiel affectif (ou le sens obtus de Barthes), capturé par le mouvement, à son ou sa destinataire, qui s'en saisit/en est saisi·e par son visionnage. Iel est d'abord touché·e par cette communicabilité, avant d'y apposer un sens dans le cadre de la conversation :

« La boucle constante du GIF peut induire des effets de préhension, de prise et de maintien dans les muscles, alors que les téléspectateurs [ou utilisateur·rice·s] tentent d'examiner, de saisir et d'immobiliser visuellement la sensation organisée de l'image qui se répète constamment³. »

Ce sens peut être différent de celui voulu à l'origine par son émetteur·rice. Je reviendrai plus loin sur les situations d'incompréhension qui peuvent avoir lieu à la réception d'un GIF. Ainsi, le "message" est passé ; le ou la destinataire du GIF appréhende l'affect véhiculé par son interlocuteur·rice, le prend pour une réponse, sans passer par le verbal ou l'écrit. Barthes dira : « nous nous passons de la parole, sans cesser de nous entendre⁴ », car la communication est ici non verbale, corporelle. Or, quel est l'effet produit par la réception d'un GIF ? Il semble différent de celui qui aurait pu advenir à l'écrit : c'est « l'effet pragmatique du GIF animé qui lui donne son utilité et son usage. Cette image vise à produire une réaction⁵. »

¹ Jean-Pierre OUDART, « La suture », *Cahiers du cinéma*, numéro 211, avril 1969, pages 36-39 ; « La suture 2 », *Cahiers du cinéma*, numéro 212, avril 1969, pages 50-55.

² Hampus HAGMAN, *op. cit.* Traduction personnelle : « When the gif is recontextualized as a response to a question, the excess set free at the first stage is "sutured", given a home as part of discourse, and is hence supplied with a more definite meaning. We might say that in these cases, the empty signifier of the gif is completed with a signified with the consequence that pure gesture is reified into image. »

³ James ASH, « Sensation, Affect and the GIF: Towards an Allotropic Account of Networks », *Networked Affect*, 2015, page 130. Traduction personnelle : « The constant looping of the GIF can induce affects of grip, grab and holding in the muscles, as viewers try to examine, grasp, and visually immobilize the organized sensation of the constantly repeating image. »

⁴ Roland BARTHES, *op. cit.* page 55.

⁵ Olivier BEUVELET, *op. cit.*

Dans les faits, le GIF se consomme rapidement, avec le temps nécessaire pour que la pensivité de l'utilisateur·rice s'établisse sur l'image animée. La pensivité est un terme attribué à Roland Barthes, dans son ouvrage *Le troisième sens*, où l'auteur postule que le cinéma ne peut être un lieu de pensivité puisque les images défilent sans qu'on puisse s'y arrêter. Or, avec les GIF animés, les mêmes images reviennent, et l'on peut donc, au fil de leur visionnage, y établir notre pensivité. Pour prolonger le parallèle avec l'image, le GIF s'appréhende de la même manière, c'est-à-dire à distance réduite du regard. Sally McKay parlera d'un contenu simultanément « dans nos yeux et dans nos esprits¹. »

L'évènement d'image induit par la boucle impacte sa lecture. Lorsque l'on regarde une boucle, ce n'est pas uniquement un défilement de l'animation du début à la fin de manière infinie : c'est une lecture complète, puis une seconde à laquelle s'ajoute l'expérience de la précédente lecture, et ainsi de suite. L'expérience perceptive de la boucle s'enrichit à chaque visionnage d'une itération. Dans le cas du GIF, il est souvent pris "en cours de route" sans que cela en altère la lecture. Cela est possible, car l'itération est très courte et parce qu'il n'y a pas de chute narrative à un GIF (donc pas de gâchis d'intrigue). Cependant, il semble nécessaire de voir une boucle dans son entièreté pour saisir complètement la courte scène. Par exemple, le GIF d'Homer Simpson ne peut être appréhendé correctement si le personnage est déjà caché dans la haie². Je pars ici du principe que le GIF reçu n'est pas connu du récepteur.

Il est possible de regarder le même mouvement encore et encore, repérer de nouveaux détails à chaque fois, sans qu'aucune manipulation ne soit nécessaire (défilement automatique). Ce n'est pas la décomposition du mouvement lui-même qui permet d'en "voir plus" sur l'élément visuel, mais la répétition visuelle de très courts extraits qui s'imprime dans le regard. À chaque itération, c'est une nouvelle expérience qui débute sur l'héritage de la précédente : « Le regard s'affûte en même temps que le motif s'affîne³. » De même, le ressenti à l'égard d'un contenu de GIF peut évoluer au cours de son visionnage, du fait de la répétition⁴.

La "lecture" d'une seule boucle de GIF porte souvent à rire, que ce soit du fait du gag visuel, ou de la manifestation exagérée, surjouée de la "réaction". Au fur et à mesure du visionnage de la boucle, le spectateur conscientise cette répétition, ce qui renforce le potentiel comique du contenu. La mise en tension du geste, alliée à l'animation répétée de mimiques de

¹ Sally MC KAY, « The Affect of Animated Gifs (Tom Moody, Petra Cortright, Lorna Mills) » [En ligne], *Artfcity*, URL : <http://artfcity.com/2018/07/16/the-affect-of-animated-gifs-tom-moody-petra-cortright-lorna-mills/>. Traduction personnelle : « GIFS are simultaneously "in your face" and in your mind. »

² Voir Annexe 14 : GIF de Homer Simpson.

³ Olivier BEUVELET, « Le GIF "Confused Travolta" : esthétique et heuristique de la répétition » [En ligne], *Hypothèses*, mis en ligne le 3 novembre 2017, URL : <https://veraicona.hypotheses.org/1111>.

⁴ Par exemple, le GIF de l'annexe 16 pourrait s'assimiler à de la provocation, ou de l'agressivité.

personnages et à l'absence de son, pourrait faire penser au genre burlesque, caractérisé par des gags visuels, un maniérisme accentué, et un comique de répétition, de situation. En effet, on constate que la plupart des GIF donnent à voir des comportements très expressifs, sinon caricaturaux, ce qui en renforce leur lisibilité. Pour le·la récepteur·rice, le personnage incarné dans un GIF peut être assimilé à un pantomime, un « acteur [ou une actrice] qui exprime les passions, les sentiments, et même les idées, par des gestes et des attitudes, sans proférer aucune parole¹. »

Dans le cas des conversations en ligne, les “pantomimes virtuels” sont envoyés pour exprimer des émotions personnelles. Par ailleurs, la réception d'un GIF peut mener à l'envoi d'une réponse tout aussi imagée par le·la récepteur·rice premier·ère. Les interlocuteur·rice·s cherchent à communiquer/communier à travers ces images animées. Or, si cette tentative d'interaction via un élément visuel est mal calibrée, sa réception peut être sujette à incompréhension et/ou malentendu.

«Le GIF comporte bien sûr comme conséquence de cette variabilité du moi dans ses représentations celui du malentendu ou de l'incompréhension informationnelle, ce qui est finalement sans doute un moindre mal. Un malentendu *via* un GIF semble d'emblée dédramatisé par l'usage même du format, là où l'échange verbal peut dégénérer sur des terrains beaucoup moins amicaux. Le GIF, alors même qu'il s'insère sur le théâtre du monde, semble toujours plus ou moins *dédramatisant*². »

C'est un point qu'il faudra néanmoins surveiller s'agissant de l'utilisation de GIF au service de personnes autistes. Plusieurs facteurs peuvent être à l'origine d'une confusion : ce que Barbara Laborde désigne par la densité sémantique du GIF, duquel émanent à présent une énonciation et une référence culturelle, peut en être un :

« Car le GIF est finalement plus "dense" sémantiquement que les émoticônes et sa variabilité renforce la nécessité d'une interprétation par le récepteur avec d'ailleurs tous les risques de malentendus qui peuvent en découler³. »

Dans certains cas, on peut imaginer que la non-connaissance de la référence culturelle peut contribuer à brouiller le sens du message. La richesse du GIF peut aussi se traduire par une présence foisonnant de détails, qui pourraient être autant de bruits dans l'interaction. Un rapide coup d'œil à quelques GIF suffit pour constater qu'ils sont généralement assez épurés. Même s'il est dense, le GIF montre sans tout dire littéralement ; un bout du message attendu et suggéré pourrait donc potentiellement venir à manquer au destinataire. Cela dépend aussi de la personne à qui le GIF est envoyé, et la relation que les deux interlocuteur·rice·s entretiennent : un parent

¹ CNRTL, « Définition de pantomime » [En ligne], CNRTL, URL : <https://www.cnrtl.fr/definition/academie8/pantomime>.

² Barbara LABORDE, « Gif : une autre façon de le dire » [En ligne], *Les Cahiers de la SFSIC*, mis à jour le 1^{er} avril 2020, URL : <http://cahiers.sfsic.org/sfsic/index.php?id=112>.

³ *Ibid.*

sera sûrement surpris de recevoir un GIF où on voit un personnage heureux et en train de danser et de fumer lorsque son enfant souhaite lui annoncer une bonne nouvelle¹. Une situation inverse de malaise peut bien sûr être envisagée. L'attrait humoristique d'un GIF peut également s'opposer à la bonne compréhension du message, étant donné que tout le monde n'a pas le même humour. Encore une fois, cela dépend de l'interlocuteur·rice. Plus globalement, on peut dire que la signification et la réception d'un GIF sont très contextuelles ; il n'y a pas de consensus sur chaque GIF.

« Les GIF sont tellement variables et pléthoriques dans leurs usages qu'il est sans doute plus difficile au sein d'une communauté large de voir l'un d'eux émerger comme un indice conventionnel clair et unanimement partagé. Ce sont plutôt des GIF montrant des types de gestes largement partagés (dans le cas de l'item « Au revoir », le signe de la main par exemple, d'ailleurs transformé en émoticône parmi les répertoires de SMS sur les smartphones) qui pourront éventuellement faire office de convention dans l'échange conversationnel². »

Il faut donc à chaque fois tenir compte de ce contexte général pour établir un sens commun.

« En effet, le lien entre l'échange communicationnel et le GIF est toujours à construire : du côté du locuteur qui choisit le GIF qui lui semble le plus adéquat au discours qu'il véhicule, et du côté du destinataire qui, de son côté, doit faire un travail de relecture pour saisir les interférences produites par ce dédoublement ou redoublement du message³. »

Au terme de cette analyse opérée sous l'angle de la médio-pragmatique, plusieurs attributs du GIF ressortent :

- C'est une image animée silencieuse et itérative ancrée dans la pop culture, dont l'utilisation pose la question du droit d'auteur et du droit à l'image.
- C'est un format léger, facile à intégrer partout et à envoyer.
- On y voit généralement des personnages extraits de sources audiovisuelles diverses effectuer dans un plan épuré le même geste, la même expression de manière répétée sur un rythme naturel (qui peut être accéléré, ralenti ou stopper), mais de manière

¹ Une situation similaire est décrite dans l'article "*The Perfect One*": *Understanding Communication Practices and Challenges with Animated GIFs* dont voici l'extrait : « Jane vient de recevoir une offre d'emploi d'une entreprise locale et veut partager sa joie. Elle ouvre son application de messagerie, trouve un de ses amis et tape "me right now". Elle fait ensuite apparaître le clavier GIF intégré, cherche "happy" et joint un GIF avec deux personnages de dessins animés qui dansent et rient. Elle appuie sur le bouton "Envoyer", et la réponse confuse de son ami arrive presque immédiatement : "Brian et Stewie ? Beaucoup de cannabis ? Je ne savais pas que tu fumais de l'herbe." Jane fixe son téléphone avec horreur, car elle vient d'envoyer le même GIF à sa mère. » Jialun JIANG, Casey FIESLER, Jed BRUBAKER, *op. cit.* Traduction personnelle : « Jane just got a job offer from a local company and wants to share how happy she is. She opens her messaging app, finds one of her friends, types "me right now". She then brings up the built-in GIF keyboard, searches "happy", and attaches a GIF with two cartoon characters dancing and laughing. She hits the "Send" button, and her friend's confused reply arrives almost immediately: "Brian and Stewie? 4:20 much? I didn't know you smoked pot". Jane stares at her phone in horror, as she had just sent the same GIF to her mother. »

² Barbara LABORDE, *op. cit.*

³ Barbara LABORDE, « Le GIF : retour vers le futur de la cinéphilie ? », dans Mélanie BOISSONNEAU, Laurent JULLIER (dir.) *Cinéphilies et sériephilies 2.0, Les nouvelles formes d'attachement aux images*, Paris, éditions Peter Lang, 2020, page 240.

assez expressive, voire caricaturale. Parfois, ils sont accompagnés d'un texte court, ou le texte peut être présent seul.

- La mise en boucle de gestes les ramène à une médialité pure. En leur conférant un potentiel de communicabilité, elle en fait en fait une matrice de signification. La répétition confère aux personnages une forme d'incarnation.
- Il existe une myriade de GIF organisés dans des bibliothèques en ligne permettant d'exprimer des émotions ou des signaux non verbaux avec plus de nuances. Dans une conversation en ligne, un GIF envoyé reçoit un sens temporaire insufflé par son émetteur·rice pour répondre à son interlocuteur·rice. Se faisant, il permet une mise en scène de soi au travers du corps et des expressions d'une autre personne, que le·la récepteur·rice va comprendre comme représentatifs de l'énonciation de l'émetteur·rice.
- Si elle n'est pas nécessaire pour appréhender le message, la référence culturelle inscrite dans le GIF peut contribuer à enrichir l'interaction d'un sens supplémentaire.
- Il y a un risque d'incompréhension ou de malentendu lorsqu'on envoie un GIF qu'il faut prendre en compte dans l'échange. Le contexte de l'interaction est un facteur important dans la bonne réalisation de la communication.

Afin de déterminer si le GIF animé a tous les prés requis pour devenir un support visuel au service de personnes autistes il convient tout d'abord de rapprocher les caractéristiques synthétisées ci-dessus des spécificités et modalités d'usage et de création d'un support visuel.

C- LES GIF COMME SUPPORTS VISUELS POUR PERSONNE AUTISTE : ANALYSE

1. Tableaux d'analyse

Dans cette partie, je vais mettre en regard les variables identifiées tout au long de ce mémoire autour des personnes autistes et des supports visuels avec les caractéristiques des GIF animés. Cette analyse vise à déterminer de manière théorique si le GIF présente les mêmes avantages que supports visuels en usage au service de personnes autistes. Il ne s'agit pas de déterminer dès à présent si les GIF peuvent répondre aux mêmes attentes que les supports visuels et quels seraient les objectifs pédagogiques des GIF en tant que support visuel, mais bien d'estimer si ces images itératives ont un potentiel nécessaire "de principe" pour développer une réflexion didactique à ce sujet. L'ancrage dans une perspective didactique au profit de

personnes autistes se fera dans la partie III, à partir des conclusions tirées ici. J'ai divisé cette analyse en trois tableaux de données :

- Tableau 1 : Les caractéristiques des fonctionnements autistiques que les supports visuels actuels mobilisent en tant que levier d'action. Elles sont classées de α à λ (alphabet grec).
- Tableau 2 : Les avantages à utiliser des supports visuels pour les personnes autistes. Ces critères-ci concernent les supports qui ont déjà bénéficié d'une réflexion dans leur mise en application, notamment concernant leur adaptation à la personne qui l'utilise, leur prise en main ou leur inscription dans un parcours de vie. Ce sont autant de variables qu'il faudra prendre en compte par la suite. Ils sont numérotés de 1 à 5 ;
- Tableau 3 : Les critères de développement d'un nouveau support visuel. Il s'agit de critères d'efficacité qu'il est essentiel de valider si l'on souhaite produire un support pertinent. Ces facteurs sont listés de A à I.

Concernant la structure de ces tableaux, je rappelle brièvement les différentes variables dans la première colonne (ou deux premières sous-colonnes), pour faciliter la compréhension. La deuxième colonne intitulée *Commentaire sur les GIF animés* cherche à donner une information équivalente aux variables, à partir des spécificités des GIF. Enfin, la troisième colonne (ou les trois dernières sous-colonnes) évalue les corrélations possibles entre les variables de la première colonne et celles de la deuxième.

J'ai décidé de scinder ces résultats en trois niveaux de pertinence :

- OUI : si la case "OUI" est cochée, cela veut dire que l'on peut établir une correspondance de principe entre les supports visuels et les GIF animés, sur une variable donnée.
- PARTIELLE : si la case "PARTIELLE" est cochée, cela montre qu'une correspondance peut être faite, mais que certaines dimensions soulèvent des interrogations ou des points de vigilance qu'il faudra prendre en compte par la suite. Je considère qu'une réponse "PARTIELLE" n'est pas rédhibitoire et que des adaptations sont envisageables.
- NON : si la case "NON" est cochée, cela signifie qu'aucune correspondance ne peut être définie entre les supports visuels et les GIF animés sur une variable donnée. Je considère qu'une réponse "NON" sera un motif rédhibitoire pour l'analyse complète, car cela induirait qu'aucune adaptation du GIF ou aucune alternative ne peut être envisageable.

TABLEAU 1 : LES FONCTIONNEMENTS AUTISTIQUES PRIS EN COMPTE PAR LES SUPPORTS VISUELS EXISTANTS APPLIQUÉS AUX GIF ANIMÉS		PERTINENCE IDENTIFIÉE DU GIF ANIMÉ		
CARACTÉRISTIQUES NOTOIRES DANS LES FONCTIONNEMENTS AUTISTIQUES		COMMENTAIRE SUR LES GIF ANIMÉS	NON	OUI
α	Meilleure compréhension d'un langage visuel (plutôt qu'écrit ou oral)	En tant qu'éléments résolument visuels mobilisés dans des interactions, les GIF animés peuvent s'assimiler à une forme d'éléments de langage dont le sens est contextuel.		X
β	Une grande attention portée au détail	La composition des GIF est généralement assez épurée : un personnage ou un élément en mouvement, avec un sous-titre ou élément textuel sur l'image. Cette sobriété évite la réception de stimuli multiples venant brouiller la compréhension du message et permet de se concentrer entièrement sur les quelques informations présentes.		X
γ	La facilité à mémoriser des informations visuelles (plutôt que sonores par exemple)	Les GIF sont des capsules d'informations visuelles par essence et ils ne contiennent pas d'information sonore. Ils peuvent aussi contenir du texte.		X
δ	La préférence pour des symboles plus proches du référent qu'abstraits	Au niveau de sa composition, un GIF peut être autant une reprise d'une captation réelle qu'une création graphique plus éloignée de la réalité.		X
ε	La facilité à reproduire et imiter des gestes et mimiques d'autrui	Les GIF forment un panorama très large de réactions non verbales et d'attitudes corporelles expressives issues de contenus audiovisuels en tous genres. Ils sont utilisés pour donner corps à l'intention d'énonciation d'un e locuteur rice qui se met en scène à travers le personnage d'un GIF.		X
ζ	La facilité à intégrer une information par la répétition	Le mouvement perpétuel des GIF rend un geste/une expression visionnable à plusieurs reprises, ce qui les rend plus faciles à appréhender. De plus, contrairement à la fugacité d'un comportement observé dans le quotidien, on peut le consulter autant de fois que l'on veut, y revenir en toutes situations.		X
η	L'hypersensibilité sensorielle (visuelle, sonore, olfactive, tactile, gustative, kinesthésique)	Un GIF animé n'a pas de son. Il est dématérialisé donc n'a ni goût ni odeur. Néanmoins, le support sur lequel il se visionne (ordinateur, tablette, téléphone) et son interface ont leurs propres caractéristiques, notamment tactiles et haptiques. Pour la dimension visuelle, voir la catégorie <i>risque d'épilepsie</i> .	X	
θ	Le risque d'épilepsie	Certaines caractéristiques d'un GIF animé pourraient susciter une réaction épileptique : le mouvement répétitif de l'image qui tourne en boucle, l'aspect saccadé, les flashes lumineux et les gammes de couleurs parfois intenses.	X	
ι	Le stress induit par le maintien d'un contact visuel avec autrui	Les GIF agissent comme un véhicule d'émotions et attitudes d'un e locuteur, qui en délègue l'expression aux GIF. Ici n'a pas besoin de les manifester par lui-même ou elle-même. Les GIF permettent également de mener une conversation à distance, via un appareil qui sert d'intermédiaire entre les interlocuteurs rice s. Ces derniers peuvent se mettre en scène à travers les GIF partout, quelle que soit leur localisation, tout en gardant cette idée d'échange en face à face.		X

Figure 5 Tableau d'analyse appliquée des fonctionnements autistiques aux GIF animés

TABLEAU 2. LES AVANTAGES DES SUPPORTS VISUELS APPLIQUES AUX GIF ANIMÉS				
AVANTAGES D'UN SUPPORT VISUEL	COMMENTAIRE SUR LES GIF ANIMÉS	PERTINENCE IDENTIFIÉE DU GIF ANIMÉ		
		NON	OUI	
1	<p>Capte l'attention et motive</p> <p>Etablit un langage commun</p>	<p>La boucle inscrite dans un GIF produit un phénomène d'attraction voire de fascination "hypnotisante". Ce contenu audiovisuel peut impliquer davantage une personne dans une conversation comme elle peut la rebuter. Cette dimension est très personnelle.</p> <p>Le GIF animé est une forme relativement bien identifiée dans le paysage visuel. Le fait de s'exprimer avec cet outil de communication est une pratique répandue¹ et accessible sur de nombreux sites et applications. Un échange entre deux individus pourra se construire sur des références communes aux deux participants selon des goûts personnels partagés. Néanmoins, il semble que ce ne soit pas généralisable à toutes les interactions : par exemple, un-e utilisateur-ric-e de GIF peut donner à ce dernier une signification personnelle à un instant précis dans le cadre d'un échange avec un pair, qui ne sera pas la même pour une autre personne. De plus, l'utilisateur-ric-e peut aussi choisir un GIF différent pour exprimer la joie selon la personne à qui il l'envoie. L'établissement d'un langage commun est donc très contextuel et non figé.</p>		X
2	Facilite la communication	Les GIF animés sont des outils conversationnels reconnus. Un GIF peut être envoyé à n'importe quel moment d'une conversation (début-milieu-fin) et peut donc lancer, alimenter ou conclure une discussion. En évitant à son utilisateur-ric-e de passer par l'écrit, le GIF simplifie la communication par l'envoi d'une image qui condense le message de son émetteur-ric-e, selon l'adage "une image vaut mille mots". Néanmoins, il faut prendre en compte le risque d'incompréhension induit par le ton humoristique d'un GIF, le caractère parfois implicite de sa signification, le second degré, ou encore la non-connaissance de la référence. À cela se rajoute le fait que les interprétations d'un même GIF sont multiples et non figées dans leur usage courant.		X
3	Permet de se concentrer sur le message	Comme évoqué dans le point 1 du tableau 1, le GIF animé est généralement assez peu chargé en éléments visuels : un personnage ou un objet et parfois du texte. Il n'y a pas de son pour venir perturber la lecture et la réception d'un GIF n'est pas dérangeante puisque l'usage de ces images est assez courant et s'inscrit dans le fil de la discussion. Le GIF peut se suffire à lui-même pour (faire) comprendre un état, sans qu'il soit nécessaire de compléter avec d'autres informations (même si cela est possible) : il contient tout ce qu'il faut et juste ce qu'il faut. L'échange à base de GIF se fait sur téléphone, tablette ou ordinateur, qui sont outils identifiés et maîtrisés par la personne à qui ils appartiennent. À l'inverse des conversations non médiées par des messageries instantanées, un utilisateur-ric-e peut, en principe, prendre le temps de réagir au GIF reçu et chercher la réaction qui lui convient, car il est admis que trouver "le GIF parfait" ² peut prendre du temps.		X
4	Est un outil d'empouvoirement	Le GIF est un élément culturel fort. Fondé sur la relocalisation et la réappropriation de productions audiovisuelles, il peut même devenir un outil de revendication identitaire ³ . Le choix d'un GIF est une démarche personnelle qui engage l'émetteur-ric-e dans la conversation d'une manière plus originale. Le-la locuteur-ric-e se met en scène à travers une attitude qui n'est pas la sienne, mais qu'il/elle mobilise pour sa propre expression et par sa propre volonté. La possibilité de personnaliser un GIF vient s'ajouter à cette dynamique.		X

Figure 6 Tableau d'analyse appliquée des avantages des supports visuels existants aux GIF animés

¹ Même si les facteurs générationnels et culturels sont à prendre en compte pour relativiser ce constat.
² À ce sujet, voir : Jialun JIANG, Casey FIESLER, Jed BRUBAKER, « "The perfect one" : understanding communication practices and challenges with animated gifs », *PACMHCI 2*, 2018, 20 pages.
³ À ce sujet, voir : Kate BROWN, « Racial Performance and Reaction GIFs on Tumblr » [En ligne], *Academia*, URL : https://www.academia.edu/2440275/Racial_Performance_and_Reaction_GIFs_on_Tumblr.

