

Glossaire

Voici un outil qui sera utile pour la lecture de ce travail. Il servira de guide concernant les abréviations utilisées.

ASE : Assistante **S**ocio-**É**ducative

EDE : **É**ducatrice **D**e l'**E**nfance

Rapport-gratuit.com 
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

EE : **É**quipe **É**ducative

ES : **É**ducatrice **S**ociale

OEI : **O**ffice **É**ducatif **I**tinérant

SCJ : **S**ervice **C**antonal de la **J**eunesse

TED : **T**rouble **E**nvahissant du **D**éveloppement

TSA : **T**rouble du **S**pectre **A**utistique

Table des matières

1	Introduction	1
1.1	Cadre de recherche	1
1.1.1	Illustration	1
1.1.2	Thématique traitée	1
1.1.3	Intérêt présenté par la recherche	1
1.2	Problématique.....	2
1.2.1	Question de départ	2
1.2.2	Précisions, limites posées à la recherche	2
1.2.3	Objectifs de la recherche	2
1.3	Cadre théorique et/ou contexte professionnel	3
1.3.1	Trouble du spectre autistique, TSA / autisme ?.....	3
1.3.2	Rôle de l'éducatrice	4
1.3.3	Intégration	5
1.3.4	Partenariat	6
1.3.5	Moyens (ressources)	7
1.4	Cadre d'analyse	7
1.4.1	Terrain de recherche et échantillon retenu.....	7
1.4.2	Méthodes de recherche	9
1.4.3	Méthodes de recueil des données et résultat de l'enquête.....	9
2	Développement	10
2.1	Introduction au traitement des données	10
2.2	Présentation des données	10
2.2.1	Équipe	10
2.2.2	Intégration	13
2.2.3	Organisation	17
2.2.4	Bilan du processus d'intégration	19
3	Conclusion	22
3.1	Résumé et synthèse des données traitées	22
3.1.1	Equipe	22
3.1.2	Intégration	23
3.1.3	Organisation	24
3.1.4	Bilan du processus d'intégration	25
3.2	Analyse et discussion des résultats obtenus.....	26
3.2.1	Equipe	26
3.2.2	Organisation	27
3.2.3	Bilan du processus d'intégration	28
3.3	Limites du travail	29
3.3.1	Limites théoriques.....	29
3.3.2	Limites méthodologiques	29
3.3.3	Limites empiriques.....	29
3.4	Perspectives et pistes d'actions professionnelles.....	29
3.5	Remarques finales.....	30
4	Bibliographie	31

Table des annexes

Annexe I	: Canevas d'entretien
Annexe II	: Tableau de dépouillement
Annexe III	: Exemple de retranscription d'un entretien
Annexe IV	: Formation continue : Accueil des enfants « diversement habiles » dans les institutions pour l'enfance

1 Introduction

1.1 Cadre de recherche

1.1.1 Illustration

« De nombreux enfants atteints de handicaps divers sont encore écartés des espaces de la petite enfance, parce qu'on considère en toute bonne volonté que les établissements de garde ainsi que l'école maternelle ne sont adaptés qu'aux enfants "bien portants" » (Herrou et Korff-Sausse, 2007, p.20). L'intégration est un sujet qui suscite toujours autant de débats et de questionnements. En ce qui concerne les structures d'accueil, le terme d'intégration est en général utilisé pour parler de la période d'entrée de l'enfant dans la structure. On parlera alors d'un processus d'adaptation. Dans ma recherche, la thématique d'intégration est développée dans une perspective d'intégrer des enfants porteurs de handicap dans une structure d'accueil ordinaire, et plus spécifiquement d'enfants atteints d'un TSA. Les enfants font partie intégrante de la société. Cela vaut également pour les enfants ayant des besoins plus spécifiques, nécessitant un suivi et un accompagnement plus assidu. On parle ainsi d'une vision qui invite à ce que tous les enfants, porteur d'un handicap ou non, devraient fréquenter les mêmes structures d'accueil de la petite enfance ou les mêmes écoles (Clavien et al., 2017, p.2).

Selon Autisme Suisse Romande (2011), l'intégration scolaire des enfants porteurs d'un handicap est une pratique en croissance dans les écoles ordinaires à l'heure actuelle. Certains cantons, comme le Valais, favorisent l'intégration des enfants avec autisme léger. Cette intégration offre à l'enfant un appui spécialisé et l'opportunité de suivre une scolarité normale et donc, une stimulation sociale adéquate (p.17). La Suisse dispose depuis 2004 d'une loi sur l'égalité pour les handicapés. L'élément de loi stipule que « les cantons veillent à ce que les handicapés bénéficient d'un enseignement de base adapté à leurs besoins spécifiques et encouragent l'intégration des enfants handicapés dans l'école régulière par des formes de scolarisation adéquates pour autant que cela soit possible et serve le bien de l'enfant handicapé » (Art. 20 de la loi **fédérale** sur l'élimination des inégalités frappant les personnes handicapées du 13 décembre 2002 (=LHand/RS 151.3).

Pour un jeune enfant, la structure d'accueil est souvent le premier lieu d'intégration dans une collectivité. Il expérimente, participe aux activités quotidiennes, acquiert de nouvelles compétences, tout cela sous l'œil bienveillant et attentif des éducatrices. À ce jour, les structures d'accueil jouent un rôle important et primordial dans la prévention, le repérage et l'accompagnement d'enfants à besoins particuliers. L'enfant présentant un TSA, malgré son trouble, doit pouvoir être intégré en structure d'accueil ordinaire et entouré par des professionnelles qui ont les moyens nécessaires pour y parvenir. Ceci inclut que les professionnelles de l'enfance doivent être soutenues, entendues dans cette démarche d'accueillir des enfants TSA. D'après Autisme Suisse Romande, les enfants avec TSA doivent bénéficier d'une scolarité adaptée à leurs besoins. Autant qu'il se peut, la personne avec TSA doit pouvoir vivre, être éduquée et évoluer en milieu ordinaire, tout en bénéficiant d'aménagements individuels lui permettant de développer ses potentiels de manière optimale.

1.1.2 Thématique traitée

La **thématique** de mon travail de recherche est la suivante : l'intégration d'enfants présentant un TSA en structure d'accueil ordinaire. La **problématique** de mon travail est de me poser la question des moyens dont disposent les structures d'accueil dans le cadre d'une intégration d'un enfant TSA : Est-ce que l'équipe éducative a les compétences suffisantes pour une prise en charge de qualité ? Quelles sont les limites de l'éducatrice dans ses capacités de prise en charge d'un enfant TSA ? Face à ces questions, je me demande également de quel soutien bénéficient les structures d'accueil lors d'une intégration d'un tel enfant ? Comment concilier l'intégration d'un enfant TSA et les limites de l'éducatrice ?

1.1.3 Intérêt présenté par la recherche

Personnellement, lors du choix de mon thème, l'autisme était un des sujets qui m'intéressait fortement. Je me suis aussi penchée sur d'autres idées, cependant j'ai tout de même gardé à

l'esprit la thématique de l'autisme. Dans mon entourage, j'ai déjà côtoyé plusieurs enfants ou adolescents, atteints d'autisme ou du syndrome d'Asperger. Je suis très sensible à la différence et je me suis toujours questionnée sur les caractéristiques du TSA : comment fonctionne une personne atteinte d'autisme, à quoi ressemble son quotidien, comment s'intègre-t-elle dans la société ? Mes questions sont toujours restées sans réponse. En débutant ma formation à la crèche Croc'Soleil de Chermignon, j'ai fait la rencontre d'un enfant de 3 ans présentant des caractéristiques d'un TSA, cependant pas tout à fait clairement diagnostiqué. C'est à ce moment-là que mes précédents questionnements se sont réveillés. Grâce à cet enfant placé dans ma structure, au travail des professionnelles pour l'accueillir, aux moyens mis en place et à disposition au sein du groupe, je vais pouvoir enfin répondre à certaines questions et comprendre, m'intéresser en profondeur à ce trouble qu'est le TSA. Le choix de mon travail de mémoire était alors évident.

Pour l'ensemble du corps professionnel, ce thème peut être très intéressant. Il existe des structures qui accueillent des enfants TSA, ou des enfants qui présentent ce type de trouble. Cependant, le corps professionnel de l'enfance reste parfois démuni face à ces enfants TSA, par manque de moyens, de ressources. Ce travail a pour but de sensibiliser les professionnelles de l'enfance à ce trouble trop peu connu car dans notre profession, nous ne sommes pas spécialisées dans les troubles du développement de l'enfant. Ce travail permettra aux professionnelles de l'enfance d'approfondir et d'améliorer leur connaissance face au TSA. Il leur sera également utile pour connaître davantage les pistes d'actions et les moyens nécessaires qui permettraient une prise en charge de qualité pour des enfants TSA en structure d'accueil.

1.2 Problématique

1.2.1 Question de départ



Mon travail s'articule autour de la question suivante : les professionnelles de l'enfance ont-elles les moyens nécessaires pour accompagner des enfants présentant un TSA en structure d'accueil ?

1.2.2 Précisions, limites posées à la recherche

Dans ce travail, je mettrai en évidence d'un point de vue pédagogique les compétences et les ressources des éducatrices pour accueillir un enfant avec un TSA. De plus, je parlerai de l'aspect sociologique de la question en mettant en évidence les moyens nécessaires pour accompagner un enfant TSA en structure. Je parlerai des moyens mis à disposition ou de ce que pourrait bénéficier une structure d'accueil pour accompagner un enfant TSA. De ce fait, j'aborderai la thématique du partenariat des professionnelles de l'enfance avec les réseaux externes ainsi qu'avec les familles. Ma recherche traitera également de l'intégration des enfants présentant des TSA en structure d'un point de vue cantonal. En revanche, je n'aborderai pas du tout la thématique du dépistage du trouble au sein des structures d'accueil. Dans ce travail, j'utiliserai principalement le terme d'intégration, plutôt que celui d'inclusion. Selon Hendrix (2013), l'intégration présume que l'enfant n'était pas intégré tandis que l'inclusion, elle, présume que l'enfant est parti intégrante de la société dès sa naissance. L'intégration s'appliquerait à deux niveaux différents : une intégration physique et une intégration sociale. L'inclusion, elle, impliquerait que tous les enfants ont des besoins spécifiques et qu'il revient au milieu ordinaire de se spécialiser par rapport à la situation de l'enfant. Toutefois, le mot inclusion ne reflète malheureusement pas toujours la réalité des milieux d'accueil, d'autant plus encore à l'heure actuelle. C'est pourquoi le terme intégration sera privilégié tout au long de ce travail, afin de se rapprocher au maximum de la réalité des structures d'accueil du point de vue de l'intégration des enfants TSA.

1.2.3 Objectifs de la recherche

Durant ce travail, je souhaite atteindre les objectifs suivants :

-  Récouter des informations sur le TSA au travers de la littérature.
-  Récouter des informations concernant l'historique du TSA.

- ✚ Questionner des EDE ainsi que des personnes expertes dans le domaine des lois afin de mieux comprendre le cadre législatif autour des TSA.
- ✚ Définir les attitudes à adopter pour créer un partenariat avec les parents et les réseaux.
- ✚ Connaître les difficultés que peut rencontrer l'EDE face à l'intégration d'un enfant TSA.
- ✚ Connaître les avantages et les apports pour l'EDE face à l'intégration d'un enfant TSA.

