

Communiquer : un savoir à remettre en cause ?

Recherche sur l'adaptation de l'éducateur face aux outils et/ou méthodes de communication des enfants avec un trouble du spectre de l'autisme en milieux institutionnels



Réalisé par :

Céline Roduit

Promotion :

BAC ES 15 PT

Sous la direction de :

Emmanuel Solioz

Sierre, le 15 février 2019

REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier toutes les personnes qui m'ont soutenue et aidée dans la réalisation de mon travail de Bachelor et tout particulièrement :

- Monsieur Emmanuel Solioz, directeur de ce travail de Bachelor, pour ses nombreux conseils ainsi que son accompagnement tout au long de la rédaction ;
- Les éducateurs et les éducatrices interrogés qui ont pris le temps de répondre à mes questions et de partager leurs pratiques professionnelles ainsi que leurs expériences authentiques sur le thème de ma recherche ;
- Mes proches qui ont su m'encourager et me soutenir tout au long de cette recherche et surtout, qui ont su me remotiver lorsque ce que cela était nécessaire. Un second merci pour avoir eu la gentillesse de relire mon travail et avoir apporté des correctifs.

INDICATIONS

Tous les éléments de la recherche retranscrits dans ce travail n'engagent que l'auteure.

Je certifie avoir personnellement écrit le travail de Bachelor et de ne pas avoir eu recours à d'autres sources que celles référencées. Tous les emprunts à d'autres auteurs, que ce soit par citation ou paraphrase, sont formellement indiqués. Le présent travail n'a pas été utilisé dans une forme identique ou similaire dans le cadre de travaux à rendre durant les études. J'assure avoir respecté les principes éthiques tels que présentés dans le Code éthique de la recherche.

Le travail s'adresse autant aux hommes qu'aux femmes. Pour faciliter la lecture, l'utilisation du masculin englobe les deux genres sans discrimination.

Céline Roduit

RESUME

Le présent travail de recherche a été réalisé dans le cadre de l'obtention du diplôme « *Bachelor of Arts in Travail Social* », dans l'orientation éducation sociale. Son but est de comprendre comment les éducateurs s'adaptent face aux outils et/ou méthodes de communication des enfants avec un trouble du spectre de l'autisme en milieux institutionnels.

Tout d'abord, le cadre théorique vise à définir l'autisme dans ses caractéristiques principales : historique, classification, étiologie et épidémiologie. Il s'agit ensuite de détailler les troubles des enfants TSA sachant que les difficultés de communication sont un élément handicapant majeur chez les autistes. Pour finir, l'examen des outils et méthodes de communication met en évidence les avantages et les inconvénients des moyens à disposition des éducateurs.

Après cette partie théorique, de manière plus empirique, il est nécessaire de recueillir l'avis de plusieurs éducateurs sociaux sur notre problématique. L'entretien semi-directif, par son aspect très respectueux de l'opinion de la personne interrogée, permet la mise en place d'une bonne base analytique. Ensuite, l'objectif de l'analyse est de comprendre, avec l'aide du cadre théorique, comment l'éducateur s'adapte dans son travail quotidien aux outils et/ou aux méthodes de communication. Ce travail de comparaison et d'approfondissement permet d'infirmer ou de confirmer les hypothèses théoriques relatives à la validité des divers moyens que les éducateurs rencontrent dans leur travail.

Enfin, une partie conclusive regroupe les difficultés rencontrées dans notre étude, les limites de la recherche, les découvertes professionnelles et le bilan personnel.

MOTS-CLES

Adaptation	MAKATON	PECS
Autisme	Méthode de communication	PODD
Éducateurs	Outils de communication	

TABLE DES MATIERES

1	Table des illustrations	7
2	Tables des abréviations	7
3	Introduction	8
3.1	Choix de la thématique	8
3.1.1	Intérêts et motivations	8
3.2	Lien avec le travail social.....	9
3.3	La question de départ.....	9
3.4	Objectifs	10
3.4.1	Objectifs personnels	10
3.4.2	Objectifs professionnels.....	10
4	Cadre théorique	10
4.1	Autisme	10
4.1.1	Historique.....	11
4.1.2	Définition et classification	13
4.1.3	Étiologie.....	16
4.1.3.1	Facteurs génétiques.....	16
4.1.3.2	Les facteurs neurobiologiques.....	17
4.1.3.3	Facteurs psychologiques et familiaux	18
4.1.4	Caractéristiques	19
4.1.4.1	Altérations qualitatives des interactions sociales réciproques	19
4.1.4.2	Altérations qualitatives des modalités de communication.....	19
4.1.4.3	Limitations majeures du répertoire comportemental	20
4.1.5	Épidémiologie.....	21
4.1.1	Trajectoire développementale.....	21
4.2	Les troubles de la communication chez les enfants TSA.....	22
4.3	Les outils de communication.....	22
4.3.1	Langue des signes / MAKATON	23
4.3.1.1	Principes et application.....	23
4.3.1.2	Points forts	24
4.3.1.3	Points faibles	25
4.3.2	PECS	25
4.3.2.1	Principes et application.....	25
4.3.2.2	Points forts	28
4.3.2.3	Points faibles	28
4.3.3	Les tableaux de communication	28
4.3.3.1	Principes et application.....	28

4.3.3.2	Points forts	30
4.3.3.3	Points faibles	30
5	La problématique	30
5.1	Question de recherche	30
5.2	Problématique	31
5.3	Les hypothèses.....	32
6	Démarche méthodologique	33
6.1	Méthodologie générale.....	33
6.2	Population, échantillon de recherche.....	33
6.3	Description du terrain et niveau d'accessibilité	35
6.4	Technique de récolte : entretiens semi-directifs.....	35
6.5	Risques encourus.....	35
6.6	Principes éthiques de la recherche.....	36
7	Analyse des données	37
7.1	Interprétation des résultats	37
7.2	Hypothèse n°1	38
7.2.1	Choix de l'outil de communication	38
7.2.2	Temps d'adaptation	40
7.2.3	Compréhension de l'outil de communication.....	40
7.2.4	Principes éthiques et déontologiques	41
7.2.5	Investissement de l'éducateur.....	42
7.2.6	Collaboration	43
7.2.7	Environnement professionnel	43
7.3	Hypothèse n°2	45
7.3.1	Connaissances	45
7.3.2	Croyances.....	45
7.3.3	Formations.....	45
7.3.4	L'envie et la routine de l'éducateur	46
7.4	Hypothèse n°3	47
7.5	Vérification des hypothèses.....	48
7.6	Évaluation des objectifs	49
7.7	Retour sur la question de recherche	50
7.8	Pistes d'interventions.....	50
8	Partie conclusive	51
8.1	Bilan de la recherche	51
8.1.1	Difficultés rencontrées.....	51
8.1.2	Limites de la recherche	52
8.1.3	Découvertes professionnelles.....	53

8.1.4 Bilan personnel	53
8.2 Conclusion	54
9 Sources bibliographiques	55
Bibliographie.....	55
Articles.....	56
Sources internet.....	56
10 Annexe.....	57

1 TABLE DES ILLUSTRATIONS

- **Illustration 1** : Niveaux de communication MAKATON. Inspiré de N.Grove & M.Walker, 2004, p.23
- **Illustration 2** : Exemple de classeur de communication PECS tiré du site : www.autisme-orthophonie.fr (consulté le 29.11.2018)
- **Illustration 3** : Exemple de classeur de communication PODD tiré du site : www.autisme-orthophonie.fr (consulté le 13.12.2018)
- **Illustration 4** : Exemple de classeur de communication informatique tiré du site : www.autisme-orthophonie.fr (consulté le 13.12.2018)

2 TABLES DES ABREVIATIONS

- LSF** : Langue des signes française
- HETS** : Haute école de travail social
- PECS** : Système de communication par échange d'images
- TED** : Troubles envahissant du développement
- TSA** : Troubles du spectre de l'autisme

3 INTRODUCTION

J'ai choisi de prendre trois mots-clés pour débiter ma partie introductive, il s'agit de l'*autisme*, des *méthodes de communication* et des *professionnels du travail social*. Tout au long de mon travail, ces trois mots vont être étroitement liés.

Mes différents stages, ainsi que les cours suivis dans le cadre de ma formation à la HES-SO, m'ont permis d'approfondir mes connaissances sur l'autisme et ses caractéristiques. Or, ce trouble mental demeure un sujet vaste qui comporte diverses composantes (interactions sociales, communication, etc.). Parmi toutes ces facettes, celle qui m'intéresse le plus et sur laquelle je vais me concentrer est celle de la communication¹.

Makaton², PECS³ ou encore PODD⁴ ont toutes un point commun : ce sont des méthodes et/ou des outils de communication permettant aux enfants atteints de troubles autistiques d'améliorer leurs compétences.

Ces divers outils sont utilisés dans les institutions au sein desquelles les éducateurs travaillent. Comment l'éducateur s'adapte-t-il aux différents outils et/ou méthodes de communication ? A-t-il une marge de manoeuvre dans le choix, dans la sélection des outils de communication ? Est-il contraint d'utiliser un outil et/ou une méthode ? Le but de mon travail va être de répondre à ces différentes questions.

3.1 Choix de la thématique

3.1.1 Intérêts et motivations

Le choix de mon sujet d'étude n'a pas été évident. Après d'intenses réflexions, j'ai choisi de prendre comme sujet l'autisme ainsi que les outils de communication et de me centrer sur cette thématique pour accomplir ce travail.

La raison principale de mon choix pour ce travail provient d'une situation rencontrée lors d'un stage. En effet, je travaillais avec une équipe éducative et des enfants TSA. Dans le groupe d'enfants, il y avait un jeune autiste Ethan⁵, qui avait des problèmes de déglutition ce qui l'empêchait de parler. Pour communiquer, il utilisait principalement la langue des signes (LSF). Au fur et à mesure des semaines, j'ai constaté que l'équipe éducative utilisait la méthode PECS et les tablettes numériques, mais qu'aucun éducateur ne savait utiliser la Langue des signes française (LSF). En ce qui me concerne, je trouvais aberrant que lorsque l'on accompagne au quotidien un enfant, on ne lui permette pas de développer ses compétences au niveau de la communication. De ce fait, je n'arrivais pas à m'adapter à la méthode PECS. Je ne comprenais pas pourquoi les éducateurs ne remettaient pas les méthodes en question.

Comment les professionnels s'adaptent-ils dans cette situation ? Est-ce par choix ou n'ont-ils tout simplement pas d'autres solutions ? Ce travail va me permettre

¹ « La communication peut se définir comme la capacité à établir une relation avec autrui pour transmettre quelque chose, agir sur quelqu'un ou sur une situation. » (Motet-Fève, 2017, p. 65)

² Programme qui utilise des signes et/ou des pictogrammes pour permettre à un enfant de communiquer.

³ Système par échange d'images qui aide à la communication.

⁴ Classeur de communication sous forme de tablette tactile.

⁵ Noms d'emprunt

d'apporter des réponses et des pistes d'action face à cette situation vécue qui m'a beaucoup remise en question.

Un deuxième élément qui a favorisé ma motivation concerne mon avenir professionnel. En effet, c'est avec cette population que j'aimerais travailler lorsque j'aurai terminé ma formation HES — plus particulièrement avec les enfants atteints de handicaps mentaux. Pour mon second stage, j'ai choisi d'effectuer ces mois de formation, au sein de l'institut Ste-Agnès à Sion sur le groupe éducatif 1, accueillant des enfants de 6 à 12 ans avec autisme et/ou troubles du comportement.

Ces diverses raisons m'ont poussée à choisir la communication avec les enfants TSA comme sujet. Il est vrai que je me sens vivement intéressée par ce sujet et motivée pour mener cette recherche.

3.2 Lien avec le travail social

Mon travail de bachelor entre dans le cadre du travail social pour diverses raisons :

Premièrement, j'ai choisi de mettre au centre de mon travail une population spécifique du domaine social, celle du handicap, plus particulièrement les troubles du spectre autistique. En effet, l'accompagnement d'enfants TSA est effectué, le plus souvent, par des éducateurs. Cette problématique est un sujet propre à celui de l'éducation⁶ et en tant que future éducatrice, il se peut que, dans un futur proche, je sois confrontée à un enfant TSA qui ne communique pas de manière conventionnelle. De plus, le terrain d'enquête où se déroulent mes entretiens sont des institutions sociales qui travaillent dans le domaine du handicap et qui sont reconnues avec cette mission particulière.

Une grande partie des institutions dans lesquels les éducateurs travaillent, en lien avec la population accueillie, utilisent des outils et/ou des méthodes de communication. L'accompagnement des enfants TSA avec des aides à la communication fait partie du quotidien de certains professionnels. Le travail social regroupe diverses populations, cependant, la problématique du handicap fait partie d'une majorité d'entre elles. Il sera également intéressant, en tant qu'éducatrice de développer mes connaissances sur l'autisme en lien avec le travail social.

3.3 La question de départ

Dans un premier temps, il a fallu poser un postulat de départ sous forme de question. J'ai alors mis en avant ce que je recherchais réellement, à savoir les questions que je me posais au sujet du thème choisi.

« Qu'est-ce que l'autisme ? Quelles sont les problématiques liées à la communication des enfants atteints de troubles du spectre autistique ? Quels outils et/ou méthodes peuvent favoriser leur communication ? »

L'autisme est donc au centre de mon travail comme expliqué plus haut. Plus particulièrement, je vais développer les problématiques propres de la communication dans l'autisme. En effet, les différents outils et/ou méthodes pour aider les enfants TSA seront explicités. Dans le cadre théorique qui va suivre, je vais m'intéresser aux enfants en âge de scolarité atteints de cette pathologie.

⁶ Mais pas uniquement – il touche également le domaine de la santé ou de la scolarité.

3.4 Objectifs

Ce travail de bachelor devrait me permettre d'acquérir plusieurs compétences, mais également, de pouvoir atteindre des objectifs tant sur le plan personnel que professionnel :

3.4.1 Objectifs personnels

- Élargir mes connaissances sur l'autisme et ses diverses problématiques ;
- Découvrir différentes méthodes, divers outils spécifiques à la communication chez les enfants autistes et avoir un avis critique sur ces différentes aides ;
- M'informer auprès des professionnels de leur vécu, de leurs expériences et de leurs avis concernant leurs postures professionnelles et les outils de communications (compétence numéro 4 du PEC06) ;
- Développer la compétence 11 du référentiel de compétences de la formation HES en travail social, à savoir « participer à une démarche de recherche » et la mettre en pratique lors d'un travail de longue haleine comme celui de ce travail.

3.4.2 Objectifs professionnels

- Découvrir, approfondir mes connaissances et prendre connaissance des outils qui seront réutilisables par les professionnels dans le domaine du travail social ou pour ma future profession ;
- Trouver des pistes d'action et d'interventions utiles à ma future profession.

4 CADRE THÉORIQUE

Il est important, au sein de mon travail, de mettre en avant les différents concepts théoriques liés à mes recherches. En effet, le cadre théorique va permettre de définir les différentes notions dans le but d'émettre une analyse dans une deuxième partie.

4.1 Autisme

L'autisme étant le sujet principal de mon travail, je vais commencer par aborder quelques notions liées à son histoire ; ensuite je vais approfondir cette notion en parlant notamment des généralités, des caractéristiques diverses, mais également de l'étiologie et l'épidémiologie.

La thématique de l'autisme étant prépondérante dans le cadre de mon travail, la partie suivante sera consacrée aux notions essentielles à sa compréhension. Nous aborderons d'abord l'histoire du diagnostic de l'autisme, avant d'en établir certaines spécificités et caractéristiques diverses. Par ailleurs, nous aborderons aussi son étiologie⁷ et son épidémiologie⁸.

⁷ Étude des causes d'une maladie, définition tirée du site : www.larousse.fr (consulté le 02.08.2018)

⁸ Science qui étudie la fréquence et la répartition des problèmes de santé dans le temps, l'espace et qui met en lumière le rôle des facteurs déterminant la maladie

4.1.1 Historique

L'autisme est un handicap qui reste, actuellement, peu connu. Les différentes méthodes de prises en charge se sont développées au cours des dernières années. De ce fait, il est intéressant de pouvoir avoir une vue plus élargie quant à l'évolution de cette pathologie. En effet, l'histoire de l'autisme est marquée d'idées fausses, de distorsions, de mauvaises interprétations et de présentations déformées. Son diagnostic repose principalement sur des descriptions et des observations de particularités comportementales.

Pour aborder ce chapitre, je me suis basée sur le livre Pierre Ferrari (L'autisme infantile, 2015).

« Le terme d'« autisme » est dérivé du grec autos qui signifie « soi-même ». Il a été utilisé pour la première fois par le psychiatre suisse Bleuler, en 1911, pour décrire, chez les patients adultes atteints de schizophrénie, l'évasion hors de la réalité et le retrait sur le monde intérieur. » (Pierre Ferrari, 2006, p. 3).

Bleuler, nous rapporte P. Ferrari, argumente dans ses différents travaux (à partir de sa conception de la schizophrénie) deux modes de pensées : le penser logique et/ou réaliste et le penser autistique (p. 3). Ces recherches fondatrices ont, par ailleurs, marqué le début des études du développement comportemental de l'enfant. Jusqu'au début du 19^e siècle, la pathologie autistique était considérée comme le résultat d'une déficience du développement de l'intelligence, surtout chez les enfants. Dans les années 1940 à 1980, divers psychiatres comme Moreau, Potter, Luz, etc. ont tenté de définir et de classer les troubles que vivent ces enfants. En 1930, Mélanie Klein fut l'une des premières à avoir pratiqué un traitement psychanalytique sur un enfant autiste (p.4). Cette dernière n'utilise pas le terme « autisme », mais préfère mettre en avant « l'importance de la formation du symbole dans le développement du Moi ». Elle explique que ce manque de formation du Moi ne permettrait pas à l'enfant de développer un affect. Ce dernier devient alors insécure et développerait de l'autisme.

Une multitude de personnes ont péniblement tenté de définir cette pathologie, sans succès et sans avancée majeure. Ce trouble relativement complexe, s'étendant sur un spectre large, il en résulte une difficulté à catégoriser et à diagnostiquer avec précision⁹. C'est seulement dans les années 1940 que Léo Kanner, un psychiatre américain d'origine autrichienne met une définition sur ce trouble, celui de l'autisme infantile. (p.5)

« L'autisme, décrit initialement par Leo Kanner en 1943, est un trouble neuro-développemental congénital du comportement se manifestant précocement, avant l'âge de 3 ans, et persistant tout au long de la vie. Il comporte une altération qualitative, de gravité variable, des interactions sociales, de la communication verbale et non verbale et de l'accès à l'imaginaire ainsi qu'une restriction marquée du champ des activités et des intérêts. » (Motet-Fevre, 2017, p.19).