TABLEAU 3 - LES CRITÈRES DE DÉVELOPPEMENT D'UN SUPPORT VISUEL APPLIQUÉS AUX GIF ANIMÉS				
CRITÈRE DE DÉVELOPPEMENT D'UN SUPPORT VISUEL	COMMENTAIRE SUR LES GIF ANIMÉS	PERTINENCE IDENTIFIÉE DU GIF ANIMÉ		
		NON	OUI	
A	La durabilité	À moins qu'il ne soit effacé, un GIF peut être considéré comme éternel. Son format se lit sur tous les appareils digitaux proposant un affichage. Le support sur lequel il apparaît est quant à lui soumis à davantage de contraintes : fragilité, obsolescence, batterie.		X
B	La portabilité	A partir du moment où une personne est en possession d'un support type téléphone, tablette, le GIF est transportable partout. Il n'a pas besoin de réseau pour fonctionner, il prend peu de place de stockage, et son affichage ne demande pas une grande taille d'écran.		X
C	La clarté	En fonction de ses paramètres d'affichage (luminosité, contraste, intensité des couleurs, etc.), un GIF sera plus ou moins lisible. Cela dépend des préférences de réglages de chacun. La logique d'utilisation des bibliothèques de GIF est particulière (recherche par mot clé puis sélection parmi une bibliothèque de GIF qui défient), il faut donc la comprendre pour pouvoir l'utiliser correctement. Ce système permet cependant de bien distinguer une réaction d'une autre, ce qui prévient toute confusion pour l'émetteur/rice. Concernant la clarté sémantique, le sens d'un GIF est généralement bien identifié par celui qui l'envoie, car ce dernier l'a choisi personnellement pour le message qu'il véhicule. La bonne réception d'un GIF est en revanche soumise à l'appréciation de l'humour, de l'implicite et du second degré de son ou sa destinataire.		X
D	L'adéquation avec l'âge	Les bibliothèques de GIF les plus répandus appliquent des filtres pour que les contenus de types sexuels, vulgaires ou violents ne soient pas présents dans leur bibliothèque. Concernant l'âge requis pour l'exposition à un écran, cela est laissé à l'appréciation de chacun.		X
E	L'effort requis pour utiliser le support visuel	Un GIF ne demande pas particulièrement d'effort pour être utilisé, car il se lance tout seul. Il faut néanmoins passer un temps plus ou moins long pour trouver le GIF qui convient à la situation donnée.		X
F	L'approbation sociale et culturelle du support visuel	Le GIF est un format d'image largement répandu et plutôt bien accepté à travers l'histoire. Cela dépend de ce qui se déroule dans le GIF, mais comme évoqué précédemment les bibliothèques à GIF sont équipées d'un filtre. La diversité de contenu en fait un outil très adaptable en fonction des contextes sociaux et culturels. Du reste, l'envoi de GIF est lié à la possession d'un support digital qui peut être quant à lui interdit dans certains cadres (école, réunions).		X
G	La facilité à le trouver	Il existe une quantité de GIF disponibles en ligne et des sites de créations de GIF ; l'accès à ce format est donc très facile partout avec une connexion internet (qui n'est plus utile lorsque le GIF est stocké sur l'appareil). Cependant, tout comme pour le critère E, un.e utilisateur.rice peut être amené.e à passer un certain temps à chercher le GIF qui lui convient.		X
H	La possibilité de personnalisation	Chacun peut constituer une liste de ses GIF favoris à utiliser dans une situation donnée. Il est également possible de créer ses propres GIF. Les GIF peuvent être liés à de très nombreux univers inscrits dans la culture visuelle. Chacun peut y trouver la référence qu'il souhaite ou la créer à partir d'autres supports si le contenu voulu n'existe pas encore. La définition des GIF favoris est également possible.		X
I	La consistance	Une personne qui apprécie les GIF pourra les utiliser au quotidien et faire évoluer son utilisation et sa sélection en fonction des nouveaux GIF qu'elle trouve et/ou des derniers GIF disponibles après la sortie d'un contenu audiovisuel duquel il aura été extrait.		X

Figure 7 Tableau d'analyse appliquée des critères de développement d'un support visuel aux GIF animés

2. Premières conclusions

Je vais tout d'abord procéder à une synthèse des résultats par tableau avant de tirer une conclusion plus générale.

CONCLUSIONS DU TABLEAU 1

Le tableau 1 reprenait les deux critères diagnostiques du TSA établis par la CIM-11, ainsi que les différentes caractéristiques des fonctionnements autistiques soulevées tout au long de ce mémoire. Il semble que les GIF puissent tirer parti des caractéristiques autistiques tout autant que les supports visuels actuels concernant :

- La mobilisation des attraits perceptif et mémoriel particuliers des personnes autistes fondés sur le visuel (et non pas l'oral ou l'écrit) ;
- L'adaptation à des préférences d'apprentissage et de relation à autrui ;
- La prise en compte de spécificités sensorielles ;
- L'absence de son qui réduit la multiplication des stimuli.

D'après cette analyse, il est possible d'avancer que les GIF peuvent être utiles grâce à :

- L'accès facile à un très large panorama toujours enrichi de mimiques et de gestes partout, tout le temps ;
- La mise en boucle silencieuse et répétitive de gestes et d'attitudes expressifs permettant de prendre le temps de les lire et de les relire quand on le souhaite ;
- L'établissement d'une interaction à distance ne nécessitant pas d'être face à face pour être compris, évitant un contact visuel direct ;
- La médiation d'états émotionnels, de réactions immédiates exprimés par les deux interlocuteur·rice·s par l'intermédiaire d'un visuel itératif, évitant de se mettre en scène soi-même directement.

Cependant, l'analyse effectuée dans le tableau 1 soulève également des points de vigilance :

- La nécessité de travailler avec des GIF au contenu léger, épuré, en évitant la surcharge d'éléments visuels ;
- La prise en compte et l'adaptation de l'hypersensibilité sensorielle pouvant affecter les personnes autistes, que ce soit au niveau de l'affichage visuel des GIF, du contact tactile ou des textures de l'objet qui affiche le GIF ;

- La réduction des risques d'épilepsie, en sélectionnant des GIF adaptés (pas de flash lumineux, de couleurs intenses, etc.), en envisageant en moyen de stopper ou de ralentir l'itération ou encore de rendre la visualisation temporaire afin d'éviter une exposition trop longue.

CONCLUSIONS DU TABLEAU 2

Le tableau 2 reprenait les avantages des supports visuels identifiés dans deux sources. La grande majorité des réponses obtenues dans ce tableau se trouvait dans la colonne "PARTIELLE". Ce résultat était prévisible, car la liste de variables présentée dans ce tableau correspond à des usages de supports visuels déjà inscrits dans un cadre d'intervention pédagogique ou éducative, alors que les commentaires donnés sur les GIF sont liés au cadre communicationnel dans lequel ces derniers s'inscrivent naturellement. Plutôt que d'évaluer la pertinence du GIF animé, ce tableau a principalement fait ressortir les grands enjeux à intégrer dans la conceptualisation d'un support visuel fondé sur des GIF, tout en démontrant que ce format d'image pouvait répondre aux prés requis. Le travail de "mise en pédagogie" des GIF animés comme support visuel établi dans la troisième partie de ce mémoire devra donc intégrer les enjeux suivants :

- La possibilité que le GIF comme support visuel ne plaise ni ne convienne pas à toutes les personnes autistes¹ ;
- La nécessité de développer cet outil en partenariat avec les personnes autistes qui sont les plus au fait de leurs besoins et envies ;
- L'importance de passer par une prise en main progressive pour veiller à ce que le fonctionnement de l'outil et le sens de chaque élément visuel soient bien compris et adaptés à la personne autiste ;
- L'obligation d'évaluer l'efficacité de l'outil ;
- La gestion du risque d'incompréhension ou de confusion, car le sens des GIF tels qu'utilisés actuellement en ligne n'est pas universel ni figé, et l'attrait humoristique présent dans certains GIF peut être source de malentendus.
- L'importance de marquer au sein de la réflexion des objectifs d'autonomie, de confiance et d'engagement des personnes autistes, notamment à travers la personnalisation du support visuel et l'individualisation de son usage ;

¹ C'est d'ailleurs pour cette raison que le titre de ce mémoire indique "au service *de* personnes autistes" et non pas "*des* personnes autistes".

- La prise en compte et la mise en avant des goûts personnels et préférences et culturelles dans l'échange.

CONCLUSIONS TABLEAU 3

Le tableau 3 reprenait les critères de développement d'un support visuel. Il en ressort que le GIF animé regroupe les impératifs demandés aux supports visuels actuels, avec quelques précautions à prendre. Le GIF animé présente donc de nombreuses qualités nécessaires à la création d'un support visuel, parmi lesquelles :

- Sa durabilité ;
- L'aisance à le transporter et à l'utiliser partout ;
- Sa facilité d'utilisation et le peu d'effort que cela demande ;
- Son haut potentiel de personnalisation.

Dans la perspective de création d'un support visuel reposant sur les GIF animés, il faudra malgré tout être particulièrement attentif aux points suivants :

- Les paramètres d'affichage de l'écran sur lequel les GIF s'affichent (luminosité, contraste, intensité des couleurs, etc.) ;
- La structure du système de recherche de GIF qui devra être claire, permettre de distinguer le sens de chaque GIF choisi et d'éviter la frustration lors de la recherche d'une image animée ;
- Le facteur de l'humour et du second degré qui peut perturber la bonne réception d'un GIF ;
- L'intégration dans une pratique quotidienne acceptée et maîtrisée par les interlocuteurs principaux (familles, amis, professionnel de santé et de l'éducation), en tenant compte du fait que le GIF animé est un format issu de la web culture.

CONCLUSION GENERALE

Il semblerait que les GIF animés conviennent de manière théorique aux fonctionnements autistiques, présentent les mêmes avantages que les supports visuels actuels et puissent répondre aux mêmes critères de qualité, si tant est qu'il soit envisagé dans le cadre d'une démarche éducative/pédagogique. J'ai pu constater que la boucle propose même ses propres avantages puisqu'elle permet de :

- visualiser partout un contenu communicationnel à de multiples reprises sans être dérangé par une information sonore ;

- faire part ou faciliter la compréhension d'un état émotionnel ou d'une réaction de manière condensée et immédiate, où que l'on soit ;
- communiquer par l'intermédiaire d'un médium personnalisable, léger et facilement partageable prenant en compte les goûts et les intérêts de la personne autiste ;
- mettre la personne autiste au cœur de ses apprentissages et/ou de ses interactions ce qui lui permet de gagner en confiance en contexte communicationnel.

Ces éléments forment un ensemble d'arguments didactiques mobilisables au sein d'un support visuel. Cette analyse a également permis de noter un ensemble de considérations techniques (affichage des GIF, organisation sur une interface pensée pour les personnes autistes), matérielles (la résistance du médium, sa portabilité) et humaines (l'intégration des personnes autiste dans le processus de création le respect de cette personne, de ses besoins et de ses droits, l'évaluation de l'efficacité d'un tel support, le risque de confusion), qu'il conviendra de prendre en compte.

Cette seconde partie du mémoire a posé les jalons de la relation possible entre GIF animés et supports visuels. Après avoir constaté que les GIF remplissaient les prérequis pour devenir un support visuel, je vais explorer des pistes d'application qu'un tel outil pourrait investir en matière de communication et d'interactions sociales au service de personnes autistes. Il n'est pas question d'établir une typologie claire des types de GIF à mobiliser. En effet, les conclusions tirées ici établissent un champ des possibles large qui nécessiterait un avis extérieur et un prototypage pour construire une classification précise. De plus, il y a un ensemble de considérations — présentées plus loin — à prendre en compte dans le développement d'un support visuel à base de GIF avant d'envisager des formes définitives. Je vais néanmoins, illustrer mes propositions avec des GIF pour éclairer le·la lecteur·rice sur ces hypothèses d'usage.

A- PISTES D'APPLICATION DES GIF EN TANT QUE SUPPORTS VISUELS

Dans ses recommandations, la Haute Autorité de Santé ne précise pas sur quelles dimensions de la communication et des interactions sociales les supports visuels peuvent intervenir précisément. Je me suis donc référée ici au premier critère diagnostique du TSA rappelé dans la Figure 1 (page 29), ainsi qu'aux champs d'application que la Communication Alternative et Améliorée (CAA) comprend. Pour rappel, la CAA « recouvre tous les moyens humains et matériels permettant de communiquer autrement ou mieux qu'avec les moyens habituels et naturels [parole, langage écrit], si ces derniers sont altérés ou absents¹. »

Les supports visuels issus de la CAA proposent un soutien pour la compréhension et pour l'expression. Je vais donc explorer ces deux versants et formuler des hypothèses quant aux fonctions que les GIF animés pourraient remplir si des personnes autistes les utilisaient comme supports visuels. À chaque fois, je préciserai quels sont les arguments didactiques des GIF mobilisés dans le cas donné, en me basant sur les conclusions de l'analyse effectuée en Partie II. Les caractéristiques que j'indique ne sont pas toutes des innovations apportées par le GIF : d'autres supports actuels mobilisent par exemple le fait que les personnes autistes retiennent mieux une information visuelle. Je vais malgré tout les inscrire aux côtés des attributs propres des GIF, car elles donnent un aperçu plus global des ressorts d'action du support potentiel. J'indiquerai les attributs des fonctionnements autistiques et des supports visuels en usage pris en compte dans chaque piste. Comme évoqué plus haut, j'ajouterai des GIF pour illustrer mes propositions². À nouveau, ils n'ont pas vocation à être considérés comme les prototypes finis de chacune des pistes élaborées, mais comme de simples visualisations. On peut imaginer que des GIF soient créés spécifiquement pour la conception d'un support visuel, ce qui rend leur présentation impossible dans le cadre de la recherche présentée ici. Enfin, je ferai une projection sur les résultats envisagés et les points de vigilance à garder à l'esprit. Ces derniers sont liés à l'utilisateur·rice potentiel·le ou au contexte d'utilisation et ne peuvent donc pas être adressés ici. Ils ne constituent pas des obstacles infranchissables, mais des variables, des curseurs à établir au cas pas cas pour un meilleur effet individuel.

¹ INTERNATIONAL SOCIETY FOR AUGMENTATIVE AND ALTERNATIVE COMMUNICATION, « Les outils et ressources » [En ligne], *isaac-fr.org*, URL : <https://www.isaac-fr.org/les-outils-de-communication/>.

² Ils sont également accessibles dans leur version animée par le Drive : Océane PETIT, « Illustrations mémoire Océane Petit 2021 » [En ligne], *Google Drive*, mis à jour le 28 août 2021, URL : https://drive.google.com/drive/folders/11N_H-fTUOzhvR9ScKIPkryRNt3YumTZ?usp=sharing.

Je signale à nouveau ici que les conjectures suivantes envisagent des utilisateur·rice·s considérés comme "autistes visuels", car iels semblent plus naturellement réceptif·ive·s à l'utilisation de support visuel. D'autres perspectives pourront et devront être envisagées par la suite, notamment dans la seconde sous-partie de cette Partie III. Les propositions faites ci-après restent bien entendu théoriques et mériteraient d'être soumises à une expertise auprès de professionnel·le·s de la santé et de l'éducation travaillant avec des personnes autistes, mais aussi auprès des personnes autistes elles-mêmes pour vérifier si ce support s'avère efficace dans les situations suivantes. Les résultats envisagés sont quant à eux des projections plutôt optimistes, sinon utopiques pour certaines d'entre elles. La réflexion portée dans ce mémoire est ambitieuse par essence puisqu'elle cherche à avoir un impact positif notoire auprès d'une population peu et mal considérée à mon sens. Il me semble donc normal que les conjectures tracées ici soutiennent cette posture, tout en restant modestes quant à leur portée réelle à l'issue de ce travail.

Ces pistes doivent être appréhendées de manière non exclusive des autres méthodes d'intervention, que ce soit sur le plan éducatif, pédagogique ou clinique. De même, l'attention portée ici sur les domaines de la communication sociale et des interactions sociales ne doit pas s'envisager indépendamment des autres dimensions concourant à l'épanouissement des personnes autistes, avec des effets au niveau cognitif ou émotionnel par exemple. Enfin, les idées de supports visuels basés sur les GIF animés détaillées ci-après ne sont pas pensées pour remplacer les supports visuels existants ou pour se substituer aux manières de penser, d'apprendre et d'interagir des personnes autistes. Afin d'éviter les longueurs, je désignerai les hypothèses du GIF comme support visuel par "le support" dans la partie qui suit, tout en détaillant la forme et les considérations techniques propres à chaque piste.

On peut distinguer deux fonctionnalités principales attribuées aux GIF dans les propositions qui suivent : l'affichage technique original facilitant l'apprentissage, et les GIF comme supports alternatifs de communication et d'interaction.

1. GIF animés, communication et langage

AGIR SUR LA COMPREHENSION

PISTE 1 : APPRENTISSAGE DU LANGAGE ÉCRIT		
Objectif	Arguments didactiques du GIF	Caractéristiques de fonctionnement autistique prises en compte
<p>Au niveau du langage, le support pourrait permettre développer un apprentissage augmentatif grâce à la mise en boucle de différents composants lexicaux, sémantiques, ou syntaxiques. On pourrait imaginer que le tracé de lettres apparaisse progressivement, ou qu'un personnage effectue lentement le tracé à plusieurs reprises. Le langage verbal serait plus complexe à transmettre à partir d'une image animée caractérisée par l'absence de son. Cette approche pourrait être intéressante si l'acquisition du langage écrit est possible et surtout souhaitée.</p>	<p>– affichage en boucle d'une information permettant de l'apprendre par répétition ;</p> <p>– attraction visuelle qui suscite une meilleure attention et motivation ;</p> <p>– portabilité du GIF qui facilite l'apprentissage partout ;</p> <p>– sobriété visuelle (peu d'informations) ;</p> <p>– faible effort requis pour l'utiliser ;</p> <p>– possibilité de modifier la vitesse de défilement ou de la stopper.</p>	<p>– compréhension, intérêt ou réponses inappropriées aux communications sociales verbales ou non verbales des autres ;</p> <p>– difficulté dans la compréhension du langage dans des contextes sociaux et la capacité d'engager et de maintenir des conversations sociales réciproques ;</p> <p>– information appréhendée, retenue et réemployée plus facilement si elle est visuelle ;</p> <p>– apprentissage par la répétition ;</p> <p>– association d'une donnée visuelle avec une information ;</p> <p>– meilleure compréhension du langage visuel.</p>
Résultat envisagé	Points de vigilance	
<p>– développement du langage écrit de manière complète ou complémentaire avec d'autres langages ;</p> <p>– réduction de la frustration face à l'impossibilité de comprendre un langage et de communiquer.</p>	<p>– paramètres d'affichage (luminosité, intensité lumineuse) ;</p> <p>– lisibilité de l'image sur un écran ;</p> <p>– légitimité du GIF comme outil d'apprentissage à bâtir.</p>	

Figure 11 Tableau de mise en application des GIF comme support visuel : Piste 1



Figure 8 Tracé de la lettre P

Figure 9 Tracé de la lettre K

Figure 10 Tracé de la lettre X

On peut imaginer un fonctionnement similaire, mais avec des mots complets.