1.3 Cadre théorique et/ou contexte professionnel

1.3.1 Trouble du spectre autistique, TSA / autisme ?

Historique

L'autisme n'est de loin pas un trouble nouveau, apparu au 20^e siècle. Depuis toujours les écrits nous parlent d'enfants possédés ou sauvages. Les enfants autistes autrefois étaient juste considérés comme bizarres dans les cas les plus légers et ayant une arriération mentale dans les cas les plus graves. Ce n'est qu'en 1943 que Léo Kanner, co fondateur de la pédopsychiatrie aux USA, a mis en avant un trouble qui se différencie d'autres pathologies connues chez l'enfant. En effet, la configuration des symptômes est différente et justifie de les distinguer par rapport à d'autres troubles psychotiques. M. Kanner a démontré que ces enfants étaient caractérisés par une incapacité à établir des relations affectives normales, souffraient d'un retard dans l'acquisition du langage et montraient un besoin important de maintenir à l'identique leur environnement matériel (Plumet, 2014, p.17). A cette époque-là le terme « autisme » était utilisé pour l'un des symptômes de la schizophrénie. Cependant, M. Kanner le différencie très vite car selon lui les troubles du contact affectif et l'isolement ont un caractère inné, alors que la schizophrénie apparaît uniquement à l'âge adulte ou pendant l'adolescence. A la même période, en Autriche, un autre psychiatre, Hans Asperger, découvre des enfants présentant des symptômes du même type. Toutefois ces enfants-là présentent un bon langage et une efficacité intellectuelle normale voire même supérieure (Plumet, 2014, p.18).

Qu'est-ce que l'autisme ?

L'autisme est un syndrome, c'est-à-dire une association de plusieurs symptômes, signes ou anomalies. C'est un trouble sévère et précoce du développement de l'enfant d'origine neurobiologique. Les manifestations varient considérablement d'un enfant à l'autre. Ce trouble fait partie d'un ensemble de désordres connus sous le terme de « Troubles du Spectre Autistique » (TSA) ou « Troubles Envahissants du Développement » (TED). Le terme générique TED ou TSA englobe un large éventail de troubles dont les manifestations et la gravité peuvent beaucoup varier d'un individu à un autre et qui ont néanmoins en commun certains traits essentiels. (Autisme Suisse Romande, 2014, *Autisme : reconnaître et comprendre les Troubles Envahissants du Développement*). Chaque enfant autiste est unique. Cependant, on peut reconnaître fréquemment que tous les enfants présentant un trouble de spectre autistique éprouvent des difficultés à différents degrés, dans trois domaines différents telles que la communication, les interactions sociales et les comportements stéréotypés (Willis, 2009, p. 3-5). Autisme Valais nous éclaire de manière précise sur les différents symptômes que présente un enfant TSA dans chacun des trois domaines cités précédemment.

La communication

L'enfant présente :

- Un retard du développement du langage parlé
- Absence de réaction lorsqu'on appelle l'enfant par son prénom
- Difficultés de compréhension du langage parlé
- Contact visuel rare ou manquant

Les interactions sociales

L'enfant manifeste souvent des difficultés :

- À comprendre les codes sociaux
- À développer des relations avec ses pairs
- À comprendre les émotions et sentiments des autres

Les comportements stéréotypés

L'enfant présente régulièrement :

- Des signes et mouvements répétitifs comme se balancer, battre des mains ou claquer des doigts
- Le besoin des routines et des rituels
- Une absence dans le développement du jeu symbolique
- Un intérêt persistant pour les objets qui tournent (Autisme Valais, s.d., *caractéristiques*).

En plus de ces traits spécifiques, des problèmes sensoriels se manifestent également. On trouve aussi bien des sensations diminuées que des sensations augmentées. A ces différentes difficultés, s'ajoutent de plus des troubles psychomoteurs, des troubles de l'alimentation et du sommeil. L'autisme est souvent accompagné de déficience intellectuelle. Le niveau d'intelligence d'une personne TSA varie d'une déficience intellectuelle importante à une autre extrême, telle que d'incroyables et exceptionnelles compétences (Autisme Suisse Romande, 2011, p. 4-5).

Autisme ? Trouble du spectre autistique ? Trouble envahissant du développement ? Quelles différences ?

Ces trois termes recouvrent actuellement un seul et même handicap. Comme la variabilité des symptômes qui existent au sein des personnes atteintes d'autisme est importante, il a fallu instaurer un terme enveloppant tout le spectre. C'est ainsi qu'est apparu le terme de TED. Parmi les TED se trouvent des catégories comme l'autisme infantile (ou autisme de Kanner), le syndrome d'Asperger ou encore l'autisme atypique, amenant à énormément de confusion, laissant même croire que les personnes TED n'étaient pas autistes. Depuis 2010, le terme TED est de moins en moins utilisé et remplacé par celui de TSA. En Suisse, par exemple, on ne parle plus de TED. « Avec l'introduction en 2015 du DSM V (Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux) le terme TSA couvre toute la variété des formes d'autisme, indépendamment du degré d'atteinte ou de la présence ou non d'une déficience mentale associée » (Autisme Suisse Romande, 2014, *l'autisme en 10 questions*). De nos jours, il est possible de détecter les caractères précoces de ce trouble avant les 36 mois. Néanmoins, selon les cas, le pays, l'âge de l'enfant au moment où la famille s'inquiète au sujet de son développement, il est courant qu'il n'y ait aucun diagnostic posé avant l'âge de 6 ans. L'âge varie tout de même selon les formes que ce trouble prend chez l'enfant. [...] Les raisons d'un tel retard reposent sur un manque de formation des professionnels de l'enfance qui ne sont pas suffisamment sensibilisés aux signes précoces d'alerte de ce trouble, ainsi que sur un manque d'information concernant les services spécialisés auxquels ils peuvent s'adresser pour recommander aux parents une consultation. (Plumet, 2014, p.24)

« Une prise en charge éducative appropriée peut conduire à une amélioration des capacités sociales et communicatives ainsi qu'à une atténuation des comportements autistiques » (Autisme Suisse Romande, 2011, p. 6).

1.3.2 Rôle de l'éducatrice

Historique

Le mode de garde des enfants de moins de 3 ans, en correspondance avec les parents, s'est développé avec le travail des femmes en dehors de leur propre domicile, à proximité des grandes villes et des cités ouvrières. C'est après la Deuxième Guerre Mondiale que ces structures ont connu un élargissement. A leurs débuts très fermées, les crèches étaient gérées par des personnes formées autour de la santé, de l'hygiène et de la diététique. C'est en 1973 qu'est créé le diplôme d'éducateur de jeunes enfants. Puis, dans les années 1970 les crèches s'ouvrent et cherchent à communiquer et sensibiliser les parents. C'est seulement dans les années 1980 et 1990 que le matériel pédagogique évolue et se diversifie puis enfin la collaboration avec les parents commence dans les années 2000 (Mata, 2014).

En Suisse romande, les premières crèches ouvrent leurs portes en 1870. Le personnel était exclusivement féminin. Les employés ne disposaient pour ainsi dire d'aucune formation dans le domaine de l'enfance. Elles avaient des tâches journalières très diverses tels que le ménage, les soins physiques aux enfants, la cuisine, la lessive. De plus, le personnel de ces premières structures n'avait pas seulement pour but d'éduquer les enfants mais cherchait aussi à donner une certaine éducation aux parents (Lafontant-Vallotton, 2010, *revue [petite] enfance*). Ainsi, on peut voir que le rôle des éducatrices en 1870 était très différent de celui des éducatrices d'aujourd'hui. Ce constat est aussi étroitement lié à l'évolution de la formation nécessaire pour faire partie du personnel éducatif. Les compétences requises à l'époque étaient purement médicales et on ne parlait encore pas d'animation ou d'accompagnement. Puis, une formation sociale s'est mise en place, on parlait de jardinières d'enfants. Avec les années, la formation a passé de 6 mois à 2 ans puis enfin 3 ans. Plus la formation se rallongeait, plus la pratique laissait place à la théorie. Pour finalement en arriver de nos jours à la formation d'éducatrice de l'enfance qui nous amène à une pratique réflexive (Borel, 2010, *revue [petite] enfance*).

Le rôle de l'EDE dans son champ professionnel

Afin de pouvoir donner une définition précise du rôle de l'éducatrice, je me réfère au *Plan d'études cadre pour les filières de formation des écoles supérieures « Education de l'enfance ES »*. L'éducatrice de l'enfance est une spécialiste de l'accompagnement, du suivi et de l'éducation des enfants, insérée dans la dynamique actuelle du champ socio-éducatif et pédagogique. Elle est chargée de l'encadrement socio-affectif d'enfants confiés communément par leurs parents. L'éducatrice de l'enfance exerce son activité en structure d'accueil préscolaire et parascolaire, en milieu spécialisé ou dans les lieux d'accueil collectif durant les temps de loisirs et de vacances (PEC, 2015). Selon le plan d'étude cadre, les compétences de l'EDE se déclinent en différents processus et définissent précisément : l'EDE accueille l'enfant dans une structure extra familiale, elle soutient le développement de l'enfant dans sa globalité, elle observe et documente l'évolution et les apprentissages de l'enfant, elle élabore et met en pratique le concept pédagogique, elle développe une action réflexive sur sa fonction, ses tâches et son rôle, elle gère le travail en équipe, elle collabore avec les familles, accompagne la parentalité et coopère avec les réseaux externes, elle garantit une action professionnelle conforme au cadre légal et assure le travail administratif et organisationnel du groupe éducatif. Parmi tous ces processus, je peux relever plusieurs compétences en lien avec ma thématique : **Selon le PROCESSUS 2 du PEC (2015)**, « l'EDE favorise le développement de l'enfant accueilli. Elle est le garant des soins, du soutien et de la protection de l'enfant dans tous les moments de la vie quotidienne en structures d'accueil socio-éducatives extra familiales. L'EDE accompagne l'enfant dans son développement individuel. Elle le soutient dans son exploration, ses intérêts et son activité propre pour lui permettre la construction de ses compétences. Elle favorise les relations des enfants et leur intégration sociale » (p.9). Elle a la capacité à porter une attention spécifique à chaque enfant et proposer des activités adaptées aux compétences de l'enfant. Il est précisé que l'EDE « prévient et dépiste les signes de troubles (physiques, psychiques) » l'EDE « adapte l'organisation pour permettre l'accueil et l'intégration d'enfants à besoins spécifiques » (p.9).

Ainsi, l'EDE est formée pour soutenir l'enfant dans ses acquisitions, dans la construction de ses compétences, et également dans la prévention et le dépistage des troubles.

1.3.3 Intégration

Définition du terme « intégration »

En sociologie, l'intégration est le processus ethnologique qui permet à une personne ou à un groupe de personnes de se rapprocher et de devenir membre d'un autre groupe plus vaste par l'adoption de ses valeurs et des normes de son système social (La Toupie, 2006, *définition de l'intégration*).

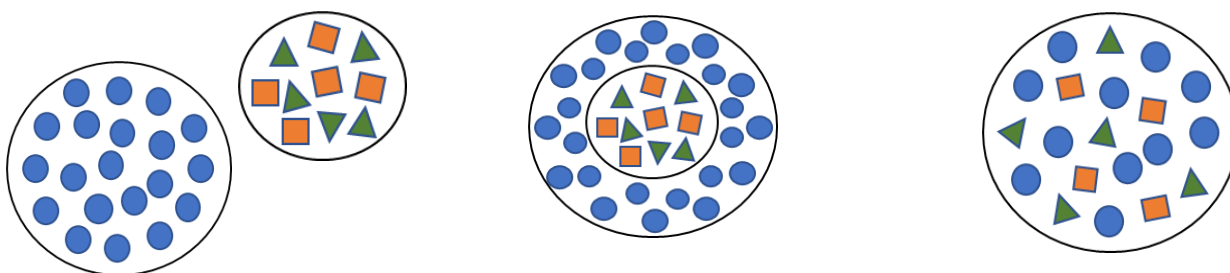
Selon ces auteurs (Jacquet-Travaglini, Caffari-Viallon et Dupont, 2003) l'intégration a pour but de :

- ✚ Permettre à l'enfant de se séparer de ses parents et de créer des liens avec sa personne de référence et ensuite les autres éducatrices
- ✚ Permettre à l'enfant de développer des sentiments de sécurité et de confiance
- ✚ Développer le désir d'autonomie de l'enfant et lui permettre de se sentir respecté dans son individualité et ses caractéristiques (p. 135).

