



Mémoire de fin d'études pour l'obtention du diplôme HES d'éducatrice sociale

La communication entre travailleurs sociaux et personnes autistes

Vanessa GERONIMI

Mémoire dirigé par Catherine Bigoni
Décembre 2007

Mots-clefs :

Autisme – Trouble Envahissant du Développement – Travailleurs-euses sociaux-ales –
Communication – Interactions

Résumé :

Ce travail de mémoire porte sur les modèles de communication que les travailleurs-euses sociaux-ales utilisent pour entrer en relation avec les personnes autistes. Une grille d'observation construite à l'aide de théories sur la communication et l'autisme a permis de relever cinquante neuf interactions entre quatre personnes autistes et cinq travailleurs-euses sociaux-ales d'une petite institution. Le contenu de ce travail permettra notamment au lecteur de comprendre que l'autisme n'est pas un handicap mental en soi mais un trouble envahissant du développement, ce qui implique que les personnes autistes ont une perception de la réalité différente. Il soulèvera également l'importance de créer un cadre strict, sécurisant et très planifié permettant à la personne autiste de diminuer ses angoisses et ses symptômes et ainsi de se développer et de s'autonomiser.

A toi Mehdi et à toutes les personnes qui m'ont aidée et soutenue dans l'élaboration de ce
travail...MERCI !

Les opinions émises dans ce travail n'engagent que leur auteur.

Table des matières

1. INTRODUCTION.....	3
2. CONSTRUCTION DE L'OBJET DE LA RECHERCHE.....	3
1.1. QUESTION DE DEPART	4
1.2. THEMATIQUE	4
1.3. OBJECTIFS	5
1.4. HYPOTHESES DE RECHERCHE	5
2. CONCEPTS THEORIQUES.....	5
2.1. AUTISME.....	6
<i>Signification de l'autisme.....</i>	6
<i>Historique.....</i>	7
<i>Symptômes.....</i>	9
<i>Causes.....</i>	13
2.2. COMMUNICATION.....	14
<i>Généralités</i>	14
<i>Comportements influençant la communication</i>	15
<i>Principaux modèles de communication.....</i>	19
<i>Modèle cybernétique.....</i>	23
2.3. PROGRAMMES EDUCATIFS ET OUTILS DE COMMUNICATION POUR PERSONNES AUTISTES	24
<i>Propos liminaires.....</i>	24
<i>Approche TEACCH</i>	25
<i>Analyse comportementale appliquée.....</i>	26
<i>PECS (Picture Exchange Communication)</i>	27
<i>Autres approches</i>	28
3. METHODOLOGIE	35
3.1. TERRAIN DE RECHERCHE	36
3.2. TECHNIQUES DE RECOLTE DE DONNEES	37
3.3. ETHIQUE	38
4. DESCRIPTION ET ANALYSE DES DONNEES	39
4.1. DESCRIPTION DES DONNEES	40
4.2. ANALYSE DES DONNEES	53
5. SYNTHESE	59
5.1. VERIFICATION DES HYPOTHESES	60
5.2. DISCUSSION	62
5.3. LIMITES DE LA RECHERCHE ET DIFFICULTES RENCONTREES	65
6. CONCLUSION	66
6.1. PERSPECTIVES ET PISTES D'ACTIONS.....	67
6.2. NOUVEAUX QUESTIONNEMENTS	69
7. BIBLIOGRAPHIE.....	70
8. ANNEXES	74

1. Introduction

L'autisme, considéré autrefois comme une psychose infantile, est aujourd'hui défini comme un trouble envahissant du développement (TED).

Ce sujet est d'actualité, car de nombreux chercheurs se penchent sur lui. En effet, l'autisme, dont on ne peut pas « guérir » complètement, reste très mal connu. Ses causes et son origine sont d'ailleurs encore discutées aujourd'hui.

Pour ma part, le choix de mon mémoire s'explique par la fascination que j'ai eue à essayer de comprendre le fonctionnement des personnes autistes durant une expérience professionnelle de deux semaines. Le désir de pouvoir accompagner et comprendre le jeune homme dont j'étais référente, ainsi que l'envie de communiquer avec lui d'une manière plus appropriée, ont été très forts. Cela m'a encouragée à effectuer des recherches sur ce sujet.

Ce mémoire porte spécifiquement sur la communication avec les personnes autistes. D'abord parce c'est un sujet très peu traité et ensuite, parce que c'est ce qui m'a le plus interpellé durant mes expériences professionnelles précédentes.

Ce travail débute par la construction de l'objet de la recherche. Il comporte donc les concepts de base. Ensuite, s'ajoute un cadre théorique. Le travail se termine par la phase de terrain, l'analyse de données ainsi que la synthèse et la conclusion.

A travers ce travail de recherche et étant donné la complexité de la thématique, je n'ai pas la prétention d'apporter des découvertes spectaculaires dans le domaine. Cependant, j'espère pouvoir amener quelques réflexions et questionnements aux différent-e-s professionnel-le-s de l'autisme et à toutes les personnes touchées de près ou de loin par le sujet, par exemple, leur donner des idées sur les stratégies de communication les plus efficaces à utiliser pour entrer en relation avec une personne autiste. De plus, je souhaite pouvoir aider certains lecteurs à mieux comprendre ce monde différent passionnant et fascinant, afin que certaines barrières puissent tomber et que chacun de nous puisse avancer d'un pas dans la compréhension et l'acceptation de la différence.

2. Construction de l'objet de la recherche

Dans ce chapitre sont décrits les différents éléments qui m'ont permis de mieux comprendre le sujet de ma recherche et par conséquent de construire mon mémoire. La question de départ, la thématique, les objectifs et les hypothèses seront développés ci-dessous. Le cadre théorique étant important, il sera traité dans un chapitre à part au point 3.

1.1. Question de départ

L'interrogation de départ s'est présentée ainsi : **«Quels modèles de communication le-la travailleur-euse social-e utilise-t-il-elle avec la personne autiste ?»** Ma question de départ me paraissait essentielle, car selon moi c'est avant tout au-à la travailleur-euse social-e de s'adapter à la personne autiste pour entrer en relation avec elle. Par exemple, je ne pouvais pas communiquer de la même manière que le jeune autiste que j'avais en référence durant un camp de vacances. En effet, ce jeune homme « caressait les cheveux » de ses interlocuteurs lorsqu'il voulait exprimer sa joie et les repoussait violemment lorsqu'il voulait exprimer une frustration. Les « normes » de la société et notamment le code de déontologie de l'institution influenceront le comportement du-de la travailleur-euse social-e et impliqueront qu'il-elle devra lui-même s'adapter à la situation et à la personne autiste.

1.2. Thématique

Le sujet que j'ai choisi de traiter porte d'une façon générale sur les moyens de communication qu'utilisent les travailleurs-euses sociaux-ales avec les personnes autistes. J'ai désiré faire mon mémoire sur cette thématique, en raison de situations professionnelles que j'ai pu vivre.

En 2004, j'ai eu l'occasion de faire un camp de deux semaines avec des personnes adultes handicapées mentales. J'ai été engagée au sein de l'association qui l'organisait en tant qu'éducatrice sociale. Durant ces vacances, j'ai eu en référence un jeune autiste de vingt ans qui ne parlait pas. Chaque jour, j'ai pris beaucoup de temps pour interagir avec lui. Je lui faisais également des dessins représentant les activités du jour et les commentais pour qu'il me montre ce qu'il préférerait faire, mais sans grand succès. Comme je l'ai déjà brièvement décrit à la question de départ, je n'obtenais que de rares réactions de sa part. Je n'arrivais à interpréter que ses manifestations physiques qui étaient le « oui » ou le « je suis content » quand il me caressait les cheveux et le « non » quand il me repoussait avec sa main.

Cette relation particulière que j'avais avec lui et d'autres personnes autistes, m'a amenée à me poser diverses questions, notamment quant à leur réceptivité, leur communication « expressive », leur compréhension et leur conscience des situations et des relations. Mes expériences professionnelles m'ont permis de constater que les personnes autistes utilisent des moyens de communication très spécifiques pour s'exprimer et communiquer. En effet, chaque personne autiste va établir une relation de manière différente, selon son degré d'autisme et sa personnalité.

Après lecture de nombreux ouvrages, j'ai commencé à me poser les questions différemment et à me demander comment moi, en tant qu'éducatrice sociale, je pouvais entrer en relation avec ces personnes. Il est clair, pour moi, que c'est aux professionnel-le-s de s'adapter et non le contraire.

D'ailleurs, le *référentiel des compétences génériques et effectives du travail social*¹ déclare par exemple qu'il faut acquérir la compétence de «communiquer en s'accordant aux capacités d'expression et de compréhension du ou des interlocuteur(s)».

1.3.Objectifs

Les objectifs à la base de mon travail se sont portés sur quatre points différents. Il s'agissait de :

- Comprendre l'autisme, la communication et les enjeux liés à ces deux domaines.
- Trouver le(s) meilleur(s) modèle(s) de communication utilisé(s) par les travailleurs-euses sociaux-ales pour communiquer avec la personne autiste.
- Comprendre pourquoi le-la travailleur-euse social-e utilise un moyen de communiquer spécifique plutôt qu'un autre, pour communiquer avec une personne autiste. Comparer les différents modèles que j'aurai pu observer.
- Comprendre si la façon de communiquer des travailleurs-euses sociaux-ales se fait de façon consciente ou non.

1.4.Hypothèses de recherche

Pour orienter efficacement ma recherche, j'ai émis les trois hypothèses suivantes :

- H1 : La rétroaction ou la réaction de la personne autiste ne dépend pas du mode d'entrée en communication du-de la travailleur-euse social-e.
- H2 : Le-la travailleur-euse social-e met en place toute une série de stratégies inconscientes pour entrer en relation avec la personne autiste.
- H3 : Se synchroniser à la personne autiste est nécessaire pour entrer en relation avec elle.

2. Concepts théoriques

Comme son titre l'indique, ce chapitre contient différentes notions théoriques nécessaires à une bonne compréhension de la recherche. Trois grandes parties bien distinctes sont présentées ci-dessous. Il s'agit de l'autisme, la communication, ainsi que les programmes éducatifs et outils de communication pour personnes autistes.

¹ HEVs2. Référentiel des compétences génériques et effectives du travail social. Document de formation HES reçu en mars 2004.

2.1. Autisme

Signification de l'autisme

Ce travail est basé principalement sur la définition de l'autisme de l'Association *Autisme Suisse romande*² qui le définit ainsi :

« L'autisme est un trouble global du développement qui se manifeste au cours des trois premières années de la vie. Il en résulte de graves difficultés de communication, d'apprentissage et d'adaptation à la vie quotidienne. La prévalence de l'autisme est de 27,5 / 10'000 (Fombonne 2003). Ce chiffre regroupe l'ensemble des troubles envahissant du développement (TED). 80% des autistes présente également un retard mental et 30% une épilepsie. »

L'Association considère que les personnes autistes ont plusieurs besoins essentiels pour développer leurs capacités. Elle préconise un diagnostic le plus précoce possible comportant « un bilan neuro-pédiatrique et une investigation génétique, une aide psycho-éducative et développementale, ainsi qu'un projet éducatif individualisé mis en place avec la collaboration des parents et suivi par un personnel spécialisé en autisme. » Il est clair que n'importe quelle personne autiste peut évoluer positivement si l'encadrement dont elle dispose est adapté à ses potentialités et à ses difficultés.

« Autisme » provient du grec « autos » qui signifie « soi-même ». Selon le dictionnaire³, l'autisme est donc « un repli pathologique sur soi accompagné de la perte du contact avec le monde extérieur ». Le vocabulaire de l'action sociale⁴ le décrit plutôt comme « un trouble global et précoce du développement, apparaissant dès le plus jeune âge ».

Le *DSM-IV*⁵ (Diagnostic and Statistical Manual-Révision 4), outil de classification né aux Etats-Unis en 1994, définit l'autisme comme un trouble envahissant du développement (TED) qui entraîne « un détachement pathologique de la réalité accompagné d'un repli sur soi ». Selon le Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux, l'autisme comprend trois grands critères diagnostiques :

- « L'altération qualitative des interactions sociales
- l'altération qualitative de la communication
- le caractère restreint, répétitif et stéréotypé des comportements, des intérêts et des activités ».

Le Trouble Envahissant du Développement, de l'anglais *Pervasive Developmental Disorder* (PDD) appelé parfois « spectre autistique » ne regroupe pas seulement l'autisme découvert par Kanner.

² <http://www.autisme.ch>

³ Dictionnaire Larousse, 2001

⁴ <http://www.personnes-agees.gouv.fr/renseignements/vocabulaire.htm>

⁵ ASSOCIATION AMERICAINE DE PSYCHIATRIE. Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux. (DSM-IV). 4^{ème} édition. Paris : Masson, 1996. P.84

En effet, il existe des dérivés de ce dernier comme l'autisme de haut-niveau, le syndrome d'Asperger, le syndrome de Rett, les troubles envahissant du développement non spécifié et le syndrome désintégratif de l'enfant.

Aujourd'hui, l'autisme n'est plus considéré comme une maladie mais plutôt comme un syndrome, c'est-à-dire un ensemble de signes et de symptômes caractéristiques d'une pathologie⁶. Il est important de savoir qu'il existe différentes sortes d'autisme et que la pathologie peut être très complexe. Je décrirai ci-dessous les principaux types d'autisme :

L'autisme de haut-niveau, de l'anglais *high-functioning autism* désigne une pathologie touchant des personnes ayant les symptômes de l'autisme mais ayant une vie sociale assez proche d'un individu « normal ». La déficience mentale n'est en général pas présente chez eux.

Selon Rosine & Robert Lefort⁷, les personnes atteintes du syndrome d'Asperger sont souvent confondues avec les autistes de haut-niveau. La nuance se situe au niveau du langage. Chez les personnes atteintes du syndrome d'Asperger, le langage est souvent plus développé que chez les autistes de haut-niveau. Les capacités cognitives et scolaires seraient également plus élevées, cependant les interactions sociales seraient plus pauvres.

Pour terminer, il me semble intéressant de souligner deux concepts importants de l'autisme grâce à l'ouvrage que j'ai le plus utilisé pour comprendre le monde de l'autisme⁸. Un des troubles de l'intégration de la personne autiste « classique » est qu'elle ne peut recevoir qu'un seul stimulus à la fois, contrairement à un individu « normal » qui reçoit en permanence une pluie d'informations sensorielles. L'autre spécificité est que la personne autiste a une hyposensibilité à certains stimuli et une hypersensibilité à d'autres. C'est pour cela qu'en général le bébé autiste est indifférent à son entourage durant les premiers mois de sa vie ou qu'une personne autiste ne supporte pas d'être touchée.

Historique

Durant plusieurs décennies, l'autisme a été considéré comme une psychose susceptible d'être traitée par la thérapie psychanalytique. Bruno Bettelheim relate que l'autisme est lié à une « interprétation négative faite par l'enfant, d'affects venus des personnages les plus signifiants pour lui, sans possibilité de mettre en place des processus défensifs contre cette angoisse pour en atténuer l'intensité. »⁹ Cette idée entraînait forcément une grande culpabilité chez les parents de l'enfant. Heureusement, ce concept a désormais été réfuté.

⁶ <http://www.autisme-pau-bearn.org>

⁷ LEFORT, Robert et Rosine. *La distinction de l'autisme*. Paris : Ed. du Seuil, 2003, 182 p.

⁸ LEMAY, Michel. *L'autisme aujourd'hui*. Paris : O. Jacob. 2004. 407 p.

⁹ FERRARI, Pierre. *L'autisme infantile. Que sais-je ?* 4^{ème} édition. Paris : Presses Universitaires de France, 2006. P.39

Durant le 19^{ème} siècle, l'autisme était considéré comme un problème de développement de l'intelligence. D'ailleurs, Pascal Lenoir et ses deux collègues relatent que jusqu'au 19^{ème} siècle, les enfants « différents » sont considérés comme retardés mentaux ou arriérés plus ou moins profonds.¹⁰

En 1911, un psychiatre suisse nommé Eugen Bleuler utilise le terme « autisme » pour exposer le retrait vers le monde intérieur et l'évasion hors de la réalité chez des personnes schizophrènes.¹¹

En 1943, Léo Kanner, psychiatre américain d'origine autrichienne, a écrit un article sur le sujet de l'autisme. Il est le premier à décrire l'autisme infantile et à l'isoler au sein des psychoses comme maladie à part entière. Il parle de trouble du contact affectif. Léo Kanner a observé des enfants autistes et leur a trouvé un certain nombre de caractéristiques communes. Kanner précise que ces enfants ont « une inaptitude à établir des relations normales avec les personnes et à réagir normalement aux situations, depuis le début de leur vie »¹².

Un an plus tard, Hans Asperger, médecin autrichien, parle de psychopathologie autistique. Certains traits autistiques s'apparentent à l'autisme de Kanner mais diffèrent sur certains points. En effet, les enfants qu'il a étudiés s'expriment bien comparé aux enfants observés par Kanner et sont un peu maladroits en motricité globale. Contrairement à Bleuler, Kanner comme Asperger ne lient pas l'autisme à la schizophrénie. En effet, ils le distinguent par le fait qu'il se présente en bas âge, que la sévérité diminue légèrement avec l'âge et qu'aucun individu n'a d'hallucinations.¹³

En 1966, Andreas Rett découvre que plusieurs enfants ayant un comportement normal durant les cinq ou six premiers mois de leur vie développent des comportements autistiques suivis d'une régression.¹⁴

En 1972, l'approche TEACCH du fondateur Schopler et de son collègue Reichler sera reconnue comme programme d'Etat. Ces deux auteurs auront fait l'hypothèse que « l'autisme n'est pas provoqué par une relation pathologique avec les parents, mais par une anomalie cérébrale organique inconnue. »¹⁵

De 1970 à 1980, les milieux scientifiques se sont davantage intéressés au monde de l'autisme et se sont attelés à faire des recherches au niveau neurobiologique, cognitif et psychanalytique. Aujourd'hui, l'autisme reste une thématique particulièrement complexe, mais de nombreux auteurs se penchent sur la question pour faire évoluer nos connaissances sur l'autisme.

¹⁰ LENOIR, Pascal ; MALVY, Joëlle ; BODIER-RETHORE, Chrystèle. *L'autisme et les troubles du développement psychologique*. Paris : Masson, 2003, 250 p.

¹¹ FERRARI, Pierre. *L'autisme infantile*. Que sais-je ? Paris : Ed. Puf, 2006. P.6

¹² FERRARI, Pierre. *L'autisme infantile*. Que sais-je ? Paris : Ed. Puf, 2006. P.6

¹³ <http://www.autisme.net/historique.html>

¹⁴ <http://www.autisme.net/historique.html>

¹⁵ Explication d'une personne ressource éducatrice spécialisée en autisme, 2 décembre 2006

Michel Lemay, pédopsychiatre et professeur de psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent, ainsi que directeur, pendant plus de vingt-cinq ans, de la clinique de l'autisme et des troubles envahissants du développement de l'hôpital Sainte-Justice à Montréal, est un des actuels spécialistes mondiaux dans le domaine de l'autisme.

Symptômes

Il est très difficile de faire un diagnostic ou une liste exhaustive des symptômes de l'autisme. Cependant en 1943, Kanner, reconnaissant que l'autisme est une forme particulière d'affection, va mettre en commun plusieurs traits regroupant les symptômes de la personne autiste¹⁶. Ces derniers se retrouvent dans l'actuel DSM-IV¹⁷ et semblent donc pertinents.

Le retrait autistique

Kanner décrit le retrait autistique en explicitant que le contact avec la réalité externe est très limité et aboutit à « un état d'extrême solitude autistique qui ignore et exclu tout ce qui vient de l'extérieur vers l'enfant. » L'enfant ne paraît pas être perturbé par les sujets extérieurs, ni même parfois par ses propres parents. Au niveau du contact, l'enfant autiste craint ou refuse certaines fois le contact. Il témoigne d'une indifférence envers les autres et fait souvent preuve de réactions bizarres. La personne autiste présente également souvent un désintérêt pour les objets de son environnement ou ne les utilise pas de manière courante. D'ailleurs R. Soulayrol¹⁸ décrit la crainte du contact corporel de face à face et a démontré que, souvent, l'enfant autiste préfère une approche par le dos. Cette dernière est moins intrusive et donc moins menaçante. Certains enfants accepteraient d'avantage le contact avec autrui : ils le considéreraient comme un prolongement de leur propre corps ou comme un « objet » qui leur servirait à une quelconque utilité.

Le besoin d'immuabilité

Pour le bien-être de l'enfant autiste, son environnement doit avoir une certaine stabilité. Kanner a observé que certains enfants ont une mémoire impressionnante pour se souvenir de leur environnement habituel. Le changement et les événements inhabituels provoquent chez certaines personnes autistes, de la peur, du stress ou des crises d'angoisse.

¹⁶ <http://www.personnes-agees.gouv.fr/renseignements/vocabulaire.htm>

¹⁷ ASSOCIATION AMERICAINE DE PSYCHIATRIE. Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux. (DSM-IV). 4^{ème} édition. Paris : Masson, 1996. P.84

¹⁸ Revue de psychologie médicale. The so-called child autism and psychosis: a review. Service de presse éd. information, Paris, FRANCE (1969-1995) (Revue) 1994, vol. 26, NS, no10, pp. 1070-1074 (6 ref.)

Les stéréotypies

En rencontrant des enfants autistes, il est fréquent de les voir effectuer des comportements répétitifs durant la journée et des activités stéréotypées. Le balancement du corps, des agitations des mains ou des doigts devant les yeux sont des signes courants chez les personnes autistes. Ces mouvements stéréotypés calment souvent leur angoisse, leur procure une sensation de bien-être, d'excitation voire de satisfaction à connotation parfois érotique. Certaines personnes autistes ayant acquis le langage font quelques fois acte de stéréotypies verbales en plus d'autres gestuelles.

Les troubles du langage

Le mutisme ou un langage inhabituel est également une caractéristique fréquente de l'autisme qui dépend de la personne, de son âge et de son degré d'autisme. Cependant, les personnes usant de la parole font souvent acte de trouble du langage. Se situer comme sujet dans son propre discours est courant. Parler de soi à la deuxième ou troisième personne du singulier relève d'une inversion pronominale fréquente. La répétition écholalique est également un trouble du langage commun de l'autisme. Le jeune autiste répète des phrases, intonations ou mots provenant d'un autre contexte d'une façon quasi littérale. Kanner explique que le sens de ces discours n'est pas totalement dépourvu de significations et peut être partiellement compris en se référant à l'expérience ou la situation vécue antérieure où le jeune a entendu la vocalise pour la première fois.

L'intelligence

Léo Kanner relate que la plupart des personnes autistes ont un déficit intellectuel. Selon un praticien formateur spécialisé en autisme¹⁹, la notion de déficience mentale s'applique lorsque le Q.I est inférieur à 70. Cependant, certaines personnes autistes possèdent un sens ou un don particulièrement aigu (mémoire surdéveloppée, dessin, calcul...). Il s'agirait cependant de moins de 3% des personnes autistes.

Le développement physique

Dans la majorité des cas, le développement physique ne se distingue pas des autres personnes. Un risque de crise d'épilepsie serait toutefois plus élevé chez les personnes autistes.

¹⁹ Personne ressource numéro 2 souhaitant garder l'anonymat

L'hypersélectivité

L'hypersélectivité ne fait pas partie des traits regroupant les symptômes de la personne autiste que Kanner a sélectionnés. Cependant, l'ouvrage de Hilde De Clercq²⁰ concernant l'hypersélectivité chez les personnes autistes, autrement dit leur « pensée en détail » m'a permis de mieux comprendre le monde de l'autisme et le comportement des résidents que j'ai côtoyés pendant un mois. C'est pour cette raison que je décrirai ci-dessous quelques éléments qui m'ont paru essentiels.

L'auteur, Hilde De Clercq, mère d'un enfant autiste, relate que les enfants « normaux » ont dès leur naissance la capacité de chercher du sens, donc la signification cachée derrière les choses. Les enfants autistes recherchent la signification de manière différente. L'information est utilisée autrement.

« Les perceptions sont prépondérantes et parfois des détails dominant dans le labyrinthe des perceptions, détails qu'ils sélectionnent et associent, afin de trouver leur « sens » dans ce monde confus et chaotique de l'invisible, de la signification pas toujours directement perceptible. »²¹

Les enfants « ordinaires » ont tendance à surgénéraliser, alors que les enfants autistes manquent de généralisation. Ces derniers tendent à être hypersélectifs dans leur perception. Ils vont par exemple sélectionner des objets par rapport à un seul type de perception, comme la vue ou le toucher. K. Quill (1985) a fait une expérience où il remarque que lorsque les enfants ordinaires apprennent le mot « chaise » pour un objet déterminé, ils vont pendant un certain temps appeler chaise de nombreux objets où l'on peut s'asseoir (fauteuil, divan, etc.). Leur intelligence indique que la signification cachée prédomine dans leur acquisition du langage. L'enfant autiste va faire le contraire. Le mot « chaise » qui représente un objet déterminé ne peut être un objet plus grand, d'une autre texture ou d'une autre couleur que le mot qu'il a associé à l'objet.

Donna Williams²² décrit également sa pensée en détail échelonnée. Tout ce que la personne autiste perçoit doit d'abord être décodé. La feuille de papier par exemple est d'abord décodée comme « blanc, plat, fin et carré ayant une surface lisse ». Après ce décodage vient l'aspect fonctionnel (possibilité d'écrire dessus). Pour finir vient le fonctionnement. La personne autiste doit donc tout décoder de la perception à la fonction, alors que la compréhension de la personne ordinaire est tout de suite liée à la perception.

²⁰ DE CLERCQ, H. *Dis maman, c'est un homme ou un animal ? à propos de l'autisme*. Mougins Cedex : AFD, 2002, 96 p.

²¹ DE CLERCQ, H. *Dis maman, c'est un homme ou un animal ? à propos de l'autisme*. Mougins Cedex : AFD, 2002, 96 p.

²² WILLIAMS, D. *Si on me touche, je n'existe plus : le témoignage exceptionnel d'une jeune autiste*. Paris : Ed. J'ai lu, 2003, 310 p.

L'hypersélectivité entraîne donc l'impossibilité de distinguer les détails importants des superflus et donc de devoir apprendre des règles de conduite apprises par cœur. Dans le développement du langage et des relations sociales se créent donc des difficultés importantes et complexes. Pour nous, être joyeux ou triste est facile, car nous reconnaissons avec précision le prototype de la joie ou de la tristesse : ☺ ou ☹. Les personnes autistes n'intègrent pas cet aspect et vont s'accrocher à des détails externes. La personne triste peut l'être en ayant les larmes aux yeux, mais si elle ne les a pas ? Comment reconnaître une personne joyeuse si tout d'un coup elle a les yeux mouillés tellement elle a ri ? Comment reconnaître les nuances comme être gêné, ému, vexé ?

Les personnes autistes s'adaptent donc difficilement car tout leur semble toujours nouveau et chaque nouveauté peut être une source d'angoisse. L'importance de ne rien changer dans leur environnement est donc pour elles une nécessité. Il est donc logique que les personnes autistes s'accrochent à des rituels, c'est un sentiment de contrôle.