PISTE 2 : APPRENTISSAGE DE LANGUE/LANGAGE ALTERNATIFS		
Objectif	Arguments didactiques du GIF	Caractéristiques de fonctionnement autistique prises en compte
<p>Si le langage écrit ou oral n'est pas accessible, le support pourrait permettre d'apprendre des langages alternatifs comme la langue des signes. Cette idée se rapproche du projet <i>Sign With Robert</i>¹ où l'on voit une personne signer un mot ou un concept à répétition avec sa version écrite inscrite en bas du GIF.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - affichage en boucle d'une information ; - attraction visuelle qui suscite une meilleure attention et motivation ; - portabilité du GIF qui facilite l'apprentissage partout ; - plus grande expressivité des GIF (caricatures) qui rend le sens plus lisible ; - sobriété visuelle (peu d'informations) ; - faible effort requis pour l'utiliser ; - possibilité de personnalisation ; - possibilité de modifier la vitesse de défilement ou de la stopper. 	<ul style="list-style-type: none"> - compréhension, intérêt ou réponses inappropriées aux communications sociales verbales ou non verbales des autres ; - difficulté dans l'intégration du langage parlé avec des indices non verbaux complémentaires typiques, tels que le contact visuel, les gestes, les expressions faciales et le langage corporel ; - difficulté dans la compréhension du langage dans des contextes sociaux et la capacité d'engager et de maintenir des conversations sociales réciproques ; - apprentissage par l'observation et l'imitation d'autrui ; - information appréhendée, retenue et réemployée plus facilement si elle est visuelle ; - association d'une donnée visuelle avec une information ; - meilleure compréhension du langage visuel.
Résultat envisagé		
<ul style="list-style-type: none"> - acquisition d'un langage alternatif plus facilitant pour les personnes autistes visuelles, car reposant sur un support visuel ; - augmentation des situations de communication et de l'aisance de la personne autiste à communiquer sur les plans réceptif et expressif ; - réduction de la frustration face à l'impossibilité de communiquer. 	<ul style="list-style-type: none"> - risque de confusion (bien définir le sens de chaque élément) ; - organisation et hiérarchisation des GIF au sein du support ; - paramètres d'affichage (luminosité, intensité lumineuse) ; - lisibilité de l'image sur un écran ; - reconnaissance de la légitimité du GIF comme outil d'apprentissage à bâtir. 	<p>Points de vigilance</p>

Figure 13 Tableau de mise en application des GIF comme support visuel : Piste 2



Figure 14 Personne signant "Girafe" en langue des signes

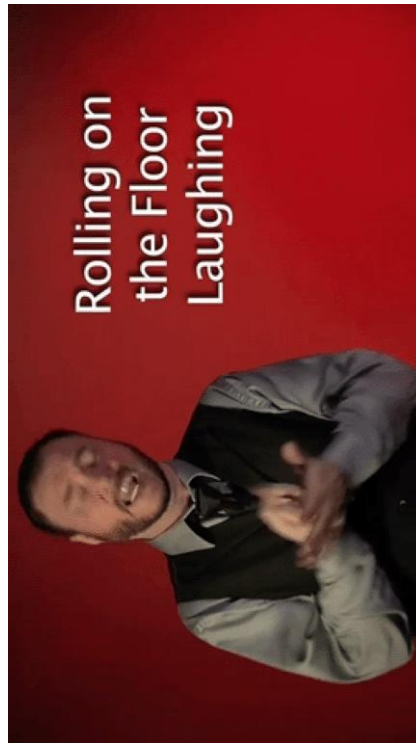


Figure 12 Personne signant "Rire à s'en rouler par terre" en langue des signes

¹ Robert DEMAYO, « Signe with Robert » [En ligne], *Giphy*, URL : <https://giphy.com/signwithrobert>.

PISTE 3 : CRÉATION D'UN VOCABULAIRE À PARTIR DE GIF ANIMÉS	
Objectif	Arguments didactiques du GIF
<p>Le support pourrait devenir un outil d'accès à la communication plus pragmatique fondé sur des images animées et non pas des mots écrits/signés. En définissant un ensemble de vocabulaire de symboles animés, la personne autiste pourrait utiliser ce système pour interagir avec son cercle familial, les professionnel·le·s de santé et d'éducation, et inversement. Le support contiendrait donc un set de GIF, avec une signification précise identifiée pour chaque élément. Cette piste reprend le modèle de la méthode PECS (<i>Picture Exchange Communication System</i>) qui consiste à s'échanger des images pour signaler un besoin ou une envie.</p>	<p>– la durabilité du support ;</p> <p>– la consistance sur le long terme ;</p> <p>– la mise en boucle de gestes comme médium de communicabilité et le mouvement comme matrice de signification ;</p> <p>– la répétition de l'image qui permet de l'appréhender dans son entièreté et qui rend le message plus compréhensible ;</p> <p>– la diversité des GIF disponibles permettant d'acquiescer plus de nuances ;</p> <p>– la grande expressivité des GIF (caricatures) qui rend le sens plus lisible ;</p> <p>– l'attraction visuelle qui suscite une meilleure attention et motivation ;</p> <p>– la portabilité du GIF qui facilite l'utilisation du support partout ;</p> <p>– le format léger prenant peu de place de stockage ;</p> <p>– la facilité d'envoi d'un GIF à distance ;</p> <p>– l'absence de son qui pourrait brouiller la communication ;</p> <p>– la sobriété visuelle (peu d'informations) et la pureté des gestes qui les rend plus faciles à appréhender ;</p> <p>– le faible effort requis pour l'utiliser.</p>
	<p>Caractéristiques de fonctionnement autistique prises en compte</p> <p>– compréhension, intérêt ou réponses inappropriées aux communications sociales verbales ou non verbales des autres ;</p> <p>– difficulté dans l'intégration du langage parlé avec des indices non verbaux complémentaires typiques, tels que le contact visuel, les gestes, les expressions faciales et le langage corporel ;</p> <p>– difficulté dans la compréhension du langage dans des contextes sociaux et la capacité d'engager et de maintenir des conversations sociales réciproques ;</p> <p>– information appréhendée, retenue et réemployée plus facilement si elle est visuelle ;</p> <p>– association d'une donnée visuelle avec une information ;</p> <p>– meilleure compréhension du langage visuel.</p>
	<p>Points de vigilance</p> <p>– processus de prise en main nécessaire ;</p> <p>– risque de confusion (bien définir le sens de chaque élément) ;</p> <p>– organisation et hiérarchisation des GIF au sein du support ;</p> <p>– paramètres d'affichage (luminosité, intensité lumineuse) ;</p> <p>– lisibilité de l'image sur un écran ;</p> <p>– reconnaissance de la légitimité du GIF comme outil de communication pour personnes autistes à bâtir ;</p> <p>– répétitivité de la boucle qui peut être désagréable.</p>
<p>Résultat envisagé</p> <p>– amélioration de la communication sur le versant réceptif ;</p> <p>– établissement d'une relation horizontale avec les interlocuteur·rice·s d'une personne autiste basée sur un mode de communication facilitant pour les autistes visuels ;</p> <p>– plus grande implication dans l'échange et une meilleure compréhension mutuelle ;</p> <p>– réduction du stress dû à l'incompréhension des demandes d'autrui, ainsi que la frustration de l'entourage qui peut avoir des difficultés à se faire comprendre ;</p> <p>– création d'un cadre d'échange plus rassurant si la personne autiste peut savoir se manière prévisible le déroulement et le contenu de l'échange à partir d'un vocabulaire commun.</p>	

Figure 17 Tableau de mise en application des GIF comme support visuel : Piste 3



Figure 15 GIF pouvant illustrer le fait de se brosser les dents

Figure 16 GIF pouvant illustrer le terme dentiste ou le fait d'aller voir un dentiste

PISTE 3.1 : CRÉATION D'UN VOCABULAIRE À PARTIR DE GIF ANIMÉS	
Objectif	Arguments didactiques du GIF
<p>Le support aurait le même objectif que la piste avancée juste avant, mais cette fois-ci sur le versant expressif, qui permettrait à la personne autiste de s'exprimer et d'être comprise à partir d'un support commun.</p>	<p>Caractéristiques de fonctionnement autistique prises en compte</p> <ul style="list-style-type: none"> - compréhension, intérêt ou réponses inappropriées aux communications sociales verbales ou non verbales des autres ; - difficulté dans l'intégration du langage parlé avec des indices non verbaux complémentaires typiques, tels que le contact visuel, les gestes, les expressions faciales et le langage corporel ; - difficulté dans l'utilisation du langage dans des contextes sociaux et la capacité d'engager et de maintenir des conversations sociales réciproques ; - difficulté avec le contact visuel avec autrui ; - information appréhendée, retenue et réemployée plus facilement si elle est visuelle ; - association d'une donnée visuelle avec une information ; - meilleure compréhension du langage visuel.
<p>Le support aurait le même objectif que la piste avancée juste avant, mais cette fois-ci sur le versant expressif, qui permettrait à la personne autiste de s'exprimer et d'être comprise à partir d'un support commun.</p>	<p>Points de vigilance</p> <ul style="list-style-type: none"> - répétitivité de la boucle qui peut être désagréable ; - processus de prise en main nécessaire ; - risque de confusion (bien définir le sens de chaque élément) ; - organisation et hiérarchisation des GIF au sein du support pour éviter que la recherche d'un GIF soit frustrante ; - paramètres d'affichage (luminosité, intensité lumineuse) ; - lisibilité de l'image sur un écran ; - reconnaissance de la légitimité du GIF comme outil de communication pour personne autiste à bâtir.
<p>Le support aurait le même objectif que la piste avancée juste avant, mais cette fois-ci sur le versant expressif, qui permettrait à la personne autiste de s'exprimer et d'être comprise à partir d'un support commun.</p>	<p>Résultat envisagé</p> <ul style="list-style-type: none"> - amélioration de la communication sur le versant expressif ; - établissement d'une relation horizontale avec les interlocuteurs d'une personne autiste basée sur un mode de communication facilitant pour les autistes visuels ; - plus grande implication dans l'échange, notamment grâce à la possibilité de personnalisation des supports selon le goût de la personne autiste ; - meilleure compréhension mutuelle ; - respect des goûts et des envies de la personne autiste ; - réduction du stress dû à la difficulté à s'exprimer avec des mots ou au fait de devoir maintenir un contact visuel (la communication passe par les GIF et plus par le regard) ; - création d'un cadre d'échange plus rassurant si la personne autiste peut savoir se manière prévisible le déroulement et le contenu de l'échange à partir d'un vocabulaire commun ; - augmentation de la confiance en soi et de l'autonomie une fois que la personne autiste s'est appropriée l'outil.

Figure 20 Tableau de mise en application des GIF comme support visuel : Piste 3.1



Figure 18 GIF permettant d'exprimer le besoin de sommeil

Figure 19 GIF permettant d'exprimer le choix d'un aliment

Ce GIF pourrait par exemple être accompagné d'un second GIF montrant une pomme pour préciser l'aliment en question.

PISTE 4 : GÉNÉRALISATION D'UN SYSTÈME DE COMMUNICATION ALTERNATIF BASÉ SUR DES GIF		
Objectif	Arguments didactiques du GIF	Caractéristiques de fonctionnement autistique prises en compte
<p>L'objectif est sensiblement le même qu'avec la création d'un vocabulaire, sauf que cette piste d'application va plus loin en imaginant un nouveau mode de communication inclusif fondé sur les GIF animés. Il pourrait s'agir d'une application qui être pourrait utilisée par les personnes autistes et les non-autistes pour entrer en communication dans toutes les situations du quotidien.</p>	<p>Arguments didactiques du GIF :</p> <ul style="list-style-type: none"> - la popularité culturelle et sociale du GIF ; - la durabilité du support ; - la consistance sur le long terme ; - le mouvement comme matrice de signification ; - la répétition de l'image qui permet de l'appréhender dans son entièreté et qui rend l'émotion ou l'attitude plus compréhensible et plus vivante ; - la grande expressivité des GIF (caricatures) qui rend le sens plus lisible ; - la diversité des GIF disponibles permettant d'acquies plus de nuances ; - l'attraction visuelle qui suscite une meilleure attention et motivation ; - la portabilité du GIF qui facilite l'utilisation du support partout ; - le format léger prenant peu de place de stockage ; - la facilité d'envoi d'un GIF à distance ; - l'absence de son qui pourrait brouiller la communication ; - la sobriété visuelle (peu d'informations) et la pureté des gestes qui les rend plus faciles à appréhender ; - le faible effort requis pour l'utiliser. 	<ul style="list-style-type: none"> - difficulté dans le partage mutuel d'intérêts ; - compréhension, intérêt ou réponses inappropriées aux communications sociales verbales ou non verbales des autres ; - difficulté dans l'intégration du langage parlé avec des indices non verbaux complémentaires typiques, tels que le contact visuel, les gestes, les expressions faciales et le langage corporel ; - difficulté dans l'utilisation du langage dans des contextes sociaux et la capacité d'engager et de maintenir des conversations sociales réciproques ; - difficulté dans le partage mutuel d'intérêt ; - difficulté avec le contact visuel avec autrui ; - information appréhendée, retenue et réemployée plus facilement si elle est visuelle ; - association d'une donnée visuelle avec une information ; - meilleure compréhension du langage visuel.
Résultat envisagé		
<ul style="list-style-type: none"> - augmentation de la prise de "parole" et de l'aisance de la personne autiste à communiquer sur les plans réceptif et expressif - établissement d'une relation horizontale avec les interlocuteurs d'une personne autiste basée sur un mode de communication facilitant pour les autistes visuels ; - plus grande implication dans l'échange ; - meilleure compréhension mutuelle ; - respect des goûts et des envies de la personne autiste ; - réduction du stress dû à la difficulté à s'exprimer avec des mots ou au fait de devoir maintenir un contact visuel (la communication passe par les GIF et plus par le regard) ; - création d'un cadre d'échange plus rassurant si la personne autiste peut savoir se manière prévisible le déroulement et le contenu de l'échange à partir d'un vocabulaire commun ; - augmentation de la confiance en soi et de l'autonomie une fois que la personne autiste s'est appropriée l'outil ; - meilleure intégration des personnes autistes dans la société grâce à un médium plutôt populaire ; - réduction du stress dû au maintien du contact visuel, à la difficulté de s'exprimer avec des mots, à la difficulté de comprendre autrui et de se faire comprendre ; - réduction du stress déclenché par les tentatives de camouflages de comportements autistiques grâce à la possibilité de communiquer à distance. 	<p>Points de vigilance</p> <ul style="list-style-type: none"> - performance du support capable de gérer des échanges entre personnes autistes et non autistes ; - répétitivité de la boucle qui peut être désagréable ; - processus de prise en main nécessaire pour les personnes autistes et les non-autistes ; - risque de confusion (bien définir le sens de chaque élément) ; - organisation et hiérarchisation des GIF au sein du support pour éviter que la recherche d'un GIF soit frustrante ; - paramètres d'affichage (luminosité, intensité lumineuse) ; - lisibilité de l'image sur un écran ; - reconnaissance de la légitimité du GIF comme outil de communication assistant les personnes autistes à bâtir ; - la sensibilisation de la population aux fonctionnements autistiques ; - l'envie de la personne autiste de communiquer avec autrui. 	

Figure 21 Tableau de mise en application des GIF comme support visuel : Piste 4



Figure 22 GIF permettant de signaler que l'interlocuteur·rice est en retard

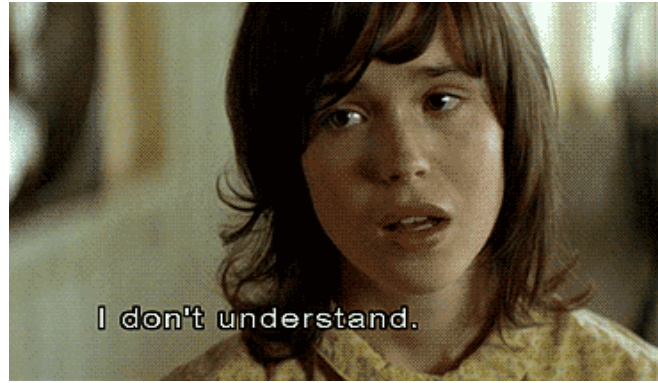


Figure 23 GIF permettant à l'émetteur·rice d'indiquer qu'il ne comprend pas ce qui lui est dit



Figure 24 GIF permettant de saluer un·e interlocuteur·rice

2. GIF animés et interactions sociales

AGIR SUR LA COMPREHENSION

J'ai fait le choix de ne pas présenter ici de piste dont l'objectif serait l'acquisition de comportements adéquats par l'imitation, la reproduction des attitudes présentes dans les GIF et notamment les *reaction GIF*. Cette démarche travestirait selon moi ce qui caractérise un individu pour l'adapter à une norme. Les personnes autistes ne sont pas des "coquilles vides" à remplir avec des savoir-être. Il serait bien sûr déplacé de ma part d'affirmer que ces normes n'existent pas et qu'il ne faut donc pas les intégrer aux potentiels objectifs d'usage d'un support visuel. Elles sont bien réelles et même souvent la cause des frustrations et troubles du comportement chez les personnes autistes. Si je dois intégrer cette dimension, je préfère me placer du côté de la personne autiste et de son besoin de compréhension. Dans ce cas, un GIF illustrerait un comportement, un code social en particulier, ce qui permettrait de mieux l'appréhender et le reconnaître.

PISTE 5 : DÉCRYPTAGE DES COMPORTEMENTS SOCIAUX ET DES ÉMOTIONS		
Objectif	Arguments didactiques du GIF	Caractéristiques de fonctionnement autistique prises en compte
<p>Le support pourrait permettre de décrypter un comportement ou une réaction perçus chez autrui à partir d'une base de données de <i>reaction GIF</i>. On peut imaginer que l'outil rassemblerait un ensemble de gestuelles de mimiques et de signaux non verbaux mis en boucle. Ces dernières seraient indexées afin de permettre une recherche à partir de mots clés prenant en compte le contexte d'une interaction et les caractéristiques de l'échange. En fonction de ces variables, un <i>reaction GIF</i> correspondant à l'attitude observée ou recherchée pourrait apparaître, accompagnée d'une explication sur la signification de celle-ci.</p>	<ul style="list-style-type: none"> – les réaction GIF forment un panorama de réactions émotionnelles, d'états d'esprit, de pensées mis en images ; – le mouvement comme matrice de signification ; – la répétition de l'image qui permet de l'appréhender dans son entièreté et qui rend l'émotion ou l'attitude plus compréhensible et plus vivante ; – la grande expressivité des GIF (caricatures) qui rend le sens plus lisible ; – affichage en boucle d'une information permettant de la consulter plusieurs fois ; – la durabilité du support ; – la consistance sur le long terme ; – l'attraction visuelle qui suscite une meilleure attention et motivation ; – la portabilité du GIF qui facilite l'utilisation du support partout ; – le format léger prenant peu de place de stockage ; – la sobriété visuelle (peu d'informations) et la pureté des gestes qui les rend plus faciles à appréhender ; – le faible effort requis pour l'utiliser. 	<ul style="list-style-type: none"> – compréhension, intérêt ou réponses inappropriées aux communications sociales verbales ou non verbales des autres ; – conscience sociale, conduisant à un comportement qui n'est pas modulé de manière appropriée en fonction du contexte social ; – difficulté dans la capacité à imaginer les sentiments, les états émotionnels et les attitudes des autres et à y répondre ; – apprentissage par l'observation et l'imitation d'autrui ; – information appréhendée, retenue et réemployée plus facilement si elle est visuelle ; – association d'une donnée visuelle avec une information ; – meilleure compréhension du langage visuel.
<p>Résultat envisagé</p> <ul style="list-style-type: none"> – meilleure compréhension d'autrui, de leurs émotions et de l'implicité ; – augmentation de la confiance en soi et de l'autonomie une fois que la personne autiste s'est appropriée l'outil ; – sur le long terme, création d'un cadre d'échange plus rassurant si la personne autiste a plus conscience de la signification de certains comportements ; – meilleure identification de situations dangereuses et de mauvaises intentions ; – réduction du stress induit par l'incompréhension des signaux non verbaux et des émotions d'autrui. 	<p>Points de vigilance</p> <ul style="list-style-type: none"> – performance du support capable de déduire les réactions et les émotions que la personne autiste cherche à comprendre ; – répétitivité de la boucle qui peut être désagréable ; – processus de prise en main nécessaire pour les personnes autistes ; – risque de confusion (bien définir le sens de chaque élément) ; – organisation et hiérarchisation des GIF au sein du support pour éviter que la recherche d'informations soit frustrante ; – paramètres d'affichage (luminosité, intensité lumineuse) ; – lisibilité de l'image sur un écran ; – reconnaissance de la légitimité du GIF comme support d'assistance pour les personnes autistes à bâtir ; – éviter de développer un support dont l'objectif serait l'assimilation de comportements jugés adéquats au risque de travestir le mode d'interaction unique des personnes autistes 	

Figure 28 Tableau de mise en application des GIF comme support visuel : Piste 5

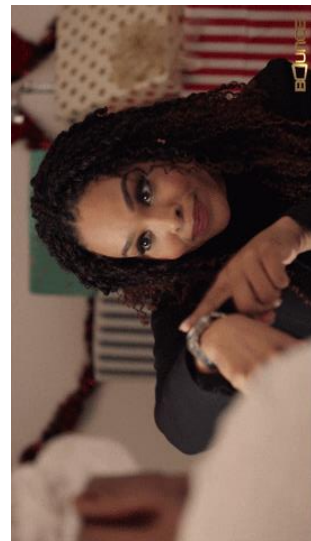
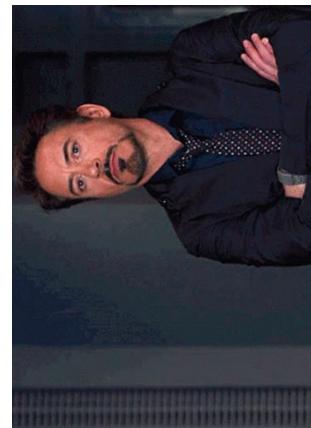


Figure 25 GIF pour faire comprendre la lassitude, le mépris

Figure 26 GIF pour faire comprendre l'attente, l'impatience, ou le fait d'être pressé·e

Figure 27 GIF pour faire comprendre l'idée de pleurer de joie

PISTE 6 : DÉCRYPTAGE DES CODES ET RITUELS SOCIAUX	
Objectif	Caractéristiques de fonctionnement autistique prises en compte
<p>Le support pourrait permettre de décoder les codes et rituels sociaux en les présentant et les expliquant sous forme de GIF. Le support rassemblerait un ensemble de règles et de normes illustrées et expliquées. Tout comme pour la compréhension des comportements et des émotions, on pourrait imaginer une indexation des codes sociaux en fonction des situations rencontrées. Un GIF pourrait dérouler une forme de scénario social que l'on peut rencontrer dans la vie courante, accompagné d'une note explicative.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - compréhension, intérêt ou réponses inappropriées aux communications sociales verbales ou non verbales des autres ; - conscience sociale, conduisant à un comportement qui n'est pas modulé de manière appropriée en fonction du contexte social ; - difficulté dans la capacité à imaginer les sentiments, les états émotionnels et les attitudes des autres et à y répondre ; - apprentissage par l'observation et l'imitation d'autrui ; - information appréhendée, retenue et réemployée plus facilement si elle est visuelle ; - association d'une donnée visuelle avec une information ; - meilleure compréhension du langage visuel.
<p>Résultat envisagé</p> <ul style="list-style-type: none"> - meilleure compréhension des normes sociales ; - sur le long terme, création d'un cadre d'échange et d'un environnement extérieur plus rassurants si la personne autiste a plus conscience des codes ; - réduction du stress induit par l'incompréhension des codes sociaux ; - augmentation de la confiance en soi et de l'autonomie une fois que la personne autiste s'est appropriée l'outil. 	<p>Points de vigilance</p> <ul style="list-style-type: none"> - performance du support capable de déduire les codes que la personne autiste cherche à comprendre ; - répétitivité de la boucle qui peut être désagréable ; - processus de prise en main nécessaire pour les personnes autistes ; - risque de confusion (bien définir le sens de chaque élément) ; - organisation et hiérarchisation des GIF au sein du support pour éviter que la recherche d'informations soit frustrante ; - paramètre d'affichage (luminosité, intensité lumineuse) ; - lisibilité de l'image sur un écran ; - reconnaissance de la légitimité du GIF comme support d'assistance pour les personnes autistes à bâtir ; - éviter de développer un support dont l'objectif serait l'assimilation de comportements jugés adéquats au risque de travestir le mode d'interaction unique des personnes autistes.