Les structures d'accueil de la petite enfance constituent le premier point de rencontre extra-familial avec la société. La plupart du temps, pour la première fois, c'est à cet endroit-ci que l'enfant entre en contact avec d'autres enfants, qu'il apprend à partager, à faire attention aux autres et qu'il crée des relations, des liens avec d'autres enfants en dehors de sa famille. Les enfants avec des besoins spécifiques doivent bénéficier, eux également, d'un soutien spécifique durant cette étape importante, afin de réussir à passer cette phase et pouvoir, dans leur futur, contribuer et participer à la vie en société en fonction de leurs habiletés (Clavien et al., 2017, p.2).

Intégration et inclusion

Ces deux termes ont des définitions différentes. Dans l'usage Suisse, l'intégration et l'inclusion sont considérées comme synonymes et peuvent aussi se distinguer par différents stades :



1. Exclusion / Séparation

2. Intégration

3. Inclusion

Dans ce cas-là, l'intégration représente une étape vers l'inclusion. (Clavien et al., 2017, p. 3) Le concept d'intégration est différent du concept de l'éducation inclusive. En effet, l'inclusion est un concept plus large qui prétend que la société doit être conçue afin de permettre à tous les individus de participer de manière égale et active à tous les processus. Le concept d'intégration est davantage orienté vers l'intégration d'enfant présentant des besoins éducatifs spéciaux au sein de l'école ordinaire (Myhandicap, 2004, *inclusion ou intégration*).

Comme le signale Thériault (2007) « Dans l'intégration, l'enfant a déjà été exclu, donc isolé des autres enfants. Alors que dans le cas de l'inclusion, l'enfant n'a jamais été exclu, il est inclus dans le groupe d'enfants, donc dans la société » (p. 19).

Thériault (2007) distingue deux types d'intégration :

L'intégration physique signifie que l'enfant ayant des besoins particuliers est présent en même temps et dans la même pièce que les autres enfants de son école ou de son service de garde. Il est donc là physiquement, mais il ne participe pas aux activités du groupe, ni ne respecte les mêmes règles que celui-ci. (Thériault, 2007, p.20)

L'intégration sociale signifie que l'enfant ayant des besoins particuliers est présent physiquement et se mêle activement à la vie sociale, donc aux activités et aux interactions qui se passent dans le groupe. Il participe, prend des responsabilités et doit respecter les mêmes règles que tout le groupe. (Thériault, 2007, p.20)

1.3.4 Partenariat

Définition du terme « partenariat »

Selon le Larousse voici la définition du partenariat : « *Système associant des partenaires sociaux ou économiques, et qui vise à établir des relations d'étroite collaboration.* » (Larousse, s.d, partenariat). D'un point de vue étymologique, le mot « partenaire », provient de l'anglais

« partner », désigne une personne avec qui on est allié, une personne associée à une autre. C'est donc l'association, l'alliance qui caractérisent le partenariat (Guerdan, Bouchard, Mercier, 2002, p. 22).

Travailler en partenariat, ce n'est pas changer l'autre pour réussir, mais mobiliser toutes les forces à disposition pour réussir ensemble, ce qui suppose une éthique partagée et le respect de quelques règles ou procédures de fonctionnement. Pour réussir ensemble, il importe d'autre part de bien connaître les moyens à disposition et de ne pas attendre ou exiger de nos partenaires ce qu'ils ne peuvent pas nous offrir. Chaque situation est particulière (Guerdan, Bouchard, Mercier, 2002, p. 92-93). Le partenariat suppose une démarche de projet dans laquelle les acteurs sont impliqués de manière active tant au niveau de l'élaboration que de la mise en œuvre. Le partenariat ne doit pas être uniquement un espace de reconnaissance pour ses concepteurs mais un moyen d'organiser une dynamique d'ensemble dans une direction commune (Meunier, Chétoui, 2002, p. 89).

Ce partenariat, d'un point de vue des EDE, met en valeur l'importance de leur travail avec d'autres partenaires extérieurs afin de garantir une meilleure prise en charge de l'enfant en tenant compte de l'environnement : famille, partenaires sociaux, institutions fréquentées par les enfants. C'est un travail de communication où l'enfant reste le centre des échanges (Meunier, Chétoui, 2002, p.91).

1.3.5 Moyens (ressources)

A travers ce concept, les différents moyens à disposition seront abordés comme des ressources, nécessaires aux professionnelles de l'enfance pour la prise en charge et l'accueil d'un enfant TSA en crèche. Selon le Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales voici la définition du terme **ressource** : « Moyen permettant d'améliorer une situation difficile » (CNRTL, 2012, *définition de ressource*).

Rousseau, Point, Vézina, Desmarais et Soucy (2011) expliquent que les CPE (centre de la petite enfance au Québec) souhaitant faire de leur institution un modèle de référence en matière d'intégration, se doivent de valoriser et faciliter les pratiques collaboratrices entre la famille, les différents intervenants du milieu de garde et les intervenants spécialisés. Pour une intégration efficace, il importe que la direction du CPE encourage et soutienne les EDE. Elle peut faciliter l'intégration en fournissant des ressources, qu'elles soient humaines, matérielles ou financières (p.3).

Afin de garantir une mise en place de pratiques intégratives efficaces, la collaboration et le soutien de ressources supplémentaires sont nécessaires. Différents professionnels sont en mesure de collaborer avec le CPE de façons diverses. Ils peuvent faciliter l'élaboration des plans d'intervention. Une professionnelle en éducation spécialisée peut venir observer le groupe et être présente de manière régulière afin d'aider l'éducatrice en charge de l'enfant dans ses actions (Rousseau et al., 2011, p.9).

En Valais, l'office éducatif itinérant offre des prestations d'éducation précoce spécialisée destinées aux jeunes enfants et à leur famille. Les interventions de l'OEI visent à favoriser le développement de l'enfant présentant des besoins éducatifs particuliers. Des pédagogues en EPS (Éducation Précoce Spécialisée) travaillent en collaboration avec les structures d'accueil de la petite enfance afin de favoriser l'intégration sociale de l'enfant. Aussi, le CDTEA (centre pour le développement et la thérapie de l'enfant et l'adolescent) se tient à disposition des personnes et institutions chargées de l'éducation des enfants confrontés à des questionnements et des difficultés dans les domaines du développement psychologique, social, moteur et/ou langagier, de l'éducation et de la formation.

1.4 Cadre d'analyse

1.4.1 Terrain de recherche et échantillon retenu

Afin de posséder un éventail théorique assez riche et diversifié pour mon terrain de recherche, j'ai commencé par me documenter à la bibliothèque de notre école. Nous avons la chance de

posséder une bibliothèque spécialisée sur le social, j'ai donc principalement emprunté des ouvrages dans notre bibliothèque ES. De plus, j'ai exploré les revues petite enfance et utilisé quelques éléments pour définir mes concepts théoriques. J'ai également consulté le catalogue RERO Valais où j'ai choisi plusieurs ouvrages, dont un que j'ai dû commander et récupérer à la bibliothèque de la HES-SO. Aussi, je me suis procuré quelques ouvrages à la Médiathèque Valais de Sion, qui offre également une grande palette d'ouvrages fortement intéressante dans le domaine de l'enfance. J'ai également acheté deux livres sur internet que j'ai trouvé très pertinents pour ce travail lors de mes recherches en ligne. J'ai également recueilli plusieurs documents en version électronique.

Par la suite, j'ai aussi questionné ma référente thématique, Madame Anne Agier, référente de l'OEI afin d'avoir des documents explicatifs sur le TSA, références internet, ouvrages bibliographiques, intéressants pour une meilleure compréhension du trouble et des interventions possibles en structures d'accueil ordinaires. Je me suis également intéressée à la législation cantonale valaisanne pour approfondir mes recherches. Pour ce faire, j'ai questionné le responsable du Service Cantonal de la Jeunesse.

Concernant le milieu, j'ai essentiellement ciblé mes recherches sur des structures d'accueil du Valais. J'ai choisi cette zone géographique car en tant que future professionnelle, j'aimerais exercer dans ce canton. J'ai ciblé ma recherche sur les enfants d'âges préscolaires (18 mois – 4 ans) c'est une tranche d'âge qui pour ce travail, m'intéresse davantage que l'UAPE. J'ai ensuite ciblé les structures d'accueil accueillant ou ayant accueilli par le passé des enfants TSA.

Structure	Intégration	Clientèle	Equipe	Capacité d'accueil
A	A accueilli l'année passée un enfant avec TSA	Enfants de 3 mois à 12 ans Nurserie (2 groupes) Trotteurs (1 groupe) Préscolaires 18mois - 4 ans L'enfant a été accueilli dans le groupe des trotteurs (3-4 ans)	Des EDE, des ASE, des auxiliaires, et des nurses	16 enfants par jour chez les trotteurs
B	Accueille actuellement un enfant TSA	Nurserie Moyens Grands Groupe qui accueille l'enfant : 3-4 ans	1 EDE, 1 ES, 2 ASE, 1 stagiaire de MP pour une année	21 enfants par jour chez les grands (3-4 ans)
C	A accueilli et accueille actuellement un enfant TSA	Enfants de 18 mois à 4 ans	Des EDE, 1 ES, 2 auxiliaires et 1 ASE + 1 nurse qui fait la reconnaissance des acquis	35 enfants par jour

D	A accueilli un enfant TSA	Enfants de 18mois – 4 ans	Actuellement 1 EDE, 1 ES, 2 ASE, 2 auxiliaires et 1 remplaçante Lorsque l'enfant était accueilli : 1 EDE, 1 ASE, 2 auxiliaires	24 places d'accueil par jour
---	---------------------------	---------------------------	---	------------------------------

1.4.2 Méthodes de recherche

Afin de réaliser ma recherche, j'ai décidé d'utiliser une approche qualitative basée sur la collecte d'informations par la technique de l'entretien semi-directif. Cette méthode offre l'opportunité de compléter les informations théoriques retenues avec celles récoltées lors des échanges avec les professionnelles interviewées. L'entretien semi-directif permet également d'obtenir des approfondissements sur un certain nombre de thèmes de la part de l'enquêté.

Comme le signale Imbert (2010)

L'entretien semi-directif est une technique de collecte de données qui contribue au développement de connaissances favorisant des approches qualitatives et interprétatives. Les entretiens de recherche sont des interviews constituant les éléments méthodologiques d'une démarche scientifique. Le terme « interview » est généralement utilisé pour désigner la méthode alors que le terme entretien désigne les différentes entrevues qui constituent cette méthode (p. 24-25).

En me référant à cette théorie, j'ai donc décidé de réaliser des entretiens. J'ai alors pris contact par mail avec les quatre structures citées précédemment. Dans ces mails, j'ai présenté l'objectif de mon travail, les raisons qui m'ont poussée à choisir leur structure, la durée approximative de l'interview et le fait qu'il sera enregistré. J'ai également énoncé les différents aspects déontologiques comme l'anonymat, le secret professionnel et la liberté de la personne interviewée de stopper l'entretien ou l'enregistrement pour des aspects plus confidentiels si elle le souhaitait. Ma demande a été acceptée par les quatre structures sollicitées et les dates des entretiens ont été fixées. Dans le cadre de la préparation de mon entretien, j'ai réalisé un questionnaire (Annexe I) sous forme de questions ouvertes me paraissant pertinentes afin d'obtenir le maximum de réponses en lien avec mon thème général.