Dans son travail, Léo Kanner a observé des enfants âgés de 2 ans et demi à 8 ans afin de définir des traits communs pouvant être des caractéristiques autistiques ; il

⁹ Par exemple, les enfants avec autisme ont des niveaux contradictoires, mais les moyens mis à dispositions et les prises en charge sont relativement similaires.

remarque notamment l'incapacité à établir des relations sociales normales répandues dans la population étudiée (p.5). Il insiste également pour définir l'autisme infantile comme étant une affection autonome et spécifique liée à la toute petite enfance. En effet, lors de son étude, un certain nombre de caractéristiques cliniques communes sont saillantes : le tableau ci-après définit les caractéristiques cliniques et leurs effets sur le patient. Ce tableau est basé sur le livre de Pierre Ferrari (2015).

CARACTÉRISTIQUES CLINIQUES

ASPECTS LIÉS À LA CARACTÉRISTIQUE CLINIQUE

<i>LE RETRAIT AUTISTIQUE</i>	Il s'agit d'une absence de contact avec le monde qui entoure l'enfant. Ce dernier ne semble pas porter attention ou même voir les objets ou les personnes. L'enfant va développer des comportements d'évitements en mettant en avant de la crainte et un refus de contact corporel. Ces comportements peuvent entraîner des manifestations d'angoisse voire d'agressivité (p.6).
<i>LE BESOIN D'IMMUABILITÉ</i>	Il s'agit d'un besoin presque vital pour l'enfant de pouvoir maintenir son environnement habituel stable et inchangé. Certaines modifications, même minimales, peuvent être à l'origine d'angoisse voire de crises. Les comportements des enfants autistes deviennent donc ritualisés afin de s'assurer de l'absence de changement dans son environnement (p.6).
<i>LES STÉRÉOTYPIES</i>	Les stéréotypies sont des reproductions involontaires et continues des mêmes mots, gestes ou tics. Elles sont souvent très rythmées et apparaissent au quotidien. Il peut y avoir plusieurs types de stéréotypies, mais celle que l'on retrouve le plus souvent sont des mouvements de balancement du tronc, des gestes, des mouvements d'agitation, des doigts devant les yeux, des tournoisements sur soi-même, etc. Ces stéréotypies permettent aux enfants de se rassurer au cours de la journée et de créer des habitudes. Il existe également, chez des enfants ayant déjà acquis le langage, des stéréotypies verbales (p.7).
<i>LES TROUBLES DU LANGAGE</i>	Les troubles du langage font partie intégrante de cette pathologie. Ils sont constants, mais ont des aspects qui peuvent varier selon l'âge et l'évolution de l'affection. Certains enfants conservent un bon potentiel intellectuel ; il sera plus facile pour eux de comprendre bien que la valeur communicative sera faible. Pour ces enfants possédant un langage, un certain nombre d'anomalies sont à observer :

L'INTELLIGENCE

l'inversion pronominale, la répétition écholalique¹⁰, l'accès au oui (p.7).

Léo Kanner pointe le doigt sur la différence entre les enfants autistes et les enfants déficients intellectuels. Ces deux populations ont souvent été confondues et la prise en charge est différente. (p.9)

*LE DÉVELOPPEMENT
PHYSIQUE*

Le développement physique des enfants autistes reste, de manière générale, normal. Cependant, dans 15 à 20% des cas, des crises d'épilepsie peuvent se développer au cours de l'évolution chez l'enfant (p.9).

En résumé, l'histoire et l'évolution de la compréhension de l'autisme nous amènent vers un schisme clinique qui engendre des méthodes différentes de prises en charge. L'une des manières insiste sur l'aspect neurologique. Le développement du cerveau chez les enfants avec autisme ne serait pas le même que celui d'un enfant dit « normal ». La deuxième manière insiste sur le développement psychoaffectif. En effet, elle s'inscrit dans une perspective d'adaptation. Elle prend en compte le vécu subjectif de l'enfant et le met en relation avec son environnement familial et social. Cette vision psychanalytique remet souvent en cause la relation de l'enfant avec sa mère.

L'enjeu de nos jours est de réussir à concilier ces différentes approches théoriques. Toutefois, il faut nuancer l'opposition. En effet, on tend aujourd'hui à vouloir prendre ces deux approches dans leur complémentarité. Même si, avec les années et les nouvelles études, la vision du développement affectif a tendance à s'effacer, ces approches ne sont pas universelles et il n'existe pas une vérité qui puisse éliminer toutes les autres méthodes. Il est important de se rendre compte qu'il existe plusieurs niveaux d'analyses et d'agir en conséquence (FERRARI, 2015).

Pour clore le cadre historique, diverses études ont été menées et démontrent que l'autisme, aujourd'hui, a tendance à être défini comme étant une pathologie et non pas un handicap. Cependant, nous allons voir, dans le prochain chapitre, que la classification de l'autisme a été source de nombreux débats (PONNOU & al., 2015).

4.1.2 Définition et classification

Après diverses lectures, j'ai pu découvrir qu'il était difficile de donner une définition universelle pour l'autisme.

« Un trouble mental ? Initialement décrit par des médecins, l'autisme reste diagnostiqué par les médecins et tend à s'associer à plusieurs conditions neurologiques et psychiatriques. Un déficit cognitif ? Plusieurs décennies de recherche ont tenté de préciser les processus neuro-cognitifs en jeu dans l'autisme. Un handicap ? De fait, l'autisme peut avoir des conséquences majeures sur l'autonomie et les besoins d'assistance. Une variante de l'intelligence humaine ? En effet, les façons d'apprendre et

¹⁰ Répétition presque systématique de phrases ou segments de phrases entendus antérieurement.

de comprendre des personnes autistes de tout niveau intellectuel différent de celles des personnes non autistes. » (YVON, 2014, p.8)

Cette citation illustre la complexité du diagnostic de l'autisme. Selon l'auteur (YVON, 2014, p.9 à 14), *l'autisme peut être un **trouble mental** (p.9)*. En effet, l'histoire démontre que les symptômes de l'autisme ont souvent été comparés, voire assemblés, à ceux de la schizophrénie. Cette comparaison met en évidence le lien entre autisme et psychiatrie. *L'autisme peut également être **un handicap** (p.11)*. Dans la définition de la notion de handicap¹¹, nous pouvons retrouver des mots comme : limitation ou restriction. Ces termes peuvent être étroitement accordés à l'autisme. *L'autisme aussi peut être considéré comme **un déficit neuro-cognitif** (p.12)*. Le trouble viendrait d'une déficience liée au cerveau. Les progrès scientifiques et technologiques ont permis aux différentes recherches de se baser sur des imageries cérébrales qui démontrent des particularités liées au fonctionnement du cerveau. Par exemple, la partie du cerveau qui permet d'accomplir des fonctions exécutives est touchée. Elle ne permet pas aux enfants avec TSA d'organiser une série d'actions. *Enfin, l'autisme peut être **une « autre intelligence**. » (p.13)* Cela signifie que le problème ne serait pas au final un problème, mais plutôt une particularité bénéfique à l'enfant. Les années de recherches ont permis de découvrir une différence dans la manière dont les enfants TSA abordent les informations. En effet, l'information pourrait être traitée, non pas de façon hiérarchique, mais plutôt parallèle. Cette méthode de traitement n'engendrerait aucune perte d'information et permettrait de garder les indications dans leur forme la plus brute.

Dans les années 1970-1980, les différents milieux scientifiques ont montré un intérêt et un effort scientifique croissant en vue de sa compréhension neurologique et psychologique. Sur le plan international, des débats, souvent vifs, ont émergé quant à la nature exacte de l'autisme et sa définition propre. (FERRARI, 2015)

« Pour certains, l'autisme entre dans le cadre général « des psychoses précoces de l'enfant » (qui mettent l'accent sur l'atteinte au processus développemental). L'autisme serait à concevoir comme « un trouble envahissant du développement » entravant, chez le petit enfant, la mise en place de grandes fonctions psychologiques et générant une série de handicaps liés à cette perturbation du développement. » (P. Ferrari, 2015, p. 10).

L'expression « troubles envahissant du développement » (TED) comme décrit dans la citation ci-dessus, regroupe l'ensemble des déviations et retards du développement des grandes fonctions psychologiques (relations sociales, langage). (CIM-10, F84,0, 2010)

« Le trouble envahissant du développement (TED) est une catégorie diagnostique (APA, 1994) qui regroupe cinq troubles différents, mais tous caractérisés par des déficiences qualitatives, sévères et envahissantes dans plusieurs secteurs du développement, soit les interactions sociales, la communication verbale et non verbale et le caractère restreint, stéréotypé et répétitif des intérêts et des comportements. Le TED se manifeste dans les premières années de vie de l'enfant. On y retrouve le trouble autistique, le syndrome d'Asperger, le trouble désintégré de l'enfance, le syndrome de Rett et le trouble envahissant du

¹¹ Limitation d'activité ou restriction de participation à la vie en société subie dans son environnement (Yvon, 2014, p.11)

développement non spécifié.» (CHERTIEN, CONNOLLY & MOXNESSM, 2003, p.153).

Ces différences et particularités ont mené à classer l'autisme comme trouble pathologique. D'après mes lectures, j'ai pu constater que l'autisme avait différentes perspectives de classification :

« Dans cette approche, la définition et les critères diagnostiques de l'autisme sont fournis par deux classifications internationales : la Classification internationale des maladies (CIM-10) produite par l'Organisation mondiale de la santé, et le Manuel Diagnostique et statistique (DSM-V), produit par l'Association américaine de psychiatrie. » (YVON, 2014, p.4).

Comme nous le montre Yvon (2014), l'autisme est classifié au sein de deux grands manuels de la santé : la CIM-10 et le DSM-V. Ces différentes classifications sont périodiquement remises à plat (p.4). En effet, au départ, dans les deux premiers volets du DSM, l'autisme a été classifié comme étant une psychose de l'adulte. Le DSM, *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*, est un index de troubles psychiatriques répartis selon plusieurs axes :

- Axe I Les troubles cliniques
- Axe II Les troubles de la personnalité
- Axe III Les affections médicales générales
- Axe IV Les problèmes psychosociaux et environnementaux
- Axe V L'évaluation globale du comportement

Le DSM, dans sa globalité, permet de référencer de multiples troubles mentaux. Cependant, comme expliqué plus haut, il évolue au rythme des découvertes scientifiques — il en est dépendant (DMS – DSM I – DSM II – DSM III, etc.). Ce dernier est largement utilisé dans le domaine médical et psychologique, mais est également employé en travail social. Par exemple, sans expertise médicale préalable, il permet aux agents sociaux d'appréhender des pathologies et ainsi de permettre une prise en charge adéquate.

Ce n'est qu'à partir de la troisième version de cet ouvrage (le DSM-V), publiée le 18 mai 2013, qu'émergent les troubles de l'enfant ainsi que l'autisme infantile (YVON, 2014). L'édition la plus récente du DSM apporte une nouvelle catégorie et des modifications quant à la catégorisation de l'autisme. En effet, dans le DSM-IV, l'autisme était classé dans les troubles envahissants du développement (TED). Dans le DSM-V, l'autisme est désormais appelé trouble du spectre autistique (TSA). Ce changement est important car le mot « trouble » est désormais au singulier, l'autisme devient un trouble unifié autour d'un spectre. Le changement est fondamental car une modification essentielle apparaît dans la catégorisation des différents domaines de symptômes : le déficit social, l'atteinte à la communication et des comportements restreints. (POIRIER, 2013)

Ce changement a également fait disparaître plusieurs sous-catégories comme le syndrome d'Asperger, le syndrome de Rett, etc. L'objectif du DSM-V est de devenir plus restrictif dans le diagnostic du syndrome du trouble autistique pour éviter de créer un surdiagnostic de l'autisme. Suite à ces multiples changements et pour comprendre au mieux les bouleversements effectués, j'ai créé un tableau à partir des différentes lectures effectuées. Les pathologies décrites dans la CIM-10 ont toutes été rassemblées sous un même chapitre dans le DSM-V.

CIM-10

(OMS, 1993, p.136)

DSM-5

(OMS, 2013, p.55)

F84	Troubles envahissants du développement	299	Troubles du spectre de l'autisme
F84.0	Autisme infantile		
F84.1	Autisme atypique		
F84.2	Syndrome de Rett		
F84.3	Autre trouble désintra-gratif de l'enfance		
F84.4	Hyperactivité associée à un retard mental et des mouvements stéréotypés		
F84.5	Syndrome d'Asperger		

Ces diverses classifications permettent la communication entre les professionnels et les chercheurs. En effet, au sein d'un foyer par exemple, l'éducateur est en lien avec le pédiatre qui suit l'enfant. Une bonne communication permet à l'éducateur de comprendre le trouble et adopter une prise en charge adéquate.

Il est important de ne pas oublier que ces classifications s'appuient sur des symptômes ou des comportements observables sans prendre en compte le vécu subjectif ainsi que les modalités relationnelles¹² des enfants. Ces dernières mettent l'accent sur les anomalies dans la maturation et le développement du système nerveux et non pas sur les mécanismes psychopathologiques et les modalités relationnelles.

Pour la suite de mon travail, je vais me restreindre aux caractéristiques de l'autisme telles que définies par le DSM-5, ainsi que le livre définissant les psychopathologies de l'enfant et de l'adolescent (DUMAS, 2016). Au travers de ces différents points, je vais pouvoir construire une description complète, mais limitée¹³ de cette pathologie.

4.1.3 Étiologie

« Les causes précises de l'autisme demeurent inconnues. » (POIRIER & AL., 2013, p.21).

L'étiologie est importante car elle permet de découvrir les causes d'une maladie. Dès lors, lorsque les causes sont connues, les chercheurs tentent de supprimer ou de modifier ces dernières. Or, certaines pathologies sont complexes et il est difficile d'indiquer des causes exactes. Cependant, de nombreux facteurs ont pu être définis et cités dans les catégories ci-dessous :

4.1.3.1 Facteurs génétiques

Les diverses études de familles¹⁴ effectuées ont aidé les scientifiques à comprendre les possibles origines de l'autisme. Il a été découvert qu'environ 5% des enfants atteints

¹² L'environnement de l'enfant, les relations qu'il possède avec les personnes qui l'entourent.

¹³ Cette description est limitée car il existe une multitude de livres abordant des définitions toutes différentes.

¹⁴ Études faites à partir de familles diverses ayant accepté de répondre à des questionnaires afin de pouvoir aider les scientifiques à comprendre une problématique.

d'autisme ont un frère ou une sœur atteints du même trouble. (DUMAS, 2016) Dans le cas où la fratrie n'est pas atteinte de ce trouble, les frères et sœurs ont une probabilité plus grande de présenter des traits autistiques. Ils sont souvent caractérisés avec une personnalité distante, rigide et parfois maladroite. (p.133)

L'auteur Jean Dumas (2016) nous fait part de plusieurs études menées sur des jumeaux. Ces dernières infirment l'importance de l'étiologie et des facteurs génétiques. En effet, les jumeaux monozygotes¹⁵ partageant un patrimoine quasiment identique ont environ 90% de chance d'être atteint d'un trouble du spectre autistique (p. 134). Cependant, les jumeaux dizygotes¹⁶ ne partageant que la moitié de leur patrimoine génétique ont, quant à eux, environ 5% de chance d'être atteint d'un trouble du spectre de l'autisme. (p. 134)

« Cette diversité familiale reflète la diversité du spectre autistique, qui peut aller de quelques symptômes plus ou moins marqués à un trouble grave perturbant l'ensemble du développement. » (RUTTER, 2000, p. 134).

Comme le dit Rutter(2000), l'ensemble des données résultant des études de familles démontrent l'importance du rôle joué par les facteurs génétiques même si les mécanismes sont encore à élucider. En effet, ces différents résultats signalent que l'apport de la génétique dans l'autisme se situerait entre 70 et 90% (POIRIER & AL, 2013, p. 21).

Au vu des progrès scientifiques faits dans le courant de ces dernières années, des avancées ont lieu notamment dans le domaine de la génétique moléculaire. Il serait possible, dans un futur proche, de pouvoir expliquer l'autisme par le biais de la génétique.

4.1.3.2 Les facteurs neurobiologiques

Selon Dominique Yvon (2014), les neurosciences ont joué un rôle important dans la recherche des causes connues des troubles autistiques. Il y a près de cinquante ans, au début des années 1960, une multitude de constatations ont amené les différents chercheurs à se pencher sur les relations entre autisme et le système nerveux (p.39). Dès lors, les scientifiques ont pu mettre en lumière plusieurs facteurs.

« Ces études, auxquelles les progrès rapides de l'imagerie cérébrale contribuent de plus en plus, montrent que les enfants atteints d'autisme ont en moyenne davantage d'anomalies neurologiques que la plupart des personnes auxquelles on les compare habituellement, et ce, quelles que soient les méthodes d'évaluation utilisées. » (DUMAS, 2016, p. 135)

Lors de ces divers travaux, les chercheurs ont découvert plusieurs anomalies. La taille du cerveau chez les enfants TSA est supérieure à la moyenne. Cependant, les réseaux de connexion entre les différentes parties du cerveau sont moins développés (YVON, 2014). Après cette découverte, les neurosciences se sont penchées sur l'anatomie du cerveau chez les personnes autistes. Les scientifiques ont constaté qu'un grand nombre de régions dans le cerveau des enfants TSA sont touchées. En effet, ces zones (par exemple, le cervelet ou l'amygdale) sont, dans la plupart des cas, moins actives chez les enfants TSA que chez les enfants se développant normalement (DUMAS, 2016). Le cervelet chez l'humain joue un rôle primordial dans le contrôle moteur et le

¹⁵ Les jumeaux monozygotes sont de vrais jumeaux, ils proviennent de la division d'un seul œuf fécondé unique.

¹⁶ Au contraire, les jumeaux dizygotes sont de faux jumeaux, il provient de deux œufs différents.

déploiement de l'attention. L'amygdale, quant à elle, est essentielle pour la compréhension des situations sociales, l'imitation, la reconnaissance et l'interprétation de stimuli extérieurs.

La plus grande différence au niveau neurobiologique chez les enfants TSA a été découverte par Giacomo Rizzolatti en 1992 ; elle concerne les neurones miroirs¹⁷. Les neurones miroirs sont primordiaux au bon développement de l'enfant car ils constituent l'une des bases possibles sur laquelle le système de communication intentionnel se construit (le langage humain par exemple). (MOTET-FEVRE & RAMOS, 2017)

« En pratique, ces neurones pourraient permettre à un individu de mimer un mouvement des mains ou de la bouche d'un autre individu pour copier un geste ou reproduire un son auquel est attachée une signification. » (MOTET-FEVRE & RAMOS, 2017, p.52).