Cette théorie démontre que l'autisme n'est pas un repli sur soi-même mais une autre façon de penser.

Par la suite, Hilda De Clercq²³ parle également de l'importance de la collaboration avec les parents parce que ce sont eux qui ont la meilleure compréhension et connaissance de leur enfant et parce qu'ils connaissent la signification des expressions de leur enfant.

Souvent, les personnes ordinaires pensent que telle ou telle personne autiste témoigne de la mauvaise volonté ou de la paresse parce qu'elle ne fait pas la tâche demandée. Or, la signification d'une phrase prononcée est comprise en fonction de l'application à un moment précis ou à une situation particulière. Exemple : Une petite fille qui mangeait des bananes seulement si elles portaient un autocollant *chiquita*. La mère ayant enfin compris ce qui ne fonctionnait pas a commencé à en coller sur tous les autres fruits et sa fille les mangea.

Il est donc plus facile de suivre la pensée des enfants autistes que de leur imposer et de les confronter à des problèmes de comportement. Pour anticiper les problèmes de comportement il faut les connaître. L'auteur dit que pour généraliser les aptitudes, il faut collaborer avec les parents et travailler à l'élargissement du contexte.

Quelques conséquences de cette pensée hypersélective sont que les détails changent tout le temps donc tout semble toujours nouveau, d'où le besoin des personnes autistes d'avoir une régularité, même dans les stéréotypies.

²³ DE CLERCQ, H. *Dis maman, c'est un homme ou un animal ? à propos de l'autisme*. Mougins Cedex : AFD, 2002, 96 p.

Causes

Un ouvrage sur l'autisme²⁴ nous apprend que les causes de l'autisme sont fortement discutées et font l'objet de débats interminables depuis la découverte de son existence. La plupart du temps, il est dit que son origine est biologique et affecte le développement du cerveau. Les parents ne sont pas la cause de l'autisme et sont d'ailleurs une grande ressource pour l'enfant autiste²⁵.

L'ouvrage susmentionné²⁶ relate que la cause de l'autisme semble être une anomalie cérébrale. Des scientifiques auraient découvert une anomalie dans certaines cellules. En effet, ces dernières seraient plus nombreuses chez l'enfant autiste que chez les personnes saines. De plus, selon certains scientifiques, les connexions entre les cellules seraient réduites.

Une récente étude scientifique publiée fait l'hypothèse que la cause réside dans le placenta. Les chercheurs auraient découvert chez des enfants atteints de troubles envahissants du développement des cellules défectueuses dans le placenta de la mère. Ces constatations faites par l'école de médecine de Yale permettraient de « mener à un diagnostic précoce d'un désordre développemental qui affecte approximativement un enfant sur 200 et qui a comme conséquence des difficultés de communication, de socialisation et d'interaction avec autrui. »²⁷

L'article intitulé *la génétique de l'autisme*²⁸ parle d'une cause héréditaire. Les auteurs de l'article relatent qu'un quart des personnes autistes ont des affections connues. Les affections des trois quarts restant demeurant inconnues. Des recherches scientifiques effectuées notamment sur des jumeaux ont néanmoins permis de faire des corrélations très fortes entre autisme et hérédité.

Pour terminer, cette même encyclopédie annonce qu'au niveau génétique, l'autisme peut être observé dans différentes maladies monogénétiques telles que le syndrome de Rett (maladie génétique neurologique) ou le syndrome de l'X fragile (première cause de retard mental héréditaire).

²⁴ BERTHOZ, Alain et al. *L'autisme de la recherche à la pratique*. Paris : Ed. Odile Jacob. 2005, 482 p.

²⁵ Autisme-Europe 2003. Campagne d'information AEPH. Sensibilisation à l'autisme. Article en ligne : http://www.autismeurope.org/portal/Portals/2/AE_EYPD_AWARENESS_leaf_FR.pdf

²⁶ BERTHOZ, Alain ; ANDRES, Christian et al. *L'autisme de la recherche à la pratique*. Paris : Ed. Odile Jacob. 2005, 482 p.

²⁷ Harvey J. Kliman, M.D. *Key to Early Diagnosis of Autism May be in the Placenta*. Yale University Office of public affairs. 26.06.2006. <http://www.yale.edu/opa/newsr/06-06-26-01.all.html>

²⁸ *La génétique de l'autisme* de Stéphane Jamain, Catalina Betancur, Bruno Giros, Marion Leboyer et Thomas Bourgeron. Synthèse et revue m/s médecine/sciences de 2003

2.2. Communication

Généralités

Après de longues réflexions sur le thème de la communication avec la personne autiste, deux questions essentielles se sont indiscutablement soulevées : Comment l'intervenant peut-il faire pour entrer en communication avec une personne autiste qui ne semble pas présenter le besoin de communiquer ? ; Comment l'intervenant va-t-il prendre en charge la personne autiste ?

Dans la partie théorique qui va suivre, j'ai essayé de trouver des pistes de réflexions, des modèles et des concepts théoriques qui puissent donner des éléments de réponses à ces deux questions.

L'origine latine du mot « communication » est « *communicare* » qui signifie « mettre en commun ». La communication est donc un processus d'échange et de mise en commun d'informations et de connaissances. Howard Buten rapporte dans un de ses ouvrages²⁹ que communication signifie : « établir une relation avec ». La communication n'existerait donc pas si elle ne va pas dans les deux sens entre deux personnes.

On pourrait donc penser qu'étant donné que certaines personnes autistes ne réagissent pas ou ne répondent pas aux stimulations d'un émetteur, la communication n'est pas possible.

Mais même si la personne autiste ne semble pas vouloir répondre à une stimulation à un moment donné, elle fera comprendre une envie ou un message à travers son attitude, son regard ou son comportement par exemple. La personne qui reste mutique transmet involontairement des messages très puissants. Elle communique à autrui son refus d'entrer en contact avec l'autre personne, son rejet de la relation, son bouleversement intérieur ou sa confusion. La communication est omniprésente et il est donc impossible de ne pas communiquer. Même ne pas communiquer, c'est communiquer son refus de ne pas communiquer !

Le processus de communication peut être décrit comme « le processus de transmission d'un message d'un émetteur à un ou plusieurs récepteurs à travers un média (pas seulement la presse ou la télévision mais cela peut également être le langage) subissant des interférences sous condition de message de rétroaction ou feedback. Cela associe un acte au message et à la médiatisation qui y sont liés. C'est le contexte qui donne le sens de l'échange. On préférera alors le terme de *processus de communication* ou plus simplement une *communication*. »³⁰

Margot Phaneuf³¹ nous donne également une définition particulièrement riche de la communication qui est pour elle :

²⁹ BUTEN, Howard. *Ces enfants qui ne viennent pas d'une autre planète : les autistes*. [Paris] : Gallimard jeunesse, 2001 (non paginé)

³⁰ MAIGRET, Eric. *Sociologie de la communication et des médias*. Paris : Armand Colins, 2007, 287 p.

³¹ PHANEUF, Margot. *Communication, entretien, relation d'aide et validation*. Ed.Chenelière/Mc Graw-Hill, 2002. P.21

« Un processus de création et de recréation d'information, d'échange, de partage et de mise en commun de sentiments et d'émotions entre des personnes. La communication se transmet de manière consciente ou inconsciente par le comportement verbal et non verbal, et de manière plus globale, par la manière d'agir des intervenants. Par son entremise, nous arrivons mutuellement à saisir et à comprendre les intentions, les opinions, les sentiments et les émotions ressentis par l'autre personne, et selon les cas, à créer des liens signifiants avec elle ».

La communication interpersonnelle est la base de la vie en société. Il s'agit d'un émetteur et d'un récepteur, avec une interrétroaction quasi toujours présente. L'exemple d'une communication interpersonnelle est une conversation téléphonique ou une conversation orale entre deux personnes.

Comportements influençant la communication

Certains comportements et certaines attitudes nuisent à la communication ou la favorise.³² Il s'agit de la posture et les attitudes corporelles ; la gestuelle ; la distance ou proxémie ; le contact visuel ; l'expression faciale ; la voix ; la respiration ; le silence ; l'apparence générale et le toucher.

La posture et les attitudes corporelles

Tourner son visage et son corps en direction d'une personne, c'est déjà lui montrer un signe d'intérêt. Une posture légèrement inclinée vers la personne lui signifie qu'on lui porte de l'intérêt, de l'attention et qu'il est au cœur de nos préoccupations.

La gestuelle

Les gestes et les comportements d'une personne traduisent également son état interne. Par exemple, une personne qui nous parle et qui a les bras croisés sera symboliquement considérée comme fermée à la communication. Une autre personne qui tapote nerveusement ses doigts sur la table semble être une personne mal à l'aise. Les oscillements peuvent aussi souvent irriter la personne qui communique avec nous. Il faut donc prendre conscience des comportements qui pourraient mettre la personne en face mal à l'aise et qui nuiraient à la relation.

³² PHANEUF, Margot. *Communication, entretien, relation d'aide et validation*. Ed. Chenelière/Mc Graw-Hill, 2002. P. 28 à 44

La distance, la proxémie ou les territoires de moi de Edward T. Hall

L'approche ethno-méthodologique sur la proxémie et les territoires de moi, développée en 1971 par l'anthropologue Edward T. Hall me semble essentielle pour l'efficacité de la communication entre des personnes³³. Durant une interaction, une distance physique est établie, c'est cette dernière qui est appelée « proxémie ». En effet, la « territorialité » a une importance primordiale car une distance idéale entre deux individus permettra une interaction plus efficace que si le territoire d'un des deux individus est envahi.

La proxémie varie notamment selon les cultures et les lieux. En effet, on peut citer l'exemple du Brésil où la distance physique entre deux personnes lors de la communication est relativement courte et son opposé comme la Chine. Pour les lieux, la distance entre deux personnes ne sera pas la même s'ils sont coincés dans un ascenseur ou dans un bus bondé ou s'ils se trouvent dans un musée.

Edward Hall décrit différentes zones. La zone intime de 0 à 45 cm : registre de la confiance. Un risque d'envahissement est possible. Exemple : deux amoureux.

La zone personnelle de 45 à 125 cm : registre de la connivence. Distance d'intimité relative entre les personnes. Elle est selon Hall la « limite de l'emprise physique sur autrui. » Exemple : la distance entre deux amis. C'est également la distance que le travailleur social a souvent avec un résident qu'il connaît bien.

La zone sociale (1,20 à 2,10 m) : registre de la neutralité. La distance physique n'est plus possible mais une bonne vue d'ensemble de la personne est permise. Exemple : durant une réunion informelle avec son supérieur hiérarchique.

La zone publique (3,60 à 7, 5 m) : registre du charisme. Seulement si les personnes parlent à voix haute, les échanges sont possibles. Echange de courte durée. Exemple : distance oratoire.

L'intervenant qui entre en contact avec une personne autiste avec une distance optimale favorisera l'échange et l'interaction avec elle. Si la distance n'est pas adaptée, il y a notamment le risque de bloquer la communication ou de créer un malaise avec cette dernière. En effet, « la bulle spatiale que nous créons autour de nous, représente un pouvoir symbolique sur notre territoire. Chaque personne établit son territoire, les frontières du moi sont variables selon les individus et leur violation par un intrus peut parfois déclencher des réactions très fortes »³⁴.

³³ CHALIFOUR, Jacques. *La relation d'aide en soins infirmiers, une perspective holistique-humaniste*. Ed. Lamarre, 1989. p.139

³⁴ PHANEUF, Margot. *Communication, entretien, relation d'aide et validation*. Montréal : Ed. Chenelière/Mc Graw-Hill, 2002. P.30

Le contact visuel

« Communiquer vise d'abord à partager avec la personne avec qui nous sommes en rapport, à échanger avec elle l'expression du sens profond que nous accordons mutuellement à ce qui est dit. L'adage veut que les yeux soient le miroir de l'âme et c'est en effet dans les yeux de l'autre que, pendant une conversation, nous décelons son ouverture, son intérêt ou sa distraction³⁵. »

Regarder autrui dans les yeux peut témoigner d'une compréhension et d'une confiance par exemple. C'est reconnaître à l'autre qu'il existe. Pour donner un exemple de l'importance du contact visuel dans la relation, si le regard de l'émetteur est franc et direct, il va démontrer qu'il s'intéresse à l'autre et qu'il est authentique. Si le regard est fuyant ou absent, cela signifie qu'il ne considère pas l'autre personne, qu'elle est exclue. Le contact visuel, qui est une caractéristique de l'attitude d'écoute, peut communiquer la considération positive de la personne et cela peut l'aider à évoluer.

L'expression faciale

« L'expression faciale de chacun est chargée d'expression et transmet nos réactions à ce que l'on voit, vit, entend et perçoit³⁶. »

Les émotions sont donc l'authenticité de la communication. La peur ou la stupeur par exemple, transparaissent involontairement.

La voix

Les paroles transmettent du sens mais le son de la voix également. La voix est très expressive. Elle traduit les émotions, les réactions de la personne qui communique. Le rythme de la voix est important. Par exemple, une personne qui parle très vite pourra être interprétée par l'autre comme « tu n'as pas le temps de t'occuper de moi. ». Le ton de la voix doit aussi être adapté. Cela témoigne par exemple de la confiance et de l'affirmation de soi. L'émetteur peut se synchroniser avec sa voix à l'état émotif de la personne qui reçoit le message. Ceci permet d'améliorer la communication. Par exemple, si la personne à l'air triste, on va lui parler lentement, avec de la compassion et de la compréhension.

³⁵ PHANEUF, Margot. *Communication, entretien, relation d'aide et validation*. Montréal : Ed. Chenelière/Mc Graw-Hill, 2002. P.33

³⁶ PHANEUF, Margot. *Communication, entretien, relation d'aide et validation*. Montréal : Ed. Chenelière/Mc Graw-Hill, 2002. P.33

La respiration

La respiration est un moyen d'expression de l'affectif. D'ailleurs, « le rythme respiratoire est le moyen d'expression le plus élémentaire dont toute personne vivante dispose³⁷. » La respiration reflète l'état, l'émotionnel d'un individu. On peut par exemple reconnaître l'état d'une personne selon sa respiration, si elle semble compressée, irrégulière, retenue, etc. La communication basale utilise notamment ce moyen d'expression pour entrer en relation avec la personne autiste. La personne de référence va inspirer et expirer sur le même rythme que la personne autiste, effectuer les mêmes mouvements ou gestes, elle va pour ainsi dire se synchroniser à elle, être son miroir.

Le silence

Le silence qui fait partie des échanges interpersonnels peut être une stratégie de communication. Il permet dans certains cas, une introspection, de témoigner du respect à l'autre, de favoriser la réflexion et le contact avec ses émotions. Le silence permet également de donner la parole à l'autre et de lui laisser le temps de réfléchir. Une bonne écoute est liée au fait que l'on a de l'attention pour l'autre. Néanmoins, le silence peut aussi être utilisé pour bloquer une communication. Le mutisme d'une personne peut signifier qu'elle a envie de rester dans son « monde ». Il est important pour chacun de respecter le silence, de le tolérer et de chercher à le clarifier pour mieux le comprendre.

L'apparence générale

L'apparence générale est le vecteur de notre image. On peut la diviser en quatre catégories. La voix et le regard, ainsi que l'expression faciale que nous avons vu plus haut. Le maintien (gestes et postures) et la tenue personnelle (vêtements, coiffure, maquillage). La manière de se vêtir ou de paraître d'une personne transmet également des messages aux personnes qui entrent en contact avec elle.

La personne qui « prend soin d'elle » va sans doute se sentir plus à l'aise face à l'autre et va lui inspirer confiance.

Le toucher

Toucher une personne peut signifier qu'on lui témoigne de la compréhension. Cela peut aider à ouvrir une relation, à attirer l'attention de la personne, à lui faire part de notre intérêt de notre présence et de notre affection. Toutefois, toucher autrui peut être une marque d'intimité. Cela peut provoquer du rejet, de la peur, une résistance ou des réticences. Cela dépend également des dimensions culturelles et sociales de chacun. Une personne repliée sur soi ou une personne schizophrène par exemple peut ressentir le « toucher » comme une agression contre laquelle il faut se défendre.

³⁷ MALL, Winfried. Basale Kommunikation ein Weg zum andern. *Geistige Behinderung*, 1984. Traduit en partie in Chauvie, Jean-Marc [et al.]. *Polyhandicap - qualité de vie et communication : deux outils pour l'observation*. Luzern : Ed. SZH/SPC, cop. 1994. 40 p.

Principaux modèles de communication

Plusieurs modèles de représentation de la communication existent. De nombreux chercheurs ont créé leur propre modèle. Ci-dessous seront donc décrits quelques modèles de communication qui m'ont semblé les plus pertinents, la liste ne sera donc pas exhaustive. Les modèles seront présentés de façon chronologique, c'est-à-dire depuis les premiers modèles qui considéraient que la communication se limitait au transfert d'une information entre une source et une cible qui la reçoit, jusqu'aux derniers théoriciens qui tiennent compte notamment du contexte et du feedback.

Le modèle de Shannon et Weaver

Ce modèle inventé en 1949 par l'ingénieur Shannon et le philosophe Weaver est un des premiers modèles de communication qui est apparu. Le schéma est décrit de façon précise dans leur ouvrage intitulé « Théorie mathématique de la communication³⁸ ».

Dans le modèle de Shannon et Weaver, il s'agit de transmettre une information ou un message. L'émetteur, grâce à un codage, va envoyer un message à un récepteur qui va décoder l'information, dans un contexte perturbé de bruit. Pour résumer très simplement, il s'agit d'un émetteur A qui transmet une information à un récepteur B en passant par le biais d'un canal C. On peut considérer ce modèle comme « télégraphique » car il est mécanique et linéaire. De plus, il ne se préoccupe pas de l'ancrage social.

L'origine de ce modèle était liée aux renseignements militaires. En effet, Claude Shannon devait durant la deuxième Guerre Mondiale décrypter les messages « brouillés » dans le code ennemi.

L'avantage principal est que ce modèle essaye de comprendre et connaître les facteurs de perturbation qui existent durant la transmission de l'information.

Les inconvénients du modèle sont nombreux, notamment à cause de son ancienneté. En effet, le modèle a été revisité par d'autres scientifiques. Cependant, je citerai ceux qui me semblent les plus intéressants. Le schéma peut être considéré comme simpliste, car il ne s'adapte pas à toutes les situations de communication et ne tient pas compte du contexte. D'abord, les deux chercheurs considèrent que le récepteur est passif, ce qui a été démenti dans les études sur la communication. En effet, en général il y a toujours une inter-influence entre le récepteur et l'émetteur. Ensuite, le modèle ne tient pas en compte la possibilité d'une pluralité de récepteurs. Les auteurs n'ont pas non plus pensé aux éléments psychologiques et sociologiques, par exemple le fait qu'il y ait un message contenant des symboles. Pour terminer, il n'y a pas de boucle de rétroaction, c'est-à-dire un dispositif qui lie l'effet à sa propre cause.

³⁸ WEAVER, Warren, SHANNON, Claude E. *Théorie mathématique de la communication*. Paris : Retz-C.E.P.L., 1975, 188 p.

Le modèle de Harold D. Lasswell

Ce psychiatre et expert en sciences politiques américain (1902-1978) est un des premiers à s'être intéressé à la communication de masse. Selon lui, il faut pouvoir répondre à différentes questions pour répondre à une action de communication³⁹ :

« Qui ? » (milieu et organismes émetteurs)

« Dit quoi ? » (contenu du message, analyse de contenu)

« Par quel canal ou média ? » (ensemble des techniques qui à un moment donné et pour une société déterminée, diffusent à la fois l'information et la culture)

« A qui ? » (vise l'auditoire avec des variables différentes comme l'âge, le sexe de la personne...)

« Avec quel effet ? » (analyse des problèmes d'influence du message sur l'auditoire).

Ces éléments sont donc les facteurs en jeu dans une communication et représentent donc le contexte. Dans ce modèle, la communication est conçue comme un processus d'influence et de persuasion. Ce modèle ne s'arrête pas à la simple transmission d'une information comme dans le premier, mais il se préoccupe des étapes de la communication et de ses enjeux.

L'avantage de ce modèle par rapport au premier est qu'il ne s'intéresse plus seulement à la transmission du message mais considère la communication comme un processus dynamique possédant des étapes individuelles et particulières. De plus, il peut envisager une pluralité d'émetteurs ou de récepteurs, contrairement au premier modèle. Les effets de la communication et les finalités sont pris en compte.

Ce modèle simpliste a également ces limites, car il est aussi linéaire et donc axé principalement sur le transfert des informations. Ses inconvénients sont que la communication est considérée comme une relation autoritaire et d'influence.

De plus, comme dans le modèle de Shannon et Weaver, l'émetteur est considéré comme passif. Pour terminer, il n'y a pas non plus présence de rétroaction, de contexte sociologique ou psychologique.

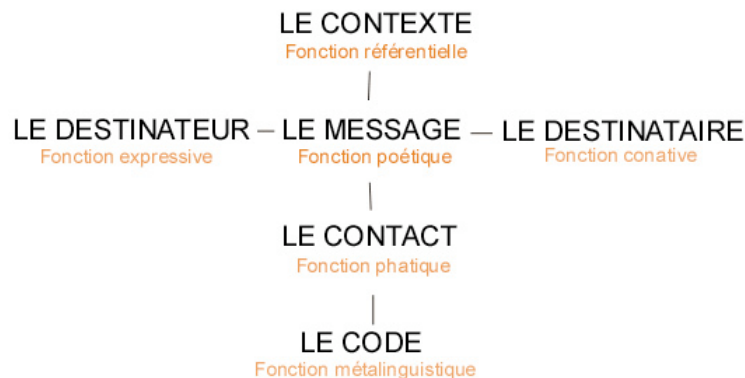
Les deux premiers modèles proviennent du courant psychologique des behavioristes. La différenciation très claire entre le rôle du récepteur et de l'émetteur, ainsi que le fait que le récepteur soit considéré comme passif en est caractéristique.

³⁹ MATTELART, Armand & MATTELART Michèle. *Histoire des théories de la communication*. Paris : La Découverte, 2004. 123 p.

Le modèle de Jakobson

Roman Jakobson est un linguiste russe (1896-1982) qui ne s'axe plus sur la transmission du message mais sur le message lui-même. Ce modèle se compose de six facteurs ayant chacun une fonction du message.

Voici le schéma de Jakobson de 1963, trouvé sur un site concernant les modèles de communication⁴⁰, synthétisé de façon très claire dans l'ouvrage « introduction aux théories de la communication⁴¹ » :



La fonction expressive est axée sur le destinataire, c'est-à-dire sur l'émetteur. Cette fonction permet principalement à ce dernier d'exprimer sa personnalité (attitude, émotion, affectivité, intonation de la voix...) par rapport à ce dont il parle.

La fonction conative du message est liée au destinataire, c'est-à-dire la personne qui reçoit le message. Cette fonction va inciter le destinataire à agir sur le destinataire, donc il va y avoir une visée intentionnelle dans le but de créer un effet sur ce dernier. Autrement dit, le but de la communication va être de faire agir le destinataire dans le sens que veut le destinataire.

La fonction référentielle est liée au contexte, car le message va bien entendu en dépendre. Le récepteur du message est la personne concernée principalement.

La fonction phatique est liée au contact, car elle permet d'établir la communication, d'assurer entre les interlocuteurs l'attention et donc le contact. Le contact relie « physiquement » l'émetteur au récepteur. La fonction métalinguistique permet de vérifier que les interlocuteurs ont la même compréhension du message, des formes du langage. Il s'agit donc de vérifier si le même code est partagé.

⁴⁰ <http://psychcom.free.fr/model.htm#JAKOBSON>

⁴¹ MEUNIER J.P., PERAYA D. *Introduction aux théories de la communication*, Bruxelles, De Boeck, Chapitre 2, 2.4. , 1993

La fonction poétique est axée sur le message lui-même et sa forme, car tout message est expressif. La fonction poétique met l'accent notamment sur ce qui constitue le code (rimes, etc). Le code sert à convertir l'information sous une autre forme de représentation et permet de transmettre le message.

Certaines de ses fonctions sont du type de la relation (expressive, conative, phatique) et les autres sont de l'ordre du contenu.

Le modèle de George Gerbner

Ce sociologue des années 50 désirait faire un modèle général de la communication. En 1956 il a présenté un modèle bien plus complexe que les précédents. Deux notions particulières sont intégrées : le message est lié au contexte et permet donc de le renseigner sur la signification du message. De plus, il décrit le processus de communication comme un ensemble à deux dimensions : une perceptive et une autre dimension pour le contrôle⁴².

L'avantage du modèle de Gerbner est qu'il s'applique aux différentes formes de communication en fonction du contexte. Il convient à un acte de communication interpersonnelle entre deux personnes mais aussi au processus plus complexe de la communication de masse.

Le modèle de Riley et Riley

Dans ce modèle, Matilda White Riley et John White Riley axent surtout leur théorie sur le fait que les êtres humains appartiennent à des groupes. Les auteurs du modèle expliquent que l'émetteur appelé aussi « communicateur » et le récepteur sont restitués dans des groupes primaires sociologiques, c'est-à-dire les familles, les petits groupes, les communautés, etc. Ces groupes primaires sont des groupes d'appartenance influençant la façon de voir, penser et juger de leurs membres. De plus, ces derniers évoluent dans un contexte social dont ils dépendent.

Ce modèle amène donc des concepts pertinents, comme la notion de contexte et d'appartenance à un groupe. Riley et Riley sont les premiers à parler de la boucle de rétroaction entre l'émetteur et le récepteur.

C'est d'ailleurs le point fort de leur modèle. D'autre part, les scientifiques d'aujourd'hui n'émettent plus aucun doute sur l'inter-influence et la réciprocité entre les individus, notion et apport important amené par ce modèle. L'idée de rétroaction est à l'origine des travaux sur la communication de groupe.

⁴² JAKOBSON, Roman. Trad. De l'anglais et préf. Par Ruwet, Nicolas. *Essais de linguistique générale : aux sources du structuralisme*. In: Sciences humaines. - Auxerre. - 2004, no 154, p. 50-53.

Modèle cybernétique

Le modèle cybernétique est un des modèles les plus connus pour étudier la communication.⁴³ En effet, la communication a un caractère cybernétique, car l'énoncé de l'un des partenaires influence et exerce un effet de contrôle sur la réaction de l'autre. La cybernétique, qui trouve son origine de Norbert Wiener, peut donc être définie comme la science des systèmes qui étudie les mécanismes de communication et de contrôle chez les êtres vivants.⁴⁴ C'est la science générale de la régulation et des communications dans les systèmes naturels et artificiels. Elle se préoccupe d'étudier l'information, sa fonction et sa structure dans les interactions systémiques.