Figure 31 Tableau de mise en application des GIF comme support visuel : Piste 6

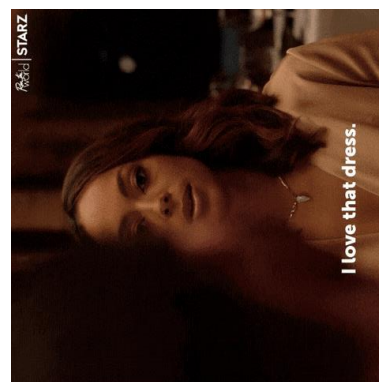


Figure 29 GIF pour comprendre qu'un compliment peut être le signal d'une situation de séduction



Figure 30 GIF pour comprendre les stéréotypes de genre, le sexisme, le harcèlement de rue (auxquels il faut ajouter une note explicative)

PISTE 7 : INTERACTIONS MÉDIÉES PAR LES GIF		
Objectif	Arguments didactiques du GIF	Caractéristiques de fonctionnement autistique prises en compte
<p>Ce support favoriserait l'expression de soi des personnes autistes dans l'espace social. Il permettrait d'initier et de nourrir des interactions en mettant en avant les comportements, les émotions, les ressentis des personnes autistes à travers les <i>reaction GIF</i>. Il pourrait s'agir d'un moyen d'affichage de réactions parfois difficile à exprimer pour les personnes autistes et à comprendre pour autrui. Le support deviendrait un médium de prédilection pour interagir, en traduisant ce que la personne autiste ressent, pense, mais aussi ce qu'elle souhaite véhiculer avec son corps, son humour, ce qui caractérise sa personnalité. Le support se substituerait aux modalités verbales d'un échange.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - la popularité culturelle et sociale du GIF ; - la durabilité du support ; - affichage en boucle d'une information permettant de la voir et de la revoir ; - la consistance sur le long terme ; - le mouvement comme matrice de signification ; - la répétition de l'image ou l'attitude plus compréhensible et plus vivante ; - la grande expressivité des GIF (caricatures) qui rend le sens plus lisible ; - la diversité des GIF permettant de choisir celui qui convient le mieux à ce qu'on veut dire ; - la diversité des GIF disponibles permettant d'acquérir plus de nuances dans l'expression ; - richesse culturelle des GIF (multitude de références disponibles) ; - l'attraction visuelle qui suscite une meilleure attention et motivation ; - la portabilité du GIF qui facilite l'utilisation du support partout ; - le format léger prenant peu de place de stockage ; - la facilité d'envoi d'un GIF à distance ; - l'absence de son qui pourrait brouiller la communication ; - la sobriété visuelle (peu d'informations) et la pureté des gestes qui les rend plus faciles à appréhender ; - le faible effort requis pour l'utiliser. 	<ul style="list-style-type: none"> - Compréhension, intérêt ou réponses inappropriées aux communications sociales verbales ou non verbales des autres ; - Conscience sociale, conduisant à un comportement qui n'est pas modulé de manière appropriée en fonction du contexte social ; - difficulté dans la capacité à imaginer les sentiments, les états émotionnels et les attitudes des autres et à y répondre ; - difficulté dans le partage mutuel d'intérêts ; - difficulté dans la capacité à établir et à maintenir des relations typiques avec ses pairs ; - difficulté à projeter des émotions ; - intérêts spécifiques pour certains contenus audiovisuels ; - difficulté avec le contact visuel avec autrui ; - information appréhendée, retenue et réemployée plus facilement si elle est visuelle ; - association d'une donnée visuelle avec une information ; - meilleure compréhension du langage visuel.
Résultat envisagé	Points de vigilance	
<ul style="list-style-type: none"> - mise en scène de soi facilitée à travers des GIF où l'on voit des personnages s'exprimer, réagir, etc. ; - facilitation de l'expression des émotions et du langage corporel avec l'éventail de GIF disponibles ; - empouvoirement par la prise de parole ; - autonomie dans l'interaction ; - respect des goûts et des envies de la personne autiste ; - prise en compte de traitement des informations (<i>emotional processing</i>) nécessaire à la personne autiste par la médiation avec un support ; - réduction du stress déclenché par les tentatives de camouflages de comportements autistiques en présence de personnes non autistes ; - changement du regard que les personnes portent sur l'autisme. 	<ul style="list-style-type: none"> - prise en compte du caractère humoristique des GIF afin d'éviter que la personne autiste ne se retrouve dans une situation gênante ; - ne doit pas être exclusif des autres modes de communication - envie de la personne autiste de communiquer avec autrui ; - répétitivité de la boucle qui peut être désagréable - processus de prise en main nécessaire pour les personnes autistes et les non-autistes ; - risque de confusion (bien définir le sens de chaque élément) ; - organisation et hiérarchisation des GIF au sein du support pour éviter que la recherche d'un GIF soit frustrante ; - paramètres d'affichage (luminosité, intensité lumineuse) ; - lisibilité de l'image sur un écran ; - reconnaissance de la légitimité du GIF comme outil d'interaction privilégiée par les personnes autistes à bâtir. 	

Figure 32 Tableau de mise en application des GIF comme support visuel : Piste 7



Figure 34 GIF pour exprimer le rire
(à une blague, une remarque, etc.)



Figure 33 GIF pour exprimer l'exaltation
face à quelque chose



Figure 35 GIF pour exprimer la tristesse, l'accablement

La viabilité des pistes formulées ici ne dépend pas uniquement du potentiel du GIF animé à être un bon support visuel. Afin de transformer ces perspectives théoriques en véritable projet d'outil fondé sur des GIF, il faut intégrer un ensemble de déterminants dans sa conception et replacer cet outil dans le processus classique de conception, d'utilisation et d'évaluation commun à tous les supports visuels développés en faveur des personnes autistes.

B- VERS LE DEVELOPPEMENT D'UN SUPPORT VISUEL : CONDITIONS ET LIMITES

1. Les impératifs à prendre en compte

CONSIDERATIONS TECHNIQUES ET JURIDIQUES

Les problématiques de droits d'auteur et de droits à l'image relatives à l'envoi de GIF dans le cadre d'interactions en ligne sont tout aussi valables, voire plus conséquentes lorsqu'elles s'inscrivent dans une démarche pédagogique. Si la réflexion sur la conception d'un outil basé sur les GIF est amenée à se concrétiser, il faudra déterminer un cadre juridique plus clair autour des GIF animés existants pouvant devenir une véritable ressource pour ce support. Il y a donc tout à construire en matière de preuve juridique que l'usage de GIF peut être d'ordre pédagogique et que le droit de l'image est pris en compte afin de

légaler la conception d'un tel outil. Jusqu'à présent, aucune affaire juridique n'a impliqué ni condamné l'usage de GIF (outre les GIF créés à partir de contenus sportifs dont l'exclusivité de diffusion appartient à des programmes et chaînes payants¹). De plus, on peut considérer que des outils pédagogiques fondés sur des GIF existent déjà, mais cela ne saurait constituer un argument suffisant. Si l'on envisage de créer des GIF à part entière pour pallier ce problème, il sera aussi nécessaire soit d'obtenir des licences avec des créateur·rice·s audiovisuel·le·s, soit de protéger l'image des personnes tierces qui pourraient être présentes dans ces nouveaux GIF. Enfin, il faudra s'aligner sur les directives du *Règlement général sur la protection des données* (RGPD) afin de garantir la sécurité des données personnelles des utilisateurs·rice·s si les supports visuels sont inscrits dans une application conçue pour offrir à la personne autiste un outil de communication et d'interaction sociale.

Ce point m'amène à présenter les considérations techniques relatives à la mise en œuvre d'un support visuel basé sur les GIF. Le développement de tout outil lié au numérique implique des problématiques particulières différentes des supports visuels *low-tech* et qui forment un ensemble de paramètres incontournables. Je me concentre sur l'objet support en lui-même en premier lieu. Le GIF étant un type d'image informatique (qu'il soit en .gif ou en format vidéo), il nécessite une surface d'affichage, un écran. Il peut d'agir d'un smartphone, d'une tablette ou tout autre appareil électronique prévu à cet effet. Comme évoqué dans les critères dans la Partie II de ce mémoire, cet écran doit être suffisamment solide pour résister aux chocs et aux manipulations. Il doit aussi être facilement rechargeable afin d'éviter toute interruption imprévue dans l'utilisation de l'outil. Les matières qui entourent l'écran sont également à penser pour convenir au mieux à la sensibilité tactile de la personne autiste qui l'utilise. Il faut aussi réfléchir à la présence ou non de boutons physiques de commande.

Je m'intéresse à présent au contenu de l'objet. Plusieurs paramètres d'affichages doivent être réglables, comme souligné auparavant : la luminosité, le contraste, l'intensité des couleurs la réponse haptique de l'écran, sa sensibilité, la taille d'affichage des GIF ou des informations textuelles, etc. Au sujet de l'agencement des contenus, cela dépend de la fonction remplie par le support et des préférences de lecture de son utilisateur·rice.

¹ Voir à ce sujet par exemple : Julien LAUSSON, « Les équipes de NFL auront de lourdes amendes si elles diffusent des GIF animés » [En ligne], *Numérama*, publié le 10 octobre 2016, URL : <https://www.numerama.com/politique/200255-les-equipes-de-nfl-auront-de-lourdes-amendes-si-elles-diffusent-des-gif-animes.html>; Omar BELKAAB, « Les journalistes interdits de faire des GIF sur les JO 2016 » [En ligne], *Numérama*, publié le 5 août 2016, URL : <https://www.numerama.com/politique/187862-les-journalistes-interdits-de-faire-des-gif-sur-les-jo-2016.html>.

S'il s'agit d'apprendre des informations ou de les décrypter, l'outil n'est en définitive qu'un support d'affiche dynamique d'images. Il nécessite alors une architecture spécifique pour que la lecture de ces images soit la plus facile et la moins énergivore possible. Elle doit être compréhensible pour la personne autiste, mais aussi pour son entourage en cas de besoin. On peut par exemple imaginer une structure construite « sur le principe de bibliothèques thématiques d'images¹ » ou d'un « d'un répertoire d'images adaptées à chaque sujet, à chaque situation². » Si la fonction imaginée pour le support visuel est plutôt l'échange avec autrui, il faudra prévoir une interface prévue à cet effet, sachant que ces deux fonctions ne sont pas exclusives l'une de l'autre. Cette dernière demande de penser comment l'interaction se déroule en plus de la manière dont les éléments s'organisent : la personne autiste doit-elle montrer son appareil sur lequel un GIF est affiché pour se faire comprendre ? Peut-elle plutôt l'envoyer directement, ce qui suppose que son interlocuteur·rice puisse le recevoir sur une interface adaptée et téléchargée en amont à l'image de l'application *Be My Eyes*³ ? Enfin, en termes de performance *software*⁴, l'outil contenant le(s) support(s) visuel(s) à base de GIF devra pouvoir rechercher, afficher, voire stocker correctement les GIF correspondant à ce que la personne autiste souhaite.

Ces modalités réunies soulignent six enjeux inhérents au développement d'un outil pédagogique avec des GIF :

- La conception d'un tel outil peut prendre du temps, ce qui le rend indisponible immédiatement ;
- Elle nécessite de déterminer des modalités juridiques claires (droit d'auteur, droit à l'image, protection des données, commercialisation) ;
- Elle peut coûter une certaine somme d'argent pour être créée et entretenue et n'est donc pas forcément accessible à tout le monde (même si la démocratisation des outils numériques est à considérer) ;
- Elle demande l'implication d'une multitude d'acteur·rice·s et d'expert·e·s dans sa conception et sa mise en place ;

¹ Benoît VIROLE, « Autisme et tablettes numériques », *Enfances & Psy*, numéro 63, 2014, page 125.

² *Ibid.*

³ « Be My Eyes est une application qui vient en aide aux personnes aveugles ou malvoyantes. L'application est composée d'une communauté mondiale de personnes aveugles et malvoyantes, ainsi que de bénévoles voyants. » BE MY EYES, « Be My Eyes. Donner la vue aux aveugles et aux malvoyants » [En ligne], *Be My Eyes*, URL : <https://www.bemyeyes.com/language/french>.

⁴ « Ensemble des moyens d'utilisation, programmes, procédures, documentation d'un système informatique. » CNRTL, « Définition de software » [En ligne], *CNRTL*, URL : <https://www.cnrtl.fr/definition/software>.

- Elle n'est pas réalisable par tout le monde et demande des compétences particulières et des connaissances plus complexes, quand un support papier nécessite uniquement de sélectionner des images sur un moteur de recherche, de les imprimer et de les plastifier ;
- Cet outil devra faire preuve d'une grande capacité de personnalisation pour répondre aux mieux à la singularité de chaque personne autiste.

Je profite de ce segment du mémoire pour revenir sur les risques prétendus d'aggravation des traits autistiques voire de leur déclenchement à cause des supports numériques. L'idée selon laquelle une forme d'autisme pourrait être causée par une trop grande exposition aux écrans s'est répandue ces dernières années en France, notamment à travers le collectif Surexposition Écrans¹. Composée de professionnel·le·s de santé, celui-ci a avancé que l'on peut observer un comportement similaire à ceux détectés dans le trouble du spectre de l'autisme chez des enfants laissés trop souvent et trop longtemps devant des écrans. Si la Haute Autorité de Santé reconnaît que la surexposition aux écrans peut être nocive pour quiconque, en particulier pour les plus jeunes, elle déclare qu'il existe très peu d'études allant dans le sens d'un "autisme virtuel" et qu'elles sont totalement remises en cause par la communauté scientifique, car jugées infondées ou peu sérieuses. Elle précise même que le recours à des supports numériques peut être bénéfique :

« Durant ces dernières années, le temps passé devant les écrans (télévision, consoles de jeux, smartphones et ordinateurs) a augmenté. Les écrans ont une influence délétère quand ils apportent à l'enfant des stimulations cognitives, physiques ou sociales plus pauvres que celles potentiellement contenues dans son environnement physique (temps volé). Les études scientifiques disponibles montrent de manière quasi unanime que cette tendance a des incidences négatives majeures sur le développement des fonctions cognitives, les champs particulièrement affectés étant la réussite scolaire, le langage, l'attention, le sommeil et l'agressivité. Cependant, il n'y a pas d'éléments dans la littérature au sujet d'un quelconque rapprochement entre exposition aux écrans et TSA [...] En ce qui concerne l'exposition aux écrans, il n'a pas été identifié de données sur un lien entre la survenue de TSA et une surexposition aux écrans. S'il est nécessaire de rappeler les conséquences de l'exposition aux écrans parfois néfastes sur le développement de l'enfant, notamment en cas d'utilisation prolongée dans le cadre de jeux vidéo, l'utilisation des tablettes dans le cadre des apprentissages (enseignement, rééducation) peut être utile². »

¹ Un article du psychiatre Serge Tisseron retrace le déroulement de cette polémique : Serge TISSERON, « Autisme virtuel, chronologie d'une épidémie médiatique » [En ligne], *Blog de Serge Tisseron*, mis en ligne le 5 février 2018, URL : <https://sergetisseron.com/blog/autisme-virtuel-chronologie-dune-epidemie-mediatique/>.

² HAUTE AUTORITÉ DE SANTÉ, « Trouble du spectre de l'autisme Signes d'alerte, repérage, diagnostic et évaluation chez l'enfant et l'adolescent. Argumentaire scientifique février 2018 » [En ligne], *has-sante.fr*, page 96, PDF : https://www.has-sante.fr/upload/docs/application/pdf/2018-02/trouble_du_spectre_de_lautisme_de_lenfant_et_ladolescent_-_argumentaire.pdf.

La diffusion de cette théorie est grave, car elle fait replonger la prise en charge de l'autisme dans les moments les plus sombres de son histoire, à l'époque où l'on considérait la mère responsable du renfermement apparent de son enfant. Le neurologue Laurent Chia revient sur les risques qu'une telle affirmation peut faire porter sur le regard qu'on pose sur l'autisme et les personnes autistes :

« L'autisme particulièrement en France a été longtemps considéré comme une maladie psychiatrique causée par un défaut des liens précoces et sa prise en charge consistait essentiellement en des mesures d'enfermement avec camisole chimique tout en invitant les parents à faire le deuil de leur enfant. C'est vraisemblablement grâce à l'action conjointe des associations d'usagers et des progrès dans des sciences notamment neuropsychologiques et éducatives que l'autisme est de plus en plus considéré comme une condition neuro-développementale pour laquelle des méthodes spécifiques d'éducation permettent d'espérer des progrès de l'inclusion scolaire et sociale. L'autisme vu comme une altérité à inclure dans notre collectif, visée de cette longue et difficile élaboration sociale, est à nouveau remis en question par la "révélation" largement diffusée dans le social à travers une forte campagne médiatique, que la surexposition précoce aux écrans pourrait induire l'"autisme virtuel", "autisme secondaire aux écrans" ou "d'allure autistique"... Cette affirmation qui ne repose sur rien d'autre qu'une intuition clinique (comme la mère frigidaire ou crocodile) renvoie ipso facto l'autisme dans le registre d'un pathologique qu'il faudrait ramener à la normalité par l'extraction des écrans dans l'espérance d'une "guérison miraculeuse"¹. »

Pour ma part, je trouve ces allégations en faveur de l'autisme virtuel dangereuses, car elles peuvent non seulement détourner des vrais problèmes rencontrés par les personnes autistes, mais aussi empêcher le développement de solutions adaptées pouvant nécessiter un écran, à l'image de celle esquissée ici.

MODALITES D'INTEGRATION DU SUPPORT DANS LA VIE DE LA PERSONNE AUTISTE

L'intégration d'un support visuel dans le quotidien et le parcours d'une personne autiste ne se fait pas à la légère. Elle implique un processus individualisé qui débute avec l'évaluation de la pertinence du recours à un support de type visuel.

« Une image complète des préférences sensorielles de la personne doit être considérée avant la mise en œuvre du programme, car d'autres voies sensorielles (par exemple, les sens tactile, olfactif, auditif, kinesthésique ou vestibulaire) peuvent être des modalités préférées². »

Comme évoqué précédemment, il est tout à fait possible qu'un support visuel ne convienne pas à toutes les personnes autistes. Cette recherche a été orientée vers les personnes considérées comme autistes visuelles, parmi lesquelles il n'est pas non plus exclu que certaines ne soient pas du tout intéressées par un support visuel élaboré avec des GIF.

¹ Olivier MONOD, « L'"autisme virtuel", lié aux écrans, existe-t-il ? » [En ligne], *Site de Libération*, mis en ligne le 18 janvier 2019, URL : https://www.liberation.fr/checknews/2019/01/18/l-autisme-virtuel-lie-aux-ecrans-existe-t-il_1684701/.

² Michael ARTHUR-KELLY et al., « Issues in the Use of Visual Supports to Promote Communication in Individuals with Autism Spectrum Disorder », *Disability and rehabilitation*, numéro 31, page 1477. Traduction personnelle : « A complete picture of the person's sensory preferences needs to be considered before the programme implementation, as other sensory routes (for example, the tactile, olfactory, auditory, kinesthetic or vestibular senses) may be preferred modalities. »

Après avoir déterminé que ce sont les supports visuels qui conviennent le mieux à leur futur·e utilisateur·rice, il faut ensuite convenir du type d'outil visuel à privilégier. Là aussi, ce choix doit être opéré intelligemment par rapport aux préférences et aux besoins spécifiques auxquels le support devra répondre. Il n'est pas rare que plusieurs supports soient essayés avant de trouver celui qui correspond le mieux. Dans tous les cas, il est impératif de passer par une étape de prise en main avant d'instaurer un support visuel dans le quotidien de la personne autiste.