1.4.3 Méthodes de recueil des données et résultat de l'enquête

Pour l'analyse de mes entretiens, j'ai effectué un tableau de dépouillement (Annexe II) dans lequel j'ai regroupé les réponses obtenues lors de mes interviews. Afin de n'oublier aucune information importante, j'ai tenu à enregistrer mes interviews à l'aide d'un logiciel « dictaphone » sur mon portable. Une fois les interviews retranscrites, j'ai mis en évidence les éléments qui me semblaient importants de développer dans ma recherche. J'ai donc ainsi réalisé mon développement. Les résultats obtenus grâce à mes entretiens ont été riches et constructifs. Ils m'ont apporté premièrement davantage de précisions à mes recherches théoriques mais également de soulever de nouveaux points que je n'avais pas abordés jusqu'alors. Les résultats de mon enquête ont été en grande partie homogènes. De ces résultats, sont ressortis quatre thèmes principaux. Ils seront approfondis davantage, ainsi que les sous-thèmes s'y raccordant, dans la partie du développement de ma recherche.

2 Développement

2.1 Introduction au traitement des données

Pour ma recherche sur le terrain, j'ai choisi d'effectuer des entretiens dans des structures accueillant ou ayant accueilli par le passé des enfants présentant un TSA, âgés de 18 mois à 4 ans, avant l'entrée à l'école. L'objectif de ces entretiens a été d'enrichir la théorie et de pouvoir également la comparer avec ce qui se passe réellement sur le terrain pour les professionnelles de l'enfance. J'ai choisi pour cette recherche d'interviewer quatre structures d'accueil du Valais central.

Dans ces différentes structures j'ai été reçue par :

- ✚ **Madame A**, éducatrice sociale de la structure A
- ✚ **Madame B**, éducatrice de l'enfance de la structure B
- ✚ **Madame C**, éducatrice de l'enfance de la structure C
- ✚ **Madame D**, éducatrice de l'enfance et responsable de la structure D

Suite à la retranscription des quatre interviews réalisées, après avoir intégré les réponses de mes entretiens dans le tableau de dépouillement des résultats et après analyse, quatre thèmes sont ressortis :

- ✚ **L'équipe** (formation, formation continue)
- ✚ **L'intégration** (type d'intégration, partenariat parents, partenariat réseau)
- ✚ **Facteurs organisationnels** (espace et matériel, personnel)
- ✚ **Bilan du processus d'intégration** (les bénéfices de l'intégration, bilan positif ou négatif, limites de l'EE)

2.2 Présentation des données

2.2.1 Équipe

Tout d'abord, je souhaite m'intéresser au profil des équipes éducatives que j'ai interviewées afin de pouvoir comparer les différentes formations et bagages qu'elles possèdent et qui leur permettent d'accueillir et d'intégrer un enfant TSA. La plupart des équipes éducatives que j'ai questionnées se composent d'EDE, d'ASE, d'auxiliaires, de nurses, de stagiaires. Il est intéressant de relever que dans chacune des quatre structures, on trouve des éducatrices sociales dans leur équipe. Il est également judicieux de préciser que trois structures sur quatre questionnées comptaient des ES au moment où l'enfant TSA était accueilli. Il me semble essentiel de relever l'importance des équipes pluridisciplinaires. Ces différentes professionnelles sont complémentaires les unes par rapport aux autres grâce à leurs diverses compétences. L'éducatrice de l'enfance de la **structure D** relève cet aspect pluridisciplinaire « *à l'époque, lorsqu'on accueillait l'enfant en question, on n'avait pas une équipe aussi variée... On appelle ça pluridisciplinarité, c'est ce qui faut dans les structures d'accueil, être complémentaire, c'est vraiment un échange d'expériences, de partages, c'est ça vraiment qui fait qu'une équipe fonctionnera au top* ».

Certaines professionnelles sont confrontées à des enfants TSA qui leur demandent beaucoup d'énergie, d'investissement personnel et professionnel. C'est pourquoi, les professionnelles peuvent être amenées à réaliser des aménagements et des adaptations spécifiques pouvant parfois être compliqués. La prise en charge prend une importance considérable. La collaboration entre les membres de l'équipe devient une ressource importante. Il est primordial pour l'équipe éducative d'être solidaire, de s'entraider, de partager, d'échanger et de se soutenir dans les moments de difficultés. Selon Rousseau et al. (2011), l'entraide entre les EDE doit être constante. L'entraide se concrétise en accordant du répit mais également en s'aidant lors des moments particulièrement difficiles des transitions et routines (repas, habillage, déplacements). En d'autres mots, l'entraide doit être assidue/permanente et habituelle / instinctive entre les EDE pour que l'intégration d'un enfant TSA soit réussie (p.5). L'éducatrice de la **structure B** souligne un point à ce sujet « *Je pense surtout que l'équipe elle soit solidaire et qu'elle soit vraiment unie, parce que à mon avis, comme ça s'est passé l'année*

passée, ça peut vraiment porter sur l'équipe et en arriver à un point où c'est plus possible en fait. Et tu deviens à en arriver à ne plus vouloir venir travailler parce que cet enfant, il est là, et que ça te prend trop d'énergie parce que t'as plus de force pour les autres ». La forme et l'intensité de la coopération varient selon l'importance du lien qui relie les acteurs. Elle peut consister à co-agir, c'est-à-dire agir ensemble et de concert « on fait équipe » ; la coopération devient au fur et à mesure que l'équipe se construit, une aptitude à composer avec l'autre, l'aider, on construit l'équipe. On passe à ce moment-là de « faire équipe » à « être une équipe » (Devillard, 2008, p. 98). Selon Mala (2015), « avoir l'esprit d'équipe, c'est être solidaire, aider ses collègues en cas de difficulté » (p.19). Dans ce contexte, l'auteur explique que l'objectif est de construire ensemble des projets, dans un esprit complémentaire afin d'accueillir des enfants en structure d'accueil. En pratique, travailler sur une base participative de collaboration et d'échanges demande du temps et nécessite une confiance indispensable. Celle-ci est fondée sur l'expérience constructrice de soutien et de complémentarité (Mala, 2015, p.18).

Formation

J'ai choisi d'aborder ce thème-là, car il en est ressorti de mes interviews, l'importance de la formation que possède une professionnelle de l'enfance afin d'accueillir un enfant TSA en structure d'accueil. La formation d'EDE peut s'effectuer, en Suisse, dans quatre écoles différentes. Cette formation se déroule sur trois ans. C'est avant tout une formation « **théorique** », avec des connaissances spécifiques en lien avec le champ de l'enfance, une formation « **humaine** » également, qui permet de travailler sur soi, sur la relation avec les autres, par une formation « **pratique** » qui se fait sur le terrain, dans des institutions de l'enfance, soit à plein temps avec des stages ou en emploi. Ces deux composantes du processus de formation permettent la mise en lien des savoirs, savoir-faire et savoir-être ainsi que de développer des compétences professionnelles. Cette formation bénéficie d'une reconnaissance sur le plan suisse, car le plan d'étude cadre (PEC) d'éducatrice de l'enfance ES / éducateur de l'enfance ES a été approuvé par l'office fédéral de la formation professionnelle et de la technologie (OFFT). Ce dernier décrit les principes, l'organisation et les compétences régissant la formation menant au titre d' « éducatrice et éducateur de l'enfance diplômé-e ES ». Une des compétences fixées par ce dernier stipule que l'EDE « adapte l'organisation pour permettre l'accueil et l'intégration d'enfants à besoins spécifiques ». Cependant la réalité professionnelle peut parfois sembler différente. Lors de mes interviews, concernant les compétences de l'EDE, il en ressort plusieurs éléments.

L'ES de la **structure A** relève que selon ses collègues EDE : « *la formation d'éducatrice de l'enfance n'est pas suffisante pour une prise en charge de qualité, pas de ressources nécessaires, du moins théoriques* » et que « *les éducatrices sociales sont de réelles ressources dans ce genre de situation* ». Cette affirmation nous renvoie au point précédent, d'où l'importance d'avoir une équipe éducative pluridisciplinaire, afin de favoriser la complémentarité par des échanges, des partages. Elle précise également que selon ses collègues EDE « *il faudra être patientes, et avoir du temps afin d'effectuer les observations nécessaires* ». L'EDE de la **structure B** déclare à ce sujet « *oui, je pense qu'une éducatrice de l'enfance elle a les compétences pour une telle prise en charge mais elle ne peut pas le faire toute seule. Elle a vraiment besoin de soutien, que la hiérarchie soit derrière elle et qu'un travail de réseau soit mis en place* ». Selon elle, les compétences nécessaires sont : « *simplement d'avoir une connaissance sur l'autisme, savoir créer une grille d'observation appropriée à chaque enfant. On est capable de créer une grille d'observation mais notre limite sera au niveau de l'enfant. Si l'enfant a des besoins d'une prise en charge unique, là ce n'est pas que l'éducatrice elle a pas les compétences c'est juste que ce n'est pas son travail en fait, nous on travaille en collectivité on peut pas être là une pour un !* ».

En ce qui concerne les compétences nécessaires pour une telle intégration, l'EDE de la **structure C** me donne également son point de vue « *l'éducatrice doit avoir le temps et la disponibilité de pouvoir se prendre du temps en petit groupe, par rapport à ces enfants-là* ». Elle affirme également à ce sujet « *je doute qu'une éducatrice a les compétences nécessaires. Je pense que si on faisait des cours un petit peu plus poussés : Oui ! avec un enfant*

légèrement atteint, oui, mais avec l'enfant dont on a parlé je ne pense pas, parce que c'est vraiment très fort et trop fort pour que nous, on ait les compétences pour pouvoir l'accueillir, le prendre en charge. Je pense qu'il y a certaines choses qu'il faudrait qu'on sache et qu'on n'a peut-être pas la formation pour ». La responsable, EDE de la **structure D** rajoute que « *Moi je pense comme pour tous les enfants, être à l'écoute peut-être encore plus à l'écoute de certains besoins, des besoins spécifiques... il faut aussi avoir un certain bagage... un accompagnement en groupe plus individualisé, l'intégrer avec des activités de groupe, savoir donner une impulsion pour qu'il puisse aller vers les autres, ça viendra jamais de lui... l'aider à aller vers les autres, ça c'est une des compétences qu'il faut avoir, vraiment qu'il puisse tisser des liens à sa manière ».* Les affirmations de ces EDE nous ramènent à se questionner face à l'intégration d'un enfant TSA. Est-ce que l'enfant intégré est à la bonne place ? Est-il entouré de professionnelles suffisamment qualifiées pour répondre au mieux à ses besoins spécifiques ?

Formation continue

Je souhaite à présent relever un point important que sont les formations continues. Ces formations sont un soutien privilégié dans le cadre d'une intégration d'un enfant TSA en structure d'accueil. Il est important que les institutions favorisent l'accès à ces diverses formations car elles représentent un outil privilégié pour acquérir de nouvelles compétences, en continuité avec la formation initiale. Autisme Suisse Romande propose un réseau de compétences « formation en autisme » qui regroupe des praticiens-formateurs et chercheurs en autisme. Ce réseau offre des renseignements sur les possibilités de formation, des conseils sur le choix d'une d'entre elle ou des cours à la carte pour des besoins particuliers, de sensibilisation et d'approfondissement. Selon le processus 4 (élabore et met en pratique le concept pédagogique) du PEC, L'EDE possède les capacités à retransmettre certains savoirs. Une des compétences de ce processus précise que « l'EDE connaît les possibilités de formation continue et développe des projets de formation continue » (p.11).