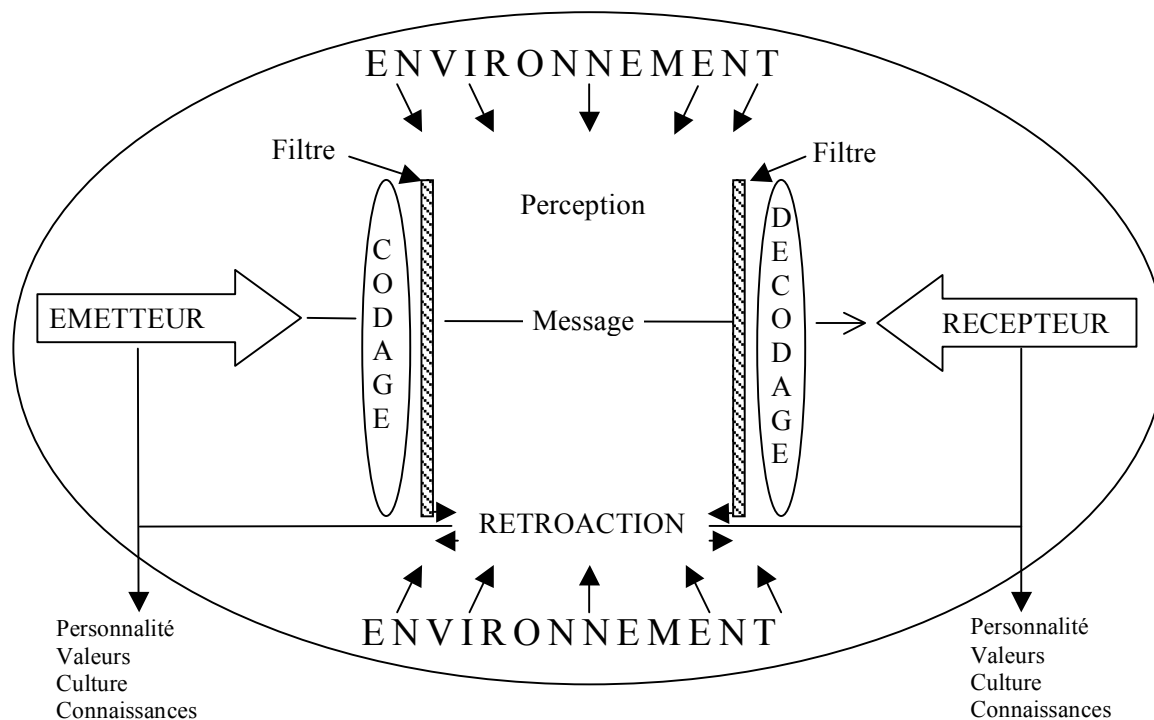
"L'explication cybernétique" de Gregory Bateson (1980) se diffère de l'explication causale, car il n'importe plus de savoir "pourquoi quelque chose s'est produit" mais de savoir quelles contraintes ont fait que "n'importe quoi ne se soit pas produit".

Le modèle cybernétique⁴⁵ représente un système de transmission de l'information circulaire et continue, dans lequel l'émetteur envoie un message au récepteur. Ce dernier envoie à son tour un message qui est une rétroaction et devient ainsi émetteur. Les rôles s'inversent donc tour à tour et se stimulent. Un processus dynamique d'alternance de paroles et de messages non verbaux est donc mis en jeu. S'il n'y a pas de réponses dans ce processus ou d'encouragements à poursuivre, la communication est brisée.

⁴³ PHANEUF, Margot. *Communication, entretien, relation d'aide et validation*. Ed.Chenelière/Mc Graw-Hill, 2002. P.24

⁴⁴ Dictionnaire Général Larousse, 1993

⁴⁵ PHANEUF, Margot. *Communication, entretien, relation d'aide et validation*. Ed.Chenelière/Mc Graw-Hill, 2002 . P.24



Source : Phaneuf, M. (2002)

L'émetteur, avec par exemple sa perception du monde, sa propre attitude, sa manière d'être, sa personnalité, sa culture, ses connaissances, transmet un message codé (information, demande, etc.) à une autre personne. Le récepteur va décoder et interpréter le message selon sa personnalité, ses valeurs, sa culture et ses connaissances ainsi que sa perception de la réalité et du monde. La rétroaction peut avoir forme d'une expression faciale, d'un geste ou d'une phrase simple. L'émetteur va observer l'expression faciale, le ton de la voix, le comportement de la personne. Il analyse son discours et sa façon d'être pour établir avec elle une réelle communication et vérifier sa compréhension du message. Bien entendu, l'environnement va avoir une influence sur le contexte, la rétroaction et le message en lui-même.

2.3. Programmes éducatifs et outils de communication pour personnes autistes

Propos liminaires

Il existe de nombreuses méthodes de prise en charge des personnes autistes, notamment de type psychothérapeutique, psychanalytique, institutionnel et éducatif.

Les travailleurs-euses sociaux-ales travaillant dans les lieux où j'ai pu mener mon observation n'utilisent aucune méthode particulière mais ont pu être sensibilisé-e-s à différentes approches qu'ils et elles utilisent parfois de manière inconsciente. Les méthodes d'interventions éducatives ou certains outils qui me semblent les plus importants seront synthétisés dans les points suivants.

Il faut cependant être conscient qu'il existe une multitude d'autres moyens favorisant le développement et le processus de communication de la personne autiste, surtout au Canada où les recherches semblent bien plus avancées qu'en Europe.

L'ergothérapie, par exemple, pourrait être une méthode complémentaire à un programme éducatif. Cette dernière se caractérise par l'éducation, la rééducation ou la réadaptation par et pour l'activité. Dans les thérapies du langage, on peut citer l'orthophonie qui peut venir en aide à des personnes autistes. Par exemple, en les aidant à améliorer leurs compétences d'expression orale ou en leur apprenant une méthode de communication fonctionnelle, comme le PECS.

Les activités comme l'expression artistique (peinture, sculpture...) la poterie, la pâtisserie, l'équithérapie ou la musicothérapie sont des moyens d'aider la personne autiste à se développer. A travers mes expériences professionnelles, j'ai remarqué que les personnes autistes apprécient tout particulièrement l'eau, donc aller à la piscine. J'ai eu l'occasion d'aller aux bains thermaux avec un jeune autiste que j'avais en référence pendant un camp de vacances. Pendant tout le temps où nous avons été dans l'eau, j'ai trouvé ce jeune complètement différent et beaucoup plus ouvert à la communication. Il me regardait, me prenait la main et me tirait pour m'emmener où il désirait. J'ai été émue de le voir me regarder et me sourire avec un regard vif et j'ai vraiment senti une communication non verbale très significative.

Certains médicaments sont utilisés en complément d'une prise en charge éducative et thérapeutique. Les neuroleptiques, par exemple, peuvent diminuer l'agitation. Cependant, les effets secondaires sont souvent présents et nuisent à l'apprentissage du jeune. Il est indispensable de peser le pour et le contre dans la prise de substances médicamenteuses. Mais aux USA, 60% des enfants autistes reçoivent un traitement médicamenteux.⁴⁶

Approche TEACCH

Au cours des années 70, Eric Schopler et son équipe vont fonder l'approche TEACCH. L'approche était un programme gouvernemental qui n'a jamais été connue scientifiquement. Elle sera réutilisée par Théo Peeters en Belgique. Ce dernier va modifier l'approche mais en gardant ses fondements. Elle sera par la suite reconnue comme programme d'état en 1972.⁴⁷

⁴⁶ Personne ressource numéro 2 ayant souhaité garder l'anonymat

⁴⁷ Personne ressource numéro 1 ayant souhaité garder l'anonymat

TEACCH (Treatment and Education of children with Autism and related Communication Handicapped Children) est donc une approche de traitement et d'éducation née il y a plus de 25 ans en Caroline du Nord aux USA. Elle est destinée à des personnes autistes de tout âge et à des personnes ayant des troubles apparentés du développement. Cinq centres existent. Ils offrent des services d'évaluation, des thérapies individuelles et un programme d'entraînement des parents. TEACCH gère également une dizaine de foyers pour jeunes adultes et une soixantaine de classes intégrées dans les écoles ordinaires.⁴⁸

Le but de cette approche éducative structurée est de favoriser le développement et l'autonomie de l'enfant, dans son environnement naturel et d'aider le jeune à développer son autonomie dans trois domaines particuliers. Il s'agit du milieu familial, scolaire et de la communauté (Schopler, 1989). Pour répondre à ces objectifs, l'accent du programme va se porter sur trois concepts. L'idée de l'approche développementale est de prendre conscience que les besoins, les déficits et l'adaptation du jeune vont varier selon son âge et son niveau de développement. L'intervention sera donc individualisée et portée sur les potentiels et les intérêts de l'enfant⁴⁹. La collaboration entre les parents qui sont une grande ressource pour l'enfant et les professionnel-le-s est indispensable au bon développement de l'enfant. Pour terminer, l'intervention va reposer sur « l'adaptation de l'environnement, de l'organisation visuelle du temps et des activités et sur l'utilisation systématique de supports visuels pour favoriser les apprentissages et développer la communication et les habiletés sociales. »⁵⁰

Analyse comportementale appliquée

L'analyse comportementale appliquée⁵¹ de l'anglais *Applied Behavioral Analysis* ou ABA est appelée parfois « apprentissage par essais distincts » (*Intensive Behavior Intervention* (IBI)) ou LOVAAS, nom de son initiateur. L'ABA est née en 1987 en Californie. Le docteur Ivar Lovaas et ses étudiants ont mené une expérience d'intervention comportementale intensive pendant deux ans sur 19 enfants autistes et ont constaté chez ces derniers des progrès exceptionnels grâce à ce programme.

Le but de cette méthode d'apprentissage structuré est « d'enseigner à l'enfant comment « apprendre » en portant attention aux habiletés suivantes : être attentif, imiter, développer le langage réceptif et expressif, les habiletés pré-académiques et d'autonomie personnelle.⁵² »

⁴⁸ <http://www.autisme.net/teacch.html>

⁴⁹ SCHOPLER, Eric, JAY REICHLER, Robert & LANSING, Margaret. *Stratégies éducatives de l'autisme*. Paris : Masson, 2002. 235 p.

⁵⁰ <http://www.lenvol.ca/content/TEACCH.aspx>

⁵¹ <http://www.autisme.net/lovaas.html>

⁵² <http://autisme.qc.ca/comprendre/docViewing.php?section=comprendre&noCat=7&noDoc=118#1> de la Fédération québécoise de l'autisme et des autres troubles envahissants du développement

Cette méthode utilise le modèle ABC. « A » signifie « antécédent », c'est-à-dire que l'intervenant va faire une demande au jeune. Il va lui donner une directive pour effectuer une tâche ou un essai. « B » signifie « behavior » donc « comportement ». C'est la réponse que le jeune va amener. « C » est la « conséquence », donc la réaction de l'enseignant.

Par exemple, un compliment de sa part, aucune remarque de sa part, un renforcement positif ou négatif. Chaque essai est suivi d'une pause, d'où le nom d'apprentissage par essais distincts.

Les effets positifs qui ont été remarqués sont un développement des habiletés sociales et adaptatives, du QI, de l'expression du langage et de la compréhension.

Une des faiblesses du modèle est qu'il s'agit d'approche comportementale pure. Les composantes neurologiques de l'enfant autiste, comme les problèmes d'attention ne sont donc pas prises en compte. ABA préconise 40h de travail pour l'enfant par semaine. Par travail, on entend activité dans un milieu stimulé, donc il ne s'agit pas exclusivement d'un travail à la table d'apprentissage.

PECS (Picture Exchange Communication)

Cette méthode⁵³ de communication alternative, inventée par le docteur Andrew S. Bondy et Lori Frost vers la fin des années 80 s'adresse plus particulièrement aux personnes autistes qui ne parlent pas ou qui n'ont pas un langage fluide ou fonctionnel.

Le PECS, souvent utilisé en complément de la méthode « TEACCH », permet à la personne autiste d'engager la communication et de faire comprendre ses besoins. Les buts de la méthode PECS sont de développer les compétences à la communication de l'enfant autiste et de l'aider à initier par lui-même spontanément une interaction.

La méthode consiste à utiliser des pictogrammes, soit des dessins schématiques clairs et précis représentant un objet, une action ou une activité. Souvent, les pictogrammes sont explicités avec un ou quelques mots écrits en dessous de l'image. Le niveau représentatif correspond à ce que la personne autiste connaît.

Avant de commencer à utiliser les pictogrammes, l'intervenant va identifier des « renforçateurs » qui vont motiver la personne autiste à communiquer. Par exemple, un jouet, une activité ou un aliment aimé. Au début, on se concentre sur les réactions de l'enfant plutôt que le contenu du message. On va lui apprendre à donner une carte imagée pour recevoir ce qu'il souhaite, puis à associer l'image avec la réaction obtenue. Le jeune va par exemple tendre le pictogramme d'une glace et en recevoir une. L'idée est de favoriser les demandes spontanées. Par la suite, la méthode va s'orienter vers « la persistance des acquis et leur généralisation. C'est-à-dire que la personne autiste va se déplacer davantage, afin de trouver un partenaire de communication ou un pictogramme particulier.

⁵³ BONDY, A. FROST, L. *A picture's worth : PECS and other visual communication strategies in autism*. Bethesda : Woodbine House, 2001, 155 p.

On lui enseigne également à formuler ses requêtes dans des environnements divers, avec différentes personnes et des renforçateurs variés. »⁵⁴

« Dans la dernière phase, l'enfant va distinguer les pictogrammes les uns des autres en fonction de leurs significations perspectives et va devoir les combiner pour construire des «phrases» qui peuvent être comprises par l'interlocuteur.⁵⁵ »

Le PECS a l'avantage d'aider les enfants à développer ou initier leur langage oral. De plus, cette méthode s'adapte à toutes les personnes qui ont un trouble envahissant du développement, même à des personnes qui ont une déficience mentale, car elle est simple, personnelle et peu coûteuse. Cependant l'investissement du personnel durant le début de l'apprentissage n'est pas moindre.

Autres approches

Communication basale de Winfried Mall (1984)

Mall⁵⁶ a exposé un modèle pertinent pour les personnes polyhandicapées qui pourrait s'adapter à des enfants autistes gravement atteints. Ainsi, le concept de Mall sera synthétisé ci-dessous, car il peut être une base de référence ou être un apport d'idées intéressant pour communiquer avec la personne autiste.

En 1984, Mall expose l'idée que les personnes polyhandicapées n'utilisent pas les mêmes canaux de communication que les autres individus. Ces personnes utiliseraient plutôt des émissions vocales, le toucher, les mouvements, ainsi que des modifications du rythme et de l'amplitude respiratoire. Afin de pouvoir entrer en contact avec elles, il serait donc du ressort de l'intervenant de s'adapter en utilisant les mêmes canaux de communication.⁵⁷

Germaine Gremaud formule que le niveau basal est normalement utilisé pour les personnes en développement de 0 à 5 mois environ, donc qui n'ont pas encore la préhension. Cependant, les personnes polyhandicapées ou autistes avec double diagnostic peuvent parfois rester plusieurs années au niveau des premières conduites de communication.

La difficulté de savoir quelle est la bonne prise en charge à adopter avec une personne autiste réside dans la difficulté de décryptage des messages envoyés par la personne autiste. Souvent, la « personne de référence » (parents, travailleurs sociaux, etc.) arrive à sentir comment la personne autiste se sent, ce qui lui plait et ce qui l'angoisse grâce à ses cris ou comportements par exemple.

⁵⁴ <http://www.autisme.qc.ca/comprendre/docViewing.php?section=comprendre&noCat=7&noDoc=69>
Site de la Fédération québécoise de l'autisme et des autres troubles envahissants du développement

⁵⁵ <http://www.autisme.qc.ca/comprendre/docViewing.php?section=comprendre&noCat=7&noDoc=69>
Site de la Fédération québécoise de l'autisme et des autres troubles envahissants du développement

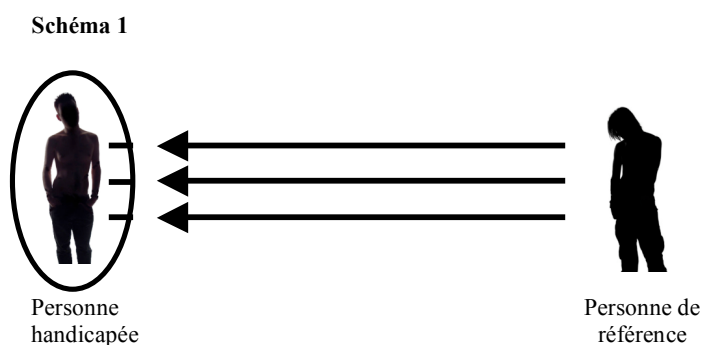
⁵⁶ MALL, Winfried. Basale Kommunikation ein Weg zum andern. *Geistige Behinderung*, 1984. Traduit en partie in Chauvie, Jean-Marc [et al.]. *Polyhandicap - qualité de vie et communication : deux outils pour l'observation*. Luzern : Ed. SZH/SPC, cop. 1994. 40 p.

⁵⁷ MALL, Winfried. Traduit in CHAUVIE, Jean-Marc et [al.]. *Polyhandicap-qualité de vie et communication : deux outils pour l'observation*. Luzern : Ed. SZH/SPC, cop. 1994, 40 p.

Cependant, une véritable distance existe entre les deux personnes et les interprétations de l'intervenant sont souvent très subjectives et floues.

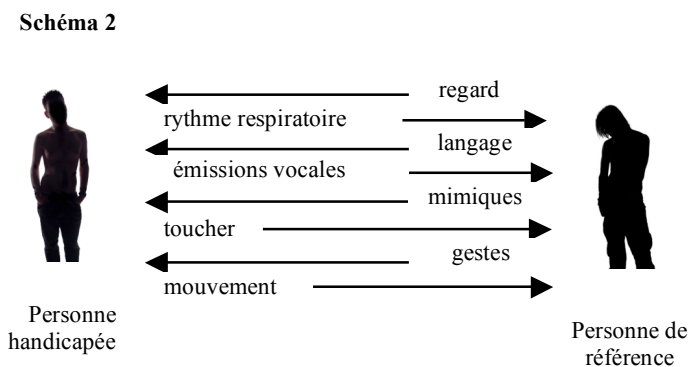
Mall exprime clairement que c'est le décalage entre les modes d'expression de la personne autiste et son interlocuteur qui entraîne que la communication ne peut pas s'installer.

Le schéma 1 montre que si rien ne relie la personne handicapée à la personne de référence, il n'y a pas de communication, le partenaire semble hors d'atteinte. Le décalage entre les modes d'expression est comme un mur entre les deux personnes.



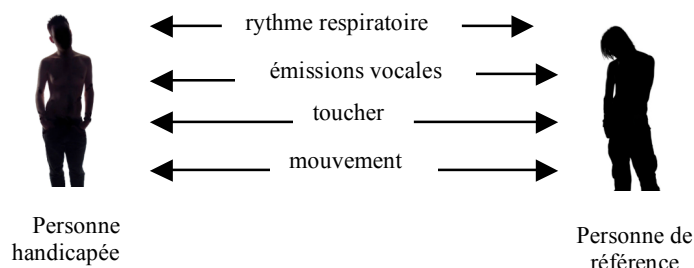
Le schéma 2 illustre les canaux de communication divergents utilisés par la personne autiste et la personne de référence. Si cette dernière utilise comme canal le regard, le langage, la mimique ou les gestes et que la personne autiste utilise le rythme respiratoire, les émissions vocales, le toucher ou le mouvement, l'entrer en communication sera également très difficile.

Dans ce cas, les canaux de communication utilisés entre la personne autiste et la personne de référence sont différents. Bien souvent, le registre sensoriel des autistes par rapport à une personne « banale » l'est également. La personne de référence a oublié les canaux primaires (d'où le mot communication basale) pour communiquer, car elle n'utilise plus spontanément ces canaux. Il y a donc une adaptation nécessaire à faire de la part de la personne de référence. Il est clair que c'est la personne « soignante » qui doit s'adapter à la personne autiste et non pas le contraire.



Le schéma 3 illustre la communication basale, c'est-à-dire que les canaux de communication sont identiques. Si les deux personnes utilisent le rythme respiratoire, les émissions vocales, le toucher et les mouvements, les canaux se mettent sur la même longueur d'onde et la communication devient possible. Bien entendu, la personne de référence qui a eu une sensibilisation à cette notion va certainement agir de façon plus adaptée.

Schéma 3



L'objectif principal des principes de Mall est principalement de créer et d'améliorer la relation entre deux personnes, ainsi que de favoriser une interaction. Un autre objectif est d'obtenir des réactions ou des comportements qui peuvent servir à la communication. De plus, la communication basale de Mall permet de ressentir l'état interne, les désirs et les besoins de la personne autiste, de diminuer les peurs, les incompréhensions et les angoisses chez les deux personnes et de créer un climat de confiance réciproque et donc un bien-être général. Enfin, elle permet de diminuer les comportements agressifs ou défensifs.

La synchronisation

La synchronisation⁵⁸ semble proche de la communication basale de Mall. En effet, se synchroniser consiste à se mettre sur le même canal de communication qu'autrui, agir sur le même mode de fonctionnement, utiliser le même système de représentation dominant ou système de perception préférentiel.

Si l'interlocuteur est visuel, on va par exemple utiliser des mots visuels (je vois ce que tu me dis), profiter de l'habileté d'imagination, donner des documents à lire, des images à regarder plutôt que de les énoncer oralement. Si l'interlocuteur est auditif, on va parler avec des mots auditifs (j'entends ce que tu me dis), on va soigner le rythme et l'intonation de la voix, expliquer plutôt que montrer.

⁵⁸ PHANEUF, Margot. *Communication, entretien, relation d'aide et validation*. Ed.Chenelière/Mc Graw-Hill, 2002. P.24

Pour terminer si la personne est kinesthésique, on va utiliser des mots relatifs aux sensations (je ressens cela), impliquer physiquement la personne dans l'expérience (le toucher), accepter les contacts physiques, s'approcher de la personne dans la conversation.

La stimulation basale d'Andreas Fröhlich

Andreas Fröhlich a parlé des stimulations basales en 1987. Comme Mall, il s'agit d'offrir des stimulations sensorielles variées à une personne, le plus souvent polyhandicapée. Les stimulations basales permettent à la personne de mieux se connaître soi-même, de prendre conscience de son corps, de son entourage et notamment de son environnement social. Fröhlich parle de plusieurs stimulations basales possibles en partant des stimulations de base, c'est-à-dire vestibulaire, somatique et vibratoire. La stimulation « vestibulaire » est liée au corps en mouvement. Par exemple, faire faire des mouvements de balancement très doux et prudents au résident. La stimulation « somatique » est liée au toucher, à la pression et à la température. Par exemple, le résident se touche le corps avec une étoffe ou une fourrure. La stimulation « vibratoire » est liée aux ondes sonores et au système osseux. Par exemple, poser la main du résident sur un tambour qui vibre et lui faire ressentir les vibrations des os de sa main. Par la suite, d'autres stimulations, notamment auditives et visuelles peuvent aider le jeune à être plus en contact avec le monde extérieur et continuer à se développer.⁵⁹

L'approche Snoezelen

L'approche d'accompagnement Snoezelen⁶⁰ est née au milieu des années 70 en Hollande. Il ne s'agit pas d'un modèle, d'une méthode ou d'une thérapie, mais d'une approche philosophique qui aide la personne en dépendance à « sentir », « se construire », « créer » et « communiquer ». L'origine du mot provient de la parole néerlandaise « snuffelen » qui signifie « renifler, fureter » et « doezelen » qui signifie « somnoler ».

Un site axé sur cette approche⁶¹ annonce que « c'est dans cet état de langueur, dans lequel les excitations sensori-motrices habituelles se transforment, où les enjeux d'acquisition cognitives ou de performances corporelles et fonctionnelles sont absents, que le sujet va pouvoir laisser émerger une relation au monde différente, faite d'éprouvés et de sensations corporels, d'émois, de communication et de créativité, sans qu'il soit question d'enjeux d'apprentissage ou de performances. »

En effet, Snoezelen consiste à créer un espace de stimulations sensorielles varié et aménagé. Ce lieu d'ambiance et d'environnement stimulant, de détente, d'écoute et de confiance réciproque favorise les sens primaires.

⁵⁹ FROHLICH, Andreas. *La stimulation basale*. Lucerne : Ed. SZH/SPC, cop. 2000.256 p.

⁶⁰ Rapport de 2002. Symposium international sur l'approche Snoezelen à Berlin.
<http://www.isna.de/kongresse/symposium2002f.html>

⁶¹ <http://www.la-forge-formation.com.fr/>

C'est un espace de révélation et de potentialisation. Snoezelen permet notamment d'aider la personne à stimuler son développement et d'améliorer ses interactions.⁶² L'idée de créer une expérience sensorielle satisfaisante est également que le jeune puisse se détendre, avoir du plaisir et ressentir un bien-être sans être perturbé par les stimulations dérangeantes et simultanées de la vie courante.

L'espace Snoezelen appelé parfois « salle blanche » ou « salle à lumière » possède un matériel spécialisé disponible en permanence. En général il y a trois espaces distincts dans la salle : une zone « blanche », de détente et de relaxation qui développe le sens de la vue (exemple : matelas vibratoires, lumière, mobiles, colonnes à bulle, musique adaptée...), une zone de découvertes, d'aventures, (instinctivo et sensori-moteur) ainsi qu'un espace interactif (exemple : objets de cause à effet qui développent l'interaction).



Ci-dessus, un exemple d'un espace Snoezelen

Source : www.informatik.hu-berlin.de/~meffert/schlafen.jpg

Snoezelen s'adresse non seulement à des personnes polyhandicapées mais également à des personnes en psychogériatrie, à des résidents d'une maison de retraite, à des enfants avec ou sans handicap ou à des personnes autistes.

Le mimétisme

Le mimétisme est un comportement d'imitation. Au niveau comportemental par exemple, c'est un mécanisme fondamental de l'apprentissage.

« La reproduction d'un geste est à la base de la mémorisation d'une technique. C'est en voyant l'autre faire que l'on se représente l'utilité ou l'intérêt de la chose faite, en même temps que l'on découvre l'apparence que prend ce geste. »

⁶² COMTE, Sylvie. *L'approche Snoezelen pour les personnes polyhandicapées et son application en Suisse romande*. Lausanne : Ecole d'études sociales et pédagogiques, 2002, 48 p.

*Ensuite, c'est en reproduisant le geste que l'on découvre sa difficulté, et que l'on se forge un souvenir de l'enchaînement d'actions élémentaires (au niveau musculaire et conscient) nécessaire à son accomplissement. »*⁶³

Le mimétisme intervient dans diverses sortes d'apprentissages telles que l'utilisation du corps dans l'espace, l'utilisation d'outils et l'acquisition de techniques, du langage et de mécanismes mentaux (déduction, résolution de problèmes).

L'article de Jacqueline Nadel⁶⁴ sur l'imitation et l'autisme confirme la pertinence des définitions générales citées ci-dessus.

Selon l'article, l'imitation implique une hiérarchie de mécanisme. En effet, des répertoires d'actions, des représentations motrices et des relations entre objets et actions se créent et sont utilisés dans le processus de l'imitation. Quand on réalise une action ou qu'on observe une action faite par autrui, les neurones s'activent.

D'après l'auteur, l'imitation serait un phénomène de communication non verbale. En effet, l'imitation est une action intentionnelle, donc produit un effet sur l'environnement (physique ou social). Si c'est le cas de l'environnement social, se synchroniser sur l'activité de l'autre partenaire signifie inconsciemment « tu m'intéresses ! ». L'autre personne, montrant qu'elle a du plaisir à se faire imiter, qui propose d'autres actions à imiter et contrôle qu'elle est suivie signifie au retour « toi aussi tu m'intéresses ! ».