« L'une des recommandations les plus fortes de la base de données sur les supports visuels est la nécessité d'explorer la flexibilité et la conception personnalisée dans l'identification des supports visuels appropriés individuellement. Cela signifie que les orthophonistes et les enseignants doivent éviter de sélectionner un système de symboles et un format de présentation associé (par exemple, livre photo à feuillets mobiles, tableau de communication, affichage photographique surélevé) simplement parce que tout le monde l'utilise. Au contraire, grâce à une observation, une évaluation et un essai minutieux, un système qui répond aux besoins de l'individu et qui peut être utilisé dans et à travers les contextes et les activités est recommandé¹. »

La correspondance entre l'outil et la personne autiste qui l'utilise s'évalue à partir d'observations de tout changement autour des domaines d'intervention fonctionnels visés par les supports visuels, mais aussi de changements au niveau de l'attitude la personne autiste : si elle a l'air moins stressée, plus engagée dans l'échange, c'est que le support visuel semble lui convenir.

Les modalités d'utilisation sont également à définir : où et quand le support va-t-il être utilisé (à la maison, à l'extérieur, à l'école, autres milieux de vie, etc.) ? Avec qui (entourage, amis, professionnel de santé et de l'éducation, etc.) ? Comment va-t-il être pris en main ? Le support visuel doit être configuré pour répondre à ces contextes d'usage, et le faire sur le long terme afin de maintenir l'accompagnement autant que nécessaire. Il faut aussi anticiper la perte ou la dégradation dudit support et avoir prévu une solution de remplacement en amont. Ce sont autant de paramètres à prendre en compte dans le développement d'un support visuel basé sur les GIF.

Ce sont aussi les interlocuteur·rice·s de la personne autiste qui doivent être en capacité de maîtriser les outils pour contribuer à leur utilisation le mieux possible et le plus souvent possible. Cela est d'autant plus vrai quand il s'agit des difficultés de communication

¹ *Ibid.* Traduction personnelle : « One of the strongest recommendations in the evidence base for visual supports is the need to explore flexibility and customised design in the identification of individually appropriate visual supports. This means that speech pathologists and teachers need to avoid selecting a symbol system and accompanying presentation format (for example, flip photo book, communication board, elevated photographic display) simply because everyone else is using it. Rather, through careful observation, assessment and trialing a system that meets the needs of the individual and that can be used within and across contexts and activities is recommended. »

et d'interaction sociale, où l'on a vu que l'entourage et les équipes d'intervention semblent avoir un vrai rôle à jouer, premièrement dans la compréhension de la personne autiste à ce niveau, et deuxièmement, dans son accompagnement vers un mieux-être à ce sujet¹. Pour les GIF, objet peu présent dans les domaines thérapeutiques et éducatifs jusqu'à présent (même si des projets émergent), la légitimation de cette image et sa prise en main devront se faire tant auprès des personnes autistes que de leur entourage, potentiellement peu habitués à consommer ce genre de productions culturelles et sans doute surpris de le retrouver dans un cadre didactique.

La mise en place d'un support visuel s'inscrit dans un projet plus global et personnalisé de prise en charge de la personne autiste. Comme souligné précédemment, les démarches éducatives et pédagogiques ont souvent découlé des positionnements cliniques et des pratiques médicales. Et si cette connivence est sans doute moins marquée par des scandales et des oppositions idéologiques aujourd'hui, la prise en charge éducative de l'autisme en France se fait toujours conjointement à une expertise médicale. Par ailleurs, les domaines d'intervention fonctionnels des supports visuels suivent généralement les conclusions du diagnostic individuel de TSA, bien que ces outils puissent être sollicités sans diagnostic. Dans l'Hexagone, un support visuel sera donc mobilisé de manière cohérente en collaboration avec le travail d'orthophonistes, de diététiciens, de psychologues/psychiatres, etc. Pour l'hypothèse développée ici, cette coordination est encore à construire.

La notion de projet global s'entend aussi par rapport à une idée de parcours de vie. Dans l'article *Issues in the Use of Visual Supports to Promote Communication in Individuals with Autism Spectrum Disorder*, les auteurs regrettent le manque de ressources destinées aux adultes, ou du moins le manque d'encadrements et d'informations à ce sujet :

« La grande majorité des recherches publiées ont ciblé les jeunes enfants atteints de TSA et cela est admirable face aux données existantes sur le rôle de l'intervention précoce dans la prévention ou l'amélioration des difficultés ultérieures. Cependant, l'expérience tout au long de la vie qu'est le phénomène du TSA signifie que de nombreuses personnes continuent de faire face à de nombreux défis à la participation et à la réalisation de soi tout au long de leur adolescence et de leurs années d'adulte². »

¹ *Ibid.*, page 1483.

² *Ibid.*, page 1484. Traduction personnelle : « The vast majority of published research has targeted young children with ASD and this is admirable in the face of extant data about the role of early intervention in preventing or ameliorating later difficulties. However, the whole-of-life experience that is the phenomenon of ASD means that many individuals continue to experience many challenges to participation and self-actualisation throughout their adolescence and adult years. »

Même si cette question a été inscrite dans les nouvelles orientations de la France au sein du dernier Plan Autisme¹, il semble que de nouvelles recherches soient nécessaires afin d'agir avec pertinence sur ce point :

« Les domaines qui pourraient utilement être abordés dans les futurs programmes de recherche comprennent : (a) le maintien et la généralisation des aides visuelles (et autres modalités sensorielles) [...] par les personnes atteintes de TSA tout au long de la vie (b), les perceptions des familles et des autres personnes qui vivent avec et prennent soin des membres de ce groupe, en mettant l'accent sur les problèmes d'utilisation des supports visuels et (c) la nature des demandes et des opportunités socio-communicatives et socioculturelles présentes dans les contextes variés dans lesquels les adultes atteints de TSA fonctionnent². »

On peut supposer que les images itératives comme support visuel pourront s'inscrire dans cette nouvelle perspective tant elles semblent adaptables, personnalisables et diversifiées.

En outre, l'évaluation et la réévaluation fréquentes de l'efficacité des supports visuels auprès des personnes autistes font partie intégrante du processus. Il se peut qu'un outil ne convienne plus à son utilisateur-riche, du fait de son âge, de ses besoins, des nouveaux contextes de communication et d'interaction qu'il rencontre ou tout simplement de ses envies, auquel cas il faut procéder à un changement de support ou de méthode :

« Le point critique pour les praticiens est l'importance centrale d'évaluer de manière rigoureuse et continue l'efficacité des symboles visuels et des systèmes de distribution sélectionnés pour les personnes avec lesquelles ils travaillent et tous les membres de l'équipe de soutien de la CAA³. »

Le support pourra donc être amené à évoluer avec le temps, en fonction de la personne qui l'utilise. Les procédures d'évaluation de la pertinence du GIF comme support visuel ne pourront se faire qu'une fois celui-ci testé sur le terrain à de multiples reprises avec plusieurs témoins. Il sera intéressant de voir ce qu'il est possible et pertinent d'évaluer s'agissant de la communication et des interactions sociales des personnes autistes avec des GIF⁴ : amélioration de "compétences"⁵ ? Plus grande aisance communicationnelle ?

¹ SECRÉTARIAT D'ÉTAT CHARGE DES PERSONNES HANDICAPÉES, « Stratégie nationale pour l'Autisme au sein des troubles du neuro-développement » [En ligne], *handicap.gouv*, 2018, page 30, PDF : https://handicap.gouv.fr/IMG/pdf/strategie_nationale_autisme_2018.pdf.

² Michael ARTHUR KELLY et al., *op. cit.* Traduction personnelle : « Areas that could usefully be addressed in future research programmes include (a) the maintenance and generalisation of visual aids (and other sensory modalities) by people with ASD across the life span, (b) the perceptions of families and others who live with and care for members of this group with a focus on issues in the use of visual supports and (c) the nature of socio-communicative and socio-cultural demands and opportunities present in the varied contexts in which adults with ASD function. »

³ *Ibid.*, page 1477. Traduction personnelle : « The critical point for practitioners is the central importance of rigorously and continually evaluating the effectiveness of selected visual symbols and delivery systems for the individuals with whom they work and all members of the supporting AAC team. »

⁴ À ce sujet, voir : Claude SPRINGER, « Comment évaluer la compétence de communication dans le cadre d'une interaction spécifique : de quel type de critères pragmatiques avons-nous besoin ? » ; *Cahiers de l'APLIUT, Les Nouveaux visages de l'évaluation*, volume 18, numéro 3, 1999, pages 23-44.

⁵ Lionel Roche et Nathalie Gal-Petitfaux donnent la définition suivante de la notion de compétence : « Une compétence peut ainsi être définie comme un ensemble de ressources cognitives, affectives, motrices,

Ce point met en relief un autre enjeu important dans la mise en place concrète de cet outil : l'intégration de la personne autiste dans la production du support visuel. Dans une démarche d'accès vers l'autonomie et l'épanouissement promue au sein de ce mémoire, il ne faut pas simplement faire *pour* la personne autiste, mais *avec* la personne autiste. Dans la mesure du possible, il est essentiel que celle-ci prenne part à la conception de l'outil, qu'elle soit actrice de son propre cheminement. La personnalisation du projet d'accompagnement s'applique autant :

- sur les modalités d'utilisation du support (où ? Quand ? Avec qui ? Comment ?)
- sur le design du support lui-même au niveau graphique, visuel, autour des matériaux choisis, de l'interface de l'objet dans le cas d'un support visuel high-tech, des commandes, etc.,
- sur sa composition en termes de contenus (quels GIF choisir ? Avec quelles références culturelles ? Quels personnages ? Quel style graphique ?).

Cette individualisation de l'outil et du parcours est essentielle pour garantir une meilleure prise en main et un engagement plus marqué de son utilisateur·rice :

« Il est recommandé d'informer l'enfant/adolescent, mais aussi de l'associer et de rechercher sa participation aux décisions le concernant, relatives aux différents aspects de son accompagnement, tant aux temps forts de l'évaluation, de l'élaboration et du réajustement de son projet personnalisé, qu'en continu dans la mise en œuvre des interventions prévues¹. »

« Les recommandations placent l'adulte autiste au cœur de la construction de son parcours de vie, construit avec lui et non pour lui². »

Cela évitera les risques d'incompréhension et de confusion, notamment autour de la valeur humoristique de l'image, si la gamme de GIF possible, le sens de chaque élément et leur contexte d'utilisation ont été définis en amont.

Cette configuration fondée sur le partenariat avec la personne autiste est aussi conditionnée au respect de celle-ci, de ses goûts et de sa parole en tant qu'individu, qu'elle

conatives, ou des "combinaisons" de savoirs, savoir-faire, attitudes, schèmes d'action, mobilisées (ou mises en œuvre de façon intégrée et dynamique), pour faire face à une famille de situations-problèmes. Ainsi, ce qui prime n'est pas tant la connaissance, mais son utilisation dans des situations données. Il s'agit donc d'une capacité à lire et à comprendre les situations sociales ou situations-problèmes pour pouvoir y agir, à savoir : construire le sens d'une situation sociale, savoir l'interpréter pour décider des ressources ou procédures à mobiliser/construire pour y faire face, et savoir transférer cette analyse à d'autres situations. » Lionel ROCHE, Nathalie GAL-PETITFAUX, « La médiation audiovisuelle pour former à l'expérience corporelle de l'enseignant d'EPS en situation de classe », *STAPS*, volume 4, numéro 98, 2012, page 95.

¹ HAUTE AUTORITÉ DE SANTE ET ANESM, « Autisme et autres troubles envahissants du développement : interventions éducatives et thérapeutiques coordonnées chez l'enfant et l'adolescent. Recommandations » [En ligne], *has-sante.fr*, mars 2012, page 8, PDF : https://www.has-sante.fr/upload/docs/application/pdf/2012-03/recommandations_autisme_ted_enfant_adolescent_interventions.pdf

² HAUTE AUTORITÉ DE SANTÉ ET ANESM, « Trouble du spectre de l'autisme : interventions et parcours de vie de l'adulte » [en ligne], *has-sante.fr*, décembre 2017, page 6, PDF : https://www.has-sante.fr/upload/docs/application/pdf/2018-02/20180213_recommandations_vdef.pdf.

soit enfant, adolescente ou adulte. C'est une dimension que j'ai soulevée dès le départ dans cette réflexion et qui est au cœur des pistes d'utilisation des GIF comme supports visuels développées dans ce mémoire.

« L'enfant/adolescent dispose de droits. Il doit être reconnu dans sa dignité, avec son histoire, sa personnalité, ses rythmes, ses désirs propres et ses goûts, ses capacités et ses limites. L'éducation et les soins visent à favoriser son épanouissement personnel, sa participation à la vie sociale et son autonomie, ainsi que sa qualité de vie¹. »

« Comme tout citoyen, l'adulte autiste bénéficie d'un ensemble de droits fondamentaux [...] Parmi l'ensemble de ces droits, on peut notamment citer : le droit à la non-discrimination en raison du handicap ; le droit à la dignité et à l'intimité ; le droit à une vie personnelle, privée et familiale ; la liberté d'aller et venir ; la liberté de faire ses propres choix et le droit de participation aux décisions le concernant directement ou avec l'aide de son représentant légal ; le droit d'accès aux soins ; le droit des usagers du système de santé et notamment, le droit à un diagnostic, le droit à une information claire compréhensible et adaptée, le droit de consentir ou de refuser les soins, le droit de ne pas faire l'objet de soins inappropriés ; le droit à l'exercice de ses droits civiques, notamment le droit de vote ; le droit à un logement ; le droit de bénéficier d'une compensation des conséquences de son handicap, notamment d'une aide personnelle nécessaire pour vivre et s'insérer dans la société². »

Considérer une personne autiste comme un sujet de droit doit donc faire partie intégrante de la conception de l'outil lui-même et de son intégration auprès d'elle. Pour cela, il apparaît nécessaire de s'éloigner de pratiques validistes et/ou reposant sur un modèle pathologisant de l'autisme — vision encore très présente en France comme on a pu le voir dans les textes officiels dans la Partie I de ce mémoire — au profit d'un modèle socio-environnemental plus prompt à reconnaître la singularité des individus sur le spectre et surtout à la mobiliser au sein des supports produits à son égard. Je rappelle ici que :

« La plupart des enfants avec TSA sont capables d'apprendre dans le cadre d'activités naturelles et d'environnements inclusifs, pour autant que les contextes environnementaux et interpersonnels soient modifiés pour correspondre à leur style d'apprentissage unique et à leurs besoins socio-communicatifs³. »

Il convient donc de laisser de côté les démarches consistant à "modifier un comportement problématique" ou à le "redresser" si celui-ci n'est que la manifestation d'un fonctionnement autistique propre. Rien ne saurait justifier un comportement maltraitant et déshumanisant. Les propos de Laurent Mottron dans son livre *L'intervention précoce pour enfants autistes* illustrent assez bien mon propos :

¹ HAUTE AUTORITÉ DE SANTE ET ANESM, « Autisme et autres troubles envahissants du développement : interventions éducatives et thérapeutiques coordonnées chez l'enfant et l'adolescent. Recommandations », *op. cit.*

² HAUTE AUTORITÉ DE SANTÉ ET ANESM, « Trouble du spectre de l'autisme : interventions et parcours de vie de l'adulte », *op. cit.*

³ Michael ARTHUR-KELLY et al., *op. cit.* page 1482. Traduction personnelle : « most children with ASD are capable of learning in natural activities and inclusive environments, as long as the environmental and interpersonal contexts are modified to match their unique learning style and social-communicative needs of the child. »

« Quand un enfant est sourd profond, on le tient pour acquis, et on ne lui crie plus après. On ne lui apprend pas à ressembler à un entendant, mais on favorise sa communication avec des entendants. On n'entraîne pas son ouïe, mais sa communication effective, c'est-à-dire qu'on prend pour cible adaptative la fonction du langage qui lui manque et non le langage oral lui-même. En l'occurrence, on le laisse développer et fructifier un mode de communication que les sourds eux-mêmes, on l'oublie, ont inventé, la langue des signes. Les variants humains cherchent à communiquer, mais à leur façon. Si l'on poursuit cette analogie entre socio-communicatif sourd et autiste, comme l'enfant autiste ne présente pas des indices sociaux typiques, on va favoriser qu'il ait des relations avec ses pairs, mais du type qui lui convient. Il n'y a pas d'indication que l'entraînement de ces indices amène à une meilleure scolarisation et une meilleure fonction sociale à l'âge adulte, et que les renforçateurs sociaux soient la première source de motivation de l'enfant autiste. On ne devrait donc pas cibler dans l'intervention l'accès à des indices de socialisation conforme à ceux de l'enfant typique, mais plutôt renforcer la fonction socio-communicative indépendamment de ses indices typiques. Ceci consiste à faire fonctionner une socialisation effective : être avec les autres, faire des activités avec les autres, avoir une place et une fonction dans le groupe, indépendamment de la manière dont se présente l'enfant¹. »

Au-delà des méthodes cliniques d'intervention et des considérations politiques, ce positionnement en faveur de la singularité de la personne autiste passe par des résolutions éducatives et pédagogiques au sujet de la place du handicap dans notre société. Le basculement d'un paradigme médical à un paradigme social ou socio-environnemental modifie en effet l'orientation des actions (éducatives, pédagogiques) en ne parlant plus d'intervention sur des déficiences, mais d'accompagnement dans les situations de handicap. Les actions ne sont alors plus destinées à réadapter la personne handicapée pour l'intégrer, mais bien « aménager et [...] modeler l'environnement afin qu'il soit compatible avec les caractéristiques singulières des individus². » ; l'inclusion plutôt que l'intégration. Ce n'est plus à la personne handicapée, et ici à la personne autiste, de faire l'effort pour participer, mais bien à la société de mettre en œuvre tout ce qui est nécessaire pour s'adapter à elle. C'est ce qu'on nomme l'accessibilité. Ce concept est défini en France en 2006 par la Délégation Interministérielle aux Personnes Handicapées :

« L'accessibilité permet l'autonomie et la participation des personnes ayant un handicap, en réduisant, voire supprimant, les discordances entre les capacités, les besoins et les souhaits d'une part, et les différentes composantes physiques, organisationnelles et culturelles de leur environnement d'autre part. L'accessibilité requiert la mise en œuvre des éléments complémentaires, nécessaires à toute personne en incapacité permanente ou temporaire pour se déplacer et accéder librement et en sécurité au cadre de vie ainsi qu'à tous les lieux, services, produits et activités. La société, en s'inscrivant dans cette démarche d'accessibilité, fait progresser également la qualité de vie de tous ses membres³. »

¹ Laurent MOTTRON, *L'intervention précoce pour enfants autistes, Nouveaux principes pour soutenir une autre intelligence*, Paris, Éditions Mardaga, page 210.

² Frédéric REICHHART, Zineb RACHEDI, « La ville à l'épreuve de l'accessibilité : analyse du contexte français », *Revue Développement humain, handicap et changement social, Journal of Human Development, Disability, and Social Change*, volume 25, numéro 1, septembre 2019, page 191.

³ MINISTÈRE DE LA SANTÉ ET DES SOLIDARITÉS, « Définition de l'accessibilité une démarche interministérielle » [En ligne], *handipole.org*, page 19, PDF : http://www.handipole.org/IMG/pdf/guide_accessibilite_DIPH.pdf.

En tant que chercheuse et citoyenne engagée, il m'apparaît primordial que cette notion soit inscrite au cœur de la conception d'un support visuel fondé sur les GIF, car elle est vectrice d'épanouissement dans l'espace social, la finalité même de la recherche menée ici. Ce support devra donc tenir ce rôle de « médiateur et facilitateur vers la pleine citoyenneté, la participation sociale et l'autonomie¹. »

J'aimerais conclure cette sous-partie et faire une transition vers la suivante autour d'une réflexion présentée dans un article de l'ergothérapeute Élisabeth Cataix-Nègre, intitulé *Des outils au service d'une communication partagée*. Il met en relief selon moi le facteur humain et la réalité du terrain derrière les considérations techniques et les modalités d'intégration d'un support visuel basé sur les GIF exposées ici :

« Encore faut-il créer des outils, dans les établissements certes, mais avoir aussi ce même réflexe dans les familles et la vie quotidienne, dans le secteur éducatif et scolaire. Cela nécessite en amont de poser le cadre de ce que peuvent être un cahier de vie ou des fiches de dialogue adaptés pour telle ou telle population, mais également en aval, de mettre en œuvre de la créativité, portée par tous les acteurs qui gravitent et qui discutent avec les personnes en question, afin de s'ajuster au mieux. Cette démarche est chronophage, car proposer, fabriquer, créer de véritables petites bibliothèques personnelles ou internes demande du temps et de la disponibilité à tous les acteurs accompagnants. Ce temps-là est à organiser, pour que ce temps "perdu" à fabriquer les outils serve la communication et devienne ainsi du temps "gagné" dans une relation différente où le sujet sera une "personne à part entière", comme on l'entend partout, et non plus un "objet de soin" ou une "personne non communicante", comme on l'entend tout autant²... »

Pour conclure cette démonstration, je vais passer en revue les éléments qui m'amènent à relativiser l'aboutissement de ma réflexion. Ce sera aussi l'occasion de discerner de nouvelles perspectives.

2. Limites de la recherche et ouvertures

Dans cette dernière sous-partie, je vais détailler les limites qui se présentent à l'issue de la recherche présentée tout au long de ce mémoire. Dans le prolongement des derniers points abordés, je commencerai par les facteurs extérieurs à mon travail de recherche, puis par les éléments inhérents à ma démarche et ma méthodologie. Enfin, je formulerai quelques ouvertures possibles.

LIMITES EXOGENES

La compréhension de l'autisme est un enjeu actuel. Je rappelle que le diagnostic du TSA repose sur des observations et non des preuves médicales (analyses, tests sanguins, imagerie, etc., même si celles-ci sont à l'étude). Si l'opportunité de consulter la dernière

¹ Frédéric REICHHART, Zineb RACHEDI, *op. cit.*, page 192.

² Élisabeth CATAIX-NEGRE, « Des outils au service d'une communication partagée », *Vie sociale*, numéro 3, 2013, page 162.

version de la Classification Internationale des Maladies sortie avant le rendu de ce mémoire m'a permis de produire un travail qui ne sera pas obsolète trop rapidement, il est très probable que des découvertes sur l'autisme et de nouveaux référentiels seront faits dans les années à venir, rendant mes propos caducs, notamment ceux tenus dans la Partie I de ce mémoire. L'évolution des classifications pourrait aussi favoriser une meilleure représentation des particularités de fonctionnement des femmes autistes sous diagnostiquées à l'heure actuelle. Là aussi, ce mémoire ne sera plus d'actualité puisqu'il est fondé sur les critères en usage, eux-mêmes déterminés originellement à partir de l'observation de jeunes garçons autistes.