En effet, dans la pratique, les neurones miroirs sont essentiels pour le bon développement de l'enfant. Or, l'activation de ces neurones miroirs n'est pas spontanée chez les personnes TSA. Dès lors, les enfants autistes ne comprennent pas les émotions chez autrui et développent donc un retard au niveau de la communication.

Au travers de ces recherches scientifiques, nous pouvons constater qu'elles ne permettent malheureusement pas encore de tirer des conclusions sur les origines neurobiologiques de l'autisme. Bien que le progrès amène des réponses à certaines questions, ces études ont été menées sur des personnes atteintes d'autisme depuis plusieurs années. Il se pourrait donc que certaines adaptations neurologiques se soient effectuées. (MOTET-FEVRE & RAMOS, 2017)

4.1.3.3 Facteurs psychologiques et familiaux

Deux psychanalystes, Bettelheim (1969) et Ferster (1961) ont analysé les différents facteurs familiaux en lien avec l'autisme. Bettelheim a affirmé que le trouble dont souffrait l'enfant était une manière pour ce dernier de se suffire à lui-même face à des sentiments profonds de rejet et d'abandon venant des parents. Il supposerait que les parents des enfants atteints d'autisme seraient incapables d'avoir une relation affective avec leur enfant, distant, souffrant de psychopathologie grave, les empêchant de pouvoir entrer en relation dans un monde social. Ferster, lui, a décrit l'autisme comme étant la conséquence d'une éducation inappropriée des parents. Il est intéressant de voir qu'il y a quelques années, les chercheurs remettaient en cause la parentalité lorsqu'un enfant souffrait d'un trouble (DUMAS, 2016). Comme nous avons pu le voir dans le chapitre définissant l'historique de l'autisme, cette vision psychanalyste a tendance à changer de nos jours. En effet, cette cause semble être une cause facile pour un problème complexe. Cependant, il reste nécessaire de prendre en compte l'origine et le contexte psychosocial de l'enfant bien qu'il soit peu probable qu'ils soient à l'origine de l'autisme.

¹⁷ Les neurones miroirs font partie d'une catégorie de neurones du cerveau qui s'activent lorsqu'un individu (humain ou animal) exécute une action ou lorsqu'il observe un autre individu exécuter la même action.

4.1.4 Caractéristiques

Léo Kanner a mis en évidence plusieurs caractéristiques qui définissent l'autisme. Quelques années plus tard, plusieurs chercheurs et cliniciens s'accordent et proposent trois traits distinctifs (DUMAS, 2016) :

- Altérations qualitatives des interactions sociales réciproques ; (p. 120)
- Altérations qualitatives des modalités de communication ; (p.122)
- Limitations majeures du répertoire comportemental. (p.124)

4.1.4.1 Altérations qualitatives des interactions sociales réciproques

Les relations sociales que l'on crée autour de nous sont basées sur un échange mutuel d'affection, de sollicitude, et d'intérêts partagés. Les enfants TSA montrent un déficit socio-émotionnel marqué ne permettant pas, ou empêchant fortement, de pouvoir construire, entretenir des interactions sociales (DUMAS, 2016). Ce déficit se manifeste de plusieurs façons :

- Manque de réactions aux émotions d'autrui ;
- Capacité limitée à employer les signaux non verbaux ;
- Absence de la tendance à vouloir imiter les autres.

Ces difficultés sont mises en avant lorsque les enfants TSA interagissent avec des adultes ou des enfants de leurs âges. L'enfant atteint d'autisme a été vu, pendant de longues années, comme étant incapable d'entrer en lien avec des personnes et de créer une relation. Bien qu'il ne fasse aucun doute que les enfants TSA présentent un panel élargi de comportements sociaux inadaptés, par exemple une agressivité lors d'une frustration, ces derniers sont capables de créer des liens d'affection avec leurs proches. En effet, lors d'études cliniques, les enfants ont préféré la présence de leur mère ou d'une personne proche à celle d'une étrangère (p.121). Ces différentes études montrent qu'il est important de souligner les compétences des enfants TSA. Leur inadaptation sociale ne signifie pas qu'ils soient incapables d'entretenir des relations sociales, mais plutôt qu'ils ont des difficultés supplémentaires auxquelles ils devront faire face tout au long de leur vie.

« En résumé, les recherches disponibles suggèrent que l'éventail des difficultés sociales auxquelles les enfants atteints d'autisme sont confrontés sans relâche est lié à un déficit spécifique de compréhension sociale. » (DUMAS, 2016, p. 122)

En effet, ces enfants comprennent difficilement l'état d'esprit d'une autre personne, ses expressions, ainsi que les messages sociaux qui les entourent. Ce déficit ne permettrait pas aux enfants de pouvoir avoir une compréhension globale et d'établir des échanges avec ceux qui les accompagnent. C'est pourquoi il est important de pouvoir mettre en place des moyens de communication pour les enfants TSA afin de pouvoir communiquer, mais également pour que l'enfant comprenne son environnement.

4.1.4.2 Altérations qualitatives des modalités de communication

Le langage et la communication constituent un des aspects les plus visibles dans le développement de l'enfant. C'est en général à ces éléments que les parents sont le plus attentifs. En effet, beaucoup de parents témoignent et mettent en avant la découverte de l'autisme de leur enfant lorsque ce dernier ne parle pas. Le langage

est un des premiers signes qui permettent de contrôler le développement normal ou anormal d'un enfant.

« Les difficultés de communication des personnes avec autisme constituent l'un des aspects les plus visibles de la symptomatologie autistique. [...] les troubles du développement du langage et les échecs cognitifs qui en découlent, constituent le problème le plus important de l'autisme ». (MOTET-FEVRE & RAMOS, 2017, p.20).

Armelle Motet-Fevre et Ovidio Ramos (2017) nous montrent l'une des plus grandes difficultés auxquelles les enfants TSA doivent faire face : celle de la communication. En effet, ces derniers présentent des perturbations majeures et durables liées au langage (capacités verbales et non verbales) et à la communication (p.21). Dans la majorité des cas, les enfants n'arrivent pas à soutenir une conversation avec un adulte ou un autre enfant.

« Dans un suivi à l'âge adulte, Aussillous et Misès (1997), rapportent que 20% des personnes étudiées parlaient sans anomalies marquées, alors que 43% ne parlaient pas ou avaient un langage limité à l'emploi de quelques mots. » (DUMAS, 2016, p. 122)

Les enfants TSA éprouvent des difficultés à comprendre et à utiliser le langage à des fins sociales. Ils ont tendance à parler du même sujet ou passent d'un sujet à un autre sans transition. Ils ignorent également les règles de réciprocité.

L'outil de communication est alors primordial pour les enfants TSA. Il doit être adapté pour que l'enfant puisse dépasser un manque de communication qui fait obstacle à son développement.

4.1.4.3 Limitations majeures du répertoire comportemental

Pour Jean Dumas (2016), les enfants avec autisme ont un répertoire comportemental limité. En effet, la grande partie de leurs activités ou de leurs centres d'intérêt est restreinte. Les jeunes TSA préfèrent et se sentent plus à l'aise dans un environnement stable et identique. Ils mettent continuellement en place des rituels et créent des habitudes qui leur permettent de mieux appréhender leur environnement (p.124). Il suffit qu'un seul objet soit déplacé, par exemple un meuble, pour que l'enfant soit perturbé.

« De nombreux enfants atteints d'autisme développent aussi des rituels dans leurs activités quotidiennes (par ex., au moment du lever, du coucher ou des repas) et s'opposent fortement à ce qu'ils soient modifiés, même lorsqu'ils sont clairement inappropriés dans une situation particulière ou nouvelle. » (DUMAS, 2016, p.124)

Pour finir, les activités motrices élevées et les stéréotypies sont présentes chez une grande partie des enfants autistes. Ces anomalies se manifestent souvent quand l'enfant est dans une situation où il stresse, où il ne maîtrise pas, où il ne trouve pas de moyens de communiquer.

Il est important de ne pas oublier que la nature et la sévérité des difficultés des enfants TSA varient considérablement d'un enfant à l'autre. En effet, certains enfants ont été diagnostiqués *autistes atypiques* car ils ne remplissent pas l'ensemble des critères cités plus haut. (DUMAS, 2016)

4.1.5 Épidémiologie

L'épidémiologie représente une science qui étudie la fréquence et la répartition d'un problème de santé publique dans le temps et dans l'espace. Elle met également en avant le rôle des facteurs qui déterminent la pathologie.

D'après les diverses lectures que j'ai pu effectuer, il est extrêmement difficile de pouvoir définir une palette de chiffres. Plusieurs livres ne sont pas en accord sur l'épidémiologie de l'autisme ; certains mettent en avant un chiffre de 4 à 5 enfants pour 10'000 naissances, comme nous allons le voir dans la définition ci-dessous ; et d'autres auteurs comme Jean Dumas (2016) mettent en avant qu'il est plus probable qu'un taux de 12 à 13 enfants sur 10'000 naissances soit exact.

« Actuellement, la plupart des études françaises et étrangères s'accordent pour retenir un chiffre de l'ordre de 4 à 5 pour 10'000 naissances en ce qui concerne l'autisme proprement dit et un chiffre 3 à 4 fois plus élevé, si l'on regroupe l'ensemble des troubles du développement (TED). Un tel décompte aboutit ainsi à un chiffre d'environ 12 pour 10'000. » (FERRARI, 2015, p. 16)

Il y a quelques années, les chiffres étaient de 2 à 3 naissances pour 10'000. L'augmentation peut être expliquée selon différents points de vue : un réel accroissement, l'effet d'un meilleur et plus précoce diagnostic ou une utilisation trop extensive du concept d'autisme.

Pour rédiger la suite de ce chapitre, je me suis basée sur le livre *Psychopathologies de l'enfant et de l'adolescent* de J. Dumas (2016). Le sex-ratio¹⁸ ne change pas. Il y a une forte prévalence des garçons par rapport aux filles. En effet, on dénombre 4 garçons pour une fille (p.131). On peut constater cette différence selon le sexe, mais elle cache le fait que les filles atteintes d'autisme présentent des difficultés plus jeunes et ont, de manière générale, un niveau intellectuel plus bas que les garçons.

Lorsque l'on parle d'épidémiologie, il est important de parler des différences sociologiques. En effet, on a longtemps pensé que l'autisme se manifestait seulement chez les enfants vivant dans des milieux aisés (p.132). Cependant, des données scientifiques démontrent que l'autisme apparaît dans toutes couches sociales et qu'il existe peu de différences culturelles ou ethniques dans son épidémiologie.

4.1.1 Trajectoire développementale

L'autisme est très probablement là dès la naissance de l'enfant. Cependant, par manque de moyens ou de diagnostics, il ne peut être décelé que plus tard.

« Pry, Juhel, Bodet et Baghdadli (2005) remarquent que de nombreux enfants atteints d'autisme manifestent des régressions développementales importantes de 5 à 8 ans, alors que d'autres font de grands progrès, sur le plan cognitif tout au moins. » (DUMAS, 2016, p. 132)

En effet, l'âge avant l'adolescence est un âge qui est souvent mis en avant comme apportant des régressions à l'enfant avec une augmentation de l'agressivité, des rituels, des stéréotypies, des difficultés de langage. Une prise en charge spécialisée en institution est habituellement nécessaire dans cette tranche d'âge. En effet, l'autisme

¹⁸ Répartition de la fréquence entre les sexes

est une pathologie lourde dans la plupart des cas et beaucoup de parents se sentent démunis face aux besoins de leur enfant.

Cependant une multitude d'auteurs (DUMAS, 2016, POIRIER et al, 2013) mettent en avant une amélioration des compétences sociales ainsi qu'une diminution des stéréotypes à l'adolescence. Mais le diagnostic du spectre de l'autisme ne change que rarement avec l'âge. La majorité des personnes TSA, environ 63%, dépendent de leur entourage. À l'âge adulte, les individus TSA pouvant travailler dans un milieu non protégé et vivre de manière autonome sont faibles. Un taux de seulement 8% est recensé (DUMAS, 2016, p. 133).

4.2 Les troubles de la communication chez les enfants TSA

Comme nous avons pu le constater plus haut, les enfants avec autisme ont de grandes difficultés sur de multiples plans. Une des particularités de l'autisme relève du plan communicationnel. En effet, les enfants TSA souffrent de difficultés dans tous les aspects de la communication, autant sur le plan communicationnel verbal que le non verbal. (MOTET-FEVRE & RAMOS, 2017)

« On peut aisément repérer les difficultés de langage oral, voire l'absence de langage oral, mais la communication non verbale est également à prendre en compte. En effet, une observation fine met en évidence l'inadaptation des mimiques faciales, des postures, de la distance à l'interlocuteur, de la présence ou non d'un contact oculaire de bonne qualité. » (MOTET-FEVRE & RAMOS, 2017, p.100)

Lorsque nous partons dans un pays étranger et que nous ne connaissons pas la langue du pays, nous utilisons d'autres moyens pour nous faire comprendre : des indices non verbaux, des mimiques faciales, des postures, etc. Les enfants avec autisme n'ayant pas de langage oral peuvent alors utiliser les mêmes méthodes. Or, lors de ces situations, l'enfant peut souvent se sentir démuné. L'efficacité des mimiques et autres gestuelles n'est souvent pas optimale.

4.3 Les outils de communication

Les enfants avec autisme doivent faire face à de nombreuses difficultés quant à leur handicap. Les prises en charge sont toutes différentes et prennent en compte leurs besoins individuels. Afin de les aider au maximum, des outils de communication ont été créés et mis en place pour faciliter leur quotidien. Au cours de mes lectures, j'ai découvert qu'il existait une multitude de méthodes. Ces outils sont utilisés au sein d'une majorité d'institutions accueillant cette population. Sans pouvoir être exhaustive vu l'ampleur de mon travail, j'ai choisi de mettre en évidence trois outils de communications qui sont, me semble-t-il, les plus bénéfiques pour l'évolution de l'enfant avec autisme : la langue des signes (Makaton), le système de communication par échange d'images PECS et les tableaux de communication. Ces différents outils et/ou méthodes font partie de deux grandes catégories : les outils et/ou méthodes gestuelles et les outils et/ou méthodes communicationnels.

4.3.1 Langue des signes / MAKATON

4.3.1.1 Principes et application

Lorsque nous pensons à la communication, nous évoquons automatiquement le langage verbal. Or, il existe plusieurs alternatives pour « se parler » en utilisant d'autres formes que le mode d'expression oral. La langue des signes, pour en citer une, est utilisée dans divers contextes. Elle est, par exemple, utilisée par les plongeurs sous-marins dans un environnement où le recours à l'expression verbale est difficile, voire impossible. Dans notre cadre de réflexion, ces modes de communication peuvent être adoptés pour les mêmes raisons (difficultés d'échanges oraux) lors de la prise en charge d'enfants en situation de handicap, légère comme lourde.

La langue des signes possède, comme toute autre langue, un tronc caractéristique et singulier qui lui permet d'être appréhendée comme une langue à part entière : sommairement un vocabulaire propre et une grammaire spécifique. Elle recourt à un lexique gestuel (les signes). Elle est composée de cinq caractéristiques : la position des doigts et de la main, les mouvements, l'emplacement et l'expression du visage (R. Pry, 2012). La langue des signes ne comporte pas de substance sonore, elle repose sur une base visuelle. Cette langue est utile pour les enfants TSA car certains enfants souffrent d'une insensibilité — sensorielle ou compréhensive — aux stimuli auditifs : « [...] cliniquement, beaucoup d'enfants autistes paraissent effectivement ne pas entendre, et en tout cas ne pas comprendre, le sens de signifiants verbaux. » (VIROLE & BUFNOIR, 2006, p. 237).

La langue des signes est employée au sein de plusieurs institutions. À raison, elle permet généralement une avancée dans la communication avec les enfants atteints de handicap. Cependant, l'apprentissage de ces modes de communication reste complexe et demande à l'enfant d'avoir une multitude de compétences que certains jeunes TSA n'ont pas forcément. C'est pourquoi il existe un système moins complexe que la langue des signes française (LSF) : il s'agit du Makaton. J'ai choisi cette méthode car elle a pour public cible les enfants TSA. J'ai également pu me former au Makaton afin de pouvoir le pratiquer avec certains enfants TSA dont j'ai la responsabilité.

« Le programme Makaton est un programme d'aide à la communication et au langage constitué d'un vocabulaire fonctionnel utilisé conjointement avec la parole, les signes et/ou les pictogrammes. » (MONTROYA & BODART, 2009, p.1)

Le Makaton a été inventé en 1972 par Margaret Walker, une orthophoniste britannique. Elle a développé une méthode qui favorise l'émergence de la communication chez l'enfant TSA, à partir d'un système de communication dit « alternatif » (GROVE & WALKER, 2004). Elle a créé un vocabulaire Makaton qui s'appuie sur quatre grands principes de fonctionnement :

1. Un enseignement systématique d'un vocabulaire de base : il comprend un petit nombre de mots hautement fonctionnels et primordiaux dans la compréhension de l'environnement de l'enfant ;
2. Une organisation du vocabulaire par niveaux : *« Le Vocabulaire de Base se compose de quelque 350 mots ou concepts hiérarchisés en différents niveaux, dont un niveau complémentaire, baptisé niveau 9, au contenu plus souple ou modulable »* (GROVE & WALKER, 2004, p. 23) (Figure 1, ci-dessous) ;

3. Une personnalisation du vocabulaire suivant les besoins spécifiques de l'enfant ;
4. Une utilisation combinée des modalités du langage parlé (mots), de la gestuelle (signes), et de l'iconographie (pictogrammes).