*« Des séances répétées d'imitation de l'enfant par l'adulte augmentent sa conscience d'être imité, engendrent l'imitation réciproque, et induisent des comportements sociaux envers l'imitateur (sourires, regards). Elles stimulent la reconnaissance de l'autre comme être intentionnel, en offrant à l'enfant l'occasion d'une perception en miroir de ses propres actions ».*⁶⁵

L'imitation aurait donc deux fonctions adaptatives. Celle de l'apprentissage et celle de la communication non verbale. De nombreuses expériences ont prouvé que les enfants autistes sont capables d'imitation et qu'ils y prennent même du plaisir. De plus, l'imitation pourrait les aider à améliorer leurs interactions sociales, car comme il a déjà été dit, imiter permet à l'enfant de ressentir ce que l'autre vit, de constater à quoi ressemblent nos actions quand elles sont effectuées par autrui et donc de mieux distinguer ses propres actions et celles des autres.

⁶³ MARTIN, Paul & BATESON, Patrick. *Measuring Behavior: An introductory guide*. Cambridge. University Press, 2004. 222 p.

⁶⁴ NADEL, Jacqueline. *Imitation et autisme*. Dossier Cerveau et Psycho. N°4, pp. 68 –71.

⁶⁵ BONDY, A. FROST, L. *A picture's worth : PECS and other visual communication strategies in autism*. Bethesda : Woodbine House, 2001, 155p.

Nadel et Potier (2002)⁶⁶ confirment le fait que des séances imitatives répétées sont bénéfiques pour la personne autiste. L'imitation permet à l'enfant « d'apprendre et de se constituer un répertoire de représentations motrices via une trace perceptive, voire même d'en garder une trace sociale. »

Dans l'article de la revue Cerveau et Psycho⁶⁷ on peut admirer une photo où l'on voit un enfant autiste monter un mur d'escalade en compagnie d'un moniteur formé. Ce dernier incite le jeune à l'imiter.

En effet, il tend le bras gauche pour attraper une prise, le jeune l'observe et l'imité. Ce mouvement d'imitation a pour but d'aider l'enfant à améliorer ses capacités cognitives et motrices.

Le modèle systémique

La théorie du système général conceptualisée par Bertalanffy⁶⁸ et présentée par Amiguet et Julier⁶⁹ sera synthétisée ici, car elle permet de mieux comprendre le modèle cybernétique.

Le modèle systémique s'inscrit dans une pensée holistique. Il propose de ne plus découper la réalité en morceaux analysables, mais plutôt de considérer les éléments en relation les uns avec les autres, dans un système. Il s'agit de ne plus isoler un phénomène, mais de l'inscrire dans son contexte et de considérer les relations qui relient les éléments entre eux; plutôt que se focaliser sur un symptôme (par exemple, une personne qui «dysfonctionne»), on regarde et agit sur les relations qui l'entourent et le contexte dans lequel évolue ce symptôme.

Un système est un ensemble repérable, composé d'éléments organisés, interdépendants, interagissants, et qui cherche, dans un environnement donné, à atteindre un ou des buts déterminés, explicites ou non, en évoluant et en produisant une ou des activités. Cet ensemble comporte différentes parties. En règle générale, on peut dire que tout système inclut des sous-systèmes et est inclus dans un ou des systèmes plus vastes que lui. Chaque élément est lié aux autres, donc, lorsqu'un élément bouge, tout bouge ce qu'on appelle totalité et non sommativité.

L'équifinalité signifie que le fonctionnement présent d'un système ne s'explique pas définitivement par son passé, mais par la manière dont il s'organise maintenant ; des conditions initiales différentes peuvent avoir les mêmes résultats, et des effets différents peuvent avoir les mêmes causes.

Le système tend à la fois à la transformation et à la stabilité : le jeu de ces deux fonctions maintient le système en équilibre instable et provisoire, ce qui garantit ses possibilités d'évolution et de vie. Il est donc en autorégulation permanente.

⁶⁶ NADEL, J., POTIER, C. *Imitez, imitez, il en restera toujours quelque chose : le statut développemental de l'imitation dans le cas d'autisme* (Imitate, and something will remain: the developmental status of imitation in autism). Revue Enfance, 1, 2002, vol. 1, pp. 76 – 85.

⁶⁷ NADEL, Jacqueline. *Imitation et autisme*. Dossier Cerveau et Psycho-N°4, page 68 à 71

⁶⁸ VON BERTALANFFY, Ludwig (1968/1972). *La théorie générale des systèmes*. Paris : Dunod, 1996. 308 p.

⁶⁹ AMIGUET, Olivier & JULIER, Claude. *L'intervention systémique dans le travail social*. Genève&Lausanne:IES&EESP, 2004. 351 p.

Opposée à la causalité linéaire, la causalité circulaire indique une chaîne causale dont les causes et les effets se succèdent jusqu'à retourner au premier élément de cette chaîne par un mécanisme de rétroaction, pour y introduire un changement, ou le renforcer, ou l'inhiber.

L'information circule entre les éléments : elle ne s'additionne pas seulement à l'information en stock, mais est facteur de changement. La rétroaction (feed back) est ce processus de transmission de l'information, en réponse, et qui influence les uns et les autres, corrige l'action en fonction de la finalité poursuivie par l'objet.

On parle de rétroaction positive lorsqu'elle accentue et amplifie la différence, c'est-à-dire l'écart entre ce qui existe et ce que l'information nouvelle peut amener de déstabilisant (dans un conflit, le médiateur peut jouer le rôle de réducteur d'écart). La rétroaction⁷⁰ négative diminue un phénomène et peut être vue comme un phénomène de régulation qui tend à maintenir la relation dans un état de stabilité et à la notion de circularité.

La rétroaction permet donc de passer de l'idée de la vision linéaire (exemple : modèle de Shannon & Weaver) à la notion de circularité (exemple : modèle cybernétique).

Un système ouvert ou fermé est l'idée générale qu'il est plus ou moins en contact avec l'extérieur, et échange plus ou moins d'information avec l'environnement ; une même information peut avoir des effets différents dans le système, selon son état interne.

L'idée du symptôme (ou patient désigné) est que le comportement présenté comme dysfonctionnant est le signe de quelque chose d'invisible ; il s'agit de déchiffrer le sens de ce comportement selon son contexte, au sein d'une réalité relationnelle plus complexe. Le symptôme a une fonction d'équilibration dans un système.

3. Méthodologie

Le choix de ma méthode s'est porté sur une analyse de type qualitative et non quantitative. En effet, en réfléchissant sur les différentes méthodes de recherches, j'en ai déduit que l'observation serait la plus pertinente. En effet, faire des questionnaires ou des interviews par exemple aurait pu être intéressant mais m'aurait limitée à travailler avec les travailleurs-euses sociaux-ales, ce qui n'était pas mon objectif. Pour pouvoir comprendre le fonctionnement des personnes autistes et des travailleurs-euses sociaux-ales, ainsi qu'analyser la communication qui contient des éléments spontanés et inconscients, une méthode d'observation la plus neutre possible m'a semblé adéquate. Le caractère individuel et spécifique de chaque personne autiste (type d'autisme, caractère, symptômes, éducation, etc.) m'ont également amenée à choisir la méthode de l'observation.

⁷⁰ CHALIFOUR, Jacques. *La relation d'aide en soins infirmiers, une perspective holistique-humaniste*. Ed.Lamarre, 1989. 296 p.

Dans le sous-chapitre 4.1 suivant, seront décrits le terrain de recherche et les concepts-clef de l'institution. Au point 4.2, la technique de récolte de données ainsi que la manière dont je m'y suis prise pour effectuer ma phase de terrain seront décrites.

3.1. Terrain de recherche

J'ai eu la chance d'être acceptée dans une institution neuchâteloise pour effectuer un stage d'observation de trois jours par semaine pendant un mois, c'est-à-dire douze journées entières. Dans l'institution se trouve un appartement qui est le lieu de vie de quatre personnes autistes et une personne handicapée mentale. C'est à cet endroit que j'ai effectué la plupart de mes observations.

L'appartement existe depuis un an seulement. Le lieu est calme et tranquille, l'équipe est assez récente et les résidents sont peu nombreux. Une prise en charge spécialisée et individualisée est donc possible. Un des résidents, par exemple, était autrefois dans un foyer pour personnes handicapées mentales où il décompensait en permanence. En effet, il ne connaissait pas son planning de la journée, de la semaine et côtoyait en permanence une vingtaine de personnes bruyantes. Il est entré à l'appartement, a établi une relation de confiance avec un groupe très restreint d'éducateurs et d'éducatrices, a été valorisé dans ses compétences (créer des calumets, faire du cannage, etc.) et s'est habitué à son nouveau mode de vie. En évitant l'inconnu, les situations non préparées, les gestes et les personnes imprévus, il a pu diminuer ses crises d'angoisse, ses symptômes et donc développer son autonomie et son bien-être.

A l'appartement, une collaboration de confiance étroite est faite entre l'équipe et les parents. Les parents sont écoutés, respectés, valorisés dans leurs compétences et considérés comme les spécialistes de leur enfant. Un jour, nous ne comprenions pas un geste répétitif d'une résidente autiste qui n'a pas la parole. Nous avons fait un téléphone à la famille qui a pu nous expliquer la signification du geste en quelques secondes.

L'autre « concept » de l'appartement est que la personne autiste ne doit pas s'adapter à l'environnement ou l'institution comme c'est le cas dans de nombreux endroits. A l'appartement, la personne autiste est écoutée, respectée et il va y avoir une adaptation de l'environnement au résident, en tenant compte de ses besoins individuels. L'écoute, le désir de décoder le mode de communication de la personne autiste, afin de l'aider à exprimer ses richesses intérieures sont une mission que les travailleurs sociaux de l'appartement font. Bettelheim⁷¹ parlait de la forteresse vide chez la personne autiste, alors que Roge⁷² a été pertinent en parlant d'une citadelle du trop plein.

⁷¹ BETTELHEIM, Bruno. *La Forteresse vide : l'autisme infantile à la naissance du soi*. Paris : Editions Gallimard, 1996. 585 p.

⁷² ROGE, Emile. *Autisme, schizophrénie, quand tu nous détiens...* Paris : Editions LANOIRE, 2004. 126 p.

C'est-à-dire que la personne autiste est riche de l'intérieur mais qu'elle n'arrive pas à extérioriser, exprimer ses capacités.

Il me semble important de dire que l'équipe éducative de l'institution ne travaille pas avec une méthode spécifique comme TEACCH ou ABBA, mais utilise un peu de tout ce qui lui semble pertinent, en ajoutant la sensibilité naturelle et les compétences de chaque professionnel-le.

L'accompagnement est ritualisé. Un planning individuel de la semaine est fait hebdomadairement par le résident avec une personne de référence. Tous les matins, les activités, heures et détails sont abordés afin de limiter les angoisses qui pourraient survenir. Des repères stables, une grande organisation et une prévisibilité des événements, dans l'espace et le temps permettent à la personne autiste de diminuer ses symptômes, de mieux gérer ses angoisses, de « contrôler » sa vie et donc d'avoir une certaine sécurité.

Pour être très claire, toutes ces ressources positives de l'institution, ces mesures éducatives et thérapeutiques adaptées ne permettent pas aux résidents de guérir de l'autisme ou de faire disparaître complètement les symptômes mais peuvent les atténuer fortement. L'autonomie et la qualité de vie des résidents augmentent donc sensiblement. Malheureusement, de trop nombreuses personnes autistes sont encore considérées comme handicapées mentales et vivent dans des foyers avec vingt personnes handicapées qui ne demandent pas du tout la même prise en charge.

3.2. Techniques de récolte de données

Comme je l'ai dit ci-dessus, l'outil de récolte de données a été une grille d'observation (annexe I). Cette dernière m'a aidé à structurer et cadrer mon observation.

La grille d'observation contient un certain nombre de variables. Cette première est construite d'après le modèle cybernétique, que j'ai choisi comme cadre théorique, ainsi que les réflexions menées et les notions que j'ai pu acquérir durant mes expériences et mes rencontres avec des personnes ressources professionnelles dans le domaine.

Un espace « post analyse » a d'ailleurs été prévu pour les éventuelles questions qui pouvaient survenir. Les données récoltées permettront également de vérifier les hypothèses de mon travail.

La plus grande difficulté a résidé certainement dans l'analyse de contenu. En effet, j'étais bien consciente des biais de l'observation et de la part de subjectivité qu'il y a dans l'utilisation de la méthode de l'observation. Le comportement des personnes autistes a été sans doute conditionné ou influencé par ma présence, même la plus discrète possible. L'idée de faire de l'observation non-participante devient donc un terme peu adéquat car les répercussions sur l'interaction sont évidentes.

Pour être la plus objective possible, j'ai essayé de prendre une position méta, de faire preuve de distanciation et d'obtenir un retour régulier de ma directrice de mémoire ou d'une personne externe.

Au départ, je pensais sélectionner trois moments clefs dans la journée et observer le même couple (personne autiste-éducateur-trice) au moins deux fois dans la même situation, à l'aide d'une grille d'observation, pour voir le mode d'entrée en communication de l'émetteur. De plus, je souhaitais observer la même interaction d'un-e éducateur-trice avec deux personnes autistes différentes, pour voir si son comportement changeait vis-à-vis de la personne qu'il avait en face.

Je me suis donnée une journée entière pour observer si mes idées étaient réalisables sur le terrain et pouvoir tenir compte des autres difficultés.

Finalement, à la fin de la journée il m'a semblé très réducteur d'agir de cette façon. De plus, les difficultés m'ont semblé insurmontables pour réaliser mon idée de base. En effet, pour commencer, les éducateurs-trices, qui sont au nombre de cinq, ont des horaires variant beaucoup. Des journées spéciales (journée des parents), des absences (maladies), des vacances sont apparues et ne me permettaient que très peu d'observer les mêmes couples en interaction. J'ai pour finir décidé de noter toutes les situations que je pouvais entre les quatre personnes autistes et les cinq éducateurs-trices et de sélectionner par la suite les cinq premières interactions de chaque couple. Au final, 59 grilles d'observation ont été remplies. Cette manière de fonctionner me permettait également de ne pas passer à côté de données importantes et de récolter des données davantage qualitatives que quantitatives.

Ma grille d'observation (en annexe) comprenait plusieurs lacunes. Cependant, les lignes postanalyse m'ont permis de faire les compléments qui ne pouvaient être placés dans la grille.

3.3. Ethique

Une fois le projet de ce travail élaboré, j'ai dû chercher une institution qui accepte ma présence pour effectuer la phase de terrain. Après l'envoi d'une lettre de motivation au directeur d'une institution pour personnes autistes, j'ai pu obtenir un rendez-vous pour lui expliquer mon projet plus en détail. Le directeur, ainsi que toute l'équipe, ont lu mon projet. Ensuite, pendant un colloque, tous ont réfléchi aux répercussions que ma présence pourrait avoir sur les résidents et le bénéfice que mon mémoire pourrait leur apporter. Après cet entretien, j'ai obtenu un consentement général de l'équipe et de la direction pour faire mon observation au sein de leur institution. Par ailleurs, un contrat écrit, qui ne sera pas ajouté aux annexes par soucis d'anonymat, a également été rédigé pour décrire la durée de ma période de terrain, déterminer mon rôle et ma présence, etc.

Les résidents ont été prévenus très tôt de ma présence en tant que stagiaire-observatrice durant une période d'un mois. Je me suis toujours présentée de cette manière et je n'ai jamais eu de questions de la part de ces derniers qui ont l'habitude de voir des stagiaires. L'équipe n'a pas jugé utile de donner plus d'indications sur mon projet aux personnes autistes de l'appartement. En effet, les résidents de l'appartement n'auraient certainement pas pu comprendre le projet détaillé étant donné leur manque de discernement et leur faculté de compréhension.

Il est vrai qu'au moment de commencer ma phase de terrain, je n'ai pas assez réfléchi à la notion de consentement. En effet, après l'accord de l'équipe et notamment ma garantie d'anonymat, de discrétion, de ne pas prendre des notes de façon visible, de ne pas filmer ou d'enregistrer et de respecter le rythme des résidents qui sont tous majeurs, je n'ai pas jugé indispensable de leur demander leur consentement. Cependant, j'aurais pu le demander plus formellement à leurs parents, représentants légaux ou à leurs tuteurs. Il est vrai que c'est un élément auquel j'aurais dû réfléchir préalablement et me renseigner si cela était indispensable. Néanmoins, l'équipe, qui a très souvent des colloques avec les parents des personnes autistes, a signalé ma présence à tous les résidents et à leurs familles et représentants légaux.

Pour respecter le code de déontologie et les personnes qui ont collaboré avec moi durant ce mémoire, il était pour moi indispensable que les personnes citées restent dans l'anonymat. J'ai donc choisi de ne mettre que des initiales de prénoms fictifs des personnes décrites dans mon travail.

Par rapport aux articles 321 et suivants du Code pénal Suisse, je me suis également engagée à ne pas violer le secret professionnel et à garder toutes les informations confidentielles.

J'ai essayé en outre de m'insérer dans l'institution le plus discrètement possible, en respectant les résident-e-s dans leur rythme, leur intimité, leur développement et leur problématique.

4. Description et analyse des données

Ce chapitre se divise en deux parties distinctes. Dans la première se trouve la description des données et la seconde contient l'interprétation des données.

Dans le premier sous-chapitre apparaissent d'abord quelques informations sur les travailleurs sociaux que j'ai observés sur le terrain. Puis, une fiche clinique de chaque personne autiste est ajoutée. Les données récoltées sur ses interactions avec chaque travailleur social parviennent ensuite.

En effet, pour chaque couple « travailleur-euse social-e - personne autiste » un tableau a été fait avec les cinq premières interactions observées. Les observations des tableaux sont rédigées. Cependant, dans le but d'alléger ce travail, tous les tableaux se trouvent dans l'annexe II.

Dans la seconde partie, l'analyse de données est présentée en fonction des concepts théoriques provenant d'ouvrages ainsi que les informations recueillies sur le terrain. Un tableau récapitulatif contenant les données des tableaux de façon codée est présenté (annexe II).

4.1.Description des données

Les cinq travailleurs sociaux et travailleuses sociales de l'appartement :

A) Travailleur social T.

- Formation en Ma Rural Social Development
- Educateur auxiliaire à l'appartement
- A suivi une semaine de cours avec Théo Peters, spécialiste en autisme
- Expérience dans l'autisme depuis un an
- N'utilise pas de méthode particulière
- Connaît Q., C., W. depuis un an et Z. depuis 7 ans
- Référent de Z.

B) Travailleuse sociale L.

- Formation en sciences politiques
- Educatrice sociale à l'appartement
- A suivi une semaine de cours avec Théo Peters
- Expérience dans l'autisme depuis un an
- N'utilise pas de méthode particulière mais utilise des idées de Théo Peters
- Connaît Q., C. et W. depuis un an. Elle connaît Z. depuis 3 ans
- Référente de W.

C) Travailleur social O.

- Formation d'assistant social et d'animateur socio-culturel
- Educateur à 50% au foyer et 30% à l'appartement
- A suivi une semaine de cours avec Théo Peters et Hilda De Clerq. A lu beaucoup Arno Stern
- Expérience dans l'autisme depuis cinq ans

- N'utilise pas de méthode particulière mais prend des idées des cours qu'il a suivis, notamment Arno Stern. Ce dernier est l'initiateur de la pratique de l'éducation créatrice par la peinture.
- Connaît Q. et C. depuis un an, Z. depuis deux ans, ainsi que W. depuis 5 ans
- Pas de personne de référence à l'appartement.

D) Travailleuse sociale A.

- Formation de jardinière d'enfants et différentes formations en massage
- Educatrice sociale
- A suivi une semaine de cours avec Théo Peters
- Expérience dans l'autisme depuis un an
- N'utilise pas de méthode particulière mais commence à utiliser et suivre des cours pour la communication facilitée
- Connaît Q., W., C. depuis un an et Z. depuis 6 ans
- Référente de Q.

E) Travailleuse sociale H.

- Formation d'assistante médicale
- Educatrice sociale à l'appartement
- A suivi une semaine de cours avec Théo Peters
- Expérience dans l'autisme depuis deux ans
- N'utilise pas de méthode particulière mais prend des idées de TEACCH
- Connaît Q., C. et W. depuis un an et Z. depuis 2,5 ans
- Référente de C.

Fiche clinique de la personne autiste n°1 nommée W :

- 24 ans
- Homme
- Autisme de Kanner (diagnostiqué il y a 10 ans comme autisme infantile primaire)
- Degré d'autonomie estimé élevé par sa référente L.: 3 sur 4 en considérant que 1 est faible et 4 élevé
- Nombres d'années dans l'institution : 1
- Nombres d'années dans l'appartement : 1

- Pas de relations régulières avec des personnes sans trouble envahissant du développement (ci après TED) autre que la famille
- Méthode suivie : pas de spécifique
- Remarques : Sait lire et écrire, parle bien

Souffre d'hyperacousie (dysfonctionnement de l'oreille interne amplifiant le bruit)

La recherche d'un cadre sécurisant prévaut sur tout le reste

Mode de questionnement très égocentrique visant à calmer son taux d'angoisse

Recherche la sécurité et la répétition

Les changements et les frustrations créent des montées d'angoisse

Indifférence face à l'entourage humain

Importance de savoir qui s'occupe de lui, quand, quoi et où

Médication : neuroleptique

Obsession des pullovers polaires et des cassettes audio

Activités ritualisées, agenda personnel, anticipation des événements prévisibles

Données entre la personne autiste W. et le travailleur social T :

3/3 interactions ont eu lieu dans un lieu familial.

Les deux acteurs étaient dans un état d'esprit calme 3/3.

T. a utilisé une fois un support de communication de l'ordre gestuel (désignation d'un lieu) 1/3.

Il n'y a eu aucun contact physique 0/3.

La distance physique était toujours relativement proche, c'est-à-dire personnelle 3/3.

2/3 il y a eu des perturbations sociales traduites par la présence d'une tierce personne autre que moi et

1/3 il n'y a eu aucune perturbation.

Il n'y a jamais eu de synchronisation 0/3.

L'interaction s'est déroulée 2/3 sur le côté et 1/3 par derrière.

T. a dû répéter le message 0/3 et il a donc été compris 3/3.

La manifestation de la compréhension s'est traduite par des actions 3/3.

Données entre la personne autiste W. et la travailleuse sociale L :

3/4 interactions ont eu lieu dans un lieu familial et 1/4 dans un lieu inconnu.

La travailleuse sociale était toujours calme 4/4 mais la personne autiste a été une fois agitée.

L. a utilisé 1/4 un support de communication qui était une image avec un texte, 2/4 la désignation d'une chose ou endroit (geste avec la main) et 1/4 rien du tout.

Il n'y a pas eu de contacts physiques 0/4.

La distance physique était personnelle 3/4 et une fois sociale.

Il y a eu 2/4 des perturbations sous forme diverses (sonore, visuelle, sociale, etc), 1/4 sans perturbations et 1/4 sociale, donc une interaction en présence d'autres personnes.

Il n'y a jamais eu de synchronisation 0/4.

L'interaction s'est déroulée 1/4 de face, 1/4 par derrière et 2/4 sur le côté.

L. a dû répéter 0/4 le message et il a donc été compris 4/4.

La manifestation de la compréhension s'est traduite par des actions 3/4 et 1/4 par la parole.

Données entre la personne autiste W. et le travailleur social O :

1/1 interaction a eu lieu dans un lieu familial.

Le travailleur social et la personne autiste étaient calmes 1/1.

O. n'a jamais utilisé de supports de communication 0/1.

Il y a eu une fois un contact physique 1/1.

La distance physique était personnelle 1/1.

Il y a eu une perturbation sociale 1/1 (présence d'une tierce personne).

Il n'y a jamais eu de synchronisation 0/1.

L'interaction s'est déroulée de face 1/1.

O. n'a pas dû répéter le message 0/1 et il a donc été compris 1/1.

La manifestation de la compréhension s'est traduite par une action 1/1.

Données entre la personne autiste W. et la travailleuse sociale A :

1/1 interaction a eu lieu dans un lieu familial.

La travailleuse sociale et la personne autiste étaient calmes 1/1.

La travailleuse sociale n'a pas utilisé de support de communication 0/1.

Il n'y a pas eu de contact physique 0/1.

La distance physique était personnelle 1/1.

Il y a eu un élément perturbateur sous la forme sociale (présence d'une tierce personne) 1/1.

Il n'y a jamais eu de synchronisation 0/1.

Les interactions se sont déroulées 1/1 de face.

A. n'a pas dû répéter le message 0/1 et il a donc été compris 1/1.

La manifestation de la compréhension s'est traduite par une action 1/1.

Données entre la personne autiste W. et la travailleuse sociale H :

1/1 interaction a eu lieu dans un lieu familial.

La travailleuse sociale et la personne autiste étaient calmes 1/1.

La travailleuse sociale n'a pas utilisé de support de communication 0/1.

Il n'y a pas eu de contact physique 0/1.

La distance physique était personnelle 1/1.

Il y a eu un élément perturbateur sous la forme sociale (présence d'une tierce personne) 1/1.

Il n'y a jamais eu de synchronisation 0/1.

Les interactions se sont déroulées 1/1 de face.

H. n'a pas dû répéter le message 0/1 et il a donc été compris 1/1.

La manifestation de la compréhension s'est traduite par une action 1/1 à travers la parole 1/1.

Synthèse de la personne autiste n°1 nommée W. avec tous les travailleurs sociaux :

8/9 les interactions se sont produites dans des lieux familiaux.

9/9 les travailleurs sociaux étaient calmes et 8/9 la personne autiste aussi.

4/9 supports de communication ont été utilisés : 3/9 fois une image accompagnée d'un texte et 1/9 une désignation gestuelle indiquant une direction.

1/9 contact physique a eu lieu.

8/9 il y a eu une distance personnelle et 1/9 une sociale.

2/9 il n'y a pas eu de perturbations, 4/9 il y a eu une perturbation sociale et 3/9 ont été sous forme diverse (sociale, visuelle, sonore, etc.).

Il n'y a jamais eu de synchronisation 0/9.

L'approche était 3/9 de face, 4/9 de côté et 2/9 par derrière

Le message n'a jamais été répété et a été compris 9/9

La manifestation de la compréhension était sous forme d'action 8/9 et à travers la parole 1/9.

Fiche clinique de la personne autiste n°2 nommée Z :

- 26 ans
- Homme
- Autisme de Kanner
- Degré d'autonomie estimé élevé par son référent : 4 sur 4 en considérant que 1 soit faible et 4 élevé
- Nombres d'années dans l'institution : 7
- Nombres d'années dans l'appartement : 1
- Relations régulières avec des personnes sans trouble envahissant du développement (TED), il va hebdomadairement à la piscine avec Procap (Association Suisse des Invalides)
- Méthode suivie : pas de spécifique
- Remarques :

Très bonne mémoire visuelle, dextérité, minutie, aimant les activités manuelles et sportives.