A la vue de ces possibilités, je me questionne si les structures accueillant un enfant TSA bénéficient de formations continues afin d'approfondir leurs connaissances et de pouvoir repenser leur manière de faire et maintenir la qualité de la prise en charge. En analysant les interviews, je remarque qu'aucune des quatre structures interrogées n'a bénéficié d'une formation continue, lors de l'intégration de l'enfant TSA. Néanmoins, les formations continues permettent aux EDE ainsi qu'à l'ensemble des équipes éducatives d'enrichir et d'élargir leurs connaissances et compétences, de se sensibiliser à de nouvelles approches, de renforcer l'identité professionnelles mais aussi de susciter l'évolution dans les pratiques. Du moins, c'est la mission que propose la FOCPE (Formation Continue Petite Enfance), c'est-à-dire : « assurer la formation continue et le perfectionnement professionnel » (FOCPE, sd, charte). Cette association travaille en étroite collaboration avec le Centre de formation continue (CEFOC). Ce centre propose chaque année aux institutions professionnelles et autres partenaires des formations continues adaptées aux besoins des terrains. En 2016, l'OEI a organisé quatre soirées de formation intitulées : « *intégration d'un enfant ayant des besoins particuliers dans une structure d'accueil : défi et limites* ». Cette formation était destinée au personnel des structures intégrant un enfant suivi par l'OEI. Elle se présente principalement sous forme d'atelier de perfectionnement ouvert aux professionnelles et organisé de façon ponctuelle par l'OEI. De plus, la Haute École de travail social et de la santé de Lausanne dispose d'un secteur d'activités d'unité de formation continue qui a pour mission de proposer différentes offres de formations postgrades et continues aux intervenant·e·s des champs professionnels du social et de la santé en Suisse romande et environs. Le contenu de l'une d'entre elle se porte sur l'accueil d'enfants qui présentent des troubles du comportement, des retards de développement, sur les difficultés de l'enfant repérées lorsqu'il fréquente déjà le lieu d'accueil et sur les professionnelles qui se trouvent dans un processus d'intégration (Annexe IV).

2.2.2 Intégration

Abordons à présent la thématique d'intégration. L'intégration d'enfants à besoins particuliers dans les structures d'accueil ordinaires comporte des avantages. Elle permet à l'enfant avec des besoins spéciaux de se familiariser avec des rituels et le rythme des journées. Ils apprennent à nouer des relations avec d'autres enfants. Ils font alors partie d'un système social. Il existe déjà des structures d'accueil qui intègrent des enfants avec des besoins particuliers. Les mesures de soutien à l'intégration sont vastes et seule une collaboration entre les parties prenantes (autorités, structures d'accueil, éducation spécialisée, parents) permet la réussite du processus d'intégration (Clavien et al., 2017).

La dimension du droit pour tout enfant, quel qu'il soit, à être intégré au milieu d'autres, s'impose alors et souligne que l'intégration dans une collectivité est l'affaire de tous. Chacun est ainsi appelé à faire les ajustements nécessaires pour réduire les obstacles du vivre ensemble (plateforme intégration, 2012, p.9)

Selon cette plateforme intégration (2012), le terme intégration, préféré à celui d'inclusion, cherche à constituer un processus qui se définit sur deux niveaux : tout d'abord une intégration physique, permettant de cohabiter dans un même lieu, puis une intégration sociale, nécessitant que les activités de l'enfant avec des besoins particuliers rejoignent au maximum celles des autres enfants, favorisant également les interactions entre tous les enfants et que ces interactions permettent de créer des liens sociaux positifs entre eux (p.9). Le déroulement de l'intégration d'un enfant ayant des besoins éducatifs spécifiques peut se présenter selon deux possibilités distinctes : soit l'enfant est accueilli en structure d'accueil tandis que son handicap ou ses difficultés sont connues et signalées dès le départ, soit la problématique est découverte, observée et repérée une fois que l'enfant fréquente déjà la structure (plateforme intégration, 2012, p.14). Deux des quatre structures interviewées se retrouvent dans le premier cas de figure expliqué ci-dessus. L'ES de la **structure A** dit que pour cette intégration « *c'était une demande de la maman en collaboration avec la dame de l'OEI, donc le but, qu'il puisse passer du temps avec d'autres enfants* ». Au sein de la **structure C**, l'EDE stipule également que « *c'est le pédiatre qui nous a demandé de le prendre, il pensait que ça ferait du bien à cet enfant, d'être avec d'autres enfants, c'est là qu'il va progresser, et par la suite les parents ont fait la demande pour pouvoir le mettre en crèche* ». Dans ces deux cas de figure, les difficultés de l'enfant étaient connues avant son entrée au sein de la structure. Toutefois, la **structure B** se retrouve davantage dans le second cas de figure où, les difficultés ont été observées et repérées lors de la fréquentation de l'enfant. L'EDE affirme que « *c'est un enfant qui est arrivé en structure d'accueil comme étant un enfant, j'aime pas ça mais, sans problème « normal » et il est arrivé dans le groupe des moyens. Ce groupe a passé pratiquement 1 an et demi à faire en sorte que les choses bougent. Depuis qu'il est chez nous, il y a un réseau qui s'est mis en place* ». Pour la **structure D**, l'intégration s'est déroulée en deux temps, la responsable de la structure raconte que « *Il a été accueilli pendant 1 année et demi et des poussières et ensuite il a arrêté de venir à la crèche. Au départ lors de la première intégration, c'était une demande des parents, un besoin de fréquentation pour la socialisation. Ensuite il y a eu cette pause, mais c'était un choix de la famille et il n'y avait rien d'officiel dans le diagnostic à l'époque. Il a repris par la suite de 3 ans jusqu'à 4 ans et là c'était vraiment un besoin de la famille accentuée par la psychologue de l'OEI en charge du dossier, d'intégrer l'enfant à nouveau, pour des besoins spécifiques, de stimulation au niveau des interactions entre enfants* ».

Dans leur cadre d'orientation, Wustmann Seiler et Simoni (2016) soulignent que l'impact de l'intégration d'un enfant ayant des besoins particuliers, permet aux autres enfants du groupe une plus grande ouverture et une sensibilisation quant aux différences des autres. Dans le cas d'une telle intégration, les autres enfants sont alors confrontés à la diversité et à la différence au sein d'un groupe. Ils vont avoir l'occasion d'être sensibilisés, dès la petite enfance, à la différence et d'apprendre à vivre dans un monde où la diversité fait partie du quotidien (32-33). Ces mêmes auteurs affirment :

Ensemble, les enfants apprennent à voir la diversité comme une chance et comme la norme. Ils s'intéressent à leur culture, à leurs origines et sont ouverts à d'autres contextes. Ils acquièrent des compétences interculturelles et sont heureux d'être avec d'autres. Ils apprennent avec les autres et grâce aux autres. Ils apprennent qu'ils ont des choses en commun et des différences. (Wustmann Seiler et Simoni, 2016, p. 32)

Pour les autres enfants, l'intégration d'enfants à besoins particuliers montre que ces derniers développent une attitude ouverte et dénuée de crainte face à la différence, ainsi que des comportements spontanés d'empathie et d'entraide envers leurs pairs (Plateforme intégration, 2016, p. 12).

Selon Baillargeon (1986), les enfants fréquentant les structures d'accueil apprennent dès leur plus jeune âge à accepter les différences individuelles et à être à l'aise avec des personnes handicapées. A travers leur jeux et leurs interactions avec des enfants handicapés de leur âge, ils observent que ces derniers ont des forces et des faiblesses tout comme eux, que ce sont des enfants comme eux, et développent alors des attitudes positives envers différents individus. La période préscolaire, la petite enfance, est la période particulièrement propice à ces apprentissages. Les recherches indiquent, par exemple, que les plus jeunes enfants en crèche / enfantines sont plus ouverts à leurs pairs handicapés que des enfants plus âgés (p. 10). L'EDE de la **structure A** appuie cette théorie et affirme à ce sujet « *les enfants étaient peut-être un peu distants au départ, plus observateurs, mais j'ai ressenti vraiment venant des enfants, une ouverture, j'ai trouvé assez impressionnant la manière dont les enfants sont ouverts en fait à cet âge-là, en tout cas, plus grand c'est autre chose, mais à cet âge-là, je trouve qu'ils sont très ouverts, l'enfant était très vite intégré* ». De plus, au sein de la **structure B**, l'EDE affirme aussi que « *pour les autres enfants, ça leur apprend à être capable d'accepter la différence et que ce soit une différence de couleur, une différence de nourriture, une différence de religion ou une différence que tu vois plus physiquement parce que l'enfant se développe différemment, tout ça, fait que l'enfant, il en sortira plus riche en fait* ».

Partenariat avec les parents

Selon Jacquet-Travaglini, Caffari-Viallon et Dupont (2003) le terme partenariat définit bien la relation qui doit subsister entre les parents et les professionnelles. Les deux partenaires sont étroitement associés et doivent collaborer à une tâche éducative commune. L'accueil des enfants en structure s'établit en partenariat avec les parents. L'équipe éducative est garante d'assurer la continuité entre les professionnels et les parents. Dans le but de ce partenariat, les professionnelles cherchent à établir avec les parents une relation de qualité qui se base sur une confiance réciproque où l'écoute et le respect sont favorisés. Ces deux partenaires développent également des attitudes éducatives qui permettent d'assurer une cohérence entre l'éducation familiale et les pratiques éducatives institutionnelles (p. 73).

Le partenariat, sans utiliser un terme trop présomptueux, se révèle être également un fantastique moyen de soutenir une famille concernée par les difficultés que présente leur enfant. Le partenariat est une « modalité thérapeutique » qui aide les parents à ne pas juste comprendre l'autisme pour mieux le tolérer, mais à davantage le comprendre pour mieux agir en tant qu'éducateurs de leur enfant et ainsi ne pas subir le handicap. Les parents, dès l'annonce du diagnostic, ont besoin d'un soutien et cela tout au long de la vie de leur enfant. L'impact de l'autisme dans le cercle familial vient donner du sens à l'outil qu'est le partenariat (Elouard, 2012, p.26-28). Dans son ouvrage, Elouard (2012) souligne que la notion de partenariat s'étaye aussi sur l'importance de l'implication familiale. Nous parlons alors, afin d'y parvenir, d'un partenariat positif qui offre de nombreux avantages aux différents acteurs appartenant à la triade. Pour des bases saines propices au partenariat, il est de bon augure que les professionnelles adoptent une attitude proactive et proposent aux parents de s'impliquer pour viser l'évolution la plus favorable à l'accompagnement de leur enfant. L'implication parentale est un moyen de soutenir les professionnelles. Ainsi, donner une place active aux parents apporte l'avantage aux professionnelles de pouvoir se révéler sous un angle positif (p. 41-43).

Dès l'annonce du diagnostic, lorsque l'enfant présente une déficience, les parents sont propulsés dans un tel chaos, qu'ils n'ont aucun repère. À la suite du choc émotionnel et psychologique surgissent les premières questions. Au fur et à mesure, les parents se sentent dépossédés de leur enfant. Pour que les parents parviennent à vivre avec le handicap de leur enfant et non à accepter le handicap, ils ont un besoin primordial de se retrouver des parents comme les autres. Ils ont besoin d'être rassurés dans leur parentalité. Ce n'est que comme ça, en étant reconnus par les professionnelles, qu'ils pourront se sentir des partenaires (Guerdan, Bouchard, Mercier, 2002, p. 333-334). Les professionnelles de l'enfance ont des connaissances importantes sur le développement des tout petits et sur ce qu'implique l'accueil en dehors du cercle de la famille. Toutefois, l'EDE a besoin de partager et d'échanger avec les parents des informations essentielles au sujet de ce que leur enfant exprime (centre d'intérêt, particularités, rythme de vie) afin d'accueillir au mieux l'enfant. Ce sont des références qui aideront les EDE à accompagner l'enfant au quotidien (Camus, 2013, p.69-70). Être à l'écoute des parents et en travaillant sur la base d'un partenariat, en respectant le rythme de chacun, être dans le non-jugement, en reconnaissant leur souffrance, nous permettons aux parents d'accéder aux diverses et nombreuses verbalisations de leur vécu, de leur ressenti, de leurs doutes et de leurs questionnements (Guerdan, Bouchard, Mercier, 2002, p. 338-339).