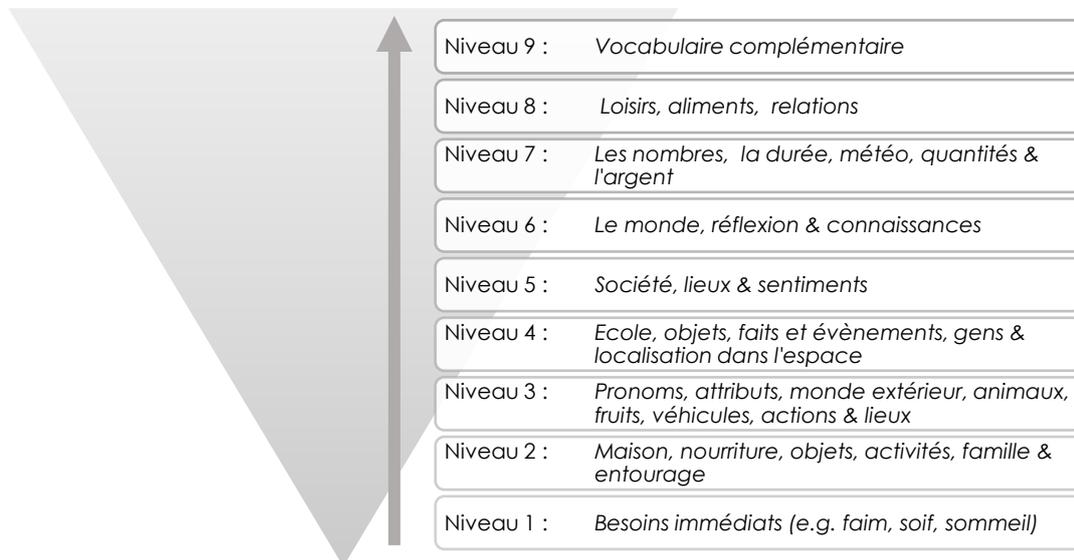


Illustration 1 : niveaux de communication Makaton. Inspiré de N.Grove & M.Walker, 2004, p. 23

En résumé, cette méthode s'appuie sur les mots nécessaires à l'enfant pour communiquer sur ses besoins vitaux. Elle a pour objectif d'améliorer la compréhension, de favoriser l'oralisation, de bonifier les échanges au quotidien, d'établir une communication fonctionnelle, de structurer le langage et l'écrit ainsi que d'optimiser l'intégration sociale de l'enfant. (GROVE & WALKER, 2004)

« Enfin, pour les enfants présentant des troubles autistiques importants, les signes gestuels permettent une amélioration de la communication pragmatique (compréhension des situations, anticipations des événements) et permettent de donner un sens à un certain nombre de stéréotypies gestuelles. » (VIROLE & BUFNOIR, 2006, p. 238)

« Le recours à des stratégies visuelles adaptées au niveau de compréhension de chacun permet de limiter les échanges uniquement verbaux, de limiter ainsi la surcharge sensorielle auditive, et d'améliorer la compréhension des énoncés et des situations. » (MOTET-FEVRE & RAMOS, 2017, p.171)

4.3.1.2 Points forts

Les stratégies visuelles permettent aux enfants avec des difficultés de langage d'améliorer la communication. En effet, la méthode MAKATON possède de nombreux points forts :

- Le Makaton s'adresse aussi aux divers professionnels, mais également aux parents ;

- L'activité motrice que va fournir cet outil va permettre de fournir à l'enfant une base stable pour associer un mot/un signe. Ce signe permettra d'améliorer l'attention visuelle et le contact oculaire du jeune. (MOTET-FEVRE & RAMOS, 2017) ;
- Le recours au signe limite le flot verbal permettant à l'enfant une compréhension facilitée de son environnement (MOTET-FEVRE & RAMOS, 2017) ;
- L'outil permet à l'enfant une réelle ouverture dans le monde de la communication (VIROLE & BUFNOIR, 2006).

4.3.1.3 Points faibles

Cependant, la méthode de communication possède également quelques points faibles :

- L'environnement de l'enfant doit être adapté en langue des signes pour qu'il puisse communiquer, cela signifie qu'il faut que ses pairs ainsi que les éducateurs sachent parler en Makaton (MOTET-FEVRE & RAMOS, 2017) ;
- Il est important de se rendre compte que cet outil n'est malheureusement pas miraculeux : il est certainement plus adapté à certains individus, mais tous ne feront pas nécessairement des progrès pour autant ;
- Les échanges peuvent devenir rigides et entraîner ainsi un certain conditionnement de l'enfant dans l'échange et l'éloigner des buts thérapeutiques de cet outil (VIROLE & BUFNOIR, 2006).

4.3.2 PECS

4.3.2.1 Principes et application

L'acronyme PECS (*Picture Exchange Communication System*), en français, signifie « système de communication par échange d'images ». Cette méthode, développée en 1985, est définie comme :

« Le PECS, Picture Exchange Communication System, est un système de communication par échange d'images élaboré pour des personnes atteintes d'autisme par L. Frost et A. Bondy, à la fin des années quatre-vingt. [...] Le PECS permet de travailler sur les deux aspects du déficit : l'initiative communicationnelle, la relation sociale. » (MOTET-FEVRE & RAMOS, 2017, p.235)

Dr. Olvidio Ramos (2017) nous explique la base de cette méthode. Elle vise à enseigner une communication fonctionnelle dans l'immédiat. PECS fait partie des méthodes de communication augmentatives et alternatives. Elle emploie une version tridimensionnelle de l'éducation en se basant sur plusieurs aspects :

- Apprendre à la personne à initier l'action (p.235) ;

Par ce biais, l'enfant va apprendre à débiter une action et à l'initier. Par ce principe, il va pouvoir développer sa communication non seulement, mais également son autonomie.

- Choisir une image qui correspond à sa demande (p.235) ;

Cette partie de du PECS va être développée au cœur d'un chapitre ci-dessous. L'enfant pourra associer un mot à une image sous forme de pictogrammes pour effectuer une demande.

- Présenter l'image au partenaire de communication (p.236).

Pour finir, le dernier point constitue l'échange et la demande au partenaire de communication. Après avoir initié l'action, choisi le pictogramme, effectué une demande, l'enfant voit sa démarche récompensée avec une réponse effective à sa demande.

L'objectif de cette méthode est donc de permettre à l'enfant de faire des choix, d'exprimer ses besoins et désirs, de commenter et d'entrer en interaction avec autrui. La méthode appuie l'importance pour l'enfant d'être actif, c'est-à-dire à l'origine des interactions sociales. En effet, le passage par l'interlocuteur est primordial pour que l'enfant obtienne l'objet qu'il convoite (MOTET-FEVRE & RAMOS, 2017).

La mise en place de cette méthode est rigoureuse. L'enfant utilise un classeur de communication comme nous pouvons le voir sur l'illustration suivante (figure 2). Dans son classeur sont fixés plusieurs pictogrammes correspondant aux diverses demandes que peut effectuer l'enfant dans son environnement.

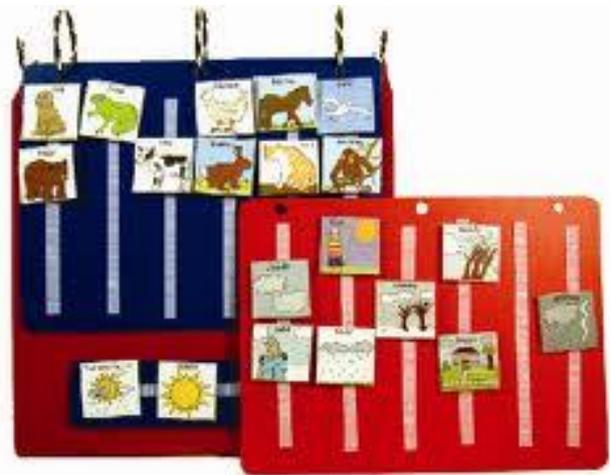


Illustration 2 : Exemple de classeur de communication PECS tiré du site : www.autisme-orthophonie.fr (consulté le 29.11.2018)

La méthode PECS est divisée en six phases. Chaque enfant doit passer par les phases successives pour maîtriser la méthode. Cependant, chaque phase doit être totalement acquise par les usagers. Elle doit être généralisée dans plusieurs contextes, à plusieurs moments, dans plusieurs endroits, avec des objets et des interlocuteurs différents.

Afin de comprendre au mieux ces différentes phases, je me suis inspirée du manuel de L. Frost et du Dr. A. Bondy (*Le système de Communication par Échange d'Images – Manuel d'apprentissage*, 2002) pour créer un tableau synoptique de la méthode, tel que :

	DÉROULEMENT	OBJECTIF
PHASE 1 « Comment communiquer »	Cette première phase consiste à mettre l'accent sur l'échange physique, l'enfant apprend à prendre en main l'image et à se diriger vers son instructeur pour la déposer dans la main de ce dernier. Les images n'ont pas encore d'importance car la notion d'échange est privilégiée dans cette première phase.	<ul style="list-style-type: none"> • Comprendre qu'il est possible de communiquer en se basant sur des images. • Associer une action et une image. Par exemple lorsque je montre une image de « chocolat », j'obtiens du chocolat.

<p>PHASE 2 « <i>Distance et persistance</i> »</p>	<p>L'enfant apprend à utiliser son classeur de communication. Il apprend à se diriger vers les pictogrammes, à prendre l'image désirée et à la donner à l'adulte.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Utiliser un classeur ou un tableau de communication. • L'enfant doit se diriger seul vers son classeur de communication.
<p>PHASE 3 « <i>Discrimination d'images</i> »</p>	<p>Cette phase permet à l'enfant de faire des choix. Ce dernier apprend à sélectionner les images qui correspondent à l'objet désiré. L'enfant doit pouvoir faire son choix parmi plusieurs possibilités.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Choisir une image appropriée à la situation. • Choisir entre deux images d'objets différents.
<p>PHASE 4 « <i>Structure d'une phrase</i> »</p>	<p>Cette phase permet à l'enfant de franchir un palier supplémentaire dans la communication. L'enfant apprend à faire des phrases. Cet apprentissage se fait à l'aide de pictogramme d'action comme, par exemple, « je veux ». Lors de cette phase, l'enfant doit être capable de communiquer avec environ 50 images. Attention toutefois à ne pas commencer cette étape trop tôt (nombre trop restreint de pictogrammes): ce ne sera pas bénéfique pour l'enfant, au contraire cela peut même péjorer les progrès faits jusqu'alors par l'enfant.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Formuler des phrases pour que l'enfant émette des demandes.
<p>PHASE 5 « <i>Demande autonome</i> »</p>	<p>Cette phase correspond à la demande autonome faite par l'enfant. Il devra avoir acquis la notion de phrase et devra être capable de répondre à la question « Qu'est-ce que tu veux ? »</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Permettre à l'enfant de communiquer selon ses envies.
<p>PHASE 6 « <i>Accès entier à l'environnement</i> »</p>	<p>La sixième phase est la dernière phase. Elle permet à l'enfant d'apprendre à faire des commentaires spontanés sur son environnement.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Permettre à l'enfant de réagir et de communiquer selon son environnement.

En résumé, cette méthode peut être proposée à tout enfant ayant des difficultés de communication. Elle permet à l'enfant d'acquérir des aptitudes essentielles à la communication : e.g. interaction sociale, compréhension du rapport entre signifiant

et signifié, évolution dans l'environnement, formulation de demandes selon les besoins de l'enfant. Selon le rapport de la Haute Autorité de santé (HAS)¹⁹, 75% des enfants de moins de 7 ans qui ont utilisé la méthode PECS ont pu accéder à la communication ainsi qu'au langage. (MOTET-FEVRE & RAMOS, 2017)

4.3.2.2 Points forts

PECS est une méthode de communication utilisée depuis plusieurs années au sein de différentes institutions. Elle est choisie car elle soulève plusieurs points forts :

- Permet à l'enfant de s'exprimer en utilisant des images plutôt que des mots (FROST & BONDY, 2002);
- Permet de mieux répondre aux besoins de la personne qui utilise cet outil et par conséquent de diminuer les troubles du comportement (MOTET-FEVRE & RAMOS, 2017) ;
- La méthode soutient le langage oral en se basant sur l'imitation (FROST & BONDY, 2002);
- L'enfant peut communiquer même avec un champ lexical restreint (FROST & BONDY, 2002);
- La méthode permet des énoncés clairs et concis ;
- Elle s'adapte totalement au niveau de l'enfant (MOTET-FEVRE & RAMOS, 2017).

4.3.2.3 Points faibles

Bien que la méthode possède de multiples avantages, elle a également des points faibles dont il faut tenir compte :

- Cette méthode nécessite une formation assidue des éducateurs ;
- Elle nécessite une utilisation de l'espace de vie et du classeur de communication, le lien entre le milieu institutionnel et le milieu de vie familial peut être difficile à mettre en place (MOTET-FEVRE & RAMOS, 2017) ;
- La mise en place de la méthode est longue : création du matériel (FROST & BONDY, 2002) ;
- L'utilisation d'un vocabulaire large nécessite d'avoir une quantité importante de pictogrammes (FROST & BONDY, 2002);
- Les images étant souvent petites et attachées dans le classeur de communication, la motricité de l'enfant peut poser problème ;
- Cette méthode a tendance à stigmatiser l'enfant portant un classeur sur lui tous les jours ;
- Cette méthode nécessite une grande implication, sa mise en place est souvent lourde dans le contexte familial.

4.3.3 Les tableaux de communication

4.3.3.1 Principes et application

Les tableaux de communication sont souvent utilisés afin d'aider à la communication les enfants ayant des troubles du spectre autistique. L'auteure Élisabeth Cataix-Nègre (2017) définit cet outil comme étant :

« Les tableaux de communication non technologiques font partie des aides techniques les plus utilisées. Ce sont, au sens large, des surfaces divisées en

¹⁹ Organisation publique française à caractère scientifique, portée sur la santé.

cellules sur lesquelles sont disposés des signifiants, la plupart du temps en deux dimensions : images, pictogrammes, symboles, lettres, mots ou phrases, syllabes, mais aussi éventuellement objets-références en trois dimensions. Le but étant pour l'utilisateur en situation de handicap, de les désigner à l'interlocuteur pour élaborer un message. » (CATAIX-NEGRE, 2017, p.155)

Il existe deux types de tableaux de communications : les classeurs textiles et les classeurs informatiques. Les classeurs de communications sont souvent représentés sous format papier, comme nous avons pu le voir dans la méthode PECS ci-dessus. Le second classeur de communication existant sous format papier est le classeur PODD (Figure 3), il reste peu connu au sein des institutions valaisannes. Il est différent de celui du PECS. En effet, il offre une possibilité de communication plus importante. Toutes les fonctions du langage sont utilisées : la description, le refus, l'expression des sentiments, etc.



Illustration 3 : Exemple de classeur de communication PODD tiré du site : www.autisme-orthophonie.fr (consulté le 13.12.2018)

Après avoir découvert les différents classeurs de communication sous format papier, je me suis intéressée aux tableaux d'aide au langage sous forme informatique qui sont eux, plus innovants. En effet, ils mettent en avant les applications conçues comme des tableaux de communication, mais sur un support plus moderne - comme les tablettes Android ou iPad. (p.156)



Illustration 6 : Exemple de classeur de communication informatique tiré du site : www.autisme-orthophonie.fr (consulté le 13.12.2018)

« De nombreux logiciels remplacent maintenant avantageusement les anciens classeurs de communication sur lesquels étaient représentés les pictogrammes. » (RENAUD, 2012, p. 202).

En effet, de nos jours, les outils informatiques et les nouvelles technologies offrent des moyens innovants permettant l'utilisation de l'image au service de la communication ou de l'apprentissage de cette dernière sous un format plus ludique. Ces différentes applications permettent de rénover les outils à disposition pour les enfants TSA. Pour citer un exemple, il existe une application appelée *TapToTalk* qui permet à l'enfant d'explicitier des demandes quotidiennes à l'aide de sa tablette numérique.

« Les tableaux sont un support pour donner forme aux messages non oralisables. » (CATAIX-NEGRE, 2017, p.155). En effet, ces tableaux permettent aux enfants TSA non seulement d'oraliser une demande, mais également de pouvoir structurer la pensée et construire le langage intérieur. (p.155)

4.3.3.2 Points forts

Les classeurs de communications ont de bonnes raisons d'être actifs dans les mains de jeunes ayant des difficultés au niveau de la communication. Nous pouvons facilement énumérer bon nombre de points forts :

- Le classeur est un outil de communication manipulable par l'enfant et facilement transportable ; (CATAIX-NEGRE, 2017)
- Le classeur de communication sous format électronique est attractif et ludique pour l'enfant ;
- Il permet également à l'enfant de développer un intérêt visuel ; (CATAIX-NEGRE, 2017)
- Chaque classeur de communication est personnalisable en fonction des besoins de l'enfant.

4.3.3.3 Points faibles

Même si les progrès informatiques font des miracles, dans certains cas ils se révèlent limités. Nous pouvons constater ces limites lorsque nous utilisons les classeurs de communication sous forme informatique :

- Les classeurs de communication électronique peuvent être difficiles d'utilisation si les parents n'ont aucune connaissance en informatique ;
- La batterie des classeurs de communication électronique est limitée ; (CATAIX-NEGRE, 2017)
- Cet outil est fragile et il peut facilement se casser ;
- Certaines applications demandent une connexion à internet et ne peuvent être utilisées n'importe où.

5 LA PROBLÉMATIQUE

5.1 Question de recherche

L'ensemble des réflexions abordées précédemment ainsi que le cadre théorique ont permis d'approfondir et d'affiner la question de recherche qui sera la suivante :

« Comment l'éducateur social s'approprie-t-il les outils et/ou méthodes de communication utilisés avec des enfants TSA en milieu institutionnel ? »

Lors de mon cadre théorique, j'ai pu me rendre compte que l'autisme était complexe sur une multitude de plans. La complexité de cette pathologie se retrouve dans

l'accompagnement de l'éducateur spécialisé qui doit faire face à de multiples difficultés pratiques, notamment la communication

5.2 Problématique

Dans un premier temps, j'ai pu développer différents concepts au sein du cadre théorique. Ces différents concepts - l'autisme, les outils d'interventions liées à la communication et l'accompagnement des enfants TSA - mettent en avant les changements de diagnostics, notamment dans le DSM-V, ainsi que de nouvelles approches à l'accompagnement des enfants TSA.

En Suisse, chaque année, on recense entre 480 et 640 enfants souffrant de troubles du spectre autistique sur 80'000 naissances. Ces chiffres sont relativement importants, puisqu'ils mettent en avant un ratio considérable — soit une moyenne de 1 enfant concerné sur 142²⁰. Depuis quelques années, on connaît un essor quant à la compréhension et à la prise en charge de cette pathologie. La recherche à ce sujet est de plus en plus importante bien que récente.

Aujourd'hui, une multitude de facteurs et d'avancées scientifiques ont permis de révolutionner les connaissances liées à de multiples pathologies, plus particulièrement celle de l'autisme. Le développement de la neuroscience a joué un rôle important, voire primordial, dans la compréhension du fonctionnement et du dysfonctionnement du cerveau chez les enfants TSA.

Les dernières classifications internationales (CIM-10) de l'autisme définissent cette pathologie comme étant un « trouble neuro-développemental (TED) complexe » (F84.0). Cependant, avec les nombreux changements dus aux progrès scientifiques, l'autisme est devenu, aujourd'hui, le *trouble du spectre de l'autisme* défini dans le DSM-V²¹. Comme j'ai pu le constater à la lecture de différents ouvrages, la classification de l'autisme a été un théâtre de débats entre plusieurs grands organes de la santé publique. Il est primordial de pouvoir classer cette pathologie car elle permet aux différents acteurs éducatifs de mettre en place des méthodes d'interventions éducatives et thérapeutiques spécifiques et adaptées aux enfants ayant des troubles du spectre autistique — plus le diagnostic est précis, plus la prise en charge est adéquate.