Casser, taper ou pousser sont les modes relationnels qu'il utilise. Exprime un non très fort lorsqu'il est mécontent ou frustré. Dans ses moments de crise, quasi impossible de le raisonner. Il faut qu'il aille au bout de ses actes, après quoi il se calme et fait face au mécontentement des travailleurs-ses sociaux-ales avec une certaine appréhension. Collaboration très forte avec les parents qui sont un havre de paix et de compréhension pour lui.

Fait acte de stéréotypie : il agite des bouts de bois ou des cuillères dans sa main. Il a un langage syllabique, il faut qu'il entende le « chant » du mot. Très important qu'il sache le déroulement de ses journées.

Peu faire des crises d'épilepsie.

Données entre la personne autiste Z. et le travailleur social T :

5/5 interactions ont eu lieu dans un lieu familial.

Les deux acteurs étaient dans un état d'esprit calme 5/5.

T. a utilisé 1/5 un support de communication qui était un magazine.

Il n'y a jamais eu de contact physique 0/5.

La distance physique était toujours relativement proche, c'est-à-dire personnelle 5/5.

Perturbations : 2/5 sonores (musique), 2/5 sociales (autres résidents) et 1/5 sonore et visuelle.

Il n'y a jamais eu de synchronisation 0/5.

L'interaction s'est déroulée 2/5 par derrière, 3/5 sur le côté.

T. n'a jamais dû répéter le message 0/5 et il a donc été compris 5/5.

La manifestation de la compréhension s'est traduite par des actions 4/5 et 1/5 vocalise.

Données entre la personne autiste Z. et la travailleuse sociale L. :

5/5 interactions ont eu lieu dans un lieu familial.

La travailleuse sociale et la personne autistes étaient toujours calmes 5/5.

L. n'a pas utilisé de support de communication 0/5.

Il n'y a pas eu de contact physique 0/5

La distance physique était toujours personnelle 5/5

2/5 il n'y a pas eu de perturbations. 1/5 sonore et sociale. 1/5 sociale donc avec la présence d'une tierce personne et une perturbation avec plusieurs éléments (sonore, sociale, visuel, etc.).

Il n'y a jamais eu de synchronisation 5/5

L'interaction s'est déroulée 2/5 de face, 1/5 lorsque la travailleuse sociale s'est placé à côté de lui et 1/5 par derrière.

T. a dû répéter 2/5 le message et il a donc été compris 3/5.

La manifestation de la compréhension s'est traduite par des actions 3/5 et 2/5 par des gestes.

Données entre la personne autiste Z. et le travailleur social O. :

5/5 interactions ont eu lieu dans un lieu familial.

Le travailleur social et la personne autiste étaient calmes 5/5.

Le travailleur social n'a jamais utilisé de supports de communication.

Il y a eu une fois un contact physique 1/5.

La distance physique était personnelle 4/5 et 1/5 sociale.

5/5 il y a eu des éléments perturbateurs qui étaient toujours la présence d'autres personnes.

Il n'y a jamais eu de synchronisation 0/5.

Les interactions se sont toujours déroulées de face 5/5.

O. a dû répéter le message 2/5 et il a donc été compris 3/5.

La manifestation de la compréhension s'est traduite par des actions 2/5 et 3/5 par des vocalises

Données entre la personne autiste Z. et la travailleuse sociale A. :

1/1 interactions ont eu lieu dans un lieu familial.

La travailleuse sociale et Z. étaient calmes 1/1

La travailleuse sociale a utilisé un support de communication qui était un magazine 1/1.

Il y a eu 1/1 contact physique.

La distance physique était personnelle 1/1.

Il y a eu des éléments perturbateurs sous la forme sociale, c'est-à-dire que d'autres résidents étaient présent 1/1.

Il n'y a jamais eu de synchronisation 0/1.

Les interactions se sont déroulées sur le côté 1/1.

A. n'a pas dû répéter le message 0/1 et il a donc été compris 1/1.

La manifestation de la compréhension s'est traduite par une action 1/1.

Données entre la personne autiste Z. et la travailleuse sociale H :

Pour diverses raisons, je n'ai pas eu l'occasion d'observer des interactions entre ces deux personnes.

Synthèse de la personne autiste n°2 nommée Z. avec tous les travailleurs-euses sociaux-ales :

16/16 situations ont été faites dans un lieu familial de Z.

L'état d'esprit des travailleurs sociaux était de nature calme 16/16 et celui de Z. également.

2/16 contacts physiques ont eu lieu.

2/16 supports de communication ont été utilisés, il s'agissait les deux fois d'un magazine.

La distance la plus utilisée était d'ordre personnel 15/16 et une fois sociale 1/16.

2/16 perturbations n'ont pas eu lieu. Il y a eu 2/16 perturbations sonores, 2/16 sonore-visuelle (télévision), 9/16 sociales, 1/16 diverses (sonore, visuelle, sociale, etc.).

Il n'y a eu aucune synchronisation 0/16.

L'approche était 8/16 de face, 5/16 de côté et 3/16 par derrière.

Les travailleurs sociaux ont répété 4/16 le message qui a été compris 12/16.

Pour finir, les manifestations de la compréhension ont été 10/16 une action, 2/16 un geste et 4/16 une vocalise.

Fiche clinique de la personne autiste n°3 nommée Q :

- 39 ans
- Femme
- Autisme : pas de données exactes sur son type d'autisme
- Degré d'autonomie estimé élevé par sa référente A: 2 sur 4 en considérant que 1 est faible et 4 élevé
- Nombres d'années dans l'institution : 1
- Nombres d'années dans l'appartement : 1

- Pas de relations régulières avec des personnes sans trouble envahissant du développement (TED)
- Méthode suivie : communication facilitée
- Remarques : Malvoyante
Ne fait pas de phrases, connaît quelques sons qui signifient des mots
Médicament : antiépileptique

Données entre la personne autiste Q. et le travailleur social T :

5/5 interactions ont eu lieu dans un lieu familial.

Les deux acteurs étaient dans un état d'esprit calme 5/5.

T. n'a jamais utilisé de supports de communication 0/5.

Il y a eu 1/5 contact physique.

La distance physique était toujours relativement proche, c'est-à-dire personnelle 5/5.

1/5 l'interaction s'est fait sans élément perturbateur et par conséquent 4/5 en présence d'un ou plusieurs autres résidents.

Il n'y a jamais eu de synchronisation 0/5

L'interaction s'est déroulée 3/5 de face et 2/5 lorsque le travailleur social s'est placé à côté.

T. a dû répéter le message 1/5 et il a donc été compris 4/5.

La manifestation de la compréhension s'est traduite par 3/5 actions et 2/5 par des gestes.

Données entre la personne autiste Q. et la travailleuse sociale L :

5/5 interactions ont eu lieu dans un lieu familial.

La travailleuse sociale était toujours calme 5/5 mais la personne autiste a été une fois agitée 1/5.

La travailleuse sociale a utilisé 1/5 un support de communication qui était une image.

Il y a eu 1/5 contact physique.

La distance physique était personnelle 3/5 et 2/5 fois sociale

Il y a eu 2/5 perturbations sous forme sociale, c'est-à-dire d'autres personnes, 2/5 pas de perturbations et 1/5 diverses perturbations (musique, autres personnes, T.V, etc.)

Il n'y a jamais eu de synchronisation 0/5.

L'interaction s'est déroulée 4/5 de face à face et 1/5 lorsque la travailleuse sociale s'est placée à côté de la personne autiste.

L. a dû répéter 2/5 le message et il a donc été compris 3/5.

La manifestation de la compréhension s'est traduite par des actions 3/5 et 2/5 par des gestes.

Données entre la personne autiste Q. et le travailleur social O :

5/5 interactions ont eu lieu dans un lieu familial.

Le travailleur social et la personne autiste étaient calmes 5/5.

Le travailleur social n'a jamais utilisé de support de communication 0/5.

Il y a eu une fois un contact physique 1/5.

La distance physique était personnelle 4/5 et 1/5 sociale.

5/5 il y a eu des éléments perturbateurs qui étaient toujours d'ordre sociale.

Il n'y a jamais eu de synchronisation 0/5

Les interactions se sont toujours déroulées de face 5/5.

O. a dû répéter le message 1/5 et il a donc été compris 4/5.

La manifestation de la compréhension s'est traduite par des actions 2/5 et 3/5 par des gestes.

Données entre la personne autiste Q. et la travailleuse sociale A :

4/4 interactions ont eu lieu dans un lieu familial.

La travailleuse sociale était calme 4/4 et la personne autiste 3/4 donc 1/4 agitée.

La travailleuse sociale a utilisé une seule fois un support de communication qui était une image avec un texte 1/4.

Il y a eu 2/4 un contact physique.

La distance physique était 3/4 personnelle et 1/4 sociale.

3/4 il y a eu des éléments perturbateurs qui étaient toujours d'autres personnes.

Il n'y a jamais eu de synchronisation 0/4

Les interactions se sont déroulées 2/4 de face et 2/4 sur le côté.

A. a dû répéter le message 1/4 et il a donc été compris 3/4.

La manifestation de la compréhension s'est traduite par des actions 3/4 et 1/4 par des gestes.

Données entre la personne autiste Q. et la travailleuse sociale H :

Pour diverses raisons, notamment d'horaire, je n'ai pas eu l'occasion d'observer des interactions entre ces deux personnes.

Synthèse de la personne autiste n°3 nommée Q. avec tous les travailleurs sociaux :

Les interactions se sont toujours déroulées dans des lieux familiaux 19/19.

L'état d'esprit des travailleurs sociaux se caractérise 18/19 par leur calme et leur tranquillité.

L'état d'esprit de la personne autiste est également assez calme 17/19.

2/19 des travailleurs sociaux différents ont utilisé un support de communication sous la forme d'une image pour interagir avec Q.

5/19 il y a eu un contact physique.

15/19 il y a eu une distance personnelle. 4/19 il y a eu une distance sociale

Il n'y a pas eu de perturbations 4/19, 14/19 il y a eu une perturbation sociale et 1/19 une perturbation « diverse » qui signifie une sonore, une visuelle, une sociale et d'éventuels autres éléments.

Sur les 19 interactions, la synchronisation a été inexistante.

L'approche des travailleurs sociaux est principalement de face 14/19 mais il est arrivé 5/19 que l'approche se fasse de côté. 0/19 ont été faites par derrière.

Le message a été répété 4/19. Q. a donc compris les messages 15/19. Sa manifestation de la compréhension s'est traduite par des actions concrètes répondant à la demande 11/19 et par des gestes 8/19.

Fiche clinique de la personne autiste n°4 nommée C :

- 36 ans
- Homme
- Type d'autisme : diagnostiqué il y a plus de 30 ans comme psychose infantile primaire mais est d'après de nombreux professionnels un autisme d'Asperger.
- Degré d'autonomie : 1 sur 4 en considérant que 1 est faible et 4 élevé. Cependant lors de crises d'angoisse peut descendre jusqu'à moins 1.
- Nombre d'années dans l'institution : 1
- Nombre d'années à l'appartement : 1
- Relation régulière avec des personnes sans TED : Oui, les musiciens de la fanfare où C joue. Egalement des éducatrices qui ont gardé contact avec lui et qui font de temps en temps une sortie avec lui.
- Méthode suivie : aucune particulière
- Remarques : Utilise l'écholalie quand il ne peut pas répondre, a un mode de vie très organisé, très structuré. Parle beaucoup.
- Médication : psychotropes et anxiolytiques

Données entre la personne autiste C. et le travailleur social T :

1/1 interaction a eu lieu dans un lieu familial.

Les deux acteurs étaient dans un état d'esprit calme 1/1.

T. n'a pas utilisé de support de communication 1/1
Il n'y a pas eu de contact physique 0/1
La distance physique était personnelle 1/1.
L'interaction s'est faite avec une perturbation sonore qui était la T.V. 1/1
Il n'y a pas eu de synchronisation 0/1
L'interaction s'est déroulée de face à face 1/1
T. n'a pas dû répéter le message 0/1 et il a donc été compris 1/1.
La manifestation de la compréhension s'est traduite par une action 1/1.

Données entre la personne autiste C. et la travailleuse sociale L :

4/5 interactions ont eu lieu dans un lieu familial et 1/5 dans un lieu inconnu.
La travailleuse sociale était toujours calme 5/5 et la personne autiste 2/5, donc 3/5 agitée.
La travailleuse sociale a utilisé une seule fois un support de communication qui était la désignation gestuelle du lieu où il devait se rendre :1/5.
Il n'y pas eu de contact physique 0/5.
La distance physique était personnelle 2/5 et 3/5 sociale.
2/5 il n'y a pas eu d'éléments perturbateurs. 2/5 il y en a eu des divers (musique, T.V, autres personnes, etc.) et 1/5 il s'agissait seulement de la T.V.
Il n'y a jamais eu de synchronisation 5/5.
Les interactions se sont déroulées 2/5 à côté et 3/5 de face.
L. a dû répéter le message 1/5 et il a donc été compris 4/5.
La manifestation de la compréhension s'est traduite par des actions 4/5 et par des paroles 1/5.

Données entre la personne autiste C. et le travailleur social O :

5/5 interactions ont eu lieu dans un lieu familial.
O. était toujours calme et la personne autiste 4/5, donc une fois agitée.
Le travailleur social n'a jamais utilisé de supports de communication 0/5.
Il y a eu une fois un contact physique 1/5.
La distance physique était personnelle 3/5 et 2/5 sociale.
Il n'y a pas eu d'élément perturbateur 0/5.
Il y a eu une synchronisation 1/5 !
Les interactions se sont toujours déroulées de face 5/5.
O. a dû répéter le message 4/5 et ils ont été compris 1/5.
La manifestation de la compréhension s'est traduite par des actions 3/5 et 2/5 par des paroles.

Données entre la personne autiste C. et la travailleuse sociale A :

Je n'ai pas eu l'opportunité d'observer des interactions entre ces deux personnes.

Données entre la personne autiste C. et la travailleuse sociale H :

3/3 interactions ont eu lieu dans un lieu familial.

C. et H. étaient toujours calmes 3/3.

La travailleuse sociale n'a jamais utilisé de support de communication.

Il n'y a pas eu de contact physique.

La distance physique était personnelle 2/3 et 1/3 sociale.

Il n'y a eu qu'un élément perturbateur qui était la T.V 1/3.

Il n'y a jamais eu de synchronisation 0/3.

Les interactions se sont toujours déroulées de face.

H. a répété le message 0/3. Il a donc été compris 3/3.

La manifestation de la compréhension s'est traduite par des gestes 1/3 et 2/3 par des paroles.

Synthèse de la personne autiste n°4 nommée C. avec tous les travailleurs sociaux :

Il s'agissait 13/14 d'un lieu familial pour C.

L'état d'esprit des travailleurs sociaux était calme 14/14 et celui de C. l'était 10/14.

Un seul support de communication a été utilisé sur les 14 situations, il s'agissait de la désignation gestuelle d'un lieu.

Un seul contact physique s'est produit sur les 14.

La distance était 8/14 personnelle. 6/14 sociales et aucune fois physique 0/14.

Seules 2/14 perturbations n'ont pas eu lieu. Sinon, 9/14 ont été diverses (sonore, visuelle, sociale, etc.) et 3/14 d'ordre sonore-visuelle. En effet, C. aime beaucoup regarder le ski sur sa télévision.

Une seule synchronisation s'est produite sur les 14 situations.

L'approche avec C. se déroulait principalement face à face : 12/14 et 2/14 sur le côté. 0/14 approche ont été faites par derrière.

Le message a été répété 6/14 et compris 8/14.

C. a répondu 8/14 par une réaction, 1/14 par geste et 5/14 par paroles.

4.2. Analyse des données

Grâce à la synthèse des données du chapitre ci-dessus (description des données) des quatre personnes autistes avec les travailleurs-euses sociaux-ales, nous constatons plusieurs tendances significatives qui seront expliquées notamment grâce au cadre théorique et à mes observations durant la phase de terrain.

A propos des éléments descriptifs des travailleurs sociaux, je souhaite souligner le fait qu'ils n'ont pas de formation précise dans l'autisme et n'utilisent pas de **méthode** précise. Cependant, ils ont appris à travers la lecture, l'expérience et le partage d'informations en équipe. Pour donner un exemple, les travailleurs sociaux de l'appartement n'utilisent pas la méthode TEACCH⁷³ ou ABBA⁷⁴ de manière linéaire mais ont pu lire quelques documents sur ces méthodes et s'en inspirer.

Ils utilisent donc des idées de chacune des méthodes, mélangé avec le PECS⁷⁵, leurs connaissances, leur sensibilité et compétences personnelles et professionnelles. Il faut encore dire que dans le groupe des professionnel-le-s existe une grande cohérence indispensable aux personnes autistes. Cette dernière provient également de leur faculté de se remettre en question et de travailler en petite équipe soudée.

Concernant **le lieu familial** des interactions, au total 56 interactions sur 59 ont été faites dans ce contexte précité. En général, mon observation se passait dans le cadre de l'appartement ou dans une moindre mesure durant des activités hebdomadaires et planifiées, comme la bibliothèque du village ou la Migros du coin. Les travailleurs-euses sociaux-ales essayent effectivement d'éviter les changements chez les personnes autistes, car cela engendre et du stress. Ceci est décrit dans le cadre théorique quand on parle du besoin d'immuabilité. D'ailleurs, un des premiers à découvrir et comprendre l'autisme, Kanner avait déjà remarqué cela comme un des symptôme commun aux personnes autistes.

L'exemple suivant donnera une idée de l'importance et le besoin de l'immuabilité.

Un jour, nous avons fait une promenade avec un parcours « inhabituel ». La personne autiste W., a été très stressée et angoissée tout au long de la marche. En effet, il répétait en boucle des propos incohérents. Lorsque la travailleuse sociale sociale lui a montré un panneau de circulation et lui a dit que nous ferions demi-tour à cet endroit précis, W. a marché énergiquement jusqu'au panneau puis s'est arrêté devant en se balançant. La travailleuse sociale l'a félicité d'avoir reconnu l'endroit et tout le monde a fait le chemin du retour W. est devenu tout calme et a souri jusqu'à l'appartement. En effet, sa perception de l'environnement n'est pas la même que la nôtre.

⁷³ C.F sous-chapitre 2.3.

⁷⁴ C.F sous-chapitre 2.3.

⁷⁵ C.F sous-chapitre 2.3.

Ce jeune ne savait pas s'il allait marcher pendant 2 jours ou 1 mois et ne comprenait pas certaines notions que nous percevons de manière spontanée. Comme le dit Hilde De Clercq⁷⁶ à propos de l'hypersélectivité, créer un environnement adapté aux besoins de l'autisme élimine une partie des possibilités de choix qui est ainsi simplifié.

Différents facteurs nuisent ou favorisent la communication. Notamment, la voix, l'expression faciale ou la respiration expriment l'état interne de chacun de nous et reflètent notre état d'esprit. Celui des personnes autistes était en général calme et détendu, tout comme celui des travailleurs-euses sociaux-aux. Au total, sur 59 interactions, 51 se sont déroulées lorsque les personnes autistes étaient calmes. Les situations où les personnes autistes étaient énervées ou agitées s'expliquaient principalement à cause d'angoisses liées à des situations imprévisibles.

Les travailleurs-euses sociaux-aux quant à eux-elles ont démontré lors des 59 interactions un **état d'esprit** calme. Les travailleurs sociaux doivent en effet avoir pour qualité patience et tranquillité. Ainsi, ils ne créent pas d'angoisses supplémentaires chez les personnes autistes et ils les aident à acquérir une stabilité. Un cadre calme, structuré et paisible avec des gens de confiance est un élément indiscutable pour les différentes personnes autistes que j'ai pu observer.

Concernant les **supports de communication**, 2 sur 19 ont été utilisés avec la personne autiste Q. sous forme d'images. Pour la deuxième personne autiste Z., 1 fois sur 14 le message a été complété par une désignation gestuelle. Pour la troisième personne autiste Q., 2 fois sur 16 des supports de communication sous forme de magazines ont été utilisés.

Finalement pour la dernière personne autiste C., 4 supports sur 10 ont été choisis. Trois fois sous la forme d'une image et une fois une désignation gestuelle. Au total, 9 supports de communication ont été choisis. 2 désignations, 2 magazines et 5 images.

Le PECS vu dans le cadre théorique au point 2.3. est un outil qui peut être très efficace chez certaines personnes autistes et dans certaines situations. Pour faire les courses, les travailleurs-euses sociaux-aux collaient des images du produit que les résident-e-s devaient trouver sur une carte et pour certains, ils ajoutaient un texte ou un mot-clef.

En effet, un des pensionnaires arrivait à trouver les aliments dans les rayons de la Migros seulement si l'image qu'il avait dans les mains correspondait complètement au produit. Si un détail changeait, il avait des difficultés, voire une impossibilité de trouver le bon produit.

⁷⁶ DE CLERCQ, Hilde. *Dis maman, c'est un homme ou un animal ? à propos de l'autisme*. Mougins : Autisme France Diffusion, 2002. 96 p.

Les travailleurs sociaux grâce à qui j'ai pu faire ma phase d'observation utilisent donc parfois un support de communication selon le besoin et l'individualité de chaque résident. Ils l'adaptent. Néanmoins, la plupart du temps, nous constatons que les professionnel-le-s n'utilisent pas de support de communication. Je pense que cet aspect relève également de l'expérience et l'intuition que les travailleurs sociaux ont avec les personnes autistes. Pour Z. par exemple, ils savent qu'il aime compter les éléments qui sont sur les magazines et qu'il peut répondre à des questions basiques sur les images qu'il voit. Les écritures ne sont que rarement utilisées, car les quatre individus n'ont pas très bien acquis cette compétence. Q. par exemple est malvoyante et ne voit donc pas bien les supports visuels. Finalement, comme le démontre la tendance au niveau des chiffres, je pense que les supports ne sont pas forcément nécessaires et utiles mais que la méthode du PECS et l'adaptation que l'on peut en faire peuvent aider comme dans le cas des courses à la Migros.

Au niveau du **contact physique**, il y a eu au total seulement 6 contacts physiques sur 59 !

En effet, comme il est décrit dans le cadre théorique au chapitre sur les symptômes, la plupart des personnes autistes ont tendance au retrait autistique et par conséquent, ne recherche pas le contact social et physique. Le toucher est un moyen de témoigner de la compréhension. Cependant c'est également une marque d'intimité qui peut créer de la peur ou de la résistance, par exemple. La notion d'hypersensibilité existant chez certaines personnes autistes est significative. Toucher une personne autiste pourrait donc lui faire vivre très mal le moment et lui créer de la douleur.

Ces différents aspects sont ancrés dans la tête des travailleurs sociaux qui essayent d'accompagner au mieux les personnes autistes de l'appartement et de les respecter. Cependant, des exceptions existent. Temple Grandin⁷⁷ dans son autobiographie parle d'une machine qui la serre d'une manière très particulière et précise qu'elle lui permet d'obtenir un bienfait considérable. De plus, mes observations sur le terrain ont infirmé la théorie, car une des personnes autistes adore se faire chatouiller et c'est pour elle un jeu. Dans ce cas exceptionnel, le toucher avec respect de l'intimité et choix adéquat du moment était donc important au développement harmonieux de la personne autiste.

Pour la **distance physique**, nous constatons au niveau des résultats des données que 48 fois sur 59 il y a eu une distance personnelle. 11 fois sur 59 il y a eu une distance sociale et aucune fois une distance publique. La théorie de Edward T. Hall sur la distance, la proxémie ou les territoires de moi, mentionnée dans le cadre théorique, rejoint mes constatations personnelles. En effet, nous voyons une majorité de distance personnelle, car cette dernière permet un respect de l'autre avec le sentiment de ne pas l'envahir, tout en ayant un contact rapide possible en cas de besoin.

⁷⁷ Grandin, Temple. *Ma vie d'autiste*. Paris : Editions Odile Jacob, 1994. 200 p.

Avoir un contact visuel avec une distance personnelle signifie de montrer son intérêt à autrui, c'est une marque de compréhension et de confiance. Il faut préciser que Edward Hall mentionne encore la « distance intime » de 0 à 45 cm. Comme son nom l'indique, elle est une distance plutôt utilisée dans le cadre personnel que professionnel et n'apparaît pas dans la grille d'observation.

Au niveau des **perturbations**, il faut commencer par admettre que ma présence en était déjà une, même si elle était la plus discrète possible. Parfois, certaines personnes autistes me posaient des questions ou me regardaient dans le but d'interagir avec moi, alors que j'avais la position la plus neutre et distante possible. Les résultats suivants ne prennent pas en compte ma présence qui est cependant indéniable. En effet, les résultats sont moins objectifs que si des caméras invisibles avaient été placées dans la maison mais au niveau éthique c'était un moyen d'analyse plus abordable.

Donc sur 59 interactions, 39 ont été effectuées avec des éléments perturbateurs. 26 étaient de forme sociale, donc en présence d'autres personnes, 7 sous forme multiple (T.V, radio et autres personnes, etc.), 5 sous forme sonore-visuel (T.V) et 1 uniquement sonore (musique).

Le grand nombre d'interactions sous forme de perturbations sociale, donc avec la présence d'une tierce personne s'explique par le fait que les quatre personnes autistes de l'appartement vivent ensemble et se connaissent bien. Les uns sont donc devenus pour les autres une présence connue et qui ne posent pas de problème.

Cependant, certains bruits que les uns peuvent faire peuvent déranger d'autres à cause notamment du phénomène d'hyperacoustie, autrement dit une hypersensibilité auditive. Parfois, les personnes autistes de l'appartement ne semblaient pas réaliser l'existence d'autrui et parfois grâce aux liens importants qui ont été créés, elles arrivent à échanger quelque chose.

Les autres perturbations sont souvent la télévision qui est présente au salon et que certains résidents aiment regarder le soir ou la musique qu'une des personnes autistes aime écouter.

En ce qui concerne **la synchronisation**, je ne reviendrai pas en profondeur sur cet aspect car il sera traité dans ma troisième hypothèse. Cependant, sur plus d'une cinquantaine de grilles d'observations remplies, seule 1 synchronisation a été observée. La communication basale de Winfried Mall décrit dans le cadre théorique est peut-être un concept utile mais ne s'adressait peut-être pas forcément au cadre de terrain dans lequel j'ai effectué mon observation. Les données s'expliquent également peut-être par le fait que les travailleurs-euses sociaux-ales mettent leur énergie sur autre chose comme sur l'effort de respecter le rythme de la personne. De plus, ils et elles se sont peut-être rendu compte que cet élément n'est pas nécessaire à une communication appropriée.

Concernant **le type d'approche** des travailleurs-euses sociaux-ales, il a été 34 fois sur 59 de face, 19 fois sur 59 de côté et 6 fois sur 59. Il est intéressant de constater que les travailleurs-euses sociaux-ales interagissent plutôt de manière face à face alors que Soylayrol⁷⁸ dans le cadre théorique sur le retrait autistique affirme que les personnes autistes préfèrent le contact par derrière que le face à face qu'ils craignent. Selon moi, il n'y a pas de grandes différences dans la manière d'aborder la personne autiste. Cependant, tourner sa posture, donc son cœur vers autrui, c'est lui montrer de l'intérêt, du respect et de la compréhension. Je pense également que la manière d'entrer en contact des travailleurs sociaux était faite spontanément en fonction du contexte et pas choisie intentionnellement.