La concrétisation des résultats et pistes présentés ici ne peut pas uniquement s'établir sur la rigueur et l'analyse. Les conclusions au sujet du potentiel des GIF comme support visuel devront aussi convaincre les acteur·rice·s engagés dans l'accompagnement des personnes autistes. Je ne parle pas ici de vérifications cliniques de la légitimité d'un tel outil (ce point sera abordé plus loin), mais bien de son approbation par cette communauté. L'idée explorée dans ce mémoire repose sur un type d'image issu de la pop culture et de la culture internet, un statut qui peut déclencher une forme de défiance morale. La Haute Autorité de Santé prévient d'ailleurs du "danger des réseaux sociaux"¹ dans ses recommandations. Si les outils créés avec des nouvelles technologies sont aujourd'hui plutôt répandus dans les projets éducatifs au service des personnes autistes, la légitimation concrète des GIF dans ce cadre est un facteur limitant sur lequel je n'ai pas de contrôle. Il est bien sûr envisageable de mettre en œuvre malgré tout un tel outil (en tenant compte des expertises évoquées ci-après) et de le rendre accessible à qui le souhaiterait. Néanmoins, le contrôle des associations de parents d'enfants autistes sur la gestion des établissements et les services dédiés aux personnes autistes en fait des interlocutrices imparables dans la mise en circulation d'un support visuel d'un nouveau genre. Il en est de même pour les professionnel·le·s de santé et les organismes tels que la Haute Autorité de Santé qui régulent les pratiques, qu'elles soient pédagogiques ou cliniques. La prise en compte inéluctable de cet ensemble d'interlocuteur·rice·s n'est pas à proprement parler un obstacle au travail mené ici, mais plutôt une condition à son devenir dans les méthodes d'accompagnement reconnues.

¹ HAUTE AUTORITÉ DE SANTÉ, «Autisme et autres troubles envahissants du développement : interventions éducatives et thérapeutiques coordonnées chez l'enfant et l'adolescent. Recommandations » [En ligne], *has-sante.fr*, mars 2012, page 31, PDF : https://www.has-sante.fr/upload/docs/application/pdf/2012-03/recommandations_autisme_ted_enfant_adolescent_interventions.pdf.

LIMITES ENDOGENES

La limite première de cette recherche est à mon sens l'absence de prototype, de typologie précise et de tentative de mise en œuvre réelle des pistes indiquées au début de cette Partie III. Si cette situation avait bien été anticipée dès la première année de master et assumée dans la formulation de la problématique, les résultats plutôt positifs obtenus à l'issue de l'étude et les conceptions qui en ont découlé demandent à présent à être mis à l'épreuve du terrain. Autrement dit, la curiosité à l'origine de ce mémoire laisse place à l'excitation de voir si "ça marche". Plutôt qu'une limite, j'envisage ce point davantage comme un nouvel horizon de recherche, appliquée concrètement cette fois-ci.

Dans le même registre, la consultation des personnes autistes ainsi que les professionnel·le·s de santé et d'éducation, et le recueil de leur avis sur cette recherche sont également des points qu'il reste à valider. Ma prise de position en faveur de l'intégration des personnes autistes dans la conception d'un support visuel doit maintenant se matérialiser. De même, bien que j'aie veillé à prendre compte des postulats impliqués dans la conception de supports visuels basés sur les GIF au service de personnes autistes, une expertise scientifique, médicale et pédagogique extérieure me semble nécessaire et surtout bénéfique pour le bon développement desdits supports.

Enfin, le dernier point limitant identifié au terme de ce travail est d'ordre méthodologique. J'ai structuré cette recherche en didactique autour de concepts tels que "domaines fonctionnels" ou "stratégie d'intervention éducative", qui sont reconnus et utilisés par les sources de recommandation comme la Haute Autorité de Santé. Or, ce champ lexical de l'action éducative peut être rattaché à une vision médicale de l'autisme. Malgré mes recherches, je n'ai pas trouvé de solution alternative et ai donc conservé ces éléments de langage officiels afin d'ancrer plus aisément mon travail. Je tenais à signaler qu'il s'agit pour moi d'un choix contraignant dans la portée de la recherche menée ici, auquel j'aurais aimé remédier. D'un point de vue méthodologique toujours, j'ai réalisé avec le recul qu'il aurait été enrichissant de proposer un cadre plus marqué par les sciences du langage et les sciences de l'éducation, domaines sur lesquels je n'ai pas de connaissances aguerries.

OUVERTURES

La réflexion émise ici gagnerait à s'adresser à un public plus large. Je pense aux personnes autistes qui ne sont pas autistes visuels, à celles présentant des co-occurrences et à celles qui ne sont pas diagnostiquées, mais qui trouverait un usage bénéfique à l'outil développé ici. Le manque de connaissances et d'assurance ressentie quant à l'intégration des personnes autistes présentant des troubles associés dans les publics ciblés de ce mémoire devrait être comblé pour le permettre. Mais, il me paraît utile d'ouvrir la recherche à cette population dont le nombre d'individus est non négligeable¹. Il pourrait aussi être intéressant de réfléchir à inclure davantage les individus qui gravitent autour des personnes autistes au sein même des fonctionnalités du support visuel (famille, professionnel·le·s de santé et d'éducation, etc. on pourrait même imaginer que cela s'ouvre à la société entière). Ce dernier pourrait alors être un outil interactif, ou outil d'entraide, ou un outil de sensibilisation.

La problématique posée ici a été bâtie spécifiquement sur les domaines de la communication et des interactions sociales. Il pourrait être passionnant de l'élargir à d'autres domaines pour voir de quoi le GIF animé serait capable en tant que support visuel pour personne autiste. On peut par exemple imaginer qu'il puisse intervenir sur le domaine cognitif, sur la structuration de la journée, la gestion du temps et des moments de transition, etc. De plus, les interventions éducatives ne prennent pas uniquement place dans le cadre du développement d'une communication et d'interactions sociales effectives. En effet, les supports visuels existants sont par exemple mobilisés dans le cadre de diagnostic de TSA ou encore d'une prise en charge médicale (arrivée aux urgences, situation pré et post opératoire, convalescence, etc.) Ce sont autant de nouveaux contextes d'usage et de nouvelles fonctions à explorer.

¹ Cette donnée est difficilement quantifiable, notamment en raison du contexte de sous-diagnostic de certains membres de cette population et de certaines co-occurrences, de la diversité de co-occurrences existantes qui compliquent le calcul, ainsi que de la difficulté à se faire diagnostiquer.

CONCLUSION

Dans cette recherche, je me suis attachée à questionner de nouvelles ressources potentielles en matière d'amélioration du quotidien de personnes autistes, et ce par le prisme de la communication et des interactions sociales. Ces deux schèmes constituent une grande partie des problèmes que cette population peut rencontrer et participent à bien des égards à son exclusion. J'ai voulu, pour tenter humblement de participer à l'amélioration de cette situation, explorer l'hypothèse des GIF animés ; ces images sont emblématiques de l'histoire du Web et symptomatiques (pandémie mondiale en toile de fond oblige) de « la dynamique sociotechnique actuelle de l'univers du web 2.0¹ », qui en a fait des « vecteur[s] de communications intersubjectives². »

Dans la première partie de ce mémoire, j'ai dressé les portraits de l'autisme établis à travers l'histoire de son diagnostic pour m'intéresser ensuite à son acception et à ses caractéristiques actuelles. « Ces dernières années, les approches éducatives sont devenues moins contraintes par des dogmes philosophiques et sont plus éclectiques dans leur fondement théorique et leur pratique³. » Partant de ce constat donné en avant-propos de l'ouvrage *Teaching Children with Autism : Strategies to Enhance Communication and Socialization*⁴, je me suis ensuite concentrée sur la prise en charge de l'autisme en France et ai relevé les recommandations de la Haute Autorité de santé en matière d'accompagnement des personnes autistes, enfants, jeunes ou adultes. Celle-ci mentionnait l'intérêt des supports visuels.

Confortée dans l'idée qu'agir sur les domaines de la communication et des interactions sociales pouvait se révéler très bénéfique, j'ai fondé ma deuxième partie sur l'étude des outils qui répondent déjà à ces problématiques : les supports visuels de la communication alternative et améliorée/augmentée (CAA). Plus précisément, j'ai axé ma recherche sur les modalités et finalités de leur conception et de leur utilisation. Ces données

¹ Barbara LABORDE, « Gif : une autre façon de le dire » [En ligne], *Les Cahiers de la SFSIC*, mis à jour le 1^{er} avril 2020, URL : <http://cahiers.sfsic.org/sfsic/index.php?id=112>. Je rappelle ici que le web 2.0 désigne un « Internet vu comme une expérience interactive plutôt que simplement une place pour accéder à l'information. » COLLINS DICTIONARY, « Definition of Web 2.0 » [En ligne], *Collins Dictionary*, URL : <https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/web-20>. Traduction personnelle : « the Internet viewed as an interactive experience rather than simply a place to access information. »

² *Ibid.*

³ Barry M. PRIZANT, « Foreword », dans Kathleen Ann QUILL, *Teaching Children with Autism. Strategies to Enhance Communication and Socialization*, New York, Delmar Publishers, 1995, page xi. Traduction personnelle : « In recent years, educational approaches have become less constrained by philosophical dogma and are more eclectic in theoretical basis and practice. »

⁴ Kathleen Ann QUILL, *Teaching Children with Autism. Strategies to Enhance Communication and Socialization*, New York, Delmar Publishers, 1995, 336 pages.

m'ont servi par la suite de barème pour évaluer l'hypothèse des GIF animés comme supports visuels éventuels. Grâce à une analyse approfondie de ce type d'image sous l'angle de la médio-pragmatique, j'ai pu en déterminer les caractéristiques. Celles-ci, une fois mises en contact avec les données recueillies sur les supports visuels, sont devenues des arguments didactiques en faveur de l'utilisation des GIF auprès de personnes autistes. Cette rencontre sous forme de tableaux d'analyse m'a aussi permis de faire ressortir des points de vigilance s'agissant de leur mise en contexte didactique.

Enfin, j'ai mis en perspective les conclusions venues valider mon hypothèse de départ, au sein de plusieurs pistes d'application. Ces dernières se sont organisées autour de deux champs d'action : la compréhension et l'expression. Face à ces propositions optimistes et néanmoins théoriques, j'ai pris en compte les enjeux que la conception et l'utilisation d'un support visuel fondé sur les GIF animés impliqueraient. En effet, le potentiel didactique d'une image comme le GIF ne suffit pas à assurer son efficacité et sa pertinence en situation réelle auprès de personnes autistes. Étant donné que ma réflexion s'arrête avant son expérimentation sur le terrain, j'ai décidé d'identifier les considérations qu'il serait nécessaire d'intégrer au sein du développement concret d'un tel outil. Je conclus cette dernière partie sur les limites et ouvertures que cet horizon entraîne.

Tout au long de ce mémoire, j'ai tenu à souligner que ma démarche se désolidarisait totalement des pratiques et des thèses déshumanisantes qui sont pour certaines encore appliquées à l'autisme et aux personnes autistes aujourd'hui. Mon souhait et, je l'espère, l'orientation que ma recherche a prise soutiennent des valeurs d'inclusion et d'autonomie. Je rappelle ici que ce sujet s'ancre dans un contexte marqué par des oppositions et des conflits, où l'identité des personnes autistes est discutée, même au sein des communautés d'individus sur le spectre¹ (qui peuvent déjà faire face en France à la confiscation de leur parole par leur famille et par les professionnel·le·s de santé et d'éducation²).

¹ Il alimente des débats sur la place de l'autisme dans la vie des individus sur le spectre, que l'on peut schématiser ainsi : ces derniers se considèrent soit comme personnes autistes, et assume ainsi l'autisme comme partie intégrante de leur identité (*identity-first language*) soit comme personnes avec autisme (*person-first language*) qui ne souhaitent pas être définies par un diagnostic invalidant. La notion de handicap est elle aussi très controversée : si la reconnaissance de ce statut permet une meilleure prise en charge, il est aussi source de stigmatisation. De même, certaines personnes ne voient pas l'autisme en lui-même comme un handicap, mais comme un mode de fonctionnements différents. Il a aussi été dit que c'était un superpouvoir, affirmation à relativiser au vu de la réalité du quotidien d'une personne autiste, marquée potentiellement par des crises, de l'anxiété, des difficultés d'insertion dans le monde du travail, etc. Enfin, le maintien de l'étiquette "autiste asperger" ou "aspie" dans le langage courant (il n'est plus considéré comme un diagnostic officiel) est lui aussi sujet à de nombreuses réactions, à cause de l'héritage de Hans Asperger évoqué dans ce mémoire, mais aussi à cause du phénomène de prise de distance qu'elle induit vis-à-vis des autres personnes sur le spectre.

² À ce sujet, voir : Brigitte CHAMAK, « Autisme et militantisme : de la maladie à la différence » [En ligne], *Open Edition Journals*, mis en ligne le 5 janvier 2012, URL : <http://journals.openedition.org/quaderni/268>.

J'ai donc tenté d'insuffler ces fondements dans ma posture et dans les pistes esquissées à l'issue de ma recherche. Les supports visuels imaginés à partir de GIF animés n'ont donc en aucun cas été envisagés comme des traitements ou des moyens de redresser des comportements relativement à une norme, mais bien comme des outils pragmatiques de médiation, des facilitateurs. Autrement dit, cela revient à affirmer que cet accompagnement personnalisé se fait dans une optique de parcours de vie, transcendant les questions de communication et d'interaction sociales, qui n'étaient en définitive qu'un cap vers un objectif plus global d'épanouissement, dans la vie de tous les jours, dans la recherche d'un emploi, au travail, en voyage, en soirée, etc.

Pour se diriger sereinement vers cette destination, il aurait été dommageable de réduire la communication à un simple processus mécanique, à des gestes, à des corps et à du non-verbal, d'autant plus quand ces derniers peuvent être sources d'incompréhension. Il ne s'agit pas de faire des personnes autistes des robots qui se meuvent et s'expriment selon des mouvements corporels, gestes, postures, mimiques ordonnés en une grammaire animée rationnelle, ce que Ray Birdwhistell appelle des kinèmes dans son analyse kinésique¹. Il n'était pas non plus question de dire que les communications en ligne équivalent les communications en face à face². Il faut au contraire embrasser toute la richesse qui peut être comprise dans un fait communicationnel (que ce soit une image ou un acte de communication) et qui ne se dévoile complètement que lorsque l'on prend en compte le « contexte de l'ensemble des modes de communication, lui-même rapporté au contexte de l'interaction³ » et eux-mêmes inscrits dans une société, une culture, etc. En se fondant sur des schémas de la communication comme celui de Shannon et Weaver et celui de Jakobson pour être facilement accessible et en interrogeant une image dont la caractéristique première est la présence de corps en mouvement qui manifestent une énonciation personnelle dans une conversation en ligne, cette recherche n'est donc qu'une première étape vers la définition plus complète du panorama qui nous intéresse ici. Elle a besoin d'être mise en situation à présent. L'approche médio-pragmatique appliquée aux GIF animés a pu, grâce à sa logique d'interdisciplinarité, sa qualité d'expérience théorique à visée pédagogique et sa quintuple dynamique d'analyse (le médium, le média, le contenu, l'effet de sens et l'expression de la

¹ Ray L. BIRDWHISTELL, « L'analyse kinésique », *Langages*, volume 3, numéro 10, 1968, pages 101–106.

² À ce sujet, voir : Célia SCHNEEBELI, « Les modalités iconiques dans le discours médié par ordinateur : du neuf dans l'interaction ? » [En ligne], *Open Edition Journals*, volume 13, mis en ligne le 20 mars 2019, URL : <http://journals.openedition.org/esa/3126>.

³ Yves WINKIN, *La nouvelle communication*, Paris, Seuil, 1981, pages 20-24.

réception) m'aider à éviter les écueils et à bien baliser le trajet pour garantir légitimité et sérieux de ma démarche dans le cas où ce projet serait amené à voir le jour à l'avenir.

Considérer d'autres facettes d'une production culturelle, et plus largement d'un milieu foisonnant de pratiques sociales et artistiques, était l'autre ambition de ce mémoire, présente en lame de fond aux côtés de l'aspiration à une meilleure considération des personnes autistes. Culture participative¹, culture numérique² ou encore cyberculture³, l'étude de ces concepts peut ramener à une même réalité et à un même discours : ce qui se passe sur Internet en matière de pratiques et de créations mérite qu'on y appose un autre regard, peut-être plus positif, plus enjoué, tout en conservant une certaine rigueur scientifique. Le mémoire de Mylène Frogé, qui fait l'hypothèse de la plateforme *YouTube* comme un outil pédagogique d'enseignement du cinéma et de l'audiovisuel⁴, marque un élan vers cette orientation nouvelle, dans laquelle j'ai aussi cherché à inscrire le mien. Il ne s'agit pas pour moi de défendre aveuglément un univers au sein duquel j'ai grandi, mais de soutenir que celui-ci peut proposer de ressources originales à questionner du point de vue de la recherche, et notamment de la recherche en didactique de l'image, pour une éducation à et par l'image. Je conclurai ce mémoire sur les mots du philosophe et chercheur Pierre Lévy, tirés de *Cyberculture : Rapport au conseil de l'Europe*⁵, qui illustrent assez bien selon moi mes derniers propos :

« On me considère souvent comme un optimiste. On a raison. Mais mon optimisme ne promet pas qu'Internet résoudra magiquement tous les problèmes culturels et sociaux de la planète. Il consiste simplement à reconnaître deux faits. Premièrement, que la croissance du cyberspace⁶ est le résultat d'un mouvement international de jeunes gens avides d'expérimenter collectivement d'autres formes de communication que celles qui sont proposées par les médias classiques. Deuxièmement, que s'ouvre aujourd'hui un nouvel espace de communication dont il ne tient qu'à nous d'exploiter les potentialités les plus positives sur les plans économique, politique, culturel et humain [et pédagogique donc !]⁷. »

¹ Il s'agit d'une référence à l'ouvrage intitulé *Culture participative* : Henry JENKINS, Mizuko ITO, danah BOYD, *Culture participative. Une conversation sur la jeunesse, l'éducation et l'action dans un monde connecté*, Caen, C&F éditions, 2017, 317 pages.

² Il s'agit d'une référence à l'ouvrage intitulé *Culture numérique* : Dominique CARDON, *Culture numérique*, Paris, Presses de Sciences Po, 2019, 431 pages.

³ Il s'agit d'une référence à l'ouvrage intitulé *Cyberculture : Rapport au conseil de l'Europe* : Pierre LÉVY, *Cyberculture : Rapport au conseil de l'Europe*, Paris, Odile Jacob, 1997, 322 pages.

⁴ Mylène FROGÉ, *YouTube comme outil pédagogique : enseigner le cinéma et l'audiovisuel par l'analyse et la création de contenus audiovisuels*, mémoire de master, dir. Barbara Laborde, Université Sorbonne Nouvelle — Paris 3, 2020, 92 pages.

⁵ Pierre LÉVY, *op. cit.*

⁶ « Espace de communication créé par l'interconnexion mondiale des ordinateurs ; espace, milieu dans lequel naviguent les internautes. » DICTIONNAIRE LE ROBERT, « cyberspace » [En ligne], *Le Robert Dico en ligne*, URL : <https://dictionnaire.lerobert.com/definition/cyberspace>.

⁷ Pierre LÉVY, *op. cit.*, page 9.

TABLE DES ILLUSTRATIONS

Figure 1 Premier critère diagnostique du trouble du spectre de l'autisme (TSA).....	29
Figure 2 Deuxième critère diagnostique du trouble du spectre de l'autisme (TSA).....	30
Figure 3 Comparaison des définitions du "handicap" formulées par la France et les Nations Unies	34
Figure 4 Domaines d'intervention auprès de personnes autistes définis par la Haute Autorité de Santé.....	39
Figure 5 Tableau d'analyse appliquée des fonctionnements autistiques aux GIF animés ..	76
Figure 6 Tableau d'analyse appliquée des avantages des supports visuels existants aux GIF animés.....	77
Figure 7 Tableau d'analyse appliquée des critères de développement d'un support visuel aux GIF animés	78
Figure 8 Tracé de la lettre X.....	85
Figure 9 Tracé de la lettre P.....	85
Figure 10 Tracé de la lettre K.....	85
Figure 11 Tableau de mise en application des GIF comme support visuel : Piste 1	85
Figure 12 Personne signant "Girafe" en langue des signes	86
Figure 13 Tableau de mise en application des GIF comme support visuel : Piste 2.....	86
Figure 14 Personne signant "Rire à s'en rouler par terre" en langue des signes	86
Figure 15 GIF pouvant illustrer le fait de se brosser les dents	87
Figure 16 GIF pouvant illustrer le terme dentiste ou le fait d'aller voir un dentiste.....	87
Figure 17 Tableau de mise en application des GIF comme support visuel : Piste 3.....	87
Figure 18 GIF permettant d'exprimer le besoin de sommeil.....	88
Figure 19 GIF permettant d'exprimer le choix d'un aliment	88
Figure 20 Tableau de mise en application des GIF comme support visuel : Piste 3.1	88
Figure 21 Tableau de mise en application des GIF comme support visuel : Piste 4.....	89
Figure 22 GIF permettant de signaler que l'interlocuteur·rice est en retard	90
Figure 23 GIF permettant à l'émetteur·rice d'indiquer qu'il ne comprend pas ce qui lui est dit.....	90
Figure 24 GIF permettant de saluer un·e interlocuteur·rice	90
Figure 25 GIF pour faire comprendre la lassitude, le mépris.....	91
Figure 26 GIF pour faire comprendre l'attente, l'impatience, ou le fait d'être pressé·e.....	91
Figure 27 GIF pour faire comprendre l'idée de pleurer de joie.....	91
Figure 28 Tableau de mise en application des GIF comme support visuel : Piste 5.....	91
Figure 29 GIF pour comprendre qu'un compliment peut être le signal d'une situation de séduction	92
Figure 30 GIF pour comprendre les stéréotypes de genre, le sexisme, le harcèlement de rue.....	92
Figure 31 Tableau de mise en application des GIF comme support visuel : Piste 6.....	92
Figure 32 Tableau de mise en application des GIF comme support visuel : Piste 7.....	93
Figure 33 GIF pour exprimer l'exaltation face à quelque chose	94
Figure 34 GIF pour exprimer le rire (à une blague, une remarque, etc.).....	94
Figure 35 GIF pour exprimer la tristesse, l'accablement	94

SOURCES ET RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

SOURCES SUR LE TROUBLE DU SPECTRE DE L'AUTISME ET LES POLITIQUES AUTOUR DE L'AUTISME

BORELLE Céline, *Le traitement social de l'autisme. Étude sociologique du diagnostic médical*, thèse de doctorat, dir. Philippe WARIN, Université de Grenoble, 2006, 736 pages.