Les troubles du spectre de l'autisme se manifestent de plusieurs façons. Dans le DSM-V, trois traits distinctifs ont été mis en avant : des altérations qualitatives des interactions sociales réciproques, des altérations qualitatives des modalités de communication et des limitations majeures du répertoire comportemental (p.55 - 58).

Dans la suite de mon travail, j'ai choisi d'analyser et d'approfondir mes connaissances sur une difficulté quotidienne singulière des enfants TSA : la communication. Dans le cadre théorique, nous avons pu constater qu'une des principales difficultés chez les enfants TSA est celle du langage et de la communication. Ces dimensions constituent le problème le plus important chez les enfants TSA. Comme nous l'explique Armelle Motet-Fevre et le docteur Ovidio Ramos (MOTET-FEVRE, RAMOS, 2017), plus de 50% de la population avec autisme n'a pas de langage oral (p.120). Ce domaine, m'a particulièrement intéressée car il permet de potentiellement définir et d'adopter des outils en vue l'amélioration de la qualité de vie de l'enfant concerné, mais également

²⁰ Tiré d'<https://www.autisme.ch/> (consulté le 10.12.2018)

²¹ Organisation mondiale de la santé (OMS) (2013). *Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux*, Paris, Elsevier Masson

la qualité que nous allons donner en tant qu'éducateur à l'accompagnement éducatif. En effet, pour que l'accompagnement de l'enfant se passe au mieux, il est primordial de savoir communiquer avec ce dernier. De plus, il est important de créer une relation, si ce n'est thérapeutique, du moins socio-éducative.

Afin de contourner, voire parer, au mieux aux contraintes liées auxdites difficultés, nous avons vu qu'il existe une multitude de méthodes et/ou d'outils de communication spécifiques (MOTET-FEVRE & RAMOS, 2017). J'ai choisi de sélectionner les différents outils que j'ai pu rencontrer au cours de mes stages et de les diviser en deux grandes catégories : les outils/méthodes visuelles (PECS, classeur de communication, etc.) et les outils/méthodes gestuels (Langues des signes, Makaton). L'ensemble de ces stratégies tendent à un même objectif, celui du développement et de l'amélioration de la communication chez les enfants TSA, mais y répondent toutefois différemment :

- Les méthodes visuelles, comme PECS, se basent sur des pictogrammes. Ces images correspondent à des objets, des situations, des demandes de la vie quotidienne et permettent à l'enfant d'initier une action. L'enfant développe alors un vocabulaire d'images (classeur de communication) correspondant à son environnement et ses besoins propres. (MOTET-FEVRE & RAMOS, 2017)
- Les méthodes gestuelles, qui se basent sur la langue des signes française (LSF) peuvent être un véritable outil de communication pour les enfants TSA. Il existe une forme simplifiée de la LSF, le Makaton, plus accessible aux situations de handicap. Le Makaton se base sur la symbolique des mots, c'est-à-dire un geste signifiant une action précise. (GROVE & WALKER, 2004)

Dans la suite de mon travail, je vais m'interroger sur la manière dont l'éducateur s'adapte aux différents outils de communications utilisés en milieu institutionnel. Quel est le rôle de l'éducateur dans le choix des outils utilisés quotidiennement par les enfants TSA ? Comment l'éducateur s'adapte-t-il aux différentes méthodes ? L'ensemble de ces questions m'ont permis de produire des hypothèses qu'il s'agira de corroborer ou de réfuter dans la suite de ce travail.

5.3 Les hypothèses

Après avoir approfondi et ciblé ma question de recherche ainsi que ma problématique, il a fallu que je réfléchisse aux différentes hypothèses afin de déterminer la direction à prendre pour réaliser mon analyse. Au travers de cette analyse, l'objectif est de récolter l'expérience de professionnels au cœur de différentes institutions, notamment sur la manière dont la mise en place des outils de communication a été faite, mais également sur l'impact des éducateurs quant aux choix des différents outils. Ces hypothèses sont donc en lien direct avec une partie de mon cadre théorique définissant les différents outils de communication.

- Hypothèse n°1

« L'éducateur doit s'adapter et adopter l'outil et/ou la méthode de communication prônée par l'institution. »

À partir de cette hypothèse, l'objectif, dans un premier temps, est de savoir si les éducateurs s'adaptent aux différents outils utilisés ou s'ils n'arrivent pas à s'adapter. Dans le cas où ils n'arrivent pas à s'adapter, pourquoi ? Lorsque l'éducateur doit s'adapter à l'outil de communication, il peut se retrouver dans une posture de travail qui ne lui permet pas de travailler de façon optimale. Je vais également tenter de découvrir quelle marge de manœuvre l'éducateur possède dans le choix de ces outils

et/ou méthodes de communication et si cette marge de manœuvre améliore l'adaptation de l'éducateur ou si, au contraire, elle détériore l'adaptation de ce dernier.

- Hypothèse n°2

« L'éducateur développe ou propose un outil et/ou une méthode de communication novatrice à l'institution pour aider les enfants TSA à communiquer. »

Au vu de ma formation en travail social et des différents stages que j'ai pu effectuer, j'ai découvert des méthodes souvent innovantes et qui sont encore peu connues dans les différentes institutions, comme par exemple le MAKATON. Lorsque nous accompagnons un jeune au quotidien, il est important pour que le suivi et le développement du jeune soient optimaux, d'arriver à communiquer avec ce dernier. Comme nous l'avons vu dans le cadre théorique, la plupart des enfants TSA ont des difficultés à communiquer. Toutes les méthodes et/ou outils de communications ne conviennent pas forcément à tous les enfants TSA. Dans ce cas précis, l'éducateur développe-t-il ou propose-t-il un nouvel outil ?

- Hypothèse n°3

« L'éducateur adapte un outil et/ou une méthode de communication personnalisés à un jeune enfant TSA dans son suivi sans s'en rendre compte. »

Par cette hypothèse, j'aimerais comprendre, quand l'éducateur adapte un outil, s'il le fait de manière consciente ou s'il le fait sans s'en rendre compte. J'en veux pour preuve une phrase que j'ai apprise lors de mon dernier stage grâce à ma collègue : *« On fait ce que l'on peut, pas ce que l'on veut. »*. Elle démontre la difficulté dans le travail avec les enfants TSA et l'importance pour l'éducateur de pouvoir adapter son travail et l'environnement dans lequel il est pour les besoins du jeune.

6 DÉMARCHE MÉTHODOLOGIQUE

6.1 Méthodologie générale

En ce qui concerne la méthodologie, j'ai, dans un premier temps, mené des entretiens avec des professionnels travaillant dans deux institutions différentes afin de pouvoir récolter les données nécessaires à l'analyse de mon travail. Pour rédiger ce chapitre, je me suis appuyée sur le livre de Van Campenhout et Quivy : *Manuel de recherches en sciences sociales* (2011). Ce livre me propose une approche/méthodologie séquentielle en vue de la recherche.

6.2 Population, échantillon de recherche

Pour la partie empirique de mon travail, j'ai choisi de questionner cinq professionnels du secteur social qui ont un rapport fréquent avec le domaine du handicap et, particulièrement, avec les enfants TSA. Ces professionnels du social sont des éducateurs ou des éducatrices travaillant dans différentes institutions du Valais. J'ai axé ma recherche spécifiquement sur ces individus car il s'agit de personnes directement concernées par cette problématique, par le biais de leur profession, de leurs actions et qui développent une connaissance pratique du sujet.

J'ai choisi de restreindre mes entretiens à deux institutions valaisannes : *l'institut Ste-Agnès* et *Notre-Dame-de-Lourdes*. Les brèves descriptions (ci-dessous) des deux lieux sont tirées des sites respectifs²² de chaque institution ainsi que de mes propres connaissances.

- **L'institut Ste-Agnès**

Cette structure, établie à Sion, accueille aujourd'hui environ 44 enfants qui suivent une scolarité adaptée dans un encadrement socio-éducatif. Ces enfants, âgés de 6 à 13 ans, bénéficient d'un programme individualisé en fonction de leurs capacités et de leurs besoins. Ces jeunes peuvent rencontrer des difficultés d'apprentissage, des difficultés d'ordre psychologique, des difficultés de communication ou toute autre difficulté engendrant la nécessité d'un encadrement spécialisé. L'institut est composé de 4 groupes éducatifs, dont un groupe « de jour » et 3 groupes « internat ». L'OES (l'office de l'enseignement spécialisé) propose donc aux parents de confier leur enfant à l'institut Sainte-Agnès lorsque les prises en charge jusqu'alors, n'ont pas donné de résultats efficaces.

- **Notre-Dame-De-Lourdes**

Notre-Dame-De-Lourdes est une institution basée à Sierre. Elle accueille des enfants de 4 à 18 ans qui sont répartis en deux sections, l'une francophone et l'autre germanophone. Le but principal de la structure est de faciliter l'intégration des enfants avec tous types de difficultés (troubles du comportement, TSA, handicap physique, pluri handicap, etc.) en mobilisant leurs ressources respectives en vue de leur développement et de leur épanouissement. L'institution recourt à des professionnels de divers corps de métiers comme l'ergothérapie ou encore la physiothérapie pour que l'enfant ait un suivi optimal.

J'ai choisi ces institutions car leurs professionnels accompagnent les enfants TSA avec des outils de communication. Il est donc intéressant, dans un premier temps, de voir quels outils sont utilisés de manière générale. Puis dans un second temps, de découvrir comment l'éducateur s'adapte aux différentes aides à la communication.

Après avoir sélectionné le terrain d'enquête et contacté les enquêtés, j'ai créé (ci-dessous) un tableau récapitulatif des différentes personnes interrogées lors des entretiens :

Nom d'emprunt	Formation professionnelle	Années d'expérience (handicap)	Fonction	Lieu de travail
Lara	Formation HES	3 ans	Éducateur spécialisé	Institut Ste-Agnès
Arnaud	Formation HES	20 ans	Éducateur spécialisé	Institut Ste-Agnès

²² Institut Ste-Agnès : www.ste-agnes.ch (consulté le 26.01.2019)

Notre-Dame-De-Lourdes : www.ndl-sierre.ch (consulté le 26.01.2019)

Paul	Formation universitaire	30 ans	Éducateur spécialisé	Institut Ste-Agnès
Michel	Formation HES	Jeune diplômé 3 mois	Éducateur spécialisé	Notre-Dame-de-Lourdes
Elise	Formation HES	6 ans	Éducateur spécialisé	Notre-Dame-de-Lourdes

J'ai volontairement mis des noms d'emprunt par souci de confidentialité. J'ai garanti aux professionnels, lors de chaque entretien, l'anonymat des résultats, afin de leur permettre de s'exprimer le plus librement possible sans voir la crainte d'être identifié.

6.3 Description du terrain et niveau d'accessibilité

Le choix de mon terrain d'enquête a été compliqué au début de la rédaction de mon travail de bachelor. En effet, les institutions accueillant des enfants TSA sont multiples puisqu'aucune structure ne leur est spécifiquement dédiée. Partant de cette observation, je ne savais pas lesquelles choisir. Lors de ma formation pratique deux, j'ai choisi d'effectuer mon stage à l'institut Ste-Agnès à Sion. Au cours du stage, j'ai remarqué que les éducateurs répondaient aux critères de ma recherche. À partir de ce moment, j'ai commencé à rechercher des collègues acceptant de répondre à mes questions. Certains de mes contacts m'ont permis, par la suite, d'avoir des ouvertures pour des entretiens à l'institut Notre-Dame-de-Lourdes.

Au départ, j'ai voulu faire cinq entretiens, mais malheureusement, l'entretien de Paul (dans le tableau ci-dessus) n'a pas pu se faire car il était en arrêt maladie pour une durée indéterminée. J'ai donc effectué quatre entretiens, deux dans chaque institution.

6.4 Technique de récolte : entretiens semi-directifs

Le but de ma recherche est de comprendre comment un éducateur social s'adapte aux différents outils de communication utilisés en milieu institutionnel. Les questionnaires portaient le risque de donner lieu à des réponses superficielles, peu approfondies et sans possibilité d'initiative pour les enquêtés. Ainsi, les entretiens semblaient être l'alternative permettant l'obtention d'un matériel plus riche, et ce, en laissant les enquêtés s'exprimer librement, dans la limite de la question de recherche.

En vue d'une bonne préparation et d'une bonne exécution de l'entretien, je me suis référée au livre « *Guide de l'enquête de terrain* » de BEAUD, S. & WEBER, F (2004).

6.5 Risques encourus

Il existe plusieurs risques quant à la récolte des données avec la méthode des entretiens semi-directifs. Tout d'abord, il est primordial de trouver suffisamment de professionnels correspondant à mes critères de recherche. Lorsque les personnes acceptent de participer à l'entretien, il reste cependant délicat de leur faire part

avec exactitude de l'objet de la recherche comme le rappelle Campenhoudt et Quivy (2011) :

« Même si l'on est habité des meilleures intentions, il n'est pas toujours facile d'expliquer à ses interlocuteurs les objectifs d'une recherche et d'obtenir leur confiance » (p.74).

Les entretiens sont définis comme un échange social entre l'enquêteur et l'enquêté (il en résulte un risque de désirabilité sociale), axés autour de la subjectivité des acteurs (expériences, interprétations). Toutefois, il s'agit de prendre en compte ces spécificités et de ne pas se « faire piéger » (prendre ce qu'ils disent pour une réalité objective). Il faut donc être attentif (Qui parle ? De quelle manière ? La relation d'enquête ? Les mêmes intérêts ?).

« Les entretiens avec des interlocuteurs [...] comportent les plus grands risques de déviation par illusion de la transparence. Engagés dans l'action, les uns et les autres sont généralement portés à expliquer leurs actions en les justifiant. Subjectivité, manque de recul, vision partielle et partielle sont inhérentes à ce genre d'entretien » (p.60).

Afin d'éviter le plus de risques possibles, j'ai préalablement formulé des questions ouvertes et créé une grille d'entretien. Cette grille m'a servi d'outil et de fil rouge lors de mes entretiens semi-directifs. Lors de mes entretiens, j'ai pris soin de ne pas oublier les composantes liées à la personne, comme la posture professionnelle afin de ne pas généraliser naïvement.

Plus personnellement, ces entretiens constituent ma première expérience, il convient donc que je les retranscrive de manière pertinente.

6.6 Principes éthiques de la recherche

Pour la rédaction de ce travail, j'ai suivi les principes édictés par le Code d'éthique de la recherche. Il a été rédigé par le Groupe Romand de Coordination du Travail de Bachelor en 2008. Ainsi, j'ai veillé à ce que les droits fondamentaux de toutes les personnes ayant été citées soient respectés. Lors des entretiens, trois points m'ont semblé fondamentaux. J'ai été particulièrement attentive à respecter :

- **L'ouverture d'esprit et le non-jugement**

Il est primordial pour moi que les personnes interrogées lors de mes entretiens soient au courant du but de ma recherche. Lors des entretiens, j'ai été transparente à propos des raisons qui m'ont poussée à effectuer ma recherche. J'ai également mis un point d'honneur à respecter les différentes positions et points de vue de chaque professionnel sans émettre aucun jugement.

- **La confidentialité**

« Même si le chercheur leur promet la confidentialité, ils peuvent redouter que leurs propos soient l'objet de fuites et qu'ils ne soient amenés contre leur gré à transmettre des informations confidentielles importantes sur leur organisation ou institution. » (CAMPENHOUDT & QUIVY, 2011, p.74)

Seule une garantie de confidentialité amène la confiance lors de chaque entretien. Lors du déroulement des entretiens, j'ai informé les professionnels qu'aucun véritable prénom n'apparaîtrait au sein de mon document. Il est important pour moi qu'une confidentialité totale de leurs propos soit mise en avant.

- **Les informations**

La récolte des informations lors des entretiens a été faite au moyen d'enregistrements vocaux. J'ai demandé aux professionnels si je pouvais enregistrer les entretiens afin d'avoir une écoute totalement active. Dans un deuxième temps, j'ai retranscrit leurs propos en me basant sur le *Manuel de recherche en sciences sociales* de Campenhoudt et Quivy (2011) pour ensuite les analyser.

« Pour tester les hypothèses, à partir d'entretiens semi-directifs, il est nécessaire de commencer par les retranscrire. Sauf situation exceptionnelle, cette retranscription est intégrale, même si elle occupe des dizaines de pages, sans quoi des analyses fines sont très difficiles, surtout si elles visent à reconstituer la structure ou la dynamique d'ensemble du propos. »
(CAMPENHOUDT & QUIVY, 2011, p.199).

7 ANALYSE DES DONNÉES

Cette partie s'attache à l'analyse des données recueillies lors des entretiens effectués avec des éducateurs sur le terrain. Ce chapitre a pour but de mettre en avant les thèmes en lien avec les trois hypothèses énoncées auparavant. Dans un second temps, il s'agira de mettre en lumière les réponses données afin de déterminer si les hypothèses sont confirmables ou au contraire, si elles sont infirmables.

J'ai conscience que cette analyse repose sur quatre entretiens et que je ne saurais en faire une généralité, étant donné que les quatre personnes interviewées ne sont pas représentatives de toute la profession et ne possèdent pas la vérité absolue. En effet, les propos donnés illustrent des points de vue, des opinions et des vécus de personnes différentes dans des contextes particuliers. C'est pourquoi les éléments de réponses qui vont être analysés ne se veulent pas universels mais se rapportent à des cas concrets analysés.

En ce qui concerne la forme, j'ai choisi d'enregistrer les divers entretiens pour ensuite les retranscrire. Puis, j'ai créé une grille d'analyse en classant les citations par thématiques pour chacune des hypothèses. Cette grille d'analyse m'a permis d'avoir une vision d'ensemble de mon analyse. Elle m'a également permis de définir un fil rouge et de m'y tenir.

7.1 Interprétation des résultats

Dans ce chapitre, il est question d'analyse en partant des hypothèses et en y amenant, pour chacune, des thématiques propres à cette dernière. Pour ce faire, je me suis référée à la grille d'analyse citée plus haut.

Pour commencer, il était important de mettre en avant l'importance des outils de communication comme aide à l'accompagnement des enfants TSA pour un éducateur. En effet comme le dit Michel, éducateur spécialisé :

« Bien sûr, la communication représente une des plus grandes difficultés chez les enfants TSA. Dans un foyer éducatif, le suivi passe principalement par la communication. C'est la manière dont on va communiquer les informations aux jeunes qui va leur permettre de savoir quoi faire, de pouvoir comprendre leur environnement et de pouvoir développer leurs compétences. »

Michel, éducateur spécialisé à Notre-Dame-de-Lourdes

Les éléments vus lors du cadre théorique nous démontrent la complexité du suivi et de l'accompagnement d'un jeune TSA du point de vue des compétences communicationnelles.