Concernant **la répétition et la compréhension du message** du premier coup, le message a été répété 13 fois et compris 46 fois sur 59. Nous constatons donc que le message est assez bien compris et si ce n'est pas la première fois, la deuxième a toujours été positive. Durant mes observations, j'ai constaté que les personnes autistes de l'appartement comprennent très bien ce qu'on leur dit si elles n'ont pas trop d'informations qui arrivent en même temps. Il faut communiquer des phrases claires et précises qui ne les placent pas dans un sentiment d'insécurité. De plus, elles sont capables de répondre et de réagir à la demande de façon appropriée.

Pour terminer, **la manifestation de la compréhension** des personnes autistes s'est faite de différentes manières. 4/59 par vocalise. 9/59 par paroles. 9/59 par gestes, 30/59 par action ou réaction, 5/59 autrement et n'ont pas manifesté leur compréhension 2/59. Il faut préciser que deux des personnes autistes expriment des sons ou des mots pour communiquer car elles n'arrivent pas à parler. Les deux autres parlent et s'expriment relativement bien, mais souvent en écholalie. Nous constatons également dans ces données que ce qui ressort le plus est la réaction.

En effet, souvent les résidents de l'appartement ne répondaient pas de manière expressive mais de manière active. Ils se levaient et allaient faire la tâche demandée.

Concernant **l'hypersélectivité** vue dans le cadre théorique au paragraphe des symptômes, je souhaite donner quelques exemples de ce que j'ai observé sur le terrain :

Pour une des personnes autistes, elle a pu intégrer que le flacon de gouttes pour les yeux signifie qu'on va lui mettre des gouttes dans les yeux. D'après mes observations, la manière dont la tâche était amenée n'avait aucune importance, c'était de voir le flacon qui la faisait agir.

⁷⁸ Revue de psychologie médicale. *The so-called child autism and psychosis: a review*. Service de presse éd. information, Paris, FRANCE (1969- 1995) (Revue) 1994, vol. 26, NS, no10, pp. 1070-1074 (6 ref.)

C'est également ce concept d'hypersélectivité qui me permet de comprendre l'importance du schéma de la journée. Dans l'appartement pour personnes autistes, un horaire est fait hebdomadairement pour chaque résident. De plus, tous les matins au réveil, le plan de la journée et les horaires leur sont ré-expliqués. Partir de ce que la personne autiste utilise et a besoin est essentiel car cela lui permet de se détendre, de diminuer ses angoisses et de lui donner l'impression qu'elle contrôle mieux sa vie. Il est donc d'une grande importance de rendre la vie plus prévisible à la personne autiste car cela contribue à l'aider à se développer positivement et se sentir bien en elle-même.

Pour donner un autre exemple concret, la personne autiste Z. travaillait dans un petit local sans éléments stimulants. En effet, comme nous l'avons vu dans le cadre théorique, un espace réduit suppose moins de détails à assimiler. Pour la personne autiste C, on constatait que lorsqu'elle faisait le ménage, chaque objet devait être replacé à une place fixe et unique.

Bien que mon travail de recherche se concentre sur la manière dont les travailleurs-euses sociaux-ales entrent en relation avec la personne autiste, j'avais envie de partager quelques remarques sur le **mode de communication** de la personne autiste. Ces dernières sont tirées de mon observation. Les personnes autistes de l'appartement cassent beaucoup de choses et font parfois acte de violence envers les objets, eux-mêmes et plus rarement autrui. Un acte violent, comme briser une vitre ou jeter une casserole bouillante à travers une vitre est perçu la plupart du temps comme un trouble du comportement. La conséquence serait une médication, voire un enfermement.

Selon moi et après de nombreuses discussions avec plusieurs professionnel-le-s de l'autisme de l'appartement, il est erroné de parler de trouble du comportement. En effet, ces actes assez courants que j'ai pu observer durant ma période de stage sont simplement des moyens de communication que la personne autiste n'arrive pas à exprimer autrement. C'est leur mode de communication pour exprimer leur souffrance. A partir de ce point de vue, la conséquence est un effort de compréhension et donc la création d'un changement.

Le-la travailleur-euse social-e va créer un système pour limiter les angoisses de la personne autiste mais aussi travailler avec elle la façon dont elle peut exprimer les choses. Un des résidents de l'appartement a appris à ne plus casser la vitre mais à dire bobo par exemple. Ce terme a été sorti un jour par lui-même et les travailleurs-euses sociaux-ales ont compris l'importance d'utiliser les termes qu'il connaît et a assimilé pour exprimer quelque chose.

L'autre exemple que j'ai pu observer et qui m'a paru significatif, c'est un jeune résident qui faisait des calumets. Ce dernier est remonté de l'atelier et était assis devant la télévision lorsqu'un travailleur social est arrivé. Le travailleur social est allé à l'atelier et a réalisé qu'il manquait une matière pour que le jeune puisse continuer de travailler. Il lui a donné ce qu'il fallait et la personne autiste a repris le travail. Si le travailleur social n'avait pas fait un effort de compréhension, d'enquête et d'hypothèses, le résident aurait été tenté de s'exprimer à sa manière, comme lancer la casserole par la fenêtre par exemple.

Dans le cadre théorique de ce travail, j'ai décrit l'espace **Snoezelen**. Il me semblait intéressant d'en dire quelques mots, car il en existe un à l'appartement et il est utilisé hebdomadairement avec les résidents. En effet, j'ai eu l'occasion de voir deux des personnes autistes à l'espace Snoezelen faire toutes sortes d'exercices basés sur la stimulation basale. Ces derniers prenaient du plaisir à faire l'activité et leur initiative semblait évoluer positivement. En effet, la communication s'installe dans des moments agréables et chaleureux. Il me paraît donc judicieux de créer dans chaque établissement, non pas un espace Snoezelen car les prix paraissent élevés, mais une salle allant dans le même sens, où le travailleur social et le résident puisse se rencontrer dans le but d'être bien ensemble et non pas dans le but d'une performance.

5. Synthèse

La synthèse de ce mémoire se présente en différentes parties. Dans la première sont reprises les hypothèses de départ. Elles sont confirmées ou non, grâce à ma récolte de données et mes différents tableaux annexés dans ce travail. Cette analyse des données donne donc lieu à une reformulation éventuelle des hypothèses.

Dans la deuxième partie se trouve la discussion de ces résultats. Mes premières idées sur les hypothèses tout de suite après le mois d'observation seront également partagées.

En effet, il est intéressant de voir ce que j'ai ressenti sur le moment et de le comparer avec l'analyse des données. Enfin, dans la dernière partie sont décrites les limites de la recherche et les difficultés rencontrées.

5.1. Vérification des hypothèses

La première hypothèse retenue au début de mon travail de recherche est l'hypothèse H1 :

La rétroaction ou la réaction de la personne autiste ne dépend pas du mode d'entrée en communication du-de la travailleur-euse social-e.

Le mode d'entrée en communication a été étudié sous 3 principaux angles :

Le premier est le contact physique. Grâce à l'annexe III intitulée « Résultats partiels et codés de l'ensemble des observations » qui regroupe une partie des réponses codées, j'ai pu calculer la corrélation entre le contact physique et la compréhension du message dès la première fois. J'ai obtenu un résultat relativement faible puisque la corrélation avoisine les 0.17. Par conséquent, il n'est pas nécessaire d'avoir un contact physique lors de l'entrée en communication pour avoir une attention qui permette la compréhension du message.

Le second est la distance physique entre le-la travailleur-euse social-e et la personne autiste qui peut être personnelle, sociale ou publique. Sur les 59 observations résumées dans l'annexe III, aucune interaction n'a débuté avec une distance publique. 11 interactions ont été faites avec une distance sociale et la compréhension du message dès le début n'est que de 55% (11 interactions dont 5 se sont soldées par une compréhension : $5 \times 100 / 11$) alors que pour les observations avec une distance personnelle, l'efficacité de la compréhension est de 85% (48 interactions dont 41 se sont soldées par une compréhension : $41 \times 100 / 48$).

L'idéal serait donc d'avoir une approche personnelle, donc comme le dit la théorie, se placer assez près de la personne pour pouvoir la toucher si besoin, sans pour autant lui donner l'impression de l'envahir.

Le dernier est l'approche de l'émetteur qui peut être de face (34 fois), sur le côté (19 fois) ou par derrière (6 fois). Notamment à cause des inégales proportions de l'échantillon, l'étude des corrélations ne nous révèle aucune tendance significative pour l'approche ce qui nous laisse déduire que le sens de l'approche n'est pas un élément important pour la bonne compréhension du message.

Nous constatons que seule la distance physique joue un rôle dans la compréhension du message.

Cependant, les deux autres éléments ne sont pas nécessaires ce qui nous laisse supposer que la réaction de la personne autiste ne dépend pas obligatoirement du mode d'entrée en communication du travailleur social. Il faut toutefois préciser que la distance physique joue toujours un rôle primordial dans la communication entre deux individus qu'ils soient autistes ou non.

En conclusion, nous pouvons donc affirmer cette hypothèse en l'affinant ainsi :

La rétroaction ou la réaction de la personne autiste ne dépend pas du mode d'entrée en communication du-de la travailleur-euse social-e mais certains aspects comme une distance physique appropriée aurait des répercussions indéniables sur la dite réaction ou rétroaction de la personne autiste.

La seconde hypothèse retenue à la base de ce travail est l'hypothèse H2 :

Le-la travailleur-euse social-e met en place toute une série de stratégies inconscientes pour entrer en relation avec la personne autiste.

Pour répondre à cette hypothèse, les interactions de chaque éducateur ont été extraites séparément et les similitudes dans l'approche au niveau du support de communication, du contact physique, de la distance, de la synchronisation et de l'approche de l'émetteur ont été observés. En codant chacune des réponses, est apparue la matrice qui se trouve dans l'annexe IV intitulée «Similitudes dans l'approche de l'éducateur-trice ».

Grâce à cette dernière, nous constatons que les résultats sont très mitigés. En effet, 18 approches ont une séquence totalement unique, 5 ont deux fois la même approche, 4 ont trois fois la même, 2 ont quatre fois la même et seulement 1 ont la même séquence 5 et 6 fois de suite. Il est donc difficile de dire que le-la travailleur-euse social-e met une stratégie en place pour rentrer en relation avec la personne autiste.

Il faut toutefois remarquer que même si les séquences ne sont pas identiques, certains éléments reviennent avec une écrasante majorité. En effet, sur les 59 observations, 50 interactions sont faites sans support de communication, 53 sans contact physique, 48 avec une distance personnelle et 58 sans synchronisation.

Nous pouvons donc déduire qu'il n'existe pas vraiment de processus complet d'entrée en relation avec la personne autiste, mais qu'il y a malgré tout une systématique dans certains sous-processus.

L'hypothèse 2 est donc partiellement affirmée mais doit être spécifiée ainsi :

Le-la travailleur-euse social-e n'utilise pas de stratégies ou processus particuliers pour entrer en relation avec la personne autiste mais reproduit certains actes de façon significative. En effet, il n'utilise que très peu les supports de communication, n'a quasi jamais de contact physique pour interagir avec la personne autiste, utilise une distance personnelle et ne se synchronise pas à elle.

La troisième et dernière hypothèse retenue au début de ce travail est l'hypothèse H3 :

Se synchroniser à la personne autiste est nécessaire pour entrer en relation avec elle.

A l'aide des mêmes instruments que pour l'hypothèse 1, nous avons pu observer que la corrélation entre la synchronisation de l'éducateur-trice et la compréhension immédiate de l'autiste est particulièrement faible (0.069). Il est donc évident qu'il n'est pas nécessaire de se synchroniser pour entrer en relation avec elle et se faire comprendre. Ce résultat est conforté par le nombre de synchronisation qui a été observé puisque sur les 59 observations d'interactions, seule une synchronisation a eu lieu.

L'hypothèse H3 est donc infirmée et peut être réajustée ainsi :

Se synchroniser à la personne autiste n'est pas nécessaire pour entrer en relation avec elle.

5.2. Discussion

Tout d'abord, je souhaite relever qu'après de nombreuses réflexions, j'ai réalisé que mon choix de faire de l'observation non participante n'était pas très adéquat car cette dernière ne peut être réellement non participante. Certes, ma présence avait forcément une répercussion dans les interactions entre les travailleurs sociaux et les personnes autistes. Une méthode d'observation participante aurait certainement été plus appropriée pour récolter des données. En effet, Mendras et Oberli⁷⁹ relatent que « l'observation participante est la version de la démarche ethnographique dans les sociétés urbaines » et ajoutent qu'« on ne peut pas observer la vie d'un petit groupe humain sans en faire partie ». En faisant une observation participante, j'aurais choisi de m'intégrer au groupe, et d'en faire partie pour mieux l'étudier. L'apport d'une telle méthode aurait permis d'intégrer des observations plus qualitatives et plus complètes, par exemple des entretiens approfondis avec les travailleurs-euses sociales. Elle aurait pu accorder davantage de place à la qualité des interactions et ainsi déboucher sur une analyse plus fine, directement utile aux professionnel-le-s du terrain.

Concernant la première hypothèse, il a été pour moi très intéressant de constater que certains éléments comme la distance physique du travailleur social pouvait avoir une influence sur la rétroaction de la personne autiste et par conséquent, sur le processus entier de communication. J'ai été étonnée de ce résultat car durant la phase de terrain, j'ai eu l'impression que le mode d'entrée en communication de l'éducateur-trice social-e face à la personne autiste n'avait absolument pas d'importance. En effet, pour prendre un exemple d'une résidente qui n'avait pas l'acquisition du langage, à chaque fois qu'elle voyait sa bouteille de gouttes pour les yeux elle penchait la tête en arrière.

⁷⁹ MENDRAS, Henri & OBERLI, Marco. L'observation participante. In : *Le sociologue et son terrain. Trente recherches exemplaires*. Paris : Armand Colin, 2000, p. 59-77

Peu importait la manière de le faire, la distance, la personne, la voix ou le mode de le communiquer, c'est d'entendre le mot « goutte » ou de voir la bouteille qui la faisait réagir.

Pour un autre résident, la manière dont l'éducateur-trice expliquait comment il devait faire le ménage ne semblait pas être un souci pour lui, tant qu'il pouvait le faire comme les autres fois, selon un processus bien organisé et assimilé par lui-même.

Pour donner un autre exemple qui m'a paru significatif, c'est lorsqu'un résident a dû préparer son sac pour rentrer le weekend chez ses parents. Cette tâche hebdomadaire qui ne posait pas de problèmes en général est devenue une situation ingérable pour le résident. Au déjeuner, C. était allé dire à un éducateur qu'il s'était coupé avec son rasoir et que la lame n'allait plus trop bien. Par la suite, l'éducateur et la personne autiste se sont mis d'accord pour changer la lame. Comme ce sont les parents de C. qui se chargent de cette tâche, l'éducateur a proposé qu'il le prenne avec lui dans son sac du weekend.

Pour ne pas faire à sa place et l'encourager à devenir autonome, le professionnel fit avec lui la liste de ce qu'il devait prendre, puis l'informa qu'il reviendrait après pour voir le résultat. Après un certain temps, nous avons retrouvé C. en crise devant son rasoir, en train de hurler et de s'agiter.

Cette situation démontrerait que le rasoir qui était inhabituel dans les habitudes de vie de C. a été source d'angoisse et de problèmes. L'angoisse du changement et de cette nouveauté n'a pas été perçue par les éducateurs comme problématique alors qu'elle est montée jusqu'à explosion.

Par conséquent, d'après mon analyse de données, la rétroaction de la personne autiste ne dépend pas du mode de communication du travailleur social mais certains aspects peuvent être importants pour la rétroaction de la personne autiste et par conséquent la communication avec cette dernière. Par ailleurs, d'après mes observations et les expériences vécues sur le terrain, l'impression générale qui réside en moi est que, l'importance primordiale n'est pas la façon de communiquer le message, mais la manière dont la tâche, la routine, va être respectée et abordée.

Concernant la deuxième hypothèse, les travailleurs-euses sociaux-ales de l'appartement m'ont fait partager, après de nombreuses discussions, qu'ils-elles agissent grâce à leur instinct mais que rien ne vaut l'expérience que l'on acquerra notamment avec les erreurs. L'éducateur-trice va apprendre à connaître le résident et vice versa. Le décodage de l'autre est infiniment plus complexe que l'on pourrait s'imaginer. On va apprendre à rejoindre «la carte du monde» de l'autre pour pouvoir être adéquat dans la façon d'entrer en relation avec autrui, ce n'est donc plus inconscient.

Chaque travailleur-euse social-e à l'appartement sait l'importance du respect d'un certain ordre.

Les parents des personnes autistes ont d'ailleurs donné des stratégies aux travailleurs-euses sociaux-ales pour certaines situations. Par exemple, pour un usager il faut parler fort et utiliser certains mots précis sèchement pour qu'il arrête sa crise.

Le résultat de l'analyse de données ne m'a donc pas étonnée. Les travailleurs-euses sociaux-ales n'ont donc pas de stratégies ou processus bien établis mais reproduisent certains actes ou agissent de certaines façons, notamment par expérience et sensibilité.

Concernant la troisième hypothèse, après un mois d'observation et avant de faire mes analyses, j'avais envie de répondre négativement à cette hypothèse. En effet, je n'ai pu qu'une seule fois observer une synchronisation au niveau de la tonalité et du rythme de voix et de la tonalité d'une éducatrice face à une personne autiste.

J'ai trouvé très intéressant de ne quasi jamais observer de synchronisation, car dans mon stage de fin d'études en milieu ouvert, une éducatrice se synchronisait presque tout le temps aux jeunes.

Son langage, sa voix et même sa tenue correspondait très bien aux usagers et permettaient d'être sur la même « longueur d'onde ». Cela m'a laissé supposer que la synchronisation n'aidait pas forcément à la communication avec la personne autiste malgré les aspects théoriques sur le mimétisme et la communication basale de Mall. Cependant, il ne faut pas oublier que mon travail représente un échantillon de quatre personnes autistes et cinq travailleurs sociaux. De ce fait, un contexte différent ou d'autres personnalités pourraient biaiser ou contredire mes données.

Par ailleurs, j'ai été étonnée par l'incohérence que j'ai découverte entre la théorie et la réalité du terrain. En effet, j'ai lu que notamment à cause de leur hypersélectivité, les personnes autistes ne comprennent pas l'ironie, l'humour et ne sont pas capables de mensonges. Or, deux résidents que j'ai pu observer savent très bien mentir et ont donné des exemples significatifs de ce fait. De même que j'ai souvent pu lire que les personnes autistes sont hypo ou hypersensibles. Il est vrai que les parents de deux des résidents ont relaté qu'enfant, ils ne supportaient pas d'être touché. Cependant, aujourd'hui ils le peuvent et l'un d'entre eux adore les « chatouillons ». De même que la radio ou la musique pouvait être mis sans déranger les résidents. Tandis que l'un d'entre eux ne supporte pas que l'on chante (même en chuchotant) ou que l'on siffle.

De même dans la plupart des ouvrages que j'ai utilisés dans ce travail, il ressort que la personne autiste a des difficultés importantes à entrer en relation avec autrui, qu'elle serait née sans instinct relationnel et qu'elle ne cherche pas le contact et l'initiative de la relation. Or, une relation amoureuse s'est créée entre une personne autiste et une personne handicapée mentale de l'appartement. J'ai également observé un jeune autiste venir vers les éducateurs-trices quotidiennement pour leur demander des « chatouillons » ou leur poser des questions. J'ai vu une personne autiste proposer un bonbon à une autre, etc.

Je pense donc que la théorie est certes intéressante pour comprendre quelques aspects généraux de l'autisme, mais que chaque personne est unique et différente et qu'il faut donc prendre un peu de recul face aux théories et ne pas généraliser trop rapidement les syndromes de l'autisme.

C'est cette diversité des symptômes et de la personnalité de chaque personne autiste qui m'a d'ailleurs créé une pareille difficulté dans l'établissement de ce travail de recherche mais également une richesse sans égal. Ainsi, nous constatons que les hypothèses de départ ne peuvent pas être simplement affirmées ou infirmées, car ces dernières sont infiniment plus complexes.

5.3.Limites de la recherche et difficultés rencontrées

Plusieurs difficultés, limites et biais durant ma récolte de données sont apparus. Pour commencer, l'observation non participante que je souhaitais faire au départ a été quasi impossible. En effet, ma présence a influencé inévitablement le contexte. Certains des résidents venaient vers moi me poser des questions, me demander de lire des histoires, etc. Lors des premières journées, j'ai eu beaucoup de difficultés à garder de la distance et être uniquement observatrice, car j'étais plutôt participative. Par la suite, les résidents se sont habitués à ma présence et j'ai pu observer avec plus de distance et de neutralité.

La deuxième difficulté que j'ai rencontrée a été le peu d'opportunité que j'ai eu pour observer des situations exceptionnelles et inhabituelles. En effet, puisque les éducateurs sociaux de l'appartement ont le souci de tout mettre en place afin de satisfaire le besoin d'immuabilité, les situations inhabituelles n'ont que très peu de place dans le planning de la semaine.

Pour finir, ma grille d'observation était utilisable mais n'était pas pertinente à 100%. En effet, lorsque des situations très complexes se présentaient, j'avais des difficultés à cocher ma grille de façon précise. Par exemple, si un éducateur posait une question qui n'était pas comprise du premier coup et qu'il répétait sa demande de manière différente, je ne savais pas au départ comment cocher cela.

Par la suite, j'ai décidé de noter les premières réactions, cependant j'ai utilisé les lignes complémentaires pour les commentaires et les situations spéciales.

Ma deuxième hypothèse n'a pas non plus été choisie de façon particulièrement pertinente. L'hypothèse 2 a été plus analysée dans le questionnaire de savoir s'il y a des processus ou stratégies particulières que le fait de savoir s'ils sont faits de manière consciente ou non. En effet, pour répondre correctement à mon hypothèse j'aurais dû faire des interviews des travailleurs sociaux en complément de l'observation.

D'une manière informelle, je l'ai fait en leur posant des questions sur leur façon de faire. Cependant, je n'ai pas utilisé de questionnaire ou de support de questions précis qui m'aurait donné des données scientifiques. Malheureusement, le manque de temps m'a obligé de sélectionner et restreindre ma recherche et j'ai choisi de mettre mon énergie sur le travail en général que dans cette partie-là.

6. Conclusion

La conclusion de ce travail répond à la question de départ et contient notamment une réflexion personnelle. Par la suite, elle se divise en trois parties distinctes. La première concerne les perspectives possibles, c'est-à-dire les idées d'avenir possible pour une continuité ou un complément de ce travail. La deuxième est constituée par les nouveaux questionnaires et enfin, dans un dernier temps émerge mon avis personnel.

Pour répondre à la question de base qui était «**Quels modèles de communication le-la travailleur-euse social-e utilise-t-il-elle avec la personne autiste ?** » je souhaite d'abord reprendre la définition de l'autisme, trouble envahissant du développement, qui se caractérise par :

- « -l'altération qualitative des interactions sociales
- l'altération qualitative de la communication
- le caractère restreint, répétitif et stéréotypé des comportements, des intérêts et des activités »⁸⁰

C'est donc sur l'altération qualitative de la communication que s'est principalement concentré ce travail. Tout au long de ce dernier, nous avons vu la complexité de ce trouble, notamment par le fait que chaque personne autiste est complètement différente d'une autre.

De plus, les professionnels de mon terrain d'observation n'utilisaient pas d'approche ou de modèle de communication spécifique, ce qui est une richesse mais également une lacune, car il aurait été pour moi intéressant de voir concrètement l'utilisation de l'approche TEACCH ou ABBA par exemple.

⁸⁰ ASSOCIATION AMERICAINE DE PSYCHIATRIE. Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux. (DSM-IV). 4^{ème} édition. Paris : Masson, 1996. P.84

Par conséquent et dans mon contexte bien précis, je dois répondre à la question de départ en expliquant que les travailleurs-euses sociaux-ales n'utilisent pas de modèles de communication bien précis mais utilisent une prise en charge individualisée, régulière et spécifique. C'est principalement en mettant ce cadre strict de vie qui permettra une plus grande harmonie dans la communication entre la personne autiste et autrui. Les connaissances acquises et intégrées par des lectures, des échanges entre professionnels et collègues, la sensibilité, l'expérience, l'intuition, la patience me semblent être les paroles les plus pertinentes qui identifient le comportement des travailleurs-euses sociaux-ales pour entrer en relation avec les personnes autistes.

Il faut avouer que ma question de départ a été choisie par intérêt mais sans aucune grande connaissance. Par conséquent, j'ai dû suivre un parcours long et sinueux au fil de mes découvertes. Certes, ce travail fastidieux et choisi par intérêt personnel n'a pas été tâche facile. En effet, la complexité de la thématique m'a parfois découragée. Cependant, avec persévérance et en pensant à l'acquisition de compétences, j'ai choisi de m'accrocher et de poursuivre ce travail.

Je pense avoir notamment acquis de nombreuses connaissances et notions théoriques sur l'autisme, mais j'ai également eu la chance d'apprendre à faire une recherche « scientifique » basée sur une méthode de travail bien définie. J'ai également appris qu'il faut se méfier des notions théoriques trop précises décrites dans les livres. Enfin, j'ai surtout appris l'adaptation à la réalité du terrain et j'ai appris à gérer mon stress afin d'affronter les imprévus et les inattendus.

6.1. Perspectives et pistes d'actions

Si le cadre et le temps m'avaient permis de poursuivre ce travail de mémoire de façon plus élaborée, il aurait été très intéressant de pouvoir le compléter ou le poursuivre avec une méthodologie différente. En effet, ma deuxième hypothèse a été selon moi mal choisie, car la méthode de l'interview aurait été bien plus appropriée. Vérifier mes hypothèses par des interviews des travailleurs sociaux aurait donné la possibilité d'avoir un éclairage scientifique différent. Même si j'ai beaucoup interrogé les travailleurs sociaux de manière informelle, utiliser une méthodologie et une analyse de données concrètes auraient certainement varié mes résultats.

Comme autre piste d'action, je souhaite dire qu'il me semble que l'importance de la collaboration entre les parents et les travailleurs sociaux n'est pas assez mise en avant dans certaines institutions et mérite d'être développée. En effet, les parents considérés à juste titre comme les experts de l'autisme de leur enfant ne sont pas assez valorisés dans leur compétence.

Enfin, il me semblerait judicieux que des groupes de parole puissent continuer à exister entre les proches des personnes autistes et les différents professionnels, afin de partager sur les aspects bénéfiques d'une prise en charge individuelle et cadrée, afin que les résidents puissent continuer à se développer harmonieusement et ainsi, que les symptômes de l'autisme diminuent progressivement. Dans l'institution où j'ai eu le privilège de faire mon observation existe une Commission Autisme. Il s'agit souvent des proches des résidents et de différents professionnels qui échangent mensuellement sur le sujet de l'autisme. Ces groupes de parole sont pour moi d'une utilité sans équivoque et doivent être valorisés.

Un autre aspect que j'aurais voulu approfondir concerne les approches de communication comme TEACCH ou l'analyse comportementale appliquée. Aller dans des institutions qui utilisent différentes approches aurait été très intéressant pour comprendre les enjeux, les bénéfices et les différences entre ses méthodes différentes.