CHAMAK Brigitte, « Modifications des représentations sociales de l'autisme et introduction du concept "autism-friendly" », *Enfances & Psy, ERES*, 2018, volume 4, pages 63-73.

CHAMAK Brigitte, « Autism and Social Movements : French Parents' Associations and International Autistic Individuals' Organizations », *Sociology of Health and Illness*, volume 30, 2008, pages 76–96.

CHAMAK Brigitte, « Autisme et stigmatisation », *L'Information psychiatrique*, volume 87, 2011, pages 403-407.

CHAMAK Brigitte, « Autisme et militantisme : de la maladie à la différence » [En ligne], *Open Edition Journals*, mis en ligne le 5 janvier 2012, <http://journals.openedition.org/quaderni/268>.

CHAMAK Brigitte, « Les transformations des représentations de l'autisme et de sa prise en charge en France : le rôle des associations », *Nouveau malaise dans la civilisation, Cahiers de Recherche Sociologique*, volume 41, 2005, pages 171-192.

DAL'Secco Emmanuelle, « Handicap : de l'exclusion à l'affirmation de la différence » [En ligne], *Vie Publique*, publié le 16 novembre 2019, <https://www.vie-publique.fr/parole-dexpert/271801-handicap-de-l'exclusion-l'affirmation-de-la-difference>.

DÉFENSEUR DES DROITS, « La mise en œuvre de la Convention relative aux droits des personnes handicapées (CIDPH). Rapport » [En ligne], *defenseurdesdroits.fr*, 109 pages, <https://www.defenseurdesdroits.fr/sites/default/files/atoms/files/rap-cidph-num-16.07.20.pdf>.

DEMAILLY Lise, « Le champ houleux de l'autisme en France au début du XXI^e siècle » [En ligne], *Open Edition Journals*, mis en ligne le 27 février 2019, <http://journals.openedition.org/sociologies/9593>.

GRANDIN Temple, « How Does Visual Thinking Work in the Mind of a Person with Autism? A Personal Account », *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences*, 2019, pages 1437–1442.

GRANDIN Temple, *Thinking in Picture and Other Reports From My Life with Autism*, Londres, Bloomsbury, 2006, 261 pages.

HAUTE AUTORITÉ DE SANTE ET ANESM, « Autisme et autres troubles envahissants du développement : interventions éducatives et thérapeutiques coordonnées chez l'enfant et l'adolescent. Recommandations » [En ligne], *has-sante.fr*, mars 2012, 59 pages, https://www.has-sante.fr/upload/docs/application/pdf/2012-03/recommandations_autisme_ted_enfant_adolescent_interventions.pdf.

HAUTE AUTORITÉ DE SANTÉ ET ANESM, « Trouble du spectre de l'autisme : interventions et parcours de vie de l'adulte » [En ligne], *has-sante.fr*, décembre 2017, 67 pages, https://www.has-sante.fr/upload/docs/application/pdf/2018-02/20180213_recommandations_vdef.pdf.

HAUTE AUTORITÉ DE SANTÉ, « Trouble du spectre de l'autisme Signes d'alerte, repérage, diagnostic et évaluation chez l'enfant et l'adolescent. Argumentaire scientifique. Février 2018 » [En ligne], *has-sante.fr*, 2018, 257 pages, https://www.has-sante.fr/upload/docs/application/pdf/2018-02/trouble_du_spectre_de_lautisme_de_lenfant_et_ladolescent_-_argumentaire.pdf.

HOCHMANN Jacques, « Les chemins de l'autisme : des psychopathies à la neurodiversité », *Journal de la psychanalyse de l'enfant*, volume 10, numéro 2, 2020, pages 15-93.

HOCHMANN Jacques, *Histoire de l'autisme*, Paris, Odile Jacob, 2012, 400 pages.

MOTTRON Laurent, *L'intervention précoce pour enfants autistes, Nouveaux principes pour soutenir une autre intelligence*, Paris, Éditions Mardaga, 2016, 256 pages.

MURRAY Stuart, *Representing Autism. Culture, Narrative, Fascination*, Liverpool, Liverpool University Press, 2008, 236 pages.

ORGANISATION MONDIALE DE LA SANTÉ, « Neurodevelopmental Disorders » [En ligne], *icd.who.int*, mis à jour en juillet 2021, <https://icd.who.int/dev11/l-m/en#/http%3a%2f%2fid.who.int%2fid%2fentity%2f1516623224>.

REICHHART Frédéric, RACHEDI Zineb, « La ville à l'épreuve de l'accessibilité : analyse du contexte français », *Revue Développement humain, handicap et changement social, Journal of Human Development, Disability, and Social Change*, volume 25, numéro 1, septembre 2019, pages 189-200.

SECRÉTARIAT CHARGE DES PERSONNES HANDICAPÉES, « Stratégie nationale pour l'Autisme au sein des troubles du neuro-développement », *handicap-gouv*, 2018, 125 pages, https://handicap.gouv.fr/IMG/pdf/strategie_nationale_autisme_2018.pdf

SOURCES SUR LES GIF ANIMÉS, LES CONVERSATIONS EN LIGNE ET INTERNET

AGAMBEN Giorgio, « Notes sur le geste », *Trafic*, numéro 1, 1991, pages 33-34.

ASH James, « Sensation, Networks, and the GIF : Toward an Allotropic Account of Affect », *Networked Affect*, Cambridge, MIT Press, 2015, pages 119-134.

BAKSHI Saeideh et al., « Fast, Cheap, and Good: Why Animated GIFs Engage Us », *CHI conference*, 2016, 12 pages.

BARTHES Roland, *L'Obvie et l'Obtus : Essais critiques III*, Paris, Seuil, 1982, 288 pages.

BAZIN André, *Qu'est-ce que le cinéma ?*, Paris, Cerf, 1976, 372 pages.

BEUVELET Olivier, « La mécanique des vagues, esthétique et pragmatique du GIF animé » [En ligne], *Hypothèses*, 2015, <https://veraicon.hypotheses.org/546>.

EPPINK Jason, « A Brief History of the GIF (so Far) », *Journal of Visual Culture*, volume 13, numéro 3, 2014, pages 298–306.

GOFFMAN Erving, *La présentation de soi. La mise en scène de la vie quotidienne 1*, Paris, Les Éditions de Minuit, 2003, 251 pages.

HAGMAN Hampus, « The Digital Gesture : Rediscovering Cinematic Movement through GIFs », *Refractory*, novembre 2012, [http:// refractory.unimelb.edu.au/2012/12/29/hagman/](http://refractory.unimelb.edu.au/2012/12/29/hagman/).

JIANG Jialun, FIESLER Casey, BRUBAKER Jed, « “The Perfect One” : Understanding Communication Practices and Challenges with Animated Gifs », *PACMHCI 2*, 2018, 20 pages.

LABORDE Barbara, « Gif : une autre façon de le dire » [En ligne], *Les Cahiers de la SFSIC*, mis à jour le 2 avril 2020, <http://cahiers.sfsic.org/sfsic/index.php?id=112>.

LABORDE Barbara, « Le GIF : retour vers le futur de la cinéphilie? », dans BOISSONNEAU Mélanie, JULLIER Laurent (dir.) *Cinéphilies et sériéphilies 2.0, Les nouvelles formes d’attachement aux images*, Paris, éditions Peter Lang, 2020, pages 237-250.

LÉVY Pierre, *Cyberculture : Rapport au conseil de l’Europe*, Paris, Odile Jacob, 1997, 322 pages.

MARMO Lorenzo, « Looping, Laughing and Longing: the Animated Gif in the Contemporary Online Environment », *Comunicazioni sociali*, 2016, numéro 1, pages 78-88.

TOLINS Jackson, SAMERMIT Patrawat, « GIFs as Embodied Enactments in Text-Mediated Conversation », *Research on Language and Social Interaction*, 2016, pages 75-91.

UHLIN Graig, « Playing in the Gif(t) Economy » *Games and Culture*, volume 9, numéro 6, 2014, pages 517–527.

SOURCES SUR LES SUPPORTS VISUELS

A. CORBETT Blythe, ABDULLAH Maryam, « Video Modeling : Why Does it Work for Children with Autism? » [En ligne], *Research Gate*, 2005, pages 2-8, https://www.researchgate.net/publication/26456245_Video_Modeling_Why_does_it_work_for_children_with_autism.

ALLAL Sénia, « Impact de l’utilisation d’un support image dans la relation communicative chez les enfants avec autisme », *Open Edition Journals*, 2015, <http://journals.openedition.org/corela/4079>.

ARTHUR-KELLY Michael et al., « Issues in the Use of Visual Supports to Promote Communication in Individuals with Autism Spectrum Disorder », *Disability and rehabilitation*, numéro 31, pages 1474-1486.

BOREL Donatienne, *Le cinéma muet comme support de travail de groupe avec des enfants présentant des difficultés dans la reconnaissance ou l’expression des émotions*, mémoire de master, dir. Anne Lorendeau, Université de Lille 2, 2015, 88 pages.

CATAIX-NÈGRE Élisabeth, « Des outils au service d'une communication partagée », *ERES*, volume 3, 2013, pages 149-162.

HAYES Gillian, « Interactive Visual Supports for Children with Autism », *Personal and Ubiquitous Computing*, volume 14, 2010, pages 663-680.

INTERNATIONAL SOCIETY FOR AUGMENTATIVE AND ALTERNATIVE COMMUNICATION, « Les outils et ressources » [En ligne], *isaac-fr.org*, <https://www.isaac-fr.org/les-outils-de-communication/>.

J. COHEN Marlene, F. GERHARDT Peter, *Visual Supports for People with Autism, a Guide for Parents and Professionals*, Bethesda, Woodbine House, 2015, 225 pages.

NADEL Jacqueline, SAGNIER Étienne, TIJUS Charles, « Apprendre en s'observant faire ce que l'on n'a jamais fait : une méthode innovante pour enfants non verbaux avec trouble du spectre de l'autisme » [En ligne], *Cairn*, <https://cutt.ly/8WwJkwB>.

NATIONAL AUTISTIC SOCIETY, « Visual Supports » [En ligne], *autism.org.uk*, <https://www.autism.org.uk/advice-and-guidance/topics/communication/communication-tools/visual-supports>

QUILL Kathleen Ann, *Teaching Children with Autism: Strategies to Enhance Communication and Socialization*, New York, Delmar Cengage Learning, 1995, 336 pages.

TISSOT Catherine, EVANS Roy, « Visual Teaching Strategies for Children with Autism », *Early Child Development and Care*, volume 173, numéro 4, 2011, pages 425–433.

VIROLE Benoît, « Autisme et tablettes numériques », *Enfances & Psy*, volume 63, numéro 2, 2014, pages 123-1340.

REFERENCES METHODOLOGIQUES

ALBRECHT Gary L., RAVAUD Jean-François, STIKER Henri-Jacques. « L'émergence des disability studies : état des lieux et perspectives », *Sciences sociales et santé*, volume 19, numéro 4, 2001, pages 43-73.

BARTHES Roland, « Rhétorique de l'image », *Communications*, numéro 4, 1964, p. 40-51.

BERTILSDOTTER ROSQVIST Hanna, CHOWN Nick, STENNING Anna, *Neurodiversity Studies. A New Critical Paradigm*, Londres, Routledge, 2020, 256 pages.

JOHANNES Karine, « Regard médiologique sur le web 2.0. : apports et limites de l'hypersphère », *Recherches en communication*, numéro 38, 2012, 21 pages.

LABORDE Barbara, *De l'enseignement du cinéma à l'éducation aux médias. Trajets théoriques et perspectives pédagogiques*, Paris, Presses Sorbonne Nouvelle, 2017, 136 pages.

WATZLAWICK Paul, BEAVIN Janet Helmick, DE AVILA JACKSON Don, *Une logique de la communication*, Paris, Points, 1979, 280 pages.

WINKIN Yves (dir.), *La Nouvelle Communication*, Paris, Points, 2014, 400 pages.

Les difficultés que les personnes autistes peuvent rencontrer dans les domaines de la communication et des interactions sociales participent à une forme d'exclusion de cette partie de la population. En France, le Trouble du Spectre de l'Autisme (TSA) est reconnu comme une source de handicap pouvant nécessiter un accompagnement clinique, mais aussi éducatif et pédagogique. Des outils existent déjà pour tenter d'inclure davantage dans la société cette communauté de fonctionnements atypiques. Parmi les solutions existantes, les supports visuels de communication alternative et améliorée sont utilisés pour faciliter la compréhension et l'expression des personnes autistes dans les milieux et les situations qu'elles sont amenées à rencontrer dans leur quotidien. Ce mémoire explore l'idée d'un nouveau type de support visuel à partir des caractéristiques du GIF animé, image fondée sur la mise en boucle de contenus audiovisuels extraits de productions culturelles variées et aujourd'hui largement répandue dans les interactions en ligne. Il s'agit de développer une réflexion didactique visant à évaluer la pertinence de ce format vis-à-vis des supports visuels en usage et des modes de perception et d'existence singuliers des personnes sur le spectre, avec pour perspectives l'accès à plus d'autonomie et plus d'épanouissement.

MOTS CLÉS : Autisme, trouble du spectre de l'autisme, TSA, communication, GIF animé, *reaction GIF*, Internet, support visuel, communication sociale, interactions sociales, approche médio-pragmatique, accessibilité, handicap.

UNIVERSITÉ SORBONNE NOUVELLE — PARIS 3

Mention : Études cinématographiques et audiovisuelles

Parcours :

« Didactique de l'image, production d'outils, art de la transmission »



Mémoire final de Master 2

Annexes

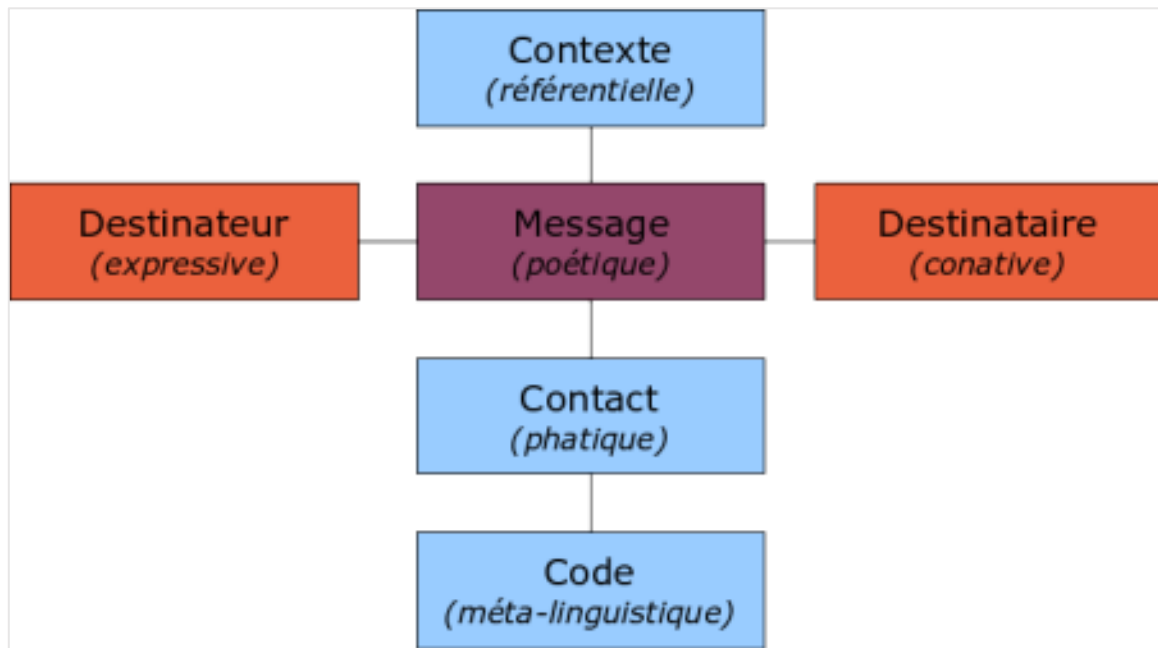
PETIT Océane

Mémoire dirigé par LABORDE Barbara
soutenu à la session de septembre 2021

SOMMAIRE

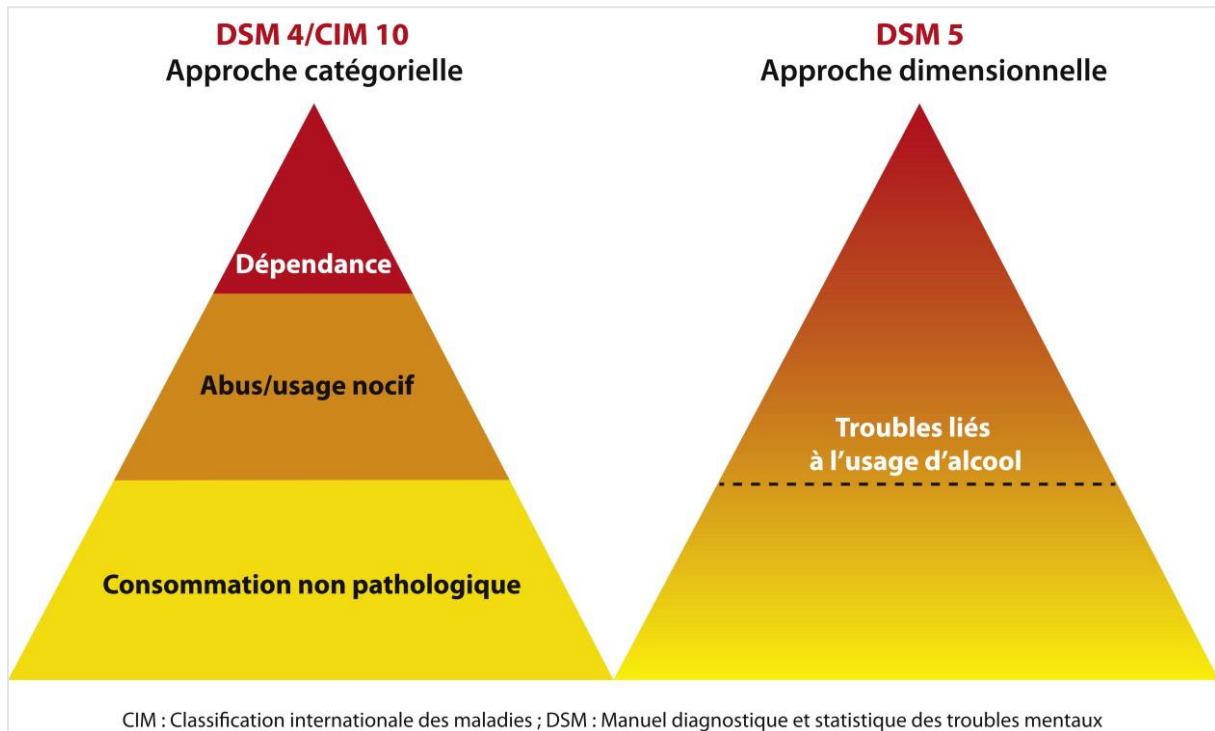
SOMMAIRE	1
Annexe 1 : Schéma de la communication verbale de Roman Jakobson	2
Annexe 2 : Comparaison entre approche catégorielle et approche dimensionnelle.....	3
Annexe 3 : Représentations linéaire et spectrale de l'autisme	4
Annexe 4 : Métaphore de la table de mixage pour représenter les fonctionnements autistiques	5
Annexe 5 : Exemples de supports visuels utilisés dans la méthode PECS	6
Annexe 6 : Exemple de supports visuels utilisés dans la méthode makaton.....	7
Annexe 7 : Exemple de supports visuels utilisés dans les scénarios sociaux	8
Annexe 8 : Différents styles graphiques possibles pour un même élément visuel en fonction des modalités perceptives	9
Annexe 9 : Exemple de cahier de vie	10
Annexe 10 : Modèle de la communication de Claude Shannon et Warren Weaver	11
Annexe 11 : Phases d'évolution de la forme visuelle du GIF	12
Annexe 12 : Exemple de GIF où l'action incarnée est minimale	15
Annexe 13 : Visualisation de la mise en pause d'un GIF	16
Annexe 14 : GIF de Homer Simpson	17
Annexe 15 : Sélection de GIF pour dire "au revoir"	18
Annexe 16 : GIF pouvant s'apparenter à de la provocation ou de l'agressivité	19

ANNEXE 1 : SCHÉMA DE LA COMMUNICATION VERBALE DE ROMAN JAKOBSON



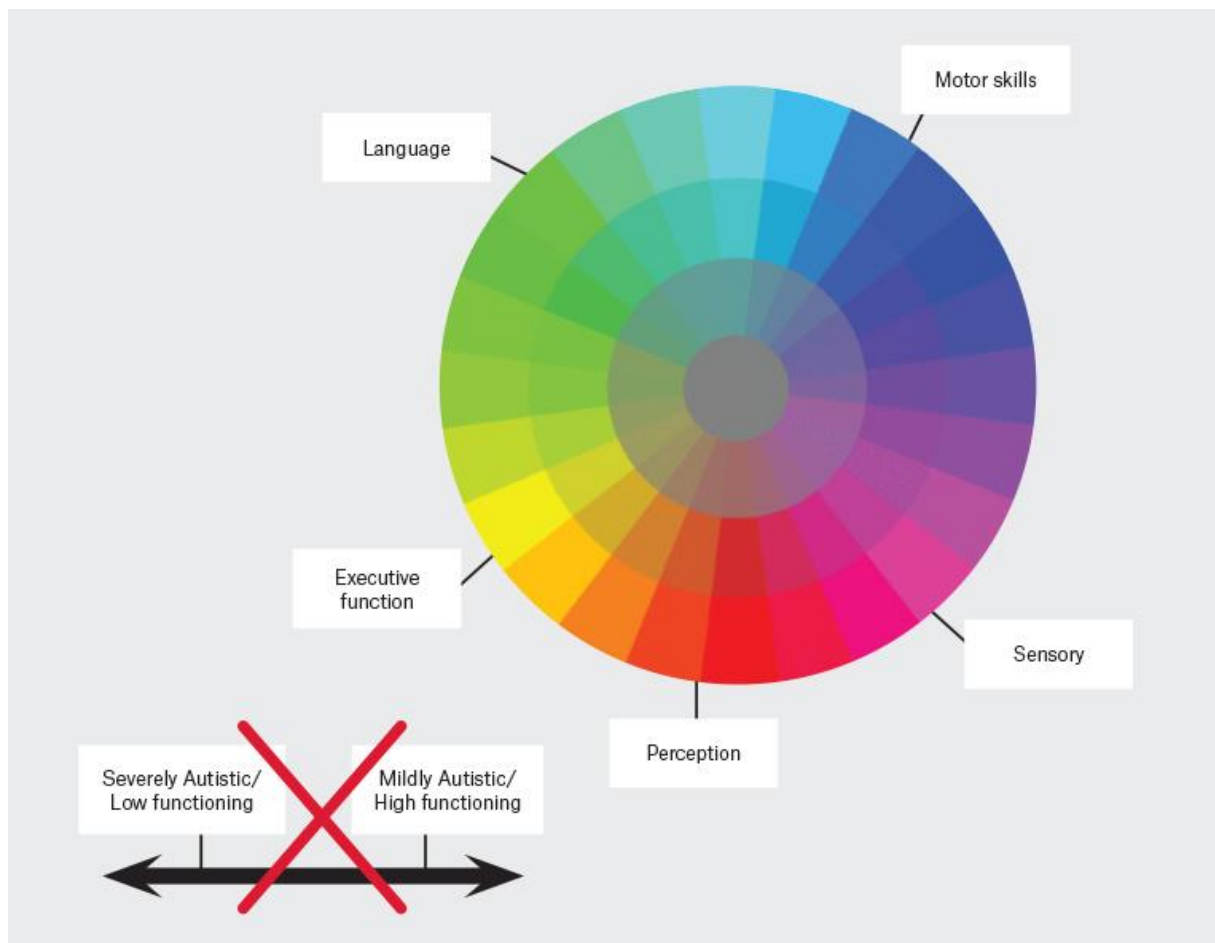
Source : WIKIPEDIA, « Schéma de Jakobson » [En ligne], *Wikipédia*, URL : https://fr.wikipedia.org/wiki/Sch%C3%A9ma_de_Jakobson.