7.2 Hypothèse n°1

« L'éducateur doit s'adapter et adopter l'outil et/ou la méthode de communication prônée par l'institution. »

On peut définir *l'adaptation* comme étant un processus qui met en avant la modification d'un objet, d'un organisme vivant ou d'une organisation humaine qui est confrontée à une situation menaçante et qui doit rester fonctionnelle dans de nouvelles conditions afin d'éviter des conséquences négatives.²³ Partant de ce constat, tout être vivant est confronté dans sa vie à des situations où il doit s'adapter. Le métier d'éducateur fait partie des emplois où l'adaptation est omniprésente.

Pour analyser cette hypothèse, j'ai interrogé les enquêtés afin de découvrir s'ils devaient s'adapter à l'outil et/ou la méthode de communication prônée par leur institution. Dans le cas où leurs réponses étaient positives, j'ai cherché à comprendre ce qui influençait l'adaptation de ces derniers.

7.2.1 Choix de l'outil de communication

Lorsqu'un outil de communication est mis en place au sein d'une institution, il faut le choisir et le sélectionner parmi une liste de plusieurs alternatives. Nous avons pu découvrir, dans le cadre théorique, qu'il existait une multitude de moyens de communication et que chacun d'entre eux possédait des avantages et des inconvénients.

Dans une institution, il est important de cibler qui décide de l'outil de communication choisi, si ce sont les professionnels ou si la structure impose une méthode de communication.

« On a le choix. L'institution ne nous impose pas une méthode bien que les autres méthodes on ne les connaît pas vraiment. Donc ça limite aussi le choix que l'on va faire. » Lara, éducatrice spécialisée à Ste-Agnès

« Notre institution ne prône aucune méthode, par contre PECS est devenu la méthode et malheureusement, on n'utilise pas d'autres méthodes de communication. » Michel, éducateur spécialisé à Notre-Dame-de-Lourdes

D'après les propos de Michel et de Lara, les deux structures (*Ste-Agnès* et *Notre-Dame-de-Lourdes*) ne prônent aucun outil et/ou méthode de communication. Partant de ce constat, l'éducateur possède une marge de manœuvre plus importante que s'il avait les mains liées dès le départ. Mais alors qui l'aide à décider du choix d'un moyen de communication ?

Les deux professionnels précisent que le choix des outils et/ou méthodes de communication est défini lors de synthèses avec les logopédistes et avec le reste des référents au sein d'autres professions. En effet, l'éducateur, souvent, est en étroite collaboration avec différents corps de métier. Il se doit de collaborer.

²³ Définition tirée du site « Le centre d'études sur le stress humain », www.stresshumain.ca (consulté le 05.02.2019)

« Les professionnels du travail social doivent intervenir dans des champs et des secteurs de travail divers, à différents niveaux d'organisation. Là, ils et elles travaillent avec des destinataires, personnes ou collectifs divers, lesquels sont confrontés à des problématiques, tâches ou défis divers. »
(Code de déontologie du travail social en Suisse, 2010, p.7)

Cependant, l'importance du pouvoir décisionnel des logopédistes a été constatée par deux éducatrices, Lara et Élise :

« On a notre mot à dire, mais en fin de compte c'est surtout les logopédistes qui proposent quelque chose qui est adapté en logopédie. En tout cas, pour les deux enfants de notre groupe, le choix des outils de communication a été discuté en synthèse entre tout le monde, mais c'est plutôt les logos qui ont proposé les nouveaux outils de communication. »
Lara, éducatrice spécialisée à Ste-Agnès

« C'est surtout la logopédiste en général qui les met en place. Après, nous, on suit et eux ils décident. Mais c'est vrai que c'est surtout la logopédiste et les enseignantes spécialisées qui décident et nous, on met ça en place sur le groupe éducatif. » Élise, éducatrice spécialisée à Notre-Dame-de-Lourdes

On peut comprendre ce pouvoir par le biais des compétences spécifiques quant au métier et à la formation en logopédie. Ce pouvoir influence grandement l'adaptation de l'éducateur. Or, on peut se demander si ce processus garantit une bonne décision. Lara l'exprime notamment en disant : *« On doit s'adapter à des outils que l'on n'a pas choisis et que l'on ne comprend pas. »*

L'obligation d'utiliser un outil peut entraîner des tensions au sein d'une collaboration. Dans ce cas précis, le travail et les échanges entre les professionnels (éducateurs et thérapeutes) sont touchés. Il est important pour l'éducateur, dans cette situation, de se référer au Code de Déontologie du travail social en Suisse :

« La complexité du mandat du travail social naît de l'aspect pluridimensionnel de la recherche du bien commun impliquant les personnes, groupes ou communautés concernés. Gérer des intérêts contradictoires et repérer les conflits de loyauté font partie de sa mission. »
(Code de déontologie du travail social en Suisse, 2010, p.7)

Il est intéressant de constater que le plus jeune des éducateurs ne semble pas s'arrêter au constat des professionnels plus expérimentés.

« L'éducateur est quand même la personne qui passe le plus de temps avec les enfants, il a donc une marge de manœuvre, on va dire, sur la méthode. Par exemple, s'il voit qu'on va proposer que des bandes phrases²⁴ à un enfant qui ne sait pas lire, il peut intervenir et dire que ce n'est pas adéquat. » Michel, éducateur spécialisé à Notre-Dame-de-Lourdes

Michel met en avant l'importance de la parole de l'éducateur. Comme jeune éducateur, il est sûrement naïf. En effet, Lara et Michel ont insisté, lors des entretiens, sur le fait que les éducateurs n'étaient pas écoutés quant au choix de l'outil de communication bien que ce soit eux qui côtoient le maximum les enfants.

²⁴ Phrases écrites avec des pictogrammes sous formes de bandes à l'horizontale.

7.2.2 Temps d'adaptation

Après avoir choisi l'outil de communication, l'équipe éducative doit l'inclure dans son accompagnement ainsi qu'au sein du groupe éducatif. La période de mise en place de l'outil en question peut varier d'une institution à une autre, mais le temps d'adaptation que les éducateurs ont à disposition va avoir une répercussion sur l'accommodation de ces derniers aux différentes méthodes. En effet, j'ai pu relever l'affect du temps dans les propos d'Élise :

« Le soutien gestuel : on en a eu un petit aperçu lorsque je suis arrivée, il y avait le PECS qui était utilisé au sein de l'institution donc le reste des autres moyens de communication, on a un peu balayé. J'ai à peine eu le temps de voir les autres moyens de communication. » Élise, éducatrice spécialisée à Notre-Dame-de-Lourdes

« Oui, ça a été difficile. Par exemple, d'enlever le soutien gestuel, personne ne nous a rien demandé et il a passé à la poubelle d'un coup. On l'utilise un peu, mais il est clairement mis de côté. » Élise, éducatrice spécialisée à Notre-Dame-de-Lourdes

On constate que les éducatrices n'ont pas eu beaucoup de temps pour s'adapter à une méthode ou à un outil de communication. Or, mise en place d'un outil de communication exige du temps en phase dite de test. Il faut voir si l'enfant est preneur ou non. Lors de ce temps d'adaptation, les éducateurs doivent apprivoiser et amender la méthode. Il faut donc du temps. Les effets bénéfiques ne se voient que sur une longue durée (MOTET & FEVRE, 2017). Même si on se laisse le temps de mettre en place une méthode, il faut souvent éviter le découragement et être persévérant pour voir les premiers résultats. Dès lors, il est évident que la mise en place précipitée d'une solution ne concoure pas à un suivi adéquat.

Certains outils, comme le soutien gestuel était connu et reconnu par les éducateurs de plusieurs institutions comme *Notre-Dame-de-Lourdes*. Nous avons pu constater qu'il n'est pas rare qu'un outil qui était approprié, connu et compris par les éducateurs étaient, du jour au lendemain, enlevé de la structure au détriment d'autres méthodes ou outils de communication. Ceci explique la réticence des éducateurs à s'investir dans la mise en place de nouvelles aides à la communication.

7.2.3 Compréhension de l'outil de communication

Au sein du cadre théorique, nous avons pu découvrir les principes et applications des différentes méthodes de communication. Certains outils sont plus compliqués et exigent une compréhension assidue afin de pouvoir utiliser l'aide à la communication avec effectivité, efficacité et efficience – les outils sont-ils appliqués, le cas échéant atteignent-ils leurs objectifs et de manière optimale. Par exemple, PECS est une méthode où l'enfant doit passer par des paliers afin de développer son langage. Ces différents stades ont des critères spécifiques et chaque enfant doit avoir acquis tous les critères avant de passer au palier suivant (FROST & BONDY, 2002). L'éducateur peut donc être un peu perdu face à la complexité de la méthode. On peut le constater dans les propos de Lara :

« C'était un peu cette optique lorsqu'on a commencé avec PECS. Enfin moi, je me suis posé des questions parce qu'on choisit cet outil pour deux enfants totalement différents. » Lara, éducatrice spécialisée à Ste-Agnès

« On a intérêt à comprendre comment elle fonctionne. Même avec un outil de communication, le jeune dépend de nous. Ce qui s'est passé, par exemple, avec PECS l'année passée : tous les groupes éducatifs se sont retrouvés avec des outils sans savoir les utiliser. Du coup, on ne les utilisait pas. » Lara, éducatrice spécialisée à Ste-Agnès

La méthode PECS a été compliquée à appliquer pour Lara car elle ne la comprenait pas totalement. En effet, elle s'adapte totalement au niveau de l'enfant (MOTET-FEVRE & RAMOS, 2017). Or, si nous ne connaissons pas cette spécificité, il est normal de se poser les mêmes questions que Lara. Et du moment où l'on doute de l'efficacité ou de la pertinence d'une méthode, il est difficile pour le travailleur social de l'adopter.

De manière plus générale, il ne semble pas déraisonnable d'affirmer par extrapolation que ce risque existe pour toutes les méthodes ou tous les outils de communication.

7.2.4 Principes éthiques et déontologiques

Au début de ma formation HES, j'ai suivi le module générique A1. Ce module permet aux élèves de définir la connaissance que nous avons de nous-mêmes en passant par les ressources, les limites, les acquis, etc. Notre professeure nous rappelait constamment que le métier d'éducateur est un travail qui se fait avec notre personnalité, plus que dans d'autres métiers. Au fil de notre formation, nous apprenons à nous connaître et l'on développe nos compétences. Nos valeurs font partie intégrante de notre métier d'éducateur et il est extrêmement compliqué de travailler dans une structure qui ne partage pas les mêmes valeurs que celles que nous nous sommes forgées. Pour Élise, le travail avec les outils de communication a été, au départ, très compliqué car elle a dû faire face à des questions éthiques et déontologiques qui se sont posées à elle :

« Avec la méthode PECS, c'est frustrant d'avoir un enfant qui arrive à table en disant "je veux manger ça" et s'il n'a pas montré le pictogramme, de devoir lui dire « je ne te comprends pas ». Alors que tu comprends très bien et ça au début, ça nous rendait complètement folles en tant qu'éducatrices. » Élise, éducatrice spécialisée à Notre-Dame-de-Lourdes

« Et le langage est aussi compliqué, un enfant qui dit des choses où tu le comprends parfaitement et il n'a pas fait de faute. Tu as l'impression de lui enlever le langage. » Élise, éducatrice spécialisée à Notre-Dame-de-Lourdes

En effet, limiter consciemment le langage de l'enfant est une règle qui atteint directement les principes déontologiques d'Élise. En se basant sur le Code déontologique du travail social en Suisse (2010), un éducateur se doit d'écouter ses valeurs et d'y apporter des réponses lorsque cela est nécessaire : *« Les professionnels du travail social respectent en tout temps la valeur et la dignité de leur personne, et de ce fait respectent autrui de la même manière. »* (p.11) l'éducateur se doit, tout au long de son travail, de respecter ainsi que de suivre le code de déontologie en travail social.

Le but premier des aides à la communication est de communiquer. Or, si l'enfant communique de manière valide autrement, sans recourir à la méthode requise, on le sanctionne. Le sens de cette sanction est difficile à définir car, en quelque sorte, on handicape un enfant qui sait faire une demande de manière autonome en l'obligeant à utiliser un moyen de communication.

7.2.5 Investissement de l'éducateur

Certains outils ou méthodes de communication demandent beaucoup d'investissement et d'énergie aux travailleurs sociaux. Nous avons pu constater, dans le cadre théorique, l'implication de l'éducateur comme un point faible au sein de deux méthodes : PECS et MAKATON. En effet, PECS demande une grande implication car l'enfant doit avoir un partenaire de communication (MOTET-FEVRE & RAMOS, 2017). Makaton, demande également une implication assidue. Les éducateurs doivent apprendre une certaine quantité de signes afin de l'utiliser avec les enfants dans le besoin d'un outil de communication. (MOTET-FEVRE & RAMOS, 2017)

Une minorité d'outils de communication demande un faible investissement de l'éducateur. Les deux institutions retenues pour notre enquête utilisent PECS qui demande un réel engagement de l'éducateur. Lara et Arnaud expliquent la difficulté que représente un outil de communication au quotidien dans un groupe éducatif :

« Ce qui est compliqué avec le travail des outils de communication c'est que les jeunes n'y pensent pas forcément. Il faut toujours être derrière eux pour les obliger, entre guillemets, à utiliser les outils et je trouve qu'à la longue c'est fatigant, voire épuisant. » Lara, éducatrice spécialisée à Ste-Agnès

« Alors nous, ça nous prend du temps, de l'énergie, dans le sens où on a dû fixer avec les deux logopédistes des jeunes, des moments où ils doivent absolument l'utiliser. Il a fallu réfléchir ensemble à des moments sur le groupe éducatif pour qu'ils utilisent ces outils. Par exemple, pour un jeune lors du goûter c'est son moment PECS et quand il vient faire une demande selon ce qu'il a envie de manger ou de faire lors du goûter, il doit faire la demande avec le PECS. » Lara, éducatrice spécialisée à Ste-Agnès

« S'organiser dans un groupe pour qu'un enfant utilise un outil : il faudrait être au minimum un éducateur en plus par groupe et ce n'est pas possible. C'est beaucoup trop d'investissements, de temps et d'énergie. Le travail d'éducateur est un métier qui a le plus de risques de dépression. C'est pourquoi, avec les années, on apprend à ne pas trop vouloir en faire pour durer dans ce métier et aménager son quotidien. » Arnaud, éducateur spécialisé à Ste-Agnès

On voit donc l'investissement et l'énergie que demandent la mise en place et l'utilisation d'un outil et/ou d'une méthode de communication. L'une des grandes limites des aides à la communication est la centralité de l'éducateur. En effet, si le professionnel ne joue pas le jeu et qu'il ne s'implique pas, cela ne fonctionne pas. Comme nous avons pu le constater dans le premier point de cette analyse, les logopédistes fournissent les outils et c'est à l'éducateur de les imposer, de les utiliser et d'y recourir constamment.

De la même manière, si les enfants n'acceptent pas les différentes aides à la communication, il sera difficile pour l'éducateur de les adopter au quotidien. La communication est un échange, pour qu'elle soit optimale, il faut que l'éducateur et l'enfant en question utilisent les outils et/ou méthodes de communication.

Comme défini dans un chapitre ci-dessus, la compréhension de l'outil est primordiale car elle va directement impacter sur l'investissement de l'éducateur. Lara le démontre : *« Mais c'est compliqué à gérer le côté, je n'ai absolument pas envie de m'investir là-dedans, et ne pas voir le bénéfice de l'outil. C'est difficile d'aller plus*

loin. » En effet, comprendre les bénéfices d'une méthode est primordial pour que l'éducateur puisse s'investir totalement dans la mise en place de l'outil de communication.

7.2.6 Collaboration

L'éducateur ne s'investit, souvent, pas tout seul. En effet, il entretient plusieurs collaborations. Il doit collaborer, dans un premier temps, avec l'équipe éducative qui travaille avec le même groupe éducatif que lui. Et il doit également, dans un second temps, collaborer avec d'autres corps de métier comme les logopédistes, les psychomotriciens, les enseignants spécialisés, etc. Cette collaboration est au centre du suivi éducatif et personnalisé des enfants. C'est pourquoi l'importance de cette dernière ne doit pas être ignorée.

« J'ai eu une collègue proPECS il y a quelques années, si l'on peut dire ça comme ça. Elle a développé la méthode PECS partout, dans tous les coins et recoins du foyer. Il y avait des pictogrammes partout, dans la salle de bains, dans la cuisine, etc. J'ai vraiment eu du mal à me faire à l'utilisation de ces outils... Et ce trop au sein du foyer m'a littéralement dégoûté. En effet, maintenant, je suis beaucoup plus retissant quant à l'idée d'introduire des outils de communication au sein du foyer. Je pense que la collaboration avec les collègues est un point très important lorsqu'on veut s'adapter à une méthode. » Arnaud, éducateur spécialisé à Ste-Agnès

Les propos d'Arnaud nous démontrent l'importance de la collaboration au sein d'une équipe éducative. En effet, la collaboration est un point essentiel dans un travail d'équipe ou pluridisciplinaire. Le code de déontologie du travail social en Suisse (2010) met en avant l'importance et le devoir de l'éducateur concernant cette compétence : *« Les professionnels du travail social coopèrent de manière interdisciplinaire afin de trouver des solutions aux problèmes complexes et s'engagent pour que les situations et leurs interactions soient analysées de manière aussi complète et transdisciplinaire que possible. »* (p.14)

Le travail d'éducateur est basé sur un travail d'équipe et une collaboration pluridisciplinaire. Or, une mauvaise collaboration peut impacter l'éducateur. Dans ce cas, l'éducateur est une limite en soi, au niveau individuel. Lorsqu'il y a un nœud au cœur d'un réseau ce dernier devient dysfonctionnel et cela ne marche pas. D'un point de vue systémique, le groupe éducatif est un ensemble et lorsqu'un professionnel n'adapte pas un outil de communication, cela peut impacter l'ensemble du groupe.

7.2.7 Environnement professionnel

Le dernier point abordé dans cette hypothèse est celui de l'environnement dans lequel l'éducateur évolue et travaille. Chaque institution possède des directives qui lui sont propres. Elle choisit de mettre en place ou non un environnement propice et favorable au travail. J'ai pu constater que l'environnement était un point important dans l'accommodation de l'éducateur aux outils de communication.