Pour finir, l'échange sur l'adaptation, non pas de la personne autiste, mais de l'environnement est un aspect très fort que j'ai découvert et qui me semble utile de faire prendre conscience aux différents professionnels. Trop de personnes autistes sont encore dans des institutions pour personnes handicapées mentales où il leur manque un cadre, un rythme de vie et un programme individualisé qui leur permettent un développement harmonieux.

Ce mémoire a été réalisé avec des personnes autistes, certes exceptionnelles mais également très distinctes les unes des autres. Leur type d'autisme, leur parcours et leur caractère divergeant passablement. Notamment à cause de la réalité du terrain et de la difficulté de trouver un lieu d'observation, je n'ai donc étudié que quatre personnes autistes en interaction avec cinq éducateurs. C'est pour cette raison que je me permets de dire que mon travail est un échantillon avec une population spécifique et non pas une généralité sur les personnes autistes. En effet, il me semble très important d'être prudente face à mes résultats d'analyse car selon la méthode utilisée avec les personnes autistes, l'équipe, l'institution et d'autres paramètres, les résultats n'auraient certainement pas été les mêmes. La part de subjectivité dans chaque travail est réelle et inévitable, car ma sensibilité influence certainement le travail, même en essayant d'avoir la position la plus méta et neutre possible.

Ainsi, je n'ai pas la prétention d'amener une révolution dans le monde de l'autisme mais j'espère pouvoir sensibiliser la population sur différents aspects.

Si ce travail amène plusieurs personnes à réfléchir sur la manière d'interagir avec la personne autiste, s'il permet à des gens d'avoir un éclairage particulier sur ce monde, s'il donne envie aux lecteurs d'approfondir leurs connaissances et de vivre des relations particulières avec ces dernières, je crois que mon but aura été atteint et que ce travail aura été riche, non seulement pour moi mais également pour autrui.

6.2. Nouveaux questionnements

Suite à ce travail de mémoire, diverses questions sont encore ancrées en moi et un désir de vivre d'autres expériences avec des personnes autistes est également toujours présent. Mes différents questionnements sont sans doute légitimes et actuellement en cours d'approfondissement par les scientifiques. Ma première interrogation est de connaître l'origine exacte de l'autisme. En effet, plusieurs théories ont été créées mais quelle est la bonne ? Quelle est l'origine exacte de l'autisme ? Rien n'a été prouvé à l'unanimité jusqu'à aujourd'hui.

Il sera donc très intéressant pour moi de voir l'évolution des théories de l'autisme et les différentes parutions des auteurs. L'autre questionnement qui s'est soulevé en moi est de comprendre pourquoi la théorie et les observations sont parfois si divergentes. Cependant, ma première impression est que les scientifiques donnent les grands « traits » de l'autisme et qu'ensuite la compréhension de l'autisme est de l'ordre de l'unicité, de l'individualité et de la spécificité.

Comment guérir de l'autisme, comment en sortir à jamais ? Dans les différents ouvrages de ma bibliographie, j'ai constaté qu'on ne pouvait pas complètement « guérir » de l'autisme. Cependant, le témoignage de Donna Williams⁸¹ jeune autiste qui a été à l'université et a pu écrire son autobiographie est très positif et donne de l'espoir face à ce concept. En effet, il démontre qu'on peut évoluer positivement en diminuant les symptômes. Barbara Donville⁸² est psychologue, spécialiste dans la thérapie parentale des enfants autistes et mère d'un enfant autiste. Dans son ouvrage, elle relate comment elle a réussi à « soigner » à travers sa méthode. C'est donc pour moi un aspect de l'autisme qui me plairait d'approfondir et qui me laisse perplexe dans mes réflexions.

⁸¹ Williams, Donna. *Si on me touche, je n'existe plus*. Paris : Editions J'ai lu, 2003. 310 p.

⁸² Donville, Barbara. *Vaincre l'autisme*. Paris : Odile Jacob, 2006. 284 p.

7. Bibliographie

7.1. Ouvrages

- AMIGUET, Olivier & JULIER, Claude. *L'intervention systémique dans le travail social : repères épistémologiques, éthiques et méthodologiques*. Genève : I.E.S ; Lausanne : EESP, 2004. 351 p.
- BERTHOZ, Alain [et al.]. *L'autisme : de la recherche à la pratique*. Paris : Odile Jacob, 2005. 482 p.
- BETTELHEIM, Bruno. *La Forteresse vide : l'autisme infantile à la naissance du soi*. Paris : Editions Gallimard, 1996. 585 p.
- BONDY, Andy & FROST, Lori. *A picture's worth : PECS and other visual communication strategies in autism*. Bethesda : Woodbine House, 2001. 155 p.
- BUTEN, Howard. *Ces enfants qui ne viennent pas d'une autre planète : les autistes*. Paris : Gallimard jeunesse, 2001. 1 vol. (non paginé).
- CHALIFOUR, Jacques. *La relation d'aide en soins infirmiers, une perspective holistique-humaniste*. Montréal [etc.] : Gaëtan Morin, 1989. 296 p.
- CHAUVIE, Jean-Marc et al. *Polyhandicap-qualité de vie et communication : deux outils pour l'observation*. Luzern : Editions SZH/SPC, cop. 1994. 40 p.
- COMTE, Sylvie. *L'approche Snoezelen pour les personnes polyhandicapées et son application en Suisse romande*. Lausanne : Ecole d'études sociales et pédagogiques, 2002. 48 f. : ill.
- DE CLERCQ, Hilde. *Dis maman, c'est un homme ou un animal ? à propos de l'autisme*. Mougins : Autisme France Diffusion, 2002. 96 p.
- DONVILLE, Barbara. *Vaincre l'autisme*. Paris : Odile Jacob, 2006. 284 p.
- FERRARI, Pierre. *L'autisme infantile*. Que sais-je ? 4ème édition. Paris : Presses Universitaires de France, 2006. 127 p.
- FROHLICH, Andreas. *La stimulation basale*. Lucerne : Ed. SZH/SPC, cop. 2000. 256 p.
- LEMAY, Michel. *L'autisme aujourd'hui*. Paris : O. Jacob, 2004. 407 p.
- LENOIR, Pascal [et al.]. *L'autisme et les troubles du développement psychologique*. Paris : Masson, 2003. 250 p.
- MAIGRET, Eric. *Sociologie de la communication et des médias*. Paris : Armand Colins, 2007. 287 p.
- MARTIN, Paul & BATESON, Patrick. *Pleasuring Behavior: An introductory guide*. Cambridge : University Press, 2004. 222 p.

- MATTELART Armand & MATTELARD Michèle. *Histoire des théories de la communication*. Paris : La Découverte, 2004. 123 p.
- MENDRAS, Henri & OBERLI, Marco. L'observation participante. In : *Le sociologue et son terrain. Trente recherches exemplaires*. Paris : Armand Colin, 2000. 294 p.
- MEUNIER, Jean-Pierre & PERAYA Daniel. *Introduction aux théories de la communication : analyse sémio-pragmatique de la communication médiatique*. Bruxelles, De Boeck Université, 2004. 459 p.
- PHANEUF, Margot. *Communication, entretien, relation d'aide et validation*. Montréal : Ed.Chenelière/Mc Graw-Hill, 2002. 634 p.
- ROGE, Emile. *Autisme, schizophrénie, quand tu nous détiens...* Paris :Editions Lanore, 2004. 126 p.
- JAKOBSON, Roman (1896-1982) : *Essais de linguistique générale : aux sources du structuralisme* / Karine Philippe. In: Sciences humaines. - Auxerre. - 2004, no 154, p. 50-53
- LEFORT, Robert & Rosine. *La distinction de l'autisme*. Paris : Ed. du Seuil, 2003. 182 p.
- VON BERTALANFFY, Ludwig. (1968/1972). *La théorie générale des systèmes*. Paris : Dunod, 1996. 308 p.
- SCHOPLER, Eric, JAY REICHLER, Robert & LANSING, Margaret. *Stratégies éducatives de l'autisme*. Paris : Masson, 2002. 235 p.
- WEAVER, Warren & SHANNON, Claude E. *Théorie mathématique de la communication*. Paris : Retz-C.E.P.L., 1975. 188 p.

7.2.Récits autobiographiques

- GRANDIN, Temple. *Ma vie d'autiste*. Paris : Editions Odile Jacob, 1994. 200 p.
- WILLIAMS, Donna. *Si on me touche, je n'existe plus*. Paris : Editions J'ai lu, 2003. 310 p.

7.3.Articles de revues spécialisées

- JAMAIN, Stéphane [et al.]. *La génétique de l'autisme*. Synthèse et revue m/s médecine/sciences. N°11, vol. 19, novembre 2003. pp.10-19.
- NADEL, Jacqueline, POTIER, C. *Imitez, imitez, il en restera toujours quelque chose : le statut développemental de l'imitation dans le cas d'autisme* (Imitate, and something will remain: the developmental status of imitation in autism.) Revue Enfance, N°1, vol. 1, 2002. pp. 76 – 85.
- NADEL, Jacqueline. *Imitation et autisme*. Dossier Cerveau et Psycho. N°4, pp. 68-71.
- SOULAYROL, René. *The so-called child autism and psychosis: a review*. Revue de psychologie médicale. Service de presse éd. information, Paris, FRANCE (1969- 1995) Revue n°10, vol. 26, 1994. pp. 1070-1074 (6 ref.).

7.4. Articles en ligne

- http://www.autismeurope.org/portal/Portals/2/AE_EYPD_AWARENESS_leaf_FR.pdf
Campagne d'information AEPH (année Européenne des Personnes Handicapées).
Sensibilisation à l'autisme. Autisme-Europe 2003.

<http://www.yale.edu/opa/newsr/06-06-26-01.all.html>
Harvey J. Kliman, M.D. Key to Early Diagnosis of Autism May be in the Placenta. -Yale
University Office of public affairs. 26.06.2006.
(Article expliquant l'origine probable de l'autisme)
- <http://www.isna.de/kongresse/symposium2002f.html>
Rapport de 2002. Symposium international sur l'approche Snoezelen à Berlin.

7.5. Dictionnaire

- ASSOCIATION AMERICAINE DE PSYCHIATRIE. Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux. 4ème édition. Paris : Masson, 1996. p. 84-85
- Dictionnaire Larousse, 2001
- Dictionnaire Général Larousse, 1993

7.6. Sites internet

Sites suisses sur l'autisme :

- <http://www.autisme.ch/>

Sites français sur l'autisme :

- <http://www.autisme.net>
- <http://www.autismefrance.org>
- <http://www.autisme-pau-bearn.org>

Site de la Fédération québécoise de l'autisme et des autres troubles envahissants du développement :

- <http://www.autisme.qc.ca>

Sites concernant la communication :

- <http://www.lenvol.ca/content/TEACCH.aspx> (approche TEACCH)
- <http://www.la-forge-formation.com.fr/> (Snoezelen)
- <http://www.psychcom.free.fr> (modèles de communication)

Divers:

- <http://www.personnes-agees.gouv.fr/renseignements/vocabulaire.htm> (vocabulaire de l'action sociale)

7.7. Personnes ressources

- Trois personnes ressources rencontrées dans le cadre de mon projet : une éducatrice sociale formée dans l'autisme, un couple de parents d'un jeune autiste et un éducateur social et père d'un enfant autiste. Anonymat respecté.
- Les cinq travailleurs sociaux de mon terrain d'observation et le responsable de l'institution.

7.8. Divers

- HEVs2. Référentiel des compétences génériques et effectives du travail social. Document de formation HES reçu en mars 2004.
- <http://elsap1.unicaen.fr/cgi-bin/cherches.cgi> (dictionnaire des synonymes en ligne)

8. Annexes

Annexe I : Grille d'observation vierge

Comme il est indiqué, la grille d'observation vierge se trouve dans les annexes. Afin d'alléger le travail, les 59 grilles d'observations utilisées et complétée pendant la phase de terrain figureront dans un document externe. Elles pourront bien entendu être demandées à n'importe quel moment si besoin.

Annexe II : Les tableaux de dépouillement après observation

Les données des grilles d'observations ont été remplies à la main et sont synthétisées dans ces différents tableaux. Un tableau contenant au maximum 5 situations d'interactions pour chaque couple (personne autiste-travailleur-euse social-e) est présenté. Pour chaque personne autiste il y a donc en principe 5 tableaux qui s'enchaînent. Toutefois, quelques tableaux manquent, il s'agit des observations que je n'ai pas pu effectuer en raison de la réalité du terrain.

Annexe III : Résultats partiels et codés de l'ensemble des observations

Cette annexe permet de répondre à la première hypothèse de départ qui est « La rétroaction ou la réaction de la personne autiste ne dépend pas du mode d'entrée en communication du-de la travailleur-euse social-e. » L'explication de l'utilisation du tableau est décrite dans la synthèse.

Annexe IV : Similitudes dans l'approche du-de la travailleur-euse social-e

Cette annexe permet de synthétiser les données qui me permettent de répondre à l'hypothèse de départ numéro 2. Il s'agit de « La rétroaction ou la réaction de la personne autiste ne dépend pas du mode d'entrée en communication du-de la travailleur-euse social-e. »

MÉMOIRE DE FIN D'ÉTUDES 06-07

Communication avec la personne autiste

Fiche d'observation de Vanessa Geronimi:

Date et heure: _____

Lieu : _____

1) L'émetteur (travailleur social)

Nom / Prénom ou Pseudo: _____ Sexe : H F ☐ ☐

Fonction : _____ Années d'expériences dans le domaine: _____

Formation spécifique à l'autisme : _____

Méthode ou système de com. spécifique : _____

Méthode spécifique demandée par institution : _____

Nombre d'année de relation avec le récepteur : _____ Référent : Oui ☐ Non ☐

2) Le récepteur (personne autiste)

Nom / Prénom ou Pseudo: _____ Age : _____ Sexe : H F ☐ ☐

Type d'autisme : Kanner ☐ Asperger ☐ Haut-niveau ☐ Autre ☐

Degré d'autonomie : Faible 1 2 3 4 Elevé

Nombre d'année dans l'institution : _____ Nombre d'année avec l'émetteur : _____

Relation régulière avec un groupe d'individus sans TED : Oui ☐ Non ☐

Méthode suivie : TEACH ☐ ABA ☐ Psychanalytique ☐ PECS ☐ Autre ☐

3) Le message

3.1) Etat d'esprit de l'émetteur : Enervé ☐ Stressé ☐ Calme ☐ Autre ☐

3.2) Etat d'esprit du récepteur : Enervé ☐ Stressé ☐ Calme ☐ Autre ☐

3.3) Support de com. : 1) Image ou schéma ☐ 2) Image ou schéma et texte ☐ 3) Texte ☐

4) Mime ☐ 5) Désignation objet/lieu ☐ 6) Aucun ☐ 7) Autre ☐

3.4) Type de message : Vie quotidienne ☐ Pédagogique ☐ Exceptionnel ☐

3.5) Lors de la transmission du message, contact physique : 1) Oui ☐ 2) Non ☐

3.6) Emetteur s'assure de la compréhension du message : Oui ☐ Non ☐

3.7) Emetteur répète le message : 0 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐

3.8) Synchronisation avec le récepteur : 1) Oui ☐ 2) Non ☐

3.9) Approche émetteur : 1) De face ☐ 2) Par derrière ☐ 3) Sur le côté ☐

4) Environnement, contexte

4.1) Lieu familier au récepteur : Oui ☐ Non ☐

4.2) Perturbation : Non ☐ Sonore ☐ Visuelle ☐ Sociale ☐ Autre ☐

4.3) Distance physique (proxémie) : 1) Personnelle ☐ 2) Sociale ☐ 3) Publique ☐

5) Rétroaction

5.1) Message compris : 1) Oui ☐ 2) Non ☐

5.2) Manifestation de la compréhension : 1) Paroles ☐ 2) Vocalises ☐ 3) Gestes ☐
4) Réactions ☐ 5) Autre ☐ 6) Non ☐

6) Remarques

7) Post analyse

Annexe II : Les tableaux de dépouillement après observation

Personne Autiste W.	Educateur T : Formation en Ma Rural Social Development / Educateur auxiliaire à l'appartement / A suivi une semaine de cours avec Théo Peters / Expérience dans l'autisme depuis un an / N'utilise pas de méthode particulière / Connaît W. depuis un an.				
Interactions (types de messages)	"11.01.07 16h30 T. propose à W. d'aller faire les menus"	18.01.07 19h00 T. demande à W. de faire la vaisselle	25.01.07 16h20 T. propose à W. d'aller chercher les menus pour les transcrire à l'ordinateur.		
Lieu familier ou non	oui, salle d'ordinateur	oui, salle à manger	oui, salon		
Etat esprit émetteur	calme	calme	calme		
Etat esprit récepteur	calme	calme	calme		
Support de com.	désignation du lieu (bras)	aucun	aucun		
Contact physique / distance	non / personnelle	non / personnelle	non / personnelle		
Perturbations	non	oui, sociale	oui, sociale		
Synchronisation	non	non	non		
Approche émetteur	sur le côté	sur le côté	par derrière		
Répétition message	non	non	non		
Message compris	oui	oui	oui		
Manifestations compréhension	W. va s'asseoir et attend les instructions	W. murmure un "oui" et se dirige vers la cuisine	W. descend chercher la feuille puis se dirige vers l'ordinateur et commence la tâche		
Remarques	Tâche hebdomadaire pour W. qui n'a pas de problèmes. L'activité a été planifiée depuis longtemps et inscrite dans le planning.	Cette tâche est intégrée par W. et ne l'angoisse pas car elle lui est normalement attribuée.	Tâche hebdomadaire, planifiée et intégrée par W.		

Personne Autiste W.	Educatrice L : Formation en Sciences po. / Educatrice sociale à l'appartement / A suivi une semaine de cours avec Théo Peters / Expérience dans l'autisme depuis un an / N'utilise pas de méthode particulière mais prend idées de Théo Peters / Connaît W. depuis un an (référente).				
Interactions (types de messages)	10.01.07 15h00 Durant une promenade W. devient très nerveux et L. lui dit qu'au poteau il feront demi-tour	18.01.07 16h55 L. propose à W. différentes activités au snoezelen, il doit en choisir une	24.01.07 15h L. annonce à W au début de la promenade qu'ils vont jusqu'au petit magasin puis retourneront à l'appartement	25.01.07 15h00 L. pointe un rayon et demande à W. de trouver la boîte de tomate	
Lieu familier ou non	non, promenade	oui, snoezelen	oui, promenade connue	oui, lieu hebdomadaire	
Etat esprit émetteur	calme	calme	calme	calme	
Etat esprit récepteur	nerveux	calme	calme	calme	
Support de com.	Désignation du point de retour	aucun	carte avec texte	désignation avec le bras du lieu	
Contact physique / distance	non/ sociale	non/ personnelle	non/ personnelle	non/ personnelle	
Perturbations	oui, sociales, visuelles, etc.	non	oui, sociale	oui, sociales, visuelles, etc.	
Synchronisation	non	non	non	non	
Approche émetteur	par derrière	de face	de côté	de côté	
Répétition message	non	non	non	non	
Message compris	oui	oui	oui	oui	
Manifestations compréhension	W. marche très vite et une fois arrivé au panneau, il s'arrête devant et ne bouge plus. L. le félicite et il fait demi-tour, le reste de la promenade se fait très calmement.	W. dit "oui, les miroirs".	oui	W. regarde sa carte, lit le texte et trouve directement le bon produit.	
Remarques	L. a senti l'angoisse montée en W. Sa perception du monde n'est pas la même que la nôtre. Le fait de ne pas dire combien de temps dure la promenade ou l'itinéraire prévu l'a stressé. Sa notion du temps et de l'espace est différente.	W. comprend très bien et s'exprime correctement, mais toujours de manière égocentrique, quand il n'est pas stressé.	oui	W. a de la peine à se concentrer car il est omnubilé par un monsieur dont il veut toucher et avoir le pullover. Il répète "je n'ai pas le droit de le toucher, c'est interdit".	

Personne Autiste W.	Educateur O : Formation d'assistant social et d'animateur socio-culturel / Educateur à 50% au foyer et 30% à l'appart / A suivi une semaine de cours avec Théo Peters et Hilda De Clercq. A lu beaucoup Arno Stern / Expérience dans l'autisme depuis cinq ans / N'utilise pas de méthode particulière mais prend des idées des cours qu'il a suivi, notamment de Arno Stern pour le dessin / Connaît W. depuis 5 ans.				
Interactions (types de messages)	1.02.07 13h O. Demande à W de débarrasser la table				
Lieu familial ou non	oui, cuisine				
Etat esprit émetteur	calme				
Etat esprit récepteur	calme				
Support de com.	aucun				
Contact physique / distance	oui/ personnelle				
Perturbations	oui, sociale				
Synchronisation	non				
Approche émetteur	de face				
Répétition message	non				
Message compris	oui				
Manifestations compréhension	W. répond avec son langage égoцентриque "demain je rentre à la maison" mais il s'exécute et commence la tâche.				
Remarques	W. a tendance à répéter des dizaines de fois la même chose, c'est typique de son langage égoцентриque qui lui permet de calmer ses angoisses.				

Personne Autiste W.	Educatrice A : Formation de jardinière d'enfants et différentes formations en massage / Fonction à l'appartement: éducatrice sociale / A suivi une semaine de cours avec Théo Peters / Expérience dans l'autisme depuis un an / N'utilise pas de méthode particulière mais commence à utiliser et suivre des cours pour la communication facilitée / Connaît W. depuis un an.				
Interactions (types de messages)	19.01.07 11h A. demande à W. de passer la panosse				
Lieu familial ou non	oui, chambre a un autre usager où il va souvent				
Etat esprit émetteur	calme				
Etat esprit récepteur	calme				
Support de com.	aucun				
Contact physique / distance	non, personnelle				
Perturbations	oui, sociale				
Synchronisation	non				
Approche émetteur	de face				
Répétition message	non				
Message compris	oui				
Manifestations compréhension	W. agit mais en répétant de façon égocentrique "il ne faut pas que je le prenne le pull à X".				
Remarques	Son obsession des pullovers (ou des cassettes audio) l'empêche parfois d'être performant comme il pourrait l'être.				

Personne Autiste W.	Educatrice H : Formation d'assistante médicale / Fonction à l'appartement d'éducatrice sociale / A suivi une semaine de cours avec Théo Peters / Expérience dans l'autisme depuis deux ans / N'utilise pas de méthode particulière mais prend des idées de TEACCH / Connaît W. depuis un an.				
Interactions (types de messages)	19.01.07 15h30 W. est très nerveux dans la voiture. L'éducatrice négocie un compromis avec ce dernier.				
Lieu familial ou non	non, voiture à l'éducatrice				
Etat esprit émetteur	calme				
Etat esprit récepteur	nerveux				
Support de com.	aucun				
Contact physique / distance	non, personnelle				
Perturbations	oui, sociale, visuelle, etc.				
Synchronisation	non				
Approche émetteur	à côté				
Répétition message	oui, plus de trois fois				
Message compris	oui				
Manifestations compréhension	W. qui est dans un instant d'angoisse (se mord, s'énerve) répète "pas les tunnels, pas les tunnels". Il écoute l'éducatrice qui lui propose de faire l'aller par les petites routes et le retour par les tunnels. Il se détend en voyant que H s'éloigne des tunnels.				
Remarques	Qu'est ce qui a pu causer la montée d'angoisse? L'inhabitualité de la situation?				

Personne Autiste Z.	Educateur T : Formation en Ma Rural Social Development / Educateur auxiliaire à l'appartement / A suivi une semaine de cours avec Théo Peters / Expérience dans l'autisme depuis un an / N'utilise pas de méthode particulière / Connaît Z. depuis sept ans / Référent de Z.				
Interactions (types de messages)	11.01.07 17h50 T. demande à Z. de ranger la vaisselle	18.01.07 16h30 T. demande à Z. de reconnaître certains animaux	18.01.07 17h40 T. demande qui est-ce qui veut mettre la table	18.01.07 21h15 T. informe Z. qu'il est temps d'aller se mettre en pyjama	18.01.07 19h45 T. demande à Z. d'aller se laver les dents
Lieu familial ou non	oui, salon	oui, salon	oui, salon	oui, salon	oui, salon
Etat esprit émetteur	calme	calme	calme	calme	calme
Etat esprit récepteur	calme	calme	calme	calme	calme
Support de com.	aucun	Magazine	aucun	aucun	aucun
Contact physique / distance	non/ personnelle	non/ personnelle	non/ personnelle	non/ personnelle	non/ personnelle
Perturbations	oui, sonore (TV)	oui, sociale	oui, sonore	oui, sociale	oui, sonore et visuelle
Synchronisation	non	non	non	non	non
Approche émetteur	par derrière	sur le côté	sur le côté	sur le côté	par derrière
Répétition message	non	non	non	non	non
Message compris	oui	oui	oui	oui	oui
Manifestations compréhension	Z. qui est devant la T.V ne répond pas mais se lève d'un bond et se dirige à la cuisine.	Z. dit le mot de l'animal d'une façon un peu "syllabique" et répète après T. s'il a mal prononcé.	Z. répond en prononçant son nom puis se lève et se dirige vers l'armoire pour commencer la tâche.	Z. se lève d'un bond et va dans sa chambre.	Z. se lève d'un bond et va le faire.
Remarques					

Personne Autiste Z.	Educatrice L : Formation en sciences politiques / Educatrice sociale à l'appartement / A suivi une semaine de cours avec Théo Peters / Expérience dans l'autisme depuis un an / N'utilise pas de méthode particulière mais prend des idées de Théo Peters / Connaît Z. depuis trois ans.				
Interactions (types de messages)	18.01.07 14h30 S. va informer P. qu'ils vont aller faire les courses	18.01.07 15h50 S. dit à P. de se dévêtir, d'aller ranger les courses avant de prendre les 16h00	19.01.07 10h10 S. demande à P. s'il veut enlever ou laisser la musique pendant son déjeuner	24.01.07 17h30 S dit à P. d'aller se préparer pour le bain	1.02.07 15h00 S. demande à P. de trouver le fromage râpé
Lieu familial ou non	oui, chambre à Z.	oui, vestiaire	oui, salle à manger	oui, salle à manger	oui, lieu hebdomadaire
Etat esprit émetteur	calme	calme	calme	calme	calme
Etat esprit récepteur	calme	calme	calme	calme	calme
Support de com.	aucun	aucun	aucun	aucun	aucun
Contact physique / distance	non, personnelle	non, personnelle	non/ personnelle	non/ personnelle	non/ personnelle
Perturbations	non	non	oui, sociale et sonore	oui, sociale	oui, sonore, visuelle, sociale, etc.
Synchronisation	non	non	non	non	non
Approche émetteur	par derrière	sur le côté	de face	par derrière	de face
Répétition message	non	non	oui, 2 fois	non	2 fois
Message compris	oui	oui	oui	oui	oui
Manifestations compréhension	Z. pose son stylo, se lève d'un bond et se dirige vers le vestiaire	Z. dit oui	D'abord Z. donne une réponse incompréhensible. L. reposera la question en laissant deux possibilités de réponses. Z. donnera clairement sa décision.	Z. répond en écholalie	Z. répète plusieurs fois le mot du produit qu'il doit trouver puis fini par le voir dans le rayon et l'attrape
Remarques	Z. connaît exactement le programme de la journée, car il fait hebdomadairement un planning détaillé et il le lit tous les matins. La planification lui permet de calmer ses angoisses.	Il semble que Z. comprenne très bien lorsque les instructions sont brèves et précises. Si ce sont de longues phrases ou plusieurs "ordres" à la fois il n'arrive plus à intégrer.	Z. a tendance à faire de l'écholalie lorsque c'est une question ouverte avec des mots compliqués ou de longues phrases. Tandis que les mots courts et simples sont mieux compris pour lui.	Activité habituelle de Z. qu'il apprécie beaucoup. Lorsqu'il ne veut pas quelque chose il exprime aisément un "non" très fort.	Si l'image du produit est identique à celui qu'il doit trouver, il arrive plus facilement que s'il a juste un mot écrit sur une carte.