La plupart des parents ont des rêves et des aspirations pour leurs enfants. Ils imaginent et se font une idée de ce que deviendra leur enfant à l'avenir. Mais à mesure que les enfants grandissent, ils découvrent qu'ils ont en fait une personnalité et une individualité propres. Les parents peuvent prendre soin de leurs enfants mais en revanche, ils ne pourront pas faire d'eux ce qu'ils ne sont pas. Cette prise de conscience est encore plus intensifiée dans le cas d'un enfant atteint d'un TSA. Il est essentiel de se rappeler que les réactions émotionnelles provenant du diagnostic varient selon les personnes. C'est pourquoi, on peut s'attendre à ce qu'un des deux parents mette davantage de temps que l'autre à s'adapter. (Williams et Wright, 2010, p.25-26). C'est ce que confirme l'EDE de la **structure B** « *ça été très difficile de faire entendre les parents que leur enfant était un petit peu différent. L'enfant a été placé parce que les parents avaient besoin de temps, la maman devait apprendre le français et puis le papa il travaillait. Il a été placé pour n'importe quelle autre raison qui était la sociabilisation. Ensuite on a dû revoir son placement par rapport aux difficultés de l'enfant et la difficulté de l'équipe. Il y a pleins d'entretiens qui ont été faits avec la responsable et la responsable pédagogique. Il y a vraiment un gros travail qui a été fait surtout au niveau de l'acceptation des parents, ils refusent de voir les difficultés de leur enfant* ».

Lorsque le diagnostic de l'enfant est annoncé aux parents, ceux-ci vont traverser le processus de deuil, pouvant être comparable à celui de deuil associé à la perte d'un être cher. Ce processus comprend différentes étapes : le choc, le déni, la colère, le désespoir et l'acceptation. Lorsque le choc initial s'atténue, de nombreux parents traversent une phase de déni (Willis, 2009, 193-194). Avoir un enfant handicapé suppose de faire le deuil de beaucoup de choses, de renoncer à un enfant qui pourrait aller à l'école ou faire des études supérieures. Ce deuil est pourtant une étape importante qui permet de passer du déni à l'acceptation du handicap. Certains parents refusent le diagnostic trop lourd à entendre. (Bedoin et Janner-Raimondi, 2016, p. 29-30). L'EDE de la **structure C** relève quelques informations à ce sujet « *quand ils ont inscrit l'enfant, il n'y a personne qui a parlé qu'il pourrait y avoir un soupçon d'autisme ou quoi que ce soit, et c'est nous, par la suite qu'on s'est rendu compte qu'il y avait quelque chose qui clochait. Au niveau des parents c'est très très difficile parce qu'ils ont beaucoup de peine à accepter, et ils ne veulent pas l'entendre, donc souvent, c'est des parents assez fuyants. Dès qu'on essaie d'entrer un peu en discussion avec eux ça bloque, ils sont vraiment beaucoup de ce côté de déni encore* ».

La situation douloureuse des parents d'enfants handicapés renforce l'anxiété de séparation habituelle chez tous les parents. L'enfant sera-t-il compris ? Tiendra-t-on compte de ses habitudes parfois très précises ? Le lien avec cet enfant, entièrement dépendant d'eux, très fort et très fusionnel, la séparation n'est bien évidemment que plus délicate. Il faut du temps,

le temps de se connaître de pouvoir se passer le relais, le temps de se faire confiance. Une attitude respectueuse, positive et valorisante, va modifier le comportement des parents ; une simple réceptivité, pas d'intervention, pas de remarque ni trop de questions. Cette réceptivité passe par des attitudes simples : un sourire, un regard, une attention à l'enfant. Progressivement, les parents deviennent moins fuyants (Herrou & Korff-Sausse, 2007, p. 86). Au sein de la **structure A**, l'ES relève à ce sujet que *« ce que j'ai vécu avec ses parents justement, c'était qu'il y avait une certaine distance au départ, ils avaient besoin de temps, pour nous accorder leur confiance. Au départ, pour eux, c'était assez stressant. Durant les retours la maman avait comme peur en fait, qu'on lui dise que ça s'est mal passé, je pense que la maman avait peut-être un manque de confiance en elle, qui faisait que du coup, elle avait du mal à nous accorder sa confiance, elle était sous la réserve avec nous. Donc il a fallu pas mal de temps quand même pour que l'on puisse être cent pour cent à l'aise l'une avec l'autre »*.

La collaboration avec les familles est primordiale pour permettre d'assurer une prise en charge de qualité pour l'enfant TSA. Cependant, il arrive que certaines familles présentent quelques difficultés à collaborer avec les professionnelles dues à divers facteurs. Dans deux structures interviewées, la structure B et C, les enfants TSA qui y sont accueillis sont issus de cultures différentes. Les deux enfants sont d'origine africaine. Dans les deux structures, la collaboration, le partenariat avec les familles peinent à se construire. L'EDE de la **structure B** relève quelques difficultés face à cette culture différente *« les parents sont dans le déni total. Et je pense que la barrière de la langue, la culture, comment c'est considéré chez eux un enfant différent, ça n'a pas le même impact que chez nous »*. Les difficultés concernant la barrière de la langue se retrouvent également chez L'EDE de la **structure C** *« on a très peu de contact avec les parents, ils parlent pas super bien français, voir même pas du tout donc c'est très difficile de créer des liens, ils sont encore beaucoup dans le déni, énormément »*. Les différences culturelles de perception du handicap sont susceptibles d'entraver la collaboration. Chez certaines familles migrantes, il existe une certaine difficulté à comprendre, ainsi qu'à appréhender la déficience de leur enfant. La situation de handicap d'une part, ainsi que leur arrivée dans un nouveau pays d'autre part, accentuent les difficultés. Même si un diagnostic est posé, il peut ne pas être « entendu » par les parents, ne pas prendre sens pour eux. Ces familles ont surtout besoin d'être accompagnées dans la traversée de ces difficultés, de ces bouleversements. Ce n'est qu'avec le temps qu'elles pourront reconstruire des repères leur permettant d'entrer dans une véritable collaboration avec les professionnelles. La réalité des familles vivant avec un enfant en situation de handicap est diverse et complexe. Il est important de tenir compte des facteurs susceptibles d'augmenter la vulnérabilité des familles dans leur processus d'adaptation : les difficultés socio-économiques, et, dans le cas de la migration, l'arrivée dans le pays d'accueil et l'annonce du handicap. La mise en exergue de ces éléments ne vise pas à créer une nouvelle catégorie de familles « à risque », mais à attirer l'attention des professionnelles sur l'importance et la nécessité de prendre le temps de rencontrer les familles qui ont des questions, des besoins, mais aussi des attentes et des ressources (Piérart, 2008, p. 23-24).

Partenariat avec les réseaux

Comme indiqué précédemment dans le concept des moyens, la collaboration et le soutien de ressources supplémentaires sont nécessaires et fondamentales pour une intégration efficace. Pour ce faire, il est intéressant pour les structures d'accueil de pouvoir mettre en place un travail en réseau afin d'assurer la prise en charge de l'enfant. L'intégration d'un enfant à besoins spécifiques concerne indubitablement une multiplicité de partenaires : les parents, les EDE, la direction, le pédiatre, les services d'aide précoce. Chaque partenaire a un rôle à jouer dans la prise en charge et l'intervention auprès de l'enfant nécessitant un accompagnement plus assidu. Ce réseau, permet aux structures d'accueil et aux parents de s'approprier des connaissances en lien avec l'enfant et de favoriser la prise en charge par des discussions entre les différentes personnes qui interviennent auprès de l'enfant, mais également de les soutenir et de définir les rôles de chacun pour atteindre les objectifs communs (Hendrix, 2013, p. 146). Selon Bartholomé (2013) « le travail en réseau relève autant aujourd'hui d'une

nécessité que d'une obligation dans tous les secteurs de l'aide aux personnes ». Dans le cadre d'une intégration, notamment dans les structures d'accueil de la petite enfance, les pratiques de réseau apparaissent comme une évidence pour répondre aux défis que représente une telle démarche (p. 155). Les structures d'accueil interviewées pour ma recherche ont collaboré principalement avec l'OEI pour l'intégration des enfants. Il me semble important d'aborder le sujet du rôle de l'OEI plus en détails. L'OEI dispense des mesures d'Éducation Précoce Spécialisée (EPS) à domicile aux jeunes enfants compris entre 0 et 6 ans qui manifestent des difficultés dans leur développement liées à retard de développement global, un handicap mental, physique, moteur ou sensoriel, des troubles du comportement et de la communication ou une atteinte grave à la santé. Les interventions de l'OEI visent à favoriser le développement et la personnalité de l'enfant qui présente des besoins particuliers et sont dispensées directement dans la famille ou dans un milieu social proche de l'enfant sous forme de séances de travail régulières. En accord et en partenariat avec les parents, les pédagogues spécialisées en EPS travaillent au travers d'un projet pédagogique individualisé en quatre axes principaux :

- ✚ **Enfant** : évaluation, projet pédagogique individuel, stimulation globale (autonomie, motricité fine et globale, domaine cognitif, langage, socialisation...), moyens, jeux et méthodes pédagogiques adaptés...
- ✚ **Parents, famille élargie** : partage d'observations, écoute, soutien, accompagnement, conseils éducatifs, adaptation de l'environnement, information et orientation...
- ✚ **Intégration** : collaboration avec les structures d'accueil de la petite enfance et les institutions scolaires...
- ✚ **Autres intervenants** : collaboration et coordination avec les médecins, les psychologues, les physiothérapeutes, les logopédistes...(VS.CH, s.d., *office éducatif itinérant*).

L'OEI et ses pédagogues spécialisées sont très présentes et disponibles lors de ces intégrations. L'EDE de la **structure A** nous relate quelques informations à ce sujet « *la dame de l'OEI est impliquée et disponible à 100%. Elle proposait souvent d'organiser des rencontres pour faire le point. On ne se sent pas laissée pour compte* ». En ce qui concerne la **structure C**, l'EDE présente la situation d'un deuxième enfant, un deuxième cas où elle relate également l'expérience et la collaboration avec l'OEI : « *On avait une très bonne collaboration avec l'OEI, on faisait des réunions où il y avait le pédiatre, l'OEI et les parents. On était en lien permanent avec Mme A (intervenante de l'OEI) on lui téléphonait dès qu'on avait un souci et elle nous donnait des outils* ». La collaboration et le partenariat de toutes les parties prenantes : la structure d'accueil, la direction, les pédagogues spécialisées en EPS (OEI), les parents, représentent la clé de la réussite de l'intégration d'un enfant à besoins particuliers (Clavien et al., 2017, p.9).