Pour commencer, la coordination est importante lorsque l'on travaille dans une structure qui est divisée en groupes éducatifs dans lesquels les postes des éducateurs sont fixes. En effet, la création de cette coordination dépend d'une multitude de facteurs, mais l'institution se doit d'y être attentive. Un manque d'harmonisation peut

engendrer des lacunes plus importantes que ce qu'il n'y paraît. Lara compare deux structures dans lesquelles elle a travaillé. Dans la première institution, la cohésion de l'ensemble du personnel éducatif semble optimale : « *Dans une autre institution, les éducateurs utilisaient le soutien gestuel au quotidien donc tout le monde avait l'habitude de voir ces gestes et tu t'y fais aussi. Tous les groupes connaissent la méthode alors qu'ils ne l'utilisaient pas forcément* ». Mais, dans la seconde institution, la coordination semble être déficiente : « *C'est un peu comme si les groupes éducatifs étaient des îlots qui utilisent le PECS. Chacun utilise une méthode dans son coin. On a pris l'habitude de faire comme on peut.* » La différence de propos vis-à-vis des deux structures est importante. En effet, les personnes s'adaptent mieux lorsqu'elles se sentent soutenues.

Si l'éducateur doit s'adapter à son environnement, il est pertinent de s'intéresser aux variables environnementales, en l'occurrence, le milieu institutionnel dans lequel il évolue. Comme nous le rapporte Lara, si la définition des objectifs et l'allocation des ressources ne sont pas axées sur le développement des outils de communication, l'implémentation et l'usage desdites méthodes seront compliqués, voire impossibles :

« Mais c'est des choses qui ne sont pas faites dans cette structure et l'accent est mis ailleurs. Je ne pense pas que les outils de communications soient le thème le plus important. Ce n'est en tout cas pas dans cette thématique que l'énergie est mise à Ste-Agnès. » Lara, éducatrice spécialisée à Ste-Agnès

Dans le cas où l'éducateur connaît les missions et les priorités de l'institution et que la communication des enfants TSA n'est pas une priorité, la posture de l'éducateur sera directement impactée. A contrario, lorsque l'institution s'investit dans une thématique, dans ce cas précis les outils de communication, les éducateurs semblent y prendre part et s'y intéresser fortement.

« Ici, à partir de cette année, ils ont mis en place une bibliothèque où l'on peut aller se fournir de pictogrammes. Il y a deux personnes responsables, la logopédiste et une enseignante spécialisée. Ça facilite aussi l'adaptation de l'éducateur. Nous avons déjà tout sous la main. » Élise, éducatrice spécialisée à Notre-Dame-de-Lourdes

La mise en place de compléments pour les éducateurs dans l'accompagnement des outils de communication comme une bibliothèque semble permettre aux éducateurs d'acquérir une meilleure adaptation. Il semble y avoir une importance capitale dans les choix effectués par l'institution. Selon Gaberan (2017) :

« L'institution est à la fois l'outil et le matériau de la relation éducative : elle est un matériau dans la mesure où elle représente l'unité politique et administrative qui rend possible le travail de l'éducateur ; elle est un outil car elle s'offre comme un cadre contenant et sécurisant au service de l'action quotidienne. » (p.132)

L'auteur démontre l'importance de l'impact de l'environnement sur le travail quotidien des professionnels. Les éducateurs semblent avoir besoin de se sentir soutenus dans leurs démarches. Une institution qui crée et met en place des démarches novatrices vis-à-vis des outils que les éducateurs doivent adopter et utiliser est une institution qui prend en compte les usagers ainsi que les professionnels.

7.3 Hypothèse n°2

« L'éducateur développe ou propose un outil et/ou une méthode de communication novatrice à l'institution pour aider les enfants TSA à communiquer. »

La première hypothèse était basée sur l'adaptation de l'éducateur. Cette hypothèse suppose plus de marge de manœuvre au professionnel. En effet, dans le cas où un éducateur n'arrive pas à s'adapter à l'outil de communication utilisé au sein d'une institution, développe-t-il un autre outil ou une autre méthode de communication ?

7.3.1 Connaissances

Tout d'abord, pour pouvoir développer ou proposer un outil et/ou une méthode de communication innovante, il est indispensable pour l'éducateur de posséder des compétences et des savoirs. Or, sur le terrain, j'ai pu remarquer que les connaissances quant à ces aides à la communication sont limitées. En effet, Arnaud évoque son manque de bagages : *« Comme je l'ai dit avant, je ne connais pas vraiment d'outils de communication. Partant de ce constat, je ne peux te définir d'autres méthodes. Et donc, je ne peux en proposer ou en amener sur mon lieu de travail. »*

7.3.2 Croyances

Le manque de connaissances influe directement sur nos croyances. J'ai voulu mettre en avant une vision que m'a partagée Arnaud lors de son entretien et qui m'a surprise. C'est une représentation à laquelle je n'avais pas pensé :

« Souvent, on a tendance à laisser les éducateurs s'occuper des compétences des enfants qui sont plus primordiales dans la vie de tous les jours, par exemple, se laver les dents, faire son lit, prendre le train, etc. Par contre, les compétences que l'on croit plus « scolaires » c'est vrai qu'on a tendance à les laisser pour l'école et je pense que la communication fait partie des compétences scolaires. Du moins, nous les éducateurs, nous avons cette fausse croyance et c'est peut-être une des raisons qui fait que nous n'arrivons pas à nous adapter à certains outils ou méthodes. »

Arnaud, éducateur spécialisé à Ste-Agnès

Tout au long de notre vie nous avons tendance, en tant qu'être humain, à catégoriser et à mettre dans des cases les choses qui nous entourent. Je pense qu'on le fait également avec les compétences. Nous avons tous entendu dire, un jour, la phrase : *« Ça, tu ne l'as pas appris à l'école ? »*. Sans nous en rendre compte, nous avons pris l'habitude de définir des endroits où nous développons une multitude de savoirs et d'autres lieux pour accroître certaines connaissances. Or cette vision que l'on nous inculque depuis tout petit n'est pas la réalité, et je pense qu'il est important de s'en rendre compte lorsque l'on est éducateur. En effet, certains éducateurs ont ancré des croyances qui influencent leurs comportements ainsi que leurs attitudes professionnelles. Il est important, en tant qu'éducateur, de remettre en question ces pratiques, de déconstruire ces catégories de pensée, de faire preuve de réflexivité.

7.3.3 Formations

J'ai constaté, au fil de mes entretiens, qu'un manque de connaissances était souvent à l'origine du non-développement des outils de communication. Nous pouvons

acquérir ces compétences par le biais d'une formation. J'ai donc demandé aux éducateurs ce qu'il en était des formations ? La voie principale pour être éducateur est une formation Bachelor dans une haute école spécialisée en travail social. Comme nous avons pu le voir dans le tableau définissant les personnes interrogées lors des entretiens, une grande majorité des personnes ont choisi cette voie. Élise remet en question le manque de formation dans le domaine du handicap en suivant le cursus d'une formation HES : *« Il y a beaucoup de choses que l'on a vues qui ne sont pas vraiment bénéfiques sur le terrain quand tu es diplômé. Ça amènerait un gros plus du moment où l'on sait déjà avec quelle population on veut travailler plus tard. Mais c'est vrai que ce n'est pas toujours le cas »*. Bien que la formation soit une formation générique, nous avons la possibilité d'effectuer une spécialisation lors de modules d'approfondissements ou lors du choix effectué pour nos deux stages pratiques. Même si ces spécialisations sont intéressantes, Élise met en avant un point dont nous devons avoir conscience lorsque nous choisissons cette voie : *« Par contre, en travail social, on a de grandes chances de tomber dans le domaine du handicap »*. En effet, le domaine du handicap représente une grande partie de la population avec qui nous pouvons travailler lorsque nous sommes éducateurs. Développer des savoirs spécifiques peut, plus tard, nous préparer au terrain et nous ouvrir des portes concernant des places de travail.

Malgré le manque de formation, j'ai pu constater, chez l'ensemble des professionnels interrogés, qu'ils étaient déçus de ne pas avoir d'autres connaissances. Élise le met en avant dans ses propos : *« C'est pour ça que je dis que c'est quand même dommage que maintenant, on ne favorise pas d'autres outils de communication et que ce ne soit que le PECS »*. Élise met également en avant l'envie de se former : *« Ce serait bien d'avoir des connaissances d'autres outils ou méthodes parce que j'ai l'impression que l'on est un peu braqué sur PECS, PECS, PECS, ... »* L'envie d'effectuer d'autres formations et de voir d'autres outils a été présente dans la totalité des entretiens effectués. Les éducateurs seraient prêts à se former à d'autres méthodes ou outils et ouvrir leurs horizons.

7.3.4 L'envie et la routine de l'éducateur

Le dernier point de cette hypothèse est basé sur l'envie et la routine de l'éducateur. Élise avoue également lors de son entretien : *« On ne fait pas forcément l'effort d'apporter et de chercher de nouvelles méthodes ou outils de communication »*. Elle reconnaît que la routine impacte l'envie de l'éducateur à amener des nouveautés sur le terrain.

Lorsque nous sortons de la HETS, on nous a appris à effectuer des recherches de diverses manières. Puis, lorsque nous sommes sur le terrain, nous avons tendance à oublier cette partie théorique et nous nous ciblons sur le travail réel de tous les jours.

Arnaud rejoint les propos d'Élise en expliquant :

« Souvent, lorsqu'une méthode ne fonctionne pas, on abandonne ou on persiste. Enfin, ce que je veux dire, c'est que la mise en place et l'utilisation de la méthode demandent tellement d'énergie que lorsqu'elle ne fonctionne pas vraiment, on ne change pas grand-chose au final ». Arnaud, éducateur spécialisé à Ste-Agnè

On peut expliquer ces propos par un enchaînement d'éléments et de facteurs. Lorsque l'éducateur n'a pas les connaissances et les formations nécessaires pour

pouvoir adopter un nouvel outil et/ou une nouvelle méthode de communication, il lui est compliqué de modifier ou d'améliorer une aide à la communication. Partant de ce constat, il lui est difficile de trouver une motivation pour sortir d'une routine, qui de plus est, journalière.

7.4 Hypothèse n°3

« L'éducateur adapte un outil et/ou une méthode de communication personnalisée à un jeune enfant TSA dans son suivi sans s'en rendre compte. »

Comme nous l'avons vu au sein du cadre théorique, l'autisme possède des caractéristiques distinctes et différentes chez chaque enfant. Il est important de pouvoir mettre en avant les besoins spécifiques et personnels de chaque enfant TSA. Le problème avec les méthodes de communication, dans l'ensemble des institutions, est la mise en place d'un seul outil de communication pour toute la population accueillie. Cet outil ne conviendra pas à tous les enfants. Dès lors, l'éducateur adapte son accompagnement et met des choses en place. J'ai donc cherché à savoir si les professionnels adaptaient un outil de communication sans s'en rendre compte.

Dans le cadre des entretiens, j'ai pu récolter deux réponses très différentes et contradictoires. Tout d'abord, Élise : *« Chez nous, la vision des logopédistes est très fermée donc lorsque l'on utilise PECS, on ne peut pas utiliser d'autres méthodes. Comme c'est très carré, je n'ai pas l'impression qu'on apporte grand-chose ; on suit pas mal ce que l'on nous dit »*. Ne pas avoir le soutien des logopédistes semble signifier beaucoup pour Élise. En effet, le manque de formation et le sentiment d'abandon réduisent la liberté de l'éducateur. De ce fait, l'éducateur ne semble pas adapter ses outils même sans le vouloir. A contrario, Lara répond : *« Ah oui, ça je suis sûre. Tu vois, typiquement avec un jeune, j'utilise beaucoup les gestes. En effet, il a des gestes qu'il connaît et qu'il a intégrés. Le PECS est juste pour faire des demandes et des fois les choses toutes simples comme « montre-moi » on ne les trouve pas dans le PECS. On l'accompagne comme ça. On ne nous a pas demandé d'utiliser ces outils-là, mais vu que les quelques gestes qu'il connaît, il les utilise constamment. Il est preneur de cette méthode donc on les utilise quand même. »* Lara, éducatrice spécialisée à Ste-Agnès

Comme nous pouvons le constater, Lara décide d'utiliser en complément une méthode que le jeune apprécie. Elle m'a fait remarquer au cours de l'entretien qu'elle ne s'était jamais posé cette question, mais qu'elle se rendait compte qu'elle mettait en place sans s'en rendre compte une multitude de compléments sur le groupe. Dans l'ensemble, j'ai pu constater que l'éducateur a tendance à modifier ou à effectuer quelques modifications avec des outils ou des méthodes qu'il connaît et qui sont acquises. Globalement, l'être humain est plus à l'aise avec des éléments qu'il maîtrise et qu'il a déjà utilisés.

Lorsque l'éducateur adapte un outil sans s'en rendre compte, il peut également s'appuyer sur les ressources d'un professionnel :

« J'ai très peu travaillé avec des enfants qui possèdent des outils mais il est toujours intéressant d'avoir des stagiaires sur notre place de travail pour nous apporter ces correctifs avec des méthodes qui sont innovatrices et dont nous n'avons pas connaissance. » Arnaud, éducateur à Ste-Agnès

Lorsque l'éducateur n'a pas de connaissances pour adapter une méthode, il peut s'appuyer sur des stagiaires dans ce cas précis. Mais l'appui peut être possible

également avec des collègues, même si ce sont des professionnels exerçant un autre métier.

7.5 Vérification des hypothèses

Après avoir analysé tous les éléments se rapportant à mes hypothèses, il est important de pouvoir définir si les diverses hypothèses sont confirmées ou infirmées.

Hypothèse 1

« L'éducateur doit s'adapter et adopter l'outil et/ou la méthode de communication prônée par l'institution. »

Les institutions prises en compte dans mon analyse ne prônent pas d'aide à la communication. Partant de ce constat, qui choisit l'outil ou la méthode utilisés au sein des foyers éducatifs ? On remarque, dans notre cas, que les logopédistes imposent leurs choix. Les éducateurs doivent s'adapter aux différentes aides. Une multitude de facteurs viennent influencer cette adaptation :

- Le choix de l'outil de communication ;
- Le temps d'adaptation laissé à l'éducateur ;
- La compréhension de l'outil et/ou de la méthode de communication ;
- Les principes éthiques et déontologies qui varient en fonction des professionnels ;
- La collaboration et l'investissement de l'éducateur.

Nous pouvons donc confirmer en grande partie cette hypothèse car comme nous l'avons vu, souvent, si ce n'est pas l'institution qui prône une méthode, ce sont les logopédistes.

Hypothèse 2

« L'éducateur développe ou propose un outil et/ou une méthode de communication novatrice à l'institution pour aider les enfants TSA à communiquer. »

Nous avons vu, dans la première hypothèse, que l'éducateur ne possède pas une grande marge de manœuvre quant aux choix des différentes aides à la communication. Dès lors, il est intéressant de constater que dans l'ensemble cette hypothèse est infirmée. Elle est infirmée car, au vu des réponses lors des entretiens, l'ensemble des professionnels m'a répondu qu'ils ne développaient ou ne proposaient aucun outil ou aucune méthode de communication qu'elle soit novatrice ou non. Ces réponses, j'ai pu les comprendre grâce à différents apports : les éducateurs manquent de connaissances ainsi que de formations pour pouvoir connaître une méthode et donc la proposer au sein de la structure. Ce manque de savoirs crée des croyances qui sont souvent faussées. L'envie des éducateurs et la routine ont également été un point central dans l'explication de l'hypothèse.

Hypothèse 3

« L'éducateur adapte un outil et/ou une méthode de communication personnalisée à un jeune enfant TSA dans son suivi sans s'en rendre compte. »

Les réponses aux questions émises lors des entretiens étaient, dans un premier temps, vagues. En effet, il est difficile pour les éducateurs d'analyser et de définir des comportements qu'ils effectuent sans s'en rendre compte. Cependant, on constate que l'ensemble des éducateurs répondent positivement à cette hypothèse et qu'ils

font régulièrement des aménagements au sein de leur accompagnement. De plus, lorsqu'ils n'ont pas d'idées, il n'est pas rare que les éducateurs s'appuient sur des collègues ou d'autres professionnels. Je peux donc, au vu des différents propos recueillis, confirmer cette hypothèse.

7.6 Évaluation des objectifs

A ce stade de l'analyse, il est important de revenir sur les objectifs cités au début de ce travail afin de constater si ces derniers sont remplis :

Objectifs personnels

Élargir mes connaissances sur l'autisme et ses diverses problématiques.

Avec ce travail, j'ai pu prendre connaissance d'une multitude d'éléments sur le handicap que représente l'autisme. En effet, j'ai acquis des savoirs que j'ai développés tout au long de ce travail.

Découvrir différentes méthodes, divers outils spécifiques à la communication chez les enfants autistes et avoir un avis critique sur ces différentes aides.

Grâce à ce travail, j'ai pu découvrir et analyser deux grandes méthodes de communication : PECS et MAKATON. J'ai également pu aborder un outil que l'on retrouve dans quelques institutions : les classeurs de communication, dont le classeur PODD. Par la suite, cette découverte m'a tellement plu que j'ai été me former à la méthode MAKATON à Montreux (c.f. annexe 1).

*M'informer auprès des professionnels de leur vécu, de leurs expériences et de leurs avis concernant leurs postures professionnelles et les outils de communications.
(Compétence numéro 4 du PEC06)*

Les entretiens ont été une première expérience pour moi. Je n'avais, auparavant, jamais effectué d'entretiens semi-directifs. Cette démarche m'a permis de développer la compétence numéro 4 du PEC06 et de pouvoir, dans un futur, effectuer des entretiens avec plus de facilité et moins d'appréhension.

Développer la compétence 11 du référentiel de compétences de la formation HES en travail social, à savoir « participer à une démarche de recherche » et la mettre en pratique lors d'un travail de longue haleine comme celui de ce travail.

Je pense que cette compétence me sera utile pour ma future place de travail. En effet, il est important de se prouver que l'on peut effectuer une recherche de A à Z sur du long terme et de pouvoir s'y tenir.

Objectifs professionnels

Découvrir, approfondir mes connaissances et prendre connaissance des outils qui seront réutilisables par les professionnels dans le domaine du travail social ou pour ma future profession.

Dans un futur proche, j'aimerais continuer à travailler avec cette population, plus particulièrement avec les enfants TSA. La totalité de mon travail, mes découvertes et mes questionnements pourront me servir par exemple lors de la référence d'un enfant. Je pourrai, dans les synthèses, amener des éléments que mes collègues n'auront peut-être jamais vus.

Trouver des pistes d'action et d'interventions utiles à ma future profession.

Dans ce travail, j'ai pu comprendre comment l'éducateur s'adapte à un outil de communication en mettant en avant les facteurs qui influencent cette adaptation. Je vais pouvoir, sur ma future place de travail, être attentive à ces éléments divers et apporter des pistes d'actions.