Personne Autiste Z.	Educateur O : Formation d'assistant social et d'animateur socio-culturel / Educateur à 50% au foyer et 30% à l'appart / A suivi une semaine de cours avec Théo Peters et Hilda De Clercq. A lu beaucoup Arno Stern / Expérience dans l'autisme depuis cinq ans / N'utilise pas de méthode particulière mais prend des idées des cours qu'il a suivi, notamment de Arno Stern pour le dessin / Connaît Z. depuis deux ans.				
Interactions (types de messages)	12.01.07 10h10 O. informe Z. que quand il aura fini son dessin il faudra commencer le ménage	11.01.07 14h20 O. Explique à Z. comment il peut exprimer sa souffrance au lieu de casser les vitres	26.01.07 10h00 O. propose à Z. de commencer le ménage	26.01.07 15h30 O. demande à Z. de mettre les bonnes personnes sur les activités de son planning	31.01.07 15h00 O. trouve Z. assis devant la T.V alors qu'il est sensé travailler à l'atelier. Il lui demande pourquoi il ne travaille pas.
Lieu familial ou non	oui, salle d'ordinateur	oui, salon	oui, salle à manger	oui, chambre à Z.	oui, salon
Etat esprit émetteur	calme	calme	calme	calme	calme
Etat esprit récepteur	calme	nerveux	calme	calme	calme
Support de com.	aucun	aucun	aucun	aucun	aucun
Contact physique / distance	non, personnelle	non/ sociales	non/ personnelle	non/ personnelle	non/ personnelle
Perturbations	non	oui, sociale	oui, sociale	non	oui, sonore (TV)
Synchronisation	non	non	non	non	non
Approche émetteur	sur le côté	de face	de face	sur le côté	de face
Répétition message	non	oui, 2 fois	non	oui, 2 fois	oui, 2 fois
Message compris	oui	oui	oui	oui	non
Manifestations compréhension	Z. fait un son que O. interprète pour un oui. Quand il aura fini son dessin il se lèvera pour aller prendre l'aspirateur.	Z. prononce le mot "bobo" très fort.	Z. regarde O., dit oui puis va ouvrir l'armoire, il enclenche son aspirateur et ne s'arrête plus.	Z. écoute les noms que O. prononce et colle les photos sur les activités du planning.	Z. ne répond pas. O. va donc à l'atelier et constate qu'il n'y a plus de bois pour que Z. continue l'activité. Il lui donne le matériel et ce dernier continue.
Remarques				Le planning hebdomadaire est un outil essentiel pour Z. Il le colorie lui-même. L'importance est également pour lui de savoir qu'elles personnes travailleront quand, etc. Tous les matins il commence sa journée en regardant avec un travailleur social son planning.	Z. n'a pas réussi à exprimer qu'il n'avait plus le matériel nécessaire à son activité. Cela démontre les difficultés de communication qu'il a et que les autistes ont en général.

Personne Autiste Z.	Educatrice A : Formation de jardinière d'enfants et différentes formations en massage / Fonction à l'appartement: éducatrice sociale / A suivi une semaine de cours avec Théo Peters / Expérience dans l'autisme depuis un an / N'utilise pas de méthode particulière mais commence à utiliser et suivre des cours pour la communication facilitée / Connaît Z. depuis six ans.				
Interactions (types de messages)	19.01.07 11h55 A. va s'asseoir à côté de Z. et lui demande s'il veut regarder un magazine avec elle				
Lieu familial ou non	oui, salon				
Etat esprit émetteur	calme				
Etat esprit récepteur	calme				
Support de com.	magazine				
Contact physique / distance	oui/ personnelle				
Perturbations	oui, sociale				
Synchronisation	non				
Approche émetteur	sur le côté				
Répétition message	non				
Message compris	oui				
Manifestations compréhension	Z. prend un magazine et lui met dans les mains en la regardant.				
Remarques					

Personne Autiste Q.	Educateur T : Formation en Ma Rural Social Development / Educateur auxiliaire à l'appartement / A suivi une semaine de cours avec Théo Peters / Expérience dans l'autisme depuis un an / N'utilise pas de méthode particulière / Connaît Q. depuis un an.				
Interactions (types de messages)	11.01.07 14h Salutations de T. à Q.	11.01.07 17h30 T. demande à Q. de mettre la table	11.01.07 18h T. demande à Q. s'il peut lui mettre ses gouttes pour les yeux	18.01.07 18h50 T. demande à Q. s'il peut lui mettre ses gouttes pour les yeux	18.01.07 18h55 T. demande à Q. de faire le café
Lieu familial ou non	oui, salon	oui, chambre à Q.	oui, salle à manger	oui, salle à manger	oui, cuisine
Etat esprit émetteur	calme	calme	calme	calme	calme
Etat esprit récepteur	calme	calme	calme	calme	calme
Support de com.	aucun	aucun	aucun	aucun	aucun
Contact physique / distance	oui/ personnelle	non/ personnelle	non/ personnelle	non/ personnelle	non/ personnelle
Perturbations	oui, sociale	non	oui, sociale	oui, sociale	oui, sociale
Synchronisation	non	non	non	non	non
Approche émetteur	de face	de face	de face	à coté d'elle	à coté d'elle
Répétition message	non	2 fois	non	non	non
Message compris	oui	oui	oui	oui	oui
Manifestations compréhension	Q. répond à la salutation en faisant son rituel habituel.	Hochements de la tête.	Q. penche la tête en arrière.	Au moment où Q. voit le flacon, elle met sa tête en arrière.	Q. se lève et va à la cuisine, prend les tasses et attend des encouragements. Q. fait les tâches progressivement.
Remarques		Cette tâche n'est pas attribuée à Q. normalement.			Tâche attribuée à Q. quotidiennement. Elle l'a assimilée et propose parfois de faire les cafés avant qu'on lui dise de le faire en disant "Caf!".

Personne Autiste Q.	Educatrice L : Formation en sciences politiques / Educatrice sociale à l'appartement / A suivi une semaine de cours avec Théo Peters / Expérience dans l'autisme depuis un an / N'utilise pas de méthode particulière mais prend des idées de Théo Peters / Connaît Q. depuis un an.				
Interactions (types de messages)	11.01.07 15h20 L. demande à Q. de trouver le flacon de ketchup dans le rayon qui se trouve devant elle	12.01.07 12h L. demande à Q. de venir mettre ses gouttes pour les yeux	18.01.07 17h L. propose à Q. de faire une activité	19.01.07 18h50 L. demande à Q. si elle veut faire le café	25.01.07 14h35 L. demande à Q. de lui apporter un stylo noir
Lieu familial ou non	oui, lieu hebdomadaire	oui, cuisine	oui, snoezelen	oui, salle à manger	oui, salon
Etat esprit émetteur	calme	calme	calme	calme	calme
Etat esprit récepteur	agitée	calme	calme	calme	calme
Support de com.	image du produit	aucun	aucun	aucun	aucun
Contact physique / distance	non/ sociale	non/ sociale puis personnelle	non/ personnelle	non/ personnelle	non/ personnelle
Perturbations	oui, sociale, auditive, etc.	non	oui, sociale	oui, sociale	non
Synchronisation	non	non	non	non	non
Approche émetteur	à coté d'elle	de face	de face	de face	de face
Répétition message	non	2 fois	non	non	2 fois
Message compris	oui	la deuxième fois oui	oui	oui	oui
Manifestations compréhension	Q. attrape la bouteille puis regarde L. pour avoir une approbation.	Pas de réaction d'abord puis penche la tête en arrière.	Q. hoche la tête de manière négative.	Q. se lève, ouvre l'armoire et prend les tasses.	Q. apporte le bon stylo.
Remarques	Mon hypothèse est que Q. a trouvé le bon produit car l'image était parfaitement identique au produit. Elle n'a pas trouvé le bon aliment, car l'image ne correspondait pas au niveau de l'emballage.	Mon hypothèse est que Q. n'avait pas compris la première fois le message car elle est malvoyante et l'éducatrice était loin pour lui poser sa question. En se rapprochant et en répétant la question, Q. a compris le message en voyant le flacon habituel.		Activité quotidienne habituelle de Q.	Tâche attribuée à Q. quotidiennement. Elle l'a assimilée et propose parfois de faire les cafés avant qu'on lui dise de le faire en disant "Caf!".

Personne Autiste Q.	Educateur O : Formation d'assistant social et d'animateur socioculturel / Educateur à 50% au foyer et 30% à l'appart / A suivi une semaine de cours avec Théo Peters et Hilda De Clercq. A lu beaucoup Arno Stern / Expérience dans l'autisme depuis cinq ans / N'utilise pas de méthode particulière mais prend des idées des cours qu'il a suivi, notamment de Arno Stern pour le dessin / Connaît Q. depuis un an.				
Interactions (types de messages)	26.01.07 10h Salutations de O. à Q.	1.02.07 12h50 O. demande à Q. si elle souhaite préparer le café	1.02.07 13h20 O. demande à Q. si elle peut ramasser les carottes sous la table avec la ramassoire	1.02.07 16h00 O. propose à Q. de regarder un livre.	1.02.07 15h00 O. toque à la porte et vient prévenir L. que dans 15 min. Il vient l'aider à se préparer pour le week-end.
Lieu familial ou non	oui, salon	oui, cuisine	oui, salle à manger	oui, salon	oui, chambre à Q.
Etat esprit émetteur	calme	calme	calme	calme	calme
Etat esprit récepteur	calme	calme	calme	calme	calme
Support de com.	aucun	aucun	aucun	aucun	aucun
Contact physique / distance	oui/ personnelle	non/ sociales	non/ personnelle	non/ personnelle	non/ personnelle
Perturbations	oui, sociale	oui, sociale	oui, sociale	oui, sociale	oui, sociale
Synchronisation	non	non	non	non	non
Approche émetteur	de face	de face	de face	de face	de face
Répétition message	non	non	oui, 2 fois	non	non
Message compris	oui	oui	oui	oui	oui
Manifestations compréhension	Q. répond à la salutation en faisant son rituel habituel.	Hochements de la tête et prononce "Caf"!	Q. désigne la table et fait signe que non avec la tête.	Q. vient s'asseoir et prend le livre.	Q. acquiesce de la tête.
Remarques			La première hypothèse est que ce n'est pas sa tâche habituelle donc qu'elle n'est pas intégrée pour elle. La deuxième est qu'elle ne voit pas les carottes étant donné qu'elle est malvoyante.		Tâche attribuée à Q. quotidiennement. Elle l'a assimilée et propose parfois de faire les cafés avant qu'on lui dise de le faire en disant "Caf!".

Personne Autiste Q.	Educatrice A :Formation de jardinière d'enfants et différentes formations en massage / Fonction à l'appartement: éducatrice sociale / A suivi une semaine de cours avec Théo Peters / Expérience dans l'autisme depuis un an / N'utilise pas de méthode particulière mais commence à utiliser et suivre des cours pour la communication facilitée / Connaît Q. depuis un an / Référente de Q.				
Interactions (types de messages)	19.01.07 10h Salutations de A.	19.01.07 11h00 A. montre à Q. comment nettoyer sa chambre	19.01.07 11h30 Communication facilitée	19.01.07 14h00 A. demande à Q. de venir mettre ses gouttes pour les yeux	
Lieu familial ou non	oui, salle à manger	oui, chambre à Q.	oui, chambre à Q.	oui, salon	
Etat esprit émetteur	calme	calme	calme	calme	
Etat esprit récepteur	calme	stressée	calme	calme	
Support de com.	aucun	aucun	images et/ou textes	aucun	
Contact physique / distance	oui/ personnelle	non/ sociales	oui/ personnelle	non/ personnelle	
Perturbations	oui, sociale	oui, sociale	non	oui, sociale	
Synchronisation	non	non	non	non	
Approche émetteur	de face	sur le côté	sur le côté	de face	
Répétition message	non	oui, 1 fois	non	non	
Message compris	oui	oui	oui	oui	
Manifestations compréhension	Q. répond à la salutation en faisant son rituel habituel.	Hochements de la tête et grands mouvements avec les mains.	Il est très difficile de savoir si Q. n'est pas influencée par l'impulsion au bras donnée par A.	Q. penche la tête et tient son œil ouvert avec le doigt.	
Remarques		Guidance de A. sur Q.			

Personne Autiste C.	Educateur T : Formation en Ma Rural Social Development / Educateur auxiliaire à l'appartement / A suivi une semaine de cours avec Théo Peters / Expérience dans l'autisme depuis un an / N'utilise pas de méthode particulière / Connaît C. depuis un an.				
Interactions (types de messages)	26.01.07 14h10: T. dit à C. d'aller se préparer pour aller faire une promenade.				
Lieu familial ou non	oui, chambre à C.				
Etat esprit émetteur	calme				
Etat esprit récepteur	calme				
Support de com.	aucun				
Contact physique / distance	non, personnelle				
Perturbations	oui, T.V				
Synchronisation	non				
Approche émetteur	de face				
Répétition message	non				
Message compris	oui				
Manifestations compréhension	Il dit oui, se retourne et va se préparer.				
Remarques	L'activité a été prévue au planning hebdomadaire et quotidien et expliquée. C. n'a donc pas de problème à répondre à la demande.				

Personne Autiste C.	Educatrice L : Formation en sciences politiques / Educatrice sociale à l'appartement / A suivi une semaine de cours avec Théo Peters / Expérience dans l'autisme depuis un an / N'utilise pas de méthode particulière mais prend des idées de Théo Peters / Connaît C. depuis un an.				
Interactions (types de messages)	10.01.07 15h50 L. propose à C. d'aller seul au bar pour voir ce qu'il y a à manger pour les 16h00.	18.01.07 14h L. demande à C. s'il veut qu'elle regarde qu'elle pile il faut pour son dictaphone.	18.01.07 15h15 Course à la Migros: C. doit trouver un produit.	18.01.07 15h40 L. demande à C. de se dévêtir pour aller manger les 16h.	24.01.07 14h40 L. demande à C. s'il veut venir faire une promenade.
Lieu familial ou non	non, bar	oui, chambre à C.	oui, lieu hebdomadaire	oui, chambre à C.	oui, chambre à C.
Etat esprit émetteur	calme	calme	calme	calme	calme
Etat esprit récepteur	nerveux	calme	nerveux	nerveux	calme
Support de com.	aucun	aucun	désignation du lieu	aucun	aucun
Contact physique / distance	non/ sociale	non/ personnelle	non/ sociale	non/ sociale	non/ personnelle
Perturbations	oui, sociale, auditive, etc.	non	oui, sociale, auditive, etc.	non	oui, sonore et visuelle (t.v)
Synchronisation	non	non	non	non	non
Approche émetteur	à côté d'elle	de face	à côté d'elle	de face	de face
Répétition message	non	non	non	oui, 2 fois	non
Message compris	oui	non	oui	oui	oui
Manifestations compréhension	C. va devant le bar et hésite longuement, puis attrape un petit pain et deux branches de chocolat. Puis se retourne vers L. anxieux, nerveux et attend une remarque.	C. répond non.	C. trouve le bon produit sans problème mais le tient nerveusement et attend une approbation de l'éducatrice.	C. est nerveux, il regarde fixement l'éducatrice en tremblotant. Elle lui pose des questions auxquelles il répond et elle déduit qu'il préfère rester dans sa chambre se reposer.	C. dit oui. Cependant, après un quart d'heure il est en pleine crise devant la carte qui lui sert à se calmer. L'éducatrice lui demande quel est le problème et arrive finalement à déduire que C. ne veut pas aller se promener.
Remarques		Le lendemain, C. dit qu'il ne se sent pas bien. Il a acheté les mauvaises piles. Il n'a pas réussi à le dire, d'où une montée d'angoisse.	Activité préparée consciencieusement. Liste de 2 produits écrits pour C. et rappel durant la journée de ce qu'il doit acheter.		

Personne Autiste C.	Educateur O : Formation d'assistant social et d'animateur socio-culturel / Educateur à 50% au foyer et 30% à l'appart / A suivi une semaine de cours avec Théo Peters et Hilda De Clercq. A lu beaucoup Arno Stern / Expérience dans l'autisme depuis cinq ans / N'utilise pas de méthode particulière mais prend des idées des cours qu'il a suivi, notamment de Arno Stern pour le dessin / Connaît C. depuis un an.				
Interactions (types de messages)	12.01.07 15h00 O. explique à C. que prendre dans son sac pour le week-end.	12.01.07 10h O. fait le ménage avec C. Il lui demande et explique comment faire.	26.01.07 10h10 O. demande à C. s'il est prêt à commencer le ménage.	26.01.07 10h40 O. demande à C. ce qu'il doit mettre dans son sac pour passer le week-end et le prépare.	1.02.07 11h00 O. dit à C. d'aller à l'apéro organisé en son honneur. Il lui dit qu'il lui mettra après sa pommade.
Lieu familial ou non	oui, chambre à C.	oui, chambre à C.	oui, chambre à C.	oui, chambre à C.	oui, chambre à C.
Etat esprit émetteur	calme	calme	calme	calme	calme
Etat esprit récepteur	nerveux	calme	calme	calme	calme
Support de com.	aucun	aucun	aucun	aucun	aucun
Contact physique / distance	non/ sociale	non/ personnelle	non/ sociale	non/ personnelle	non/ personnelle
Perturbations	non	non	non	non	non
Synchronisation	non	oui	non	non	non
Approche émetteur	de face	de face	de face	de face	de face
Répétition message	oui, 3 fois	oui, 2 fois	oui, 1 fois	oui, 1 fois	non
Message compris	oui	oui	oui	oui	oui
Manifestations compréhension	C. dit oui mais il pose la question plusieurs fois pour savoir s'il doit prendre son rasoir. En effet, la lame ne coupe plus et ses parents lui changent chaque année.	C. entreprend le ménage.	C. commence l'activité.	C. fait son sac mais il est perturbé par la trousse de médicament que sa maman lui a donné une semaine auparavant, il ne sait pas s'il faut la prendre avec lui.	C. va monter mais sera perturbé tout le temps et va répété plusieurs fois qu'il doit mettre sa pommade.
Remarques	Il va y avoir une crise, car prendre son rasoir est un fait totalement inhabituel et qui va engendrer beaucoup d'angoisses chez lui.	O. fait l'effort de ne pas bousculer la moindre habitude de C. Pour cela, il va lui demander comment il doit s'y prendre. Les angoisses de C. sont ainsi diminuées.	L'éducateur va faire attention de ne pas changer les habitudes de C. et de lui laisser agir à son rythme. Il le motivera néanmoins verbalement.	O. Va conseiller et calmer C. par rapport à cet inconnu. Cependant ce dernier va téléphoner à ces parents pour obtenir une autre confirmation qui lui calme les angoisses.	Des détails pour nous peuvent être d'une très grande importance pour certaines personnes autistes. C'est ici que l'hypersélectivité s'explique le mieux.

Personne Autiste C.	Educatrice H : Formation d'assistante médicale / Fonction à l'appartement d'éducatrice sociale / A suivi une semaine de cours avec Théo Peters / Expérience dans l'autisme depuis deux ans / N'utilise pas de méthode particulière mais prend des idées de TEACCH / Connaît C. depuis un an.				
Interactions (types de messages)	11.01.07 13h30 H. demande à C. s'il s'est lavé les dents.	18.01.07 14h25 H. demande à C. s'il s'est déjà lavé les dents.	18.01.07 14h35 H. explique à C. comment va se dérouler sa journée en fonction du planning qu'il a.		
Lieu familial ou non	oui, chambre à C.	oui, chambre à C.	oui, chambre à C.		
Etat esprit émetteur	calme	calme	calme		
Etat esprit récepteur	calme	calme	calme		
Support de com.	aucun	aucun	aucun		
Contact physique / distance	non/ sociale	non/ personnelle	non, personnelle		
Perturbations	oui, sonore et visuelle (t.v)	non	non		
Synchronisation	non	non	non		
Approche émetteur	de face	de face	de face		
Répétition message	non	non	non		
Message compris	oui	non	oui		
Manifestations compréhension	C. fait un grand sourire très fier et dit oui.	C. répond qu'il doit encore le faire.	H. dit à C. ce qu'il a et répète parfois après elle.		
Remarques	Il est très intéressant de savoir que C. est capable de mensonges que les éducateurs ont déjà découvert. Malgré certaines théories scientifiques qui disent que les personnes autistes ne savent pas mentir.		Le plan est primordial dans la vie ordonnée de C. Il le fait hebdomadairement et c'est la première chose qu'il fait en se levant le matin. Il est donc préparé à chaque activité, afin de diminuer ses angoisses		

Annexe III : Résultats partiels et codés de l'ensemble des observations

Codes :

- **Travailleurs-euses sociaux-ales** : Initiales fictives du prénom
- **Support de communication** : 1. Image ou schéma / 2. Image ou schéma et texte / 3. Texte / 4. Mime / 5. Désignation objet/lieu / 6. Aucun / 7. Autre
- **Contact physique** : 1. oui / 2. non
- **Distance** : 1. Personnelle / 2. Sociale / 3. Publique
- **Synchronisation** : 1. oui / 2. non
- **Approche** : 1. De face / 2. Par derrière / 3. Sur le côté
- **Message compris 1ère fois** : 1. oui / 2. Non

Travailleur-euse social-e	Support de communication	Contact physique	Distance	Synchronisation	Approche	Message compris 1ère fois
H	6	2	1	2	1	1
H	6	2	1	2	1	1
H	6	2	1	2	1	1
H	6	2	1	2	3	1
O	6	1	1	2	1	1
O	6	1	1	2	1	1
O	6	2	1	2	1	1
O	6	2	1	2	1	1
O	6	2	1	2	1	1
O	6	2	2	2	1	1
O	6	2	1	2	3	1
O	6	2	1	2	1	2
O	6	2	1	2	1	2
O	6	2	1	2	1	2
O	6	2	2	2	1	2
O	6	2	2	2	1	2
O	6	2	1	2	3	2
T	1	2	1	2	3	1
T	5	2	1	2	3	1
T	5	2	2	2	3	1
T	6	1	1	2	1	1
T	6	2	1	2	1	1
T	6	2	1	2	1	1
T	6	2	1	2	1	1
T	6	2	1	2	1	1
T	6	2	1	2	1	1
T	6	2	1	2	2	1
T	6	2	1	2	2	1
T	6	2	1	2	3	1
T	6	2	1	2	3	1
T	6	2	1	2	3	1
T	6	2	1	2	3	1
T	6	2	1	2	3	1
T	6	2	2	2	3	1
T	6	2	2	2	3	1
T	6	2	1	2	3	1
T	6	2	1	2	3	1
T	6	2	2	2	3	1
T	6	2	2	2	3	1
A	2	1	1	2	3	1
A	2	1	1	2	3	1
A	6	1	1	2	1	1
A	6	2	1	2	1	1
A	6	2	1	2	1	1
A	6	2	2	2	3	2

L	1	2	2	2	3	1
L	2	2	1	2	3	1
L	5	2	2	2	2	1
L	5	2	1	2	3	1
L	6	2	1	2	1	1
L	6	2	1	2	1	1
L	6	2	1	2	1	1
L	6	2	1	1	1	1
L	6	2	1	2	2	1
L	6	2	1	2	2	1
L	6	2	1	2	3	1
L	6	2	1	2	1	2
L	6	2	1	2	1	2
L	6	2	2	2	1	2

Annexe IV : Similitudes dans l'approche du-de la travailleur-euse social-e

Personne autiste	Travailleur-euse sociale	Support de communication	Contact physique	Distance	Synchronisation	Approche		Mess- age com- pris la1ère fois	Manifestation de la compréhension	Nombre de stratégies identiques
C	C	6	2	1	2		1	1	1	3
C	C	6	2	1	2		1	1	1	
C	C	6	2	1	2		1	1	1	
W	C	6	2	1	2		3	1	5	1
Q	CH	6	1	1	2		1	1	3	2
W	CH	6	1	1	2		1	1	1	
Q	CH	6	2	1	2		1	1	4	4
Q	O	6	2	1	2		1	1	4	
Q	O	6	2	1	2		1	1	3	
Z	O	6	2	1	2		1	1	4	
Q	O	6	2	2	2		1	1	2	1
Z	O	6	2	1	2		3	1	2	1
Z	O	6	2	1	2		1	2	6	4
C	O	6	2	1	2		1	2	4	
C	O	6	2	1	2		1	2	4	
C	O	6	2	1	2		1	2	4	
Z	O	6	2	2	2		1	2	1	3
C	O	6	2	2	2		1	2	4	
C	O	6	2	2	2		1	2	4	
Z	O	6	2	1	2		3	2	4	1
Z	T	1	2	1	2		3	1	2	1
W	T	5	2	1	2		3	1	4	1
C	T	5	2	2	2		3	1	4	1
Q	T	6	1	1	2		1	1	5	1
Q	T	6	2	1	2		1	1	3	5
Q	T	6	2	1	2		1	1	3	
C	T	6	2	1	2		1	1	4	
C	T	6	2	1	2		1	1	1	
C	T	6	2	1	2		1	1	5	
W	T	6	2	1	2		2	1	4	
Z	T	6	2	1	2		2	1	4	3
Z	T	6	2	1	2		2	1	4	
Q	T	6	2	1	2		3	1	3	
Q	T	6	2	1	2		3	1	4	6
W	T	6	2	1	2		3	1	1	
Z	T	6	2	1	2		3	1	4	
Z	T	6	2	1	2		3	1	4	
C	T	6	2	2	2		3	1	4	
C	T	6	2	2	2		1	2	6	

Q	A	2	1	1	2	3	1	5	2
Z	A	2	1	1	2	3	1	4	
Q	A	6	1	1	2	1	1	3	1
Q	A	6	2	1	2	1	1	4	2
W	A	6	2	1	2	1	1	4	
Q	A	6	2	2	2	3	2	3	1
Q	L	1	2	2	2	3	1	4	1
W	L	2	2	1	2	3	1	4	1
W	L	5	2	2	2	2	1	4	1
W	L	5	2	1	2	3	1	4	1
Q	L	6	2	1	2	1	1	3	3
Q	L	6	2	1	2	1	1	4	
Q	L	6	2	1	2	1	1	4	
W	L	6	2	1	1	1	1	1	1
Z	L	6	2	1	2	2	1	4	2
Z	L	6	2	1	2	2	1	5	
Z	L	6	2	1	2	3	1	1	1
Z	L	6	2	1	2	1	2	2	2
Z	L	6	2	1	2	1	2	4	
Q	L	6	2	2	2	1	2	3	1