2.2.3 Organisation

Espace, matériel, dynamique et aménagement

Je souhaite à présent me pencher sur un point essentiel qui est l'organisation du matériel et de l'espace. En effet, lors de mes différentes interviews, il en ressort que les enfants présentant un TSA montrent davantage de difficultés dans les moments un peu plus agités en structures. Par exemple, quand le bruit sonore augmente. Dans son ouvrage, Baillargeon (1986) affirme que la plupart des enfants qui ont une déficience intellectuelle n'ont pas besoin d'une organisation spécifique. Cependant, une bonne organisation matérielle facilite la tâche aux éducatrices. Il vaut mieux commencer avec une organisation simple de l'espace et un matériel plutôt facile à utiliser. Les enfants qui ont des déficiences sont parfois plus sensibles au bruit, l'aménagement peut donc contribuer à diminuer le niveau de bruit souvent très élevé dans un service de garde, par exemple en créant des aires spécifiques pour les différentes activités et en séparant les aires d'activités calmes de celles qui sont bruyantes. De plus, il serait aussi souhaitable pour les enfants à besoins spécifiques, d'aménager un petit espace intime. C'est ce que L'EDE de la **structure A** confirme avoir mis en place : « *on a essayé de lui créer un coin à lui en fait, on avait mis un petit coin avec des coussins, avec des livres, pour lui permettre*

de s'asseoir un petit moment d'avoir sa petite bulle à lui ». De plus, un autre facteur de stress rencontré dans une garderie est le manque d'intimité inhérent à la vie de groupe. Certains enfants y sont spécialement sensibles. L'aménagement de l'espace de jeu en aires spécifiques d'activités diminue ce stress en favorisant la formation de groupe plus petits (p.34-35).

Dans l'ouvrage de la FOCPE, Panchaud (2007) met en évidence que le handicap ne dépend pas du seul individu, mais que le handicap est fortement dépendant du contexte dans lequel vit la personne. C'est pourquoi, les contextes de vie qui sont offerts à l'enfant (l'environnement familial, les pratiques pédagogiques de la structure d'accueil, les valeurs de la société dans laquelle il vit) vont considérablement influencer son développement (p. 45). L'éducatrice de la **structure A** s'exprime à ce sujet : *« la dynamique de groupe peut aussi être un inconvénient, une limite. Quand le groupe est grand (16 enfants) la dynamique était difficilement gérable, on avait moins de temps pour lui ».* L'EDE de la **structure C** relève également quelques informations à ce sujet *« il faut avoir la disponibilité de pouvoir se prendre du temps en petit groupe pour pouvoir travailler vraiment avec lui si on veut faire quelque chose de concret et le voir évoluer. On se pose alors la question, est-ce qu'il est vraiment bien dans cette crèche-là, où on accueille 35 enfants par jour, donc on n'a pas nécessairement non plus le temps de vraiment se prendre un petit groupe ».*

Personnel et aide supplémentaire

Les EDE peuvent rencontrer de nombreuses difficultés lors de ce type d'intégration. Face à ces difficultés, il serait nécessaire que l'EE bénéficie de l'attention d'une personne supplémentaire. En Valais, les détails complets de l'encadrement éducatif se trouvent dans les directives pour l'accueil à la journée des enfants dès la naissance jusqu'à la fin de la scolarité primaire. Le rapport personnel/enfants varie en fonction des types de structures, allant d'un poste pour cinq enfants en crèche (calculé en fonction de l'âge des enfants) à celui d'un poste pour douze ou quinze dans les jardins d'enfants. Ce ratio prend en compte seulement les enfants qui se développent normalement et non les enfants ayant des besoins spécifiques. Pourtant, certains enfants présentant un TSA montrent un degré de difficultés différent et certains demandent une attention plus assidue, ce qui nécessiterait par conséquent un personnel plus nombreux. En ce qui concerne la réalité des structures d'accueil ça n'est pas aussi simple. L'EDE de la **structure B** relève quelques points concernant ce sujet *« le temps que la responsable des structures du Valais elle vienne sur le terrain, que tu fasses des entretiens avec elle, qu'elle observe, qu'elle justifie... parce que certaines fois elle dira : certains après-midis vous en avez 16 (1 pour 8 chez nous), et vous êtes 3 donc c'est bon, vous pouvez vous occuper de lui en fait, il y en a une qui sort du groupe et qui s'occupe que de lui. Sauf que le jour où tu en a 16, c'est le jour où tu as des malades, ou alors que les irréguliers ne sont pas là, mais si les irréguliers sont là, tu passes à 19-20 et bien là c'est difficile de devoir sortir une éducatrice pour s'occuper que de lui ».* Au sein de la **structure C**, l'EE ne bénéficie pas d'aide supplémentaire sur le terrain. Pourtant, c'est ce que souhaiterait, pour une bonne prise en charge, l'EDE de cette structure *« cet enfant ça devient très difficile de l'accueillir ici, parce qu'on se rend compte vraiment qu'il aurait besoin d'une personne rien que pour lui. Il faudrait vraiment, mais vraiment une personne que pour lui ».* Toutefois, au sein de la **structure A**, l'EE ne ressentait pas forcément le besoin d'avoir une aide supplémentaire : *« Comme ça s'est bien passé, on n'avait pas forcément besoin d'avoir l'aide de quelqu'un de l'extérieur, mais si on avait voulu aller plus loin dans la prise en charge et l'adapter à l'enfant : oui, on aurait eu besoin de quelqu'un. Mais dans le sens où on le traitait comme tous les autres enfants et que ça se passait très bien la plupart du temps, on n'avait pas forcément besoin d'aide mais c'est vrai que si on avait voulu aller plus loin dans la prise en charge, on aurait pas pu. On avait un manque de personnel et on avait peu de temps aussi, c'est surtout à ce niveau-là ».*

Je me questionne alors sur cette démarche d'aide supplémentaire : qui prend la décision, sur quelle base légale se décide-t-elle ? Pour répondre à mes questions, j'ai sollicité le responsable du Service cantonal de la jeunesse qui m'a précisément éclairé sur la question : *« Le service cantonal de la jeunesse par son secteur petite enfance va examiner la structure,*

le groupe dans lequel l'enfant est accueilli et ils vont évaluer les besoins de l'enfant. Si, après les observations, il n'est pas nécessaire d'engager du personnel supplémentaire pour s'occuper « que de l'enfant » évalué selon ses besoins, il n'y a rien qui se poursuit. Cependant, s'il s'avère qu'il est nécessaire qu'une personne supplémentaire soit engagée afin d'accompagner l'enfant car ses besoins sont trop importants, le service cantonal va alors négocier avec la commune. En général, la commune est d'accord avec cette décision ». Par conséquent, cette décision va engendrer un coût financier pour les communes car si l'engagement d'une personne supplémentaire est envisagé, la commune ainsi que les parents vont financer le 70% du salaire de la personne engagée contre 30% par le SCJ. L'EDE de la **structure B** relate quelques informations à ce sujet : *« Depuis que l'enfant est dans notre groupe on a quelqu'un qui vient que pour lui, c'est une auxiliaire, elle n'a pas de formation, parce que, bien évidemment que ça coûte de l'argent, que dans la loi c'est bien écrit qu'il faut promouvoir l'intégration et que les enfants ayant un handicap, doivent pouvoir bénéficier d'une structure d'accueil, sauf que les communes, si elles sortent pas l'argent, et bien tu as beau demander quelqu'un de supplémentaire ça prend 6 mois ».*

Selon Baillargeon (1986) il n'est pas toujours obligatoire de diminuer le nombre d'enfants par adulte pour réussir une intégration. Cela dépend du degré des difficultés de l'enfant, de son autonomie. Cependant, généralement il est nécessaire d'avoir un « ratio » adulte/enfants plus bas que celui en vigueur afin de pouvoir consacrer du temps à chacun des enfants (p.27). Comme le signale également Thériault (2007) il existe trois types de facteurs qui favorisent la réussite de l'intégration. L'un d'entre eux se trouve être des facteurs reliés à l'environnement : premièrement, il faut que l'environnement puisse permettre à l'enfant de se développer en tenant compte de ses difficultés et spécificités, deuxièmement il faut tenir compte de l'aménagement des locaux et du matériel à disposition et troisièmement il faut penser au « ratio » adulte/enfants. Plus le ratio est faible plus les chances de réussites de l'intégration sont grandes (p.34).

2.2.4 Bilan du processus d'intégration

Les avantages de l'intégration pour l'enfant TSA

« Diverses études montrent que les enfants en situation de handicap peuvent faire au moins autant de progrès dans leur développement en milieu intégré qu'en milieu spécialisé » (Frazeur Cross, 2004, cité par Doumont et Rose, 2007, p.7). L'intégration d'un enfant à besoins spécifiques dans une structure d'accueil ordinaire comporte des avantages. L'intégration offre plus d'occasions à l'enfant de faire partie intégrante de la société et aussi d'être reconnu surtout comme un enfant à part entière au sein d'un groupe d'autres enfants sans besoin spécifique. Cela lui permet de développer plus aisément ses compétences d'adaptation, de développer des attitudes et des comportements adaptatifs. L'intégration lui permet aussi de créer des liens d'attachement et des relations positives avec des enfants qui ne connaissent pas les mêmes difficultés que lui. De plus, l'intégration permet à l'enfant à besoins spécifiques d'améliorer sa communication, ses compétences, son autonomie et ses qualités relationnelles avec tous les enfants. La structure d'accueil va lui permettre d'élargir ses connaissances du monde qui l'entoure, de construire des connaissances et de consolider ses capacités d'adaptation. Pour ce faire, il est nécessaire que l'enfant puisse avoir accès à des aides et à des services qui le soutiennent dans ce processus (Hendrix, 2013, p. 16). L'ES de la **structure A** met en évidence quelques informations concernant les avantages pour l'enfant présentant un TSA : *« C'est vrai qu'au niveau des avantages, forcément, ça favorise le contact, heu, ça permet à l'enfant une certaine socialisation, heu, et de pouvoir entrer en contact avec d'autres personnes que ses parents, donc en l'occurrence, cet enfant-là n'avait pas forcément de contact avec d'autres enfants ».*

Ce que l'intégration apporte aux EDE

Une perspective intégrative implique la pleine participation de l'enfant ayant des difficultés avec les pairs du même âge dont le développement est typique. Une telle intégration considère également l'implication de toutes les personnes de la structure en collaboration avec les

intervenants de ressources spécialisées extérieures. L'intégration ne cible pas seulement l'enfant ayant des besoins particuliers, mais l'ensemble du milieu qui accueille l'enfant ainsi que toutes les personnes qui gravitent autour de lui (parents, EDE, responsable pédagogique, direction, etc.). Pour les EDE, l'expérience de l'intégration est une occasion de consolider ou de développer de nouvelles compétences. Ce qu'elles auront acquis au cours de cette intégration leur sera utile pour d'autres enfants ayant des besoins spécifiques. C'est également une occasion de tisser des liens plus étroits de collaboration avec les milieux spécialisés dans le but de travailler ensemble pour accueillir l'enfant avec des difficultés. Les EDE jouent un rôle privilégié auprès des enfants car elles exercent des fonctions éducatives. L'intégration implique que les professionnelles apprennent à gérer la diversité au sein du groupe, tout en adaptant leur pratique à la situation particulière d'un enfant. Différents facteurs peuvent influencer les représentations que les professionnelles ont de l'intégration : des facteurs culturels, contextuels et personnels. Il est important d'analyser leurs représentations à la lumière de ces éléments pour mettre en place le projet d'intégration. En effet, les représentations, les valeurs et les attitudes des intervenants influencent leurs compétences professionnelles et leurs pratiques éducatives. Ces compétences et pratiques peuvent favoriser l'intégration de l'enfant à besoins spécifiques : la capacité de travailler en réseau, le sens de l'équité, le développement de la communication, la capacité d'adaptation, etc. De ce fait, il importe de créer un climat de tolérance et d'acceptation des différences. Les professionnelles sont donc amenées à réfléchir continuellement et à adapter leurs pratiques pour favoriser l'intégration de tous les enfants. Pour ce faire, elles créent et maintiennent des liens favorisant collaboration et partenariat entre les différents membres de la communauté éducative (Hendrix, 2013, p. 18).