ANNEXE 2 : COMPARAISON ENTRE APPROCHE CATÉGORIELLE ET APPROCHE DIMENSIONNELLE



Source : ORGANISATION MONDIALE DE LA SANTÉ, « Disorders Due to Substance Use or Addictive Behaviours » [En ligne,], *icd.who.int*, mis à jour en mai 2021, URL : <https://icd.who.int/browse11/l-m/en#/http%3a%2f%2fid.who.int%2fid%2fentity%2f1602669465>.

ANNEXE 3 : REPRÉSENTATIONS LINÉAIRE ET SPECTRALE DE L'AUTISME



Traduction : (Ligne) *sévèrement autiste/à faible niveau de fonctionnement ; Autiste moyen/à haut niveau de fonctionnement* – (Roue de couleur) *Langage ; Compétences motrices ; Sensoriel/Sensorialité ; Perception ; Fonction exécutive.*

Source : Pia BRADSHAW et al., « "Autistic" or "with Autism" ? Why the Way General Practitioners View and Talk About Autism Matters » [En ligne], Royal Australian College of General Practitioners, volume 50, numéro 3, publié en mars 2021, URL : <https://www1.racgp.org.au/ajgp/2021/march/autistic-or-with-autism>.

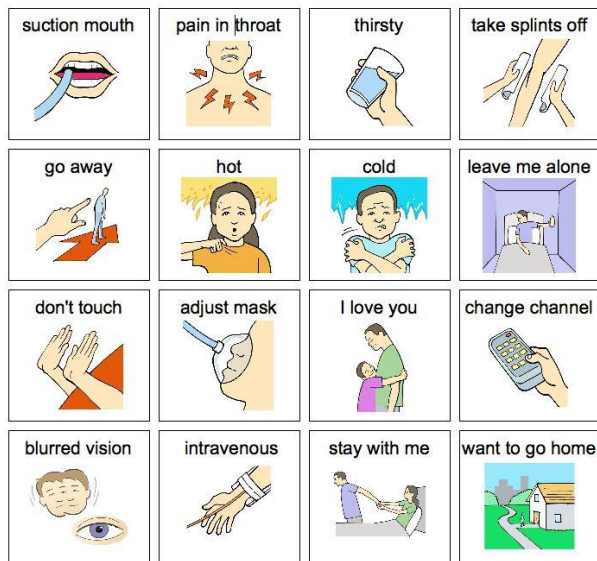
ANNEXE 4 : MÉTAPHORE DE LA TABLE DE MIXAGE POUR REPRÉSENTER LES FONCTIONNEMENTS AUTISTIQUES



Traduction (de haut en bas et de gauche à droite) : *Spectre de l'autisme - (curseurs) Non verbal ; Stimulation ; Contact visuel ; Intérêts spécifiques ; esprit/pensée littéral(e) ; Sans peur ; Surcharge sensorielle ; Routine, Attitude solitaire ; Signaux sociaux – Mais avec beaucoup plus de curseurs. Chaque personne a des réglages différents. Certains verrouillés, d'autres variables. Les étiquettes "faible fonctionnement" et "haut fonctionnement" sont en fait assez blessantes et constituent une manière incorrecte de considérer l'autisme. Rappelez-vous le spectre graphique de l'égalisateur. Quels sont vos réglages aujourd'hui ?*

Source : AUTISM ALL STARS FOUNDATION UK, « Another Great Illustration of How Complex and Changeable Being on the Autism Spectrum Really Is » [En ligne], *Facebook*, publié le 1^{er} mai 2020, URL : <https://www.facebook.com/autismallstars/photos/a.186184098062701/3406193346061744/?type=3>. Cette illustration et ce concept de table de mixage proviennent de sources non officielles et ont uniquement un but d'illustration ici.

ANNEXE 5 : EXEMPLES DE SUPPORTS VISUELS UTILISES DANS LA MÉTHODE PECS












Source : THE PRACTICE, « PECS - Picture Exchange Communication System » [En ligne], thepracticemk.co.uk, publié le 5 août 2015, URL : <https://www.thepracticemk.co.uk/blog/what-is-pecs>.



Source : PYRAMID EDUCATIONAL CONSULTANTS, « PECS® SUPPORT » [En ligne], pecsusa.com, URL : <https://pecsusa.com/pecs-support/>.



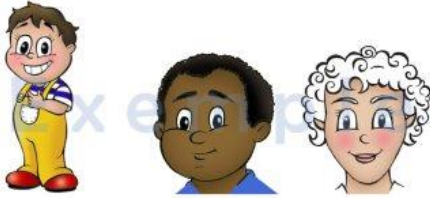
ANNEXE 6 : EXEMPLE DE SUPPORTS VISUELS UTILISÉS DANS LA MÉTHODE MAKATON

Programme Makaton					
gâteau		 Gâteau, biscuit	bonjour		 Bonjour
dormir		 Dormir	encore		 Encore

Source : WIKIVERSITY, « Zoom sur le programme Makaton » [En ligne], Wikiversity, URL : https://fr.wikiversity.org/wiki/Autisme_CAA_Approfondissement_Zoom_sur_le_programme_Makaton.

ANNEXE 7 : EXEMPLE DE SUPPORTS VISUELS UTILISÉS DANS LES SCÉNARIOS SOCIAUX¹

Ce que je fais lorsque je rencontre quelqu'un de nouveau



Lorsque je rencontre une nouvelle personne (un monsieur ou une madame),



je peux me sentir gêné.



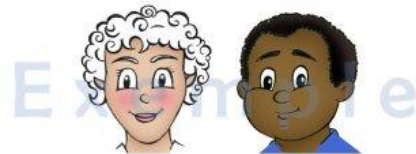
Mais, je ne dois pas avoir peur de rencontrer quelqu'un de nouveau.



Je peux m'arrêter et prendre une grande respiration et



tout simplement dire « bonjour » à la personne.



La nouvelle personne me dira « bonjour » en retour.

Source : AGIR ET VIVRE L'AUTISME, « Aide à la communication scénario social » [En ligne], *agir-vivre-autisme.org*, URL : <https://agir-vivre-autisme.org/orientation-et-parcours/scenario-social>.

¹ Il est assez difficile de trouver des supports visuels de bonne qualité en ligne afin d'illustrer mes propos. En effet, la production de ces supports est une source de profit et les images convenables ne sont pas facilement accessibles autrement que par l'achat d'un set, quelle que soit la méthode visée.

ANNEXE 8 : DIFFÉRENTS STYLES GRAPHIQUES POSSIBLES POUR UN MÊME ÉLÉMENT VISUEL EN FONCTION DES MODALITÉS PERCEPTIVES

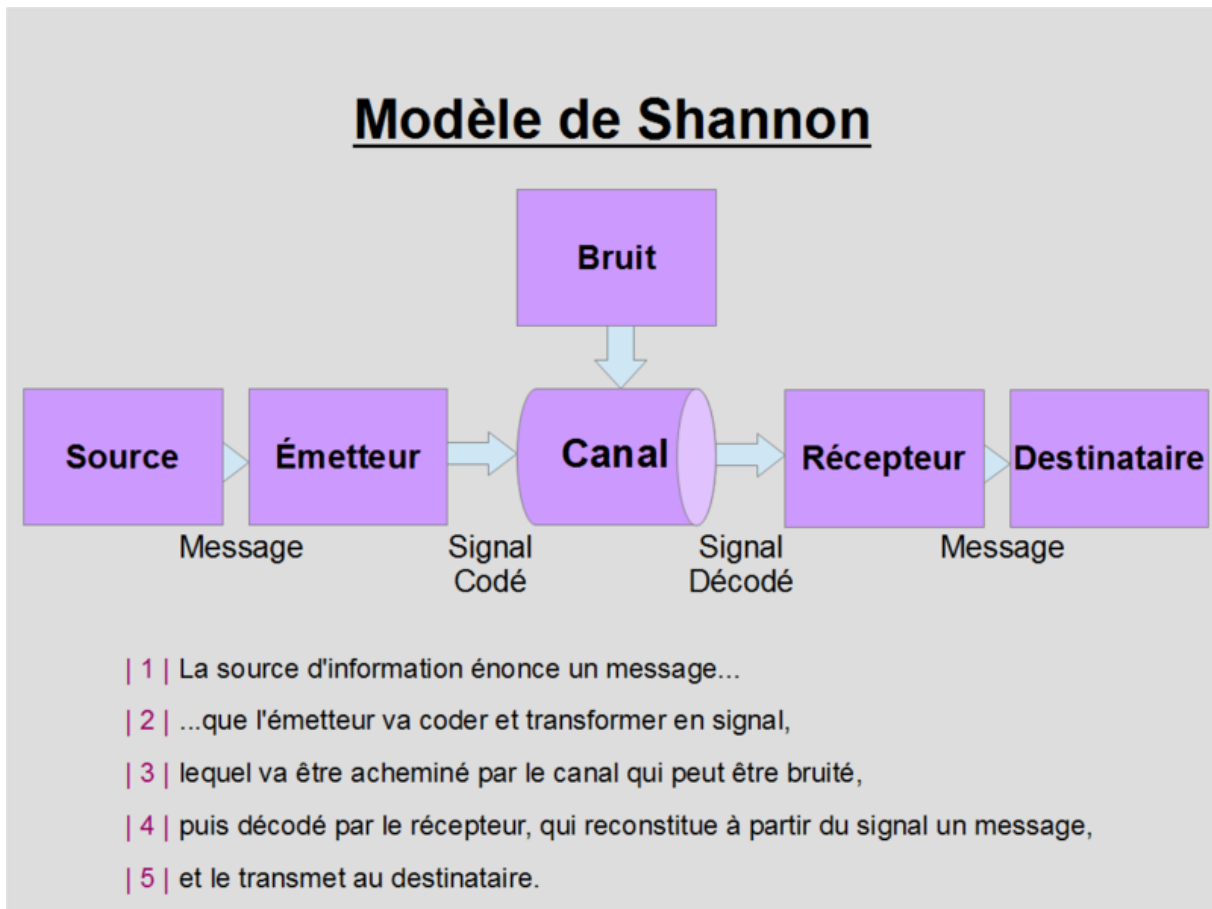


Source : Elsa GARREL, Sophie LESPINASSE, « De l'utilisation des supports de communication avec l'enfant présentant des troubles envahissants du développement ? » [En ligne], *Centre Hospitalier Erstein*, PDF : https://www.ch-erstein.fr/fileadmin/user_upload/1-Pleniere-Elsa-Sophie.pdf.

ANNEXE 9 : EXEMPLE DE CAHIER DE VIE



Source : SÉBASTIEN, « 20 idées autour du cahier de communication parlant » [En ligne], *Blog Hop Toys*, publié le 14 janvier 2014, URL : <https://www.bloghoptoys.fr/20-idees-autour-du-cahier-de-communication-parlant>.



Source : SEB02859, « Modèle de Shannon – Communication » [En ligne], *Wikimédia*, mis en ligne le 14 novembre 2013, URL : https://fr.wikipedia.org/wiki/Fichier:Mod%C3%A8le_de_Shannon_-_Communication.png.

ANNEXE 11 : PHASES D'ÉVOLUTION DE LA FORME VISUELLE DU GIF

- Phase 1



Figure 1- Création du format *Graphic Interchange Format*

- Phase 2



Figure 2- Bannière "Under Construction"



Figure 3- GIF animé du drapeau américain

- Phase 3

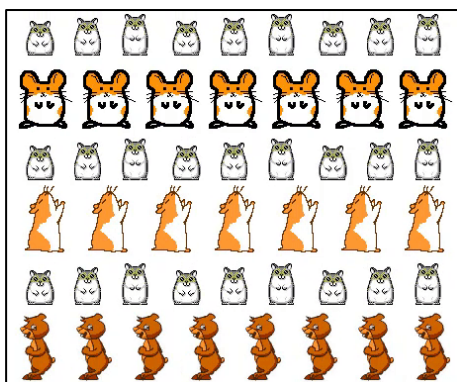


Figure 4- GIF *The Hamster Dance*

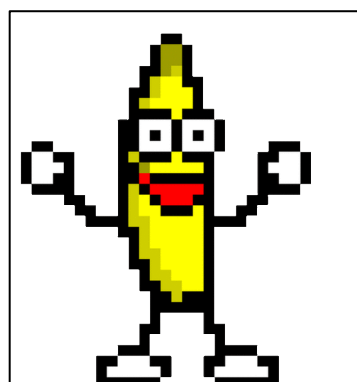


Figure 5- GIF *Peanut Butter Jelly Time*



Figure 6- GIF *Dancing Baby*

- Phase 4

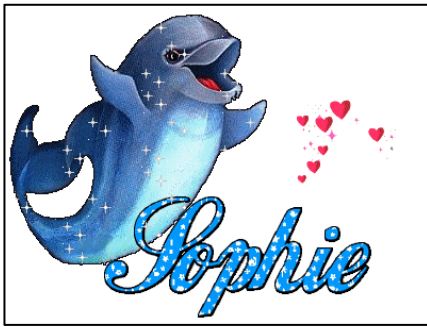


Figure 7- GIF pailleté de décoration



Figure 8- Création animée faite sur Blingee

- Phase 5



Figure 9- GIF animé issu de MSN

- Phase 6



Figure 10- GIF animé reposant sur le principe du My Face When

- Phase 7



Figure 11- Reaction GIF reprenant une réaction de Denis Brogniart dans l'émission Koh-Lanta

- Phase 8

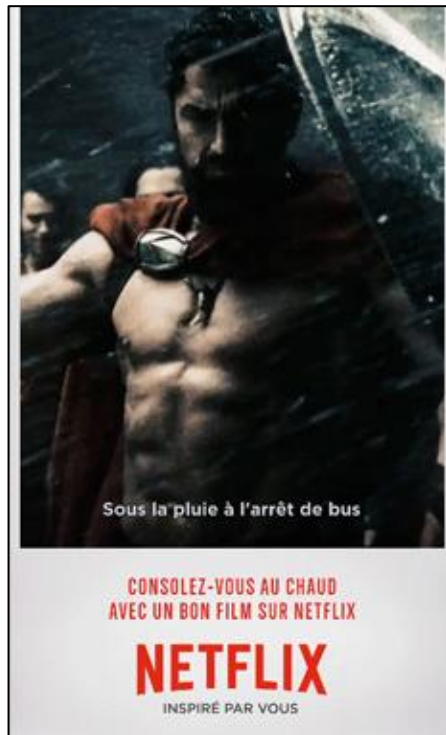


Figure 12- Exemples de publicité Netflix avec *reaction GIF*

- Phase 9



Figure 13- Giffiti "C'est La Vie" fait par INSA (artiste)

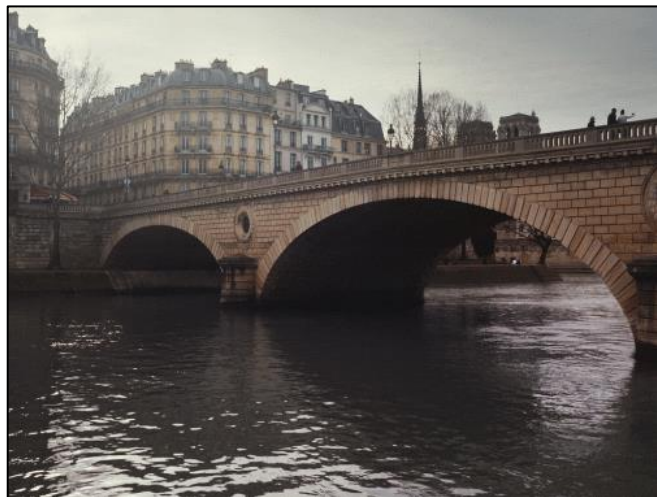


Figure 14- Cinemagraph "Paris mornings" fait par Kevin Burg et Jamie Beck



Figure 15 Décomposition en photogrammes du GIF "shocked"

² Le GIF "shocked" a été décomposé en photogrammes afin de visualiser plus facilement le peu de changement formel dans le déroulement de l'action inscrite dans la boucle. Une version animée est disponible sur le Drive : Océane PETIT, « Illustrations mémoire Océane Petit 2021 » [En ligne], *Google Drive*, mis à jour le 28 août 2021, URL : https://drive.google.com/drive/folders/11N_H-ftUOzhvR9ScKlPkryRNt3YumTZ?usp=sharing. Cet élément se lit de gauche à droite à partir de la première image en haut à gauche jusqu'à la dernière image en bas à droite.

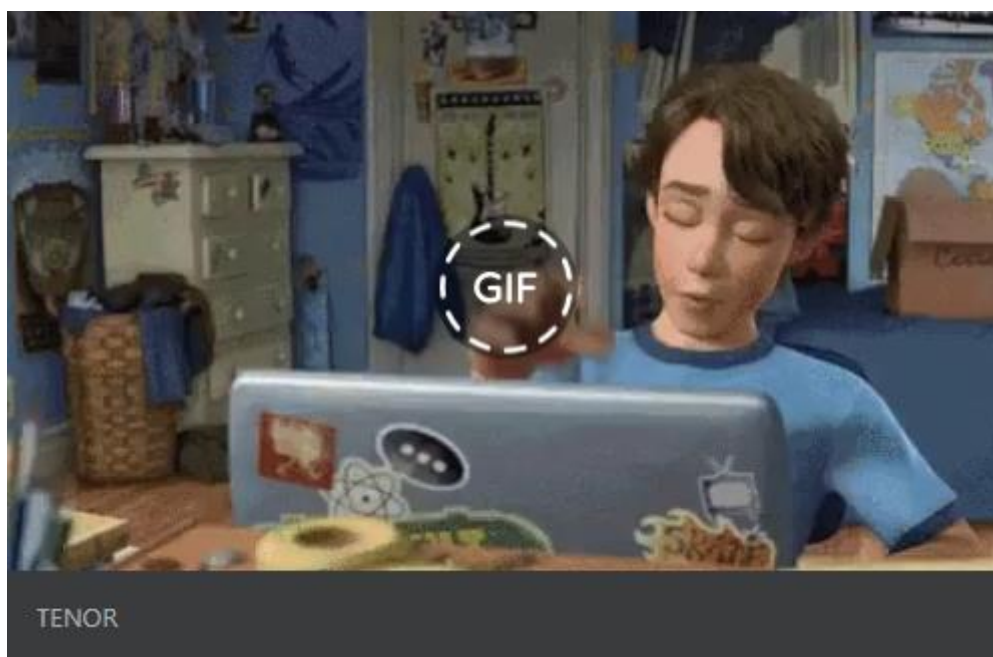


Figure 16 GIF d'une scène de Toy Story 3 mis en pause



Figure 17 Décomposition en photogramme d'un GIF Homer Simpson

³ Cet élément se lit de gauche à droite à partir de la première image en haut à gauche jusqu'à la dernière image en bas à droite. Une version animée est disponible sur le Drive : Océane PETIT, *op. cit.*

ANNEXE 15 : SÉLECTION DE GIF POUR DIRE "AU REVOIR"



Figure 18- Le président Valéry Giscard d'Estaing qui se retire après un discours



Figure 19- Le personnage Harry Potter qui quitte l'école Poudlard



Figure 20- Enfant qui s'éclipse par un toboggan



Figure 21- Un chat qui agite ses pattes comme un signe de salut

ANNEXE 16 : GIF POUVANT S'APPARENTER A DE LA PROVOCATION OU DE L'AGRESSIVITÉ



Figure 22- Un homme fait un doigt d'honneur