7.7 Retour sur la question de recherche

Ma question de recherche était la suivante :

« Comment l'éducateur social s'approprie-t-il les outils et/ou méthodes de communication utilisés avec des enfants TSA en milieu institutionnel ? »

Pour commencer, chaque éducateur est différent. De ce fait, chacun travaille de manière totalement différente.

Avec les entretiens effectués, j'ai pu me rendre compte qu'il n'y a pas une seule réponse à cette question. En effet, il n'y a pas une seule solution pour définir comment l'éducateur social s'approprie les outils de communication utilisés avec les enfants TSA en milieu institutionnel. Ce sont plutôt une multitude d'éléments qui se trouvent dans l'environnement ainsi que dans la personnalité de l'éducateur en question qui influencent l'adaptation aux outils de communication. Lorsque celui-ci s'adapte, il aménage ses outils et/ou ses méthodes de communication à son environnement dans son travail quotidien. Par contre, lorsqu'il n'arrive pas à s'adapter, l'éducateur n'arrive pas à s'approprier les outils et/ou méthodes de communication.

7.8 Pistes d'interventions

J'ai pu remarquer, lors de l'analyse des données, les difficultés auxquelles se heurtent les éducateurs. En effet, j'ai pu acquérir une vision globale de l'adaptation de l'éducateur dans un contexte donné. Je me sens donc légitime pour proposer quelques pistes d'intervention potentielles.

La formation

Le manque de formation est un point central de ces trois hypothèses. En effet, les professionnels sont revenus sur ce point maintes fois lors des entretiens. Pour pallier à cette difficulté, je proposerais à la HETS d'offrir la possibilité de suivre un cours dans ce domaine. J'ai choisi la haute école spécialisée en travail social car elle est la principale voie en vue de l'obtention du titre d'éducateur spécialisé. Inclure un cours introductif aux différents outils de communications pourrait être fait dans certains modules comme le module libre, le module OASIS ou lors d'un module d'approfondissement. Ce cours s'articulerait autour de plusieurs points : premièrement, un axe théorique sur la communication serait établi ; deuxièmement, les principaux outils et/ou méthodes seraient explicités ; troisièmement, les aspects pratiques de l'utilisation des aides à la communication en milieux institutionnels seraient abordés, de même que ceux liés aux populations cibles.

Choisir ce type de module peut se révéler bénéfique tant pour un étudiant dans son cursus de formation que pour une institution. En effet, l'institution parfois à court d'idée et ne connaissant pas forcément toutes les nouvelles méthodes et/ou outils de communication pourrait engager un jeune en stage, notamment lors de la formation pratique deux.

Une lettre d'information

Un deuxième point qui m'a marquée, dans cette analyse, concerne la méconnaissance des outils et/ou méthodes de communication que possèdent les institutions et les professionnels. Lors des entretiens, beaucoup de professionnels ont mis en avant qu'ils ne pouvaient pas développer d'autres outils car un seul était actif dans leur institution et que cette dernière n'avait pas les ressources nécessaires pour apporter des solutions à ces difficultés. J'ai alors pensé qu'une lettre pourrait être envoyée à toutes les institutions accueillant des enfants en situation de handicap et développant des problèmes à communiquer. Cette lettre contiendrait un inventaire de toutes les méthodes et de tous les outils de communication existants. On pourrait également ajouter, au cœur de cette lettre, une liste de toutes les formations proposées au cours de l'année en lien avec les outils et/ou méthodes. Cette démarche pourrait aider l'institution à proposer de nouvelles aides à la communication et former ses divers professionnels.

Journées d'observations

J'ai pu mettre en avant, lors de mon analyse, le manque de collaboration, de connaissances et de dialogue entre les divers corps de métier présents au sein d'une institution. En effet, nous avons pu constater que des tensions existaient entre les logopédistes et les éducateurs. Les logopédistes imposent, dans la plupart des cas, un outil de communication aux éducateurs et a contrario, les éducateurs voudraient avoir un pouvoir décisionnel plus important sans avoir les connaissances et la formation nécessaire. Des journées d'observations où les logopédistes viendraient sur un groupe éducatif et l'inverse permettraient d'améliorer la compréhension du métier de l'autre. Cette démarche permettrait également un échange de savoirs ainsi qu'une meilleure collaboration.

8 PARTIE CONCLUSIVE

Cette partie de mon travail me donne l'occasion de dresser un bilan du travail fourni mais également de faire part des limites et des difficultés rencontrées lors de mes recherches. Ce travail m'a également donné l'occasion de faire des découvertes tant professionnelles que personnelles et je tiens à les mettre en avant.

8.1 Bilan de la recherche

Au terme de cet exercice, je peux définir et relever plusieurs difficultés rencontrées au long de mon travail. C'est l'occasion pour moi de recenser limites méthodologiques et analytiques. Ce chapitre me permet également de mettre en avant les apports de cette recherche dans mon cursus professionnels et personnel.

8.1.1 Difficultés rencontrées

J'ai rencontré certaines difficultés dans la mise en œuvre de mon travail de bachelor. Premier obstacle : ce travail est une recherche de longue haleine qui s'étend sur plusieurs mois. Il a parfois été difficile de rester motivée sur la durée. Heureusement, j'ai pu compter sur mes proches, pour ne pas baisser les bras, ils ont su me remotiver et m'encourager dans la rédaction de ce travail.

Autre difficulté : tout au long de la rédaction de mon travail de bachelor, j'ai travaillé avec un pourcentage élevé au sein d'un foyer pour enfants. Il était donc difficile

d'allier travail sur le terrain, rédaction et compilation des recherches dans la même semaine.

Lors du cadre théorique, trouver des références sur les outils de communication s'est révélé plus complexe qu'imaginé. En effet, la majorité des articles et des livres sur les outils de communication comme PECS et MAKATON sont rédigés en Anglais, peu de livre ou d'articles sont écrits en français. Il a fallu que je trouve des personnes ayant suivi des formations en Suisse qui sont globalement payantes (je ne pouvais donc pas me permettre d'effectuer toutes les formations, j'ai choisi de suivre principalement celle du MAKATON) afin de trouver des références.

La planification des entretiens a également été délicate, il a fallu trouver une date qui convienne aux divers professionnels acceptant de répondre à mes questions. Et la complexité des agendas de chacun s'est révélée difficile à gérer. Une fois le créneau horaire trouvé, les entretiens se sont très bien déroulés. Collecter des informations sous forme d'entretiens a été pour moi une découverte et une source d'intérêts.

8.1.2 Limites de la recherche

Limites méthodologiques

Durant toute la démarche méthodologique de ce travail, j'ai dû faire face à certaines limites.

Premièrement, j'ai effectué quatre entretiens avec des professionnels de deux institutions valaisannes. Le premier biais est celui de l'emplacement. En effet, les différentes structures sont toutes basées dans le canton du Valais. Les témoignages des professionnels travaillant au cœur des deux institutions reflètent leur propre réalité et ne correspondent pas à celles d'éducateurs d'autres cantons. J'ai pu me rendre compte de ce biais lors de ma formation MAKATON. Par exemple, la méthode MAKATON est utilisée dans une multitude d'institutions dans le canton de Vaud et en Valais, elle est méconnue. Ensuite, le discours des quatre éducateurs-trices est une limite en soi. En effet, le nombre restreint d'enquêtés ne permet pas d'être représentatif du vécu et de l'adaptation que peuvent avoir tous les travailleurs sociaux évoluant dans le domaine du handicap.

Deuxièmement, les entretiens, dans le cadre de cette recherche, étaient une première expérience pour moi. Comme lors de toute première fois, des erreurs ou imprécisions dues au manque d'expérience, peuvent se révéler. Au départ, je ne pensais pas que les entretiens allaient me prendre autant de temps. La retranscription fut longue et éprouvante. Couplée à la fatigue qui s'accumule au fil des semaines, cette étape a été plus difficile à gérer.

Autre impondérable, le désistement d'un collaborateur suite à un arrêt maladie, ce qui a restreint ma recherche. Comme la durée était indéterminée, j'ai attendu quelques semaines et finalement l'arrêt a été plus long et il n'était plus possible d'effectuer cet entretien. A posteriori, je regrette de ne pas avoir décidé directement de demander à une autre personne si elle pouvait m'accorder du temps et si elle était d'accord de répondre à mes questions.

Limites analytiques

Les différentes limites analytiques auxquelles j'ai dû faire face lors de mon travail ont également été source de difficultés.

Dans un premier temps, j'ai pu me rendre compte des limites de mon cadre théorique. En effet, dans mon cadre théorique j'ai pu définir ce qu'était l'autisme ainsi que toutes ces caractéristiques et j'ai également choisi et expliqué trois outils de communication : PECS, MAKATON & les classeurs de communication comme PODD. Seulement, le sujet de mon travail ne constitue pas en tant que tel une seule analyse qui va me permettre de faire des liens avec la théorie. L'adaptation met en avant une multitude de facteurs auxquels on ne pense pas forcément lorsque l'on définit son cadre théorique.

Dans un deuxième temps, une limite que j'ai pu ressentir parfois dans la grille d'analyse de mon travail est le manque d'expérience. En effet, les données récoltées étaient suffisantes. Cependant, je pense que j'aurais pu creuser plus en profondeur certains propos. Une explication possible quant à ce constat est mon manque d'expérience et le stress que peuvent engendrer certains premiers entretiens.

Développer une vision généralisée dans mon analyse en me basant sur quatre entretiens s'est révélé complexe. Connaissant les limites du nombre d'entretiens effectués quant à la représentativité et l'exhaustivité, il était délicat pour moi de tirer des conclusions ou d'utiliser les propos recueillis comme des généralités. J'ai donc essayé tant bien que mal de ne pas tomber dans l'écueil de la généralité.

8.1.3 Découvertes professionnelles

Grâce au cadre théorique, j'ai pu développer et affiner mes connaissances sur l'autisme. Cette pathologie m'intéresse toujours autant pour la suite de mon parcours professionnel. L'ensemble des outils de communications définis ont été bénéfiques pour ma formation pratique. Dans le cadre de mon travail à Ste-Agnès, j'ai eu la possibilité de présenter d'amener une nouvelle aide à la communication qui était méconnue de l'institution : MAKATON.

Lorsque l'on doit adopter un outil et/ou une méthode de communication souvent, nous le faisons de manière naturelle sans nous rendre compte de tous les facteurs influençant l'appropriation de ces aides à la communication. Par ce travail, j'ai pu développer des connaissances professionnelles comme les aides à la communication qui me seront utiles sur le terrain. J'ai pu découvrir tous les éléments qui influençaient l'adaptation d'un éducateur. Dans ce cadre, j'ai choisi les outils de communication seulement, je pense que les réponses obtenues peuvent être transposées à tous types d'adaptations et de domaines du travail social. Sur le terrain, je serais davantage attentive afin de déceler les influences lorsque je suis dans une situation où je n'arrive pas à m'adapter. Ce travail de recherche me permettra peut-être d'apporter du soutien à un collègue s'il se retrouve dans une situation de blocage au niveau de la communication.

8.1.4 Bilan personnel

La gestion du stress, l'effort dans la durée, la persévérance, la confiance en soi, sont toutes des compétences que j'ai pu développer lors de ces derniers mois dans la rédaction de ce travail. Nombreuses seraient les pistes pour montrer l'intérêt de ce type de recherche. Par mesure de simplicité, je vais uniquement m'attarder à relever un élément. J'ai découvert une méthodologie d'analyse que je ne connaissais pas : les entretiens semi-directifs. Cette méthode me paraît plus intéressante que l'usage de simples questionnaires. Les contacts avec les professionnels sont plus authentiques, plus respectueux de l'opinion de l'autre et permettent des échanges plus profonds.

Pour conclure, je dois avouer avoir eu un vrai plaisir à écrire. Si le travail de rédaction est fastidieux pour plusieurs, je trouve au contraire fascinant de mettre en mots des concepts, des recherches et des résultats... à partager.

8.2 Conclusion

Comme mot de la fin, j'aimerais citer quelques répliques de la *Cantatrice Chauve* d'Eugène Ionesco (1954).

« Mme Martin. – Je peux acheter un couteau de poche pour mon frère, mais vous ne pouvez acheter l'Irlande pour votre grand-père.

M. Smith. – On marche avec les pieds, mais on se réchauffe à l'électricité ou au charbon.

M. Martin. – Celui qui vend aujourd'hui un bœuf, demain aura un œuf.

Mme Smith. – Dans la vie, il faut regarder par la fenêtre. »

Comme vous l'avez compris, Ionesco dénonce la difficulté des hommes à communiquer entre eux en usant du langage. Imaginez l'attention et la persévérance qu'il faut mettre en œuvre quand, en plus, l'un des interlocuteurs souffre de troubles autistiques ! Mais cette difficulté supplémentaire devient une quête encore plus excitante et encore plus noble.

9 SOURCES BIBLIOGRAPHIQUES

Bibliographie

BARBERA, M-L. (2007). *Les techniques d'apprentissage du comportement verbal, enseignement de la communication et du langage par les techniques de la méthode A.B.A aux enfants atteints des troubles du syndrome autistique*, Grasse, AFD.

CATAIX-NEGRE, E. (2017). *Communiquer autrement, accompagner les personnes avec des troubles de la parole ou du langage*, Paris, De boeck.

CAMPENHOUDT, L-V. & QUIVY, R. (2011). *Manuel de recherche en sciences sociales*, Paris, Dunod.

CODE DE DÉONTOLOGIE DU TRAVAIL SOCIAL EN SUISSE. (2010) *Pour la pratique des professionnel-le-s*. Berne. Avenir social

DEGENAERS, G. (2013). *Le travail social auprès des personnes handicapées mentales*, Paris, ASH.

DUMAS, J-E. (2016). *Psychopathologie de l'enfant et de l'adolescent*, Belgique, De Boeck supérieur s.a.

FERRARI, P. (2015). *L'autisme infantile*. Paris, PUF.

FROST, L. & BONDY, A. (2002) *Le système de Communication par Échange d'Images – Manuel d'apprentissage*, Paris, Deuxième Edition.

GABERAN, P. (2017) *Cent mots pour être éducateur*, Toulouse, éditions érès.

HOWLIN, P., BARON-COHEN, S., & HADWIN, J. (2010). *Apprendre aux enfants autistes à comprendre la pensée des autres*, Bruxelles, De boeck.

IONESCO, E. (1954). *La cantatrice chauve*. Paris, La bibliothèque Gamillard.

LAXER, G., & TREHIN, P. (2001). *Les troubles du comportement associés à l'autisme & aux autres handicaps mentaux*, Grasse, AFD.

LENOIR, P., MALVY, J. & BODIER-RETHORE C. (2007). *L'autisme et les troubles du développement psychologique*, Belgique, Masson.

MANUSUY, A. & ZAKHARTCHOUK, J-M. (2009). *Pour un accompagnement éducatif efficace*, Besançon, Scérén.

MOTET-FEVRE, A. & RAMOS, O. (2017). *Langage, communication et autisme*, Grasse, AFD.

POIRIER, N. & DES RIVIERES-PIGEON, C. (2013). *Le trouble du spectre de l'autisme, état des connaissances*, Québec, Presses de l'Université du Québec.

PRY, R. (2012). *100 idées pour accompagner un enfant avec autisme*, Slovénie, Tompousse.

STIKER, H.-J., PUIG, J. & HUERT, O. (2014). *Handicap et accompagnement, nouvelles pratiques, nouvelles attentes*, Paris, Dunod.

SCHOPLER, E., LANSING, M., REICHLER, R., & MARCUS, L. (2010). *Pep-3 profil psychoéducatif. Évaluation psycho-éducative individualités de la division TEACCH pour enfants présentant des troubles du spectre de l'autisme*, Bruxelles, De boeck.

THOMAS, M-C. (2014). *Genèse de l'autisme*, Paris, Epel.

VIAL, M., & CAPARROS-MENCACCI, N. (2007). *L'accompagnement professionnel ? Méthode à l'usage des praticiens exerçant une fonction éducative*, Bruxelles, De Boeck.

Articles

AUSSILLOUX, C. & BARTHELEMY, L. (2008) « Evolution des classifications de l'autisme. Leur intérêt et leurs limites actuelles ». *Autisme : état des lieux et horizons*, ERES, p. 39-48.

GLOSE, B. & DELION, P. (2008) « Problématiques actuelles ». *Autisme : état des lieux et horizons*, ERES, p. 17-38.

MEDJKANE, F. & APTER, G. (2014) « Epigénétique et autisme. Entre inné et acquis : un espace de convergence ». *L'information psychiatrique* (volume 90), p. 753-759.

MONTOYA, D. & BODART, S. (2009) « Le programme Makaton auprès d'un enfant porteur d'autisme : le cas de Julien ». *Développements*, p. 15-26.

Sources internet

Autisme et orthophonie - PECS, URL <http://www.autisme-orthophonie.fr/?s=PECS>, consulté le 29.11.2018.

Autisme et potentiels - comprendre URL <https://autismes-et-potentiels.ch/parcours-de-sante/resume-parcours-autisme/>, consulté le 28.10.2018.

Autisme suisse romande - l'autisme en 10 questions, URL <https://www.autisme.ch/autisme/informations-generales/l-autisme-en-10-questions>, consulté le 10.12.2018.

Institut Notre-Dame-de-Lourdes Sierre - présentation URL http://www.ndl-sierre.ch/?page_id=44, consulté le 26.01.2019.

Institut Ste-Agnès - bienvenue sur le site de Sainte-Agnès URL <http://www.ste-agnes.ch/bienvenue/>, consulté le 26.01.2019.

Larousse (2019) - épidémiologie URL <https://larousse.fr/encyclopedie/rechercher?q=%C3%A9pid%C3%A9miologie,,>, consulté le 02.08.2018.

Le centre d'étude sur le stress humain (CESH) - stratégies d'adaptation URL <https://www.stresshumain.ca/le-stress/dejouer-le-stress/etape-de-gestion-du-stress-instantanee/>, consulté le 05.02.2019

10 ANNEXE

The logo consists of the letters 'AAD' in a large, outlined font above the word 'MAKATON' in a smaller, outlined font. A horizontal line is positioned below the text.

Groupe Avenir Dysphasie

**ATTESTATION DE FORMATION
POUR
L'ATELIER DE DEMARRAGE MAKATON**

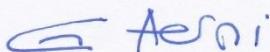
Céline Roduit a suivi 2 jours de Formation au
Programme d'Aide à la Communication et au Langage Makaton les :

**3 novembre 2018
1^{er} décembre 2018
Soit 14 heures
À Montreux**

Séminaire encadré par Geneviève Aerni, formatrice validée par
« The Makaton Charity ».

Fait à Clarens,

Le 1^{er} décembre 2018

A handwritten signature in blue ink that reads 'G Aerni'.

Signature du
Formateur

Signature du
Stagiaire