Au sein de la **structure A**, l'EDE relate plusieurs points positifs concernant l'intégration d'un enfant TSA « *l'intégration apporte déjà une meilleure connaissance de l'enfant TSA ainsi que sa prise en charge, des différents comportements, des spécificités. Ça permet déjà d'avoir une meilleure connaissance pratique on peut dire. Ça nous a permis entre autre de pouvoir faire des entretiens de réseau, aussi bien sûr, avoir pu créer une très belle relation avec l'enfant et les parents, malgré les difficultés du départ, la satisfaction d'arriver à la fin de l'année, de se dire que les parents sont très contents de l'évolution de leur enfant et de la relation qu'on a pu créer, c'est juste génial, et ça rejoint effectivement une très grande satisfaction d'avoir pu observer une telle évolution chez l'enfant et d'avoir reçu des retours positifs que ce soit de la dame de l'OEI, ou de la famille* ». Aussi, l'EDE de la **structure B** avance des éléments positifs de ce que peut apporter l'intégration d'un enfant TSA : « *Je pense qu'elle peut apporter plein de choses. Déjà elle apporte de nouveaux apports théoriques parce ça te demande d'aller chercher, de t'investir différemment, ça te fais ouvrir en fait tes œillères et de sortir un peu de ta routine, comment on fait pour l'intégrer dans un groupe pour faire en sorte que sa différence elle ressorte pas trop non plus, et ça te permet aussi de reprendre conscience que chaque enfant est unique, finalement chaque enfant est différent, parce que chaque enfant a son propre cadre de référence, sa propre éducation, sa propre façon d'aborder le monde, son propre caractère et du coup, tout ça te fait sortir un petit peu de ton cercle de confort* ». l'EDE de la **structure C** relate également un point, sur ce que peut apporter une telle intégration : *je pense qu'on a toutes conscience du fait que c'est des enfants qui sont différents et qu'on essaie du mieux qu'on peut, quelque part, de les accueillir et je pense que c'est très important pour ces enfants-là de continuer d'être accueilli en crèche, et faut pas qu'on soit arrêté ni freiné par ça, bien au contraire, favoriser l'intégration des enfants handicapés, c'est vraiment ça, parce que c'est que des points positifs, même si voilà, il y a beaucoup d'interrogations mais c'est que des points positifs. Autant pour eux que pour nous je pense* ». Aussi, la responsable de la **structure D** relève quelques points à ce sujet : « *J'ai relevé pratiquement, que du positif, et bien parce que c'est une expérience supplémentaire, qui peut servir pour la suite, heu, que ce soit pour l'intégration d'un enfant aux besoins spécifiques, présentant un trouble du spectre autistique, pour d'autres besoins parce qu'il y a déjà une collaboration qui a été effectuée, donc après on repart sur de bonnes bases, et puis la documentation également, ça, ça été quelque chose de positif* ».

Limites de l'intégration

En effet, l'intégration d'un enfant TSA apporte différents points positifs aux professionnelles de l'enfance. Néanmoins, mis à part ces points positifs, les professionnelles rencontrent également des difficultés, nombreuses ou infimes, pouvant parfois s'étendre jusqu'aux limites de leurs capacités dans la prise en charge de l'enfant. Les professionnelles interviewées relèvent chacune toutes les difficultés (point négatif) qu'elles ont rencontrées lors de ces intégrations.

L'ES de la **structure A** témoigne à ce sujet : *« Le seul point négatif que j'ai pu ressortir, et bien c'est vraiment cette frustration, donc ça c'est surtout de mon point de vue, de ne pas avoir accordé plus de temps à l'enfant et de ne pas avoir pu mettre en place des activités plus adaptées, du fait du manque de temps et de personnel »*. L'EDE de la **structure B** affirme également plusieurs informations au sujet des limites, des difficultés d'une telle intégration : *« Là où ça peut être négatif c'est quand on a atteint nos limites et quand on manque de soutien et où ça pèse sur l'équipe... Là, c'est une expérience qui est vécue négativement, je pense que l'équipe dans le groupe d'avant, elles ont dû le vivre comme ça. Nous, on pourra aller dans la limites de nos compétences, au niveau structure d'accueil. Au bout d'un moment on atteint nos limites parce qu'il n'y a pas assez d'objets, outils qui sont mis en place pour cet enfant, il n'y a pas assez de salles, de locaux, ils sont pas adéquats pour lui, de matériel, et on est plus capable au bout d'un moment de pouvoir répondre à ses besoins, parce qu'on est limité par la structure. Les structures d'accueil, elles atteignent leurs limites en fait, au niveau du mobilier, du niveau personnel, au niveau de la prise en charge Et je pense aussi au niveau théorique, parce que on n'est pas des professionnelles du handicap, on est des professionnelles de l'enfance »*. L'EDE de la **structure C** témoigne également quelques informations à ce sujet : *« avoir le temps... et surtout avoir la possibilité d'être vraiment avec un petit groupe d'enfants pour pouvoir travailler vraiment avec lui si on veut faire quelque chose de concret et le voir évoluer. Et aussi peut-être heu, enfin le mobilier, entre guillemet, des jeux spécialement pour lui »*. Aussi, la responsable de la **structure D** appuie sur quelques points concernant ce sujet : *« un manque de suivi, moi j'ai dû le faire sur mon temps de bureau par exemple, j'ai dû quitter le bureau pour venir observer donc, c'est tout du temps qui nous manque et si les professionnels, tous confondus, avaient du temps hors enfants, comme dans beaucoup de structures ça se fait, mais ça commence à venir gentiment en Valais, mais sur la pointe des pieds, voilà, on en parle, mais le temps que ça soit intégré par, par peut être les politiques, que ce soit intégré par les supérieurs, je pense, ça prend du temps parce qu'il y a beaucoup de contraintes, contraintes financières. Voilà, ça c'est les limites je pense et je trouve que ce qui est dommage, c'est que ça prend énormément de temps ! »*.

Selon Panchaud (2007), les structures d'accueil ont besoin d'appui. Les mesures d'appui ont bien pour but de pallier les situations dans lesquelles l'enfant et l'équipe vont se trouver en difficulté, cependant, cela ne veut pas dire que les soutiens doivent se focaliser sur lui. Une aide directe à l'enfant peut évidemment être utile parce qu'il faut lui donner à manger alors que les autres mangent seuls, parce qu'il faut une présence durant les moments de transition. Dans la mesure du possible, et si l'ensemble de la situation exige une personne supplémentaire, elle sera destinée au groupe, plutôt qu'à l'enfant. Le soutien d'une personne surnuméraire pour le groupe permet de travailler avec de plus petits groupes, de se relayer auprès de l'enfant lorsque celui-ci demande une attention toute particulière. Aussi, il est important de donner un appui aux professionnelles et à l'équipe. Le temps donné aux EDE en dehors de la présence des enfants représente aussi un soutien important. Il permet les échanges avec la famille, les interactions avec d'autres spécialistes, l'observation et la formulation des projets individualisés. L'intervention d'une personne extérieure sous forme de supervision pédagogique permet souvent à la fois de prendre du recul et de se former en équipe (formation continue). Sur le plan structurel, dans une perspective plus large, un personnel bien formé, des cadres légaux qui officialisent le processus d'intégration, ainsi que des financements proportionnés aux prestations de services attendues sont des éléments primordiaux pour que les structures d'accueil se sentent soutenues dans l'ensemble de la démarche d'intégration (p. 59-60).

3 Conclusion

3.1 Résumé et synthèse des données traitées

Ma démarche concerne l'intégration des enfants TSA en structure d'accueil. Elle cible principalement les enfants d'âge préscolaire soit de 18 mois à 4 ans. J'ai choisi, par cette recherche, de clarifier et de mettre en évidence les moyens nécessaires dont devraient bénéficier les structures d'accueil qui permettraient l'intégration, l'accompagnement et la prise en charge de qualité des enfants TSA en crèche. Pour cette recherche, je me suis questionnée sur le TSA et ses spécificités, sur le rôle de l'EDE et ses compétences, sur les différents types d'intégration possibles. Dans ce travail, je me suis également interrogée sur le partenariat avec les différents collaborateurs du réseau concernés par l'intégration d'un enfant TSA (parents, famille, intervenant externe). De plus, je me suis questionnée sur tous les moyens et ressources disponibles pour les structures d'accueil favorisant une intégration réussie ainsi que les limites d'une telle intégration. Pour cela, j'ai réalisé des entretiens. Je me suis entretenue avec des professionnelles de quatre structures différentes : une ES, deux EDE et une responsable (EDE). Les questions que je leur ai posées se regroupent en plusieurs chapitres : en premier lieu, j'aborde la thématique de l'équipe éducative et la formation ainsi que la formation continue, l'intégration et le partenariat des parents ainsi que les réseaux externes, l'organisation de l'espace et du matériel ainsi que le personnel et l'aide supplémentaire, le bilan du processus d'intégration avec les bénéfices pour l'enfant TSA ainsi que pour les EDE mais également les limites de l'EE à l'intégration. En comparant les structures et leurs réponses, je visionne avec plus de précision ce qui est fait ou non à l'heure actuelle pour les enfants d'âge préscolaire en Valais. De plus, je me suis fait une idée plus pointue des limites que rencontrent les EDE lors de l'intégration d'un enfant TSA au sein d'une structure d'accueil. Grâce à une recherche sur le terrain avec quatre entretiens semi-directifs et une recherche théorique voici la synthèse des résultats obtenus :

3.1.1 Equipe

Au travers de mes entretiens, j'ai constaté que le profil des EE était assez varié. Chacune d'entre elles se composent d'EDE formées ES, d'ASE, d'auxiliaires, de nurses et de stagiaires. J'ai également constaté que dans chaque structure, l'équipe compte des ES, dont trois d'entre elles étaient présentes sur le groupe au moment où l'enfant était accueilli. De plus, au travers de deux structures, j'ai constaté que la pluridisciplinarité, la complémentarité, la solidarité et l'entraide sont mis en avant.

Formation initiale et formation continue

Dans ce chapitre, j'ai essentiellement mis en avant ce qui était principalement ressorti de mes entretiens, c'est-à-dire l'importance de la formation que possède une professionnelle de l'enfance afin d'accompagner et d'intégrer un enfant TSA en structure d'accueil. La formation d'EDE est avant tout une formation théorique avec des connaissances spécifiques dans le domaine de l'enfance. Elle est aussi pratique, donc faite sur le terrain, dans des structures d'accueil de l'enfance et une formation humaine également, qui permet de travailler sur soi, sur la relation avec les autres. Les principes, l'organisation et les compétences régissant la formation menant au titre d'EDE diplômées ES sont décrits par le PEC. Ce dernier stipule que l'EDE « adapte l'organisation pour permettre l'accueil et l'intégration d'enfant à besoins spécifiques ».

En ce qui concerne les structures interviewées, les réponses concernant la formation ont été mitigées et quelques peu différentes. Il est ressorti qu'en grande partie, pour les EDE, la formation qu'elles possèdent n'est pas suffisante pour une prise en charge de qualité et que les ressources nécessaires du moins théoriques sont minimales. La patience, avoir le temps d'effectuer des observations, avoir une connaissance sur l'autisme, savoir créer une grille d'observations, être à l'écoute des besoins spécifiques, avoir un certain bagage et savoir donner une impulsion pour aider l'enfant à aller vers les autres, sont les compétences que jugent les professionnelles interviewées importantes de posséder pour une telle prise en charge. Face à ces différents éléments, la place de l'enfant TSA dans les structures d'accueil

est parfois remise en question. Les qualifications et les compétences des professionnelles qui entourent cet enfant sont-elles suffisantes pour répondre au mieux à ses besoins ?

En complément des formations initiales, les formations continues sont des soutiens privilégiés dans le cadre de l'intégration d'un enfant TSA en structure d'accueil. Autisme Suisse Romande propose un réseau de praticiens-formateurs et chercheurs en autisme offrant des informations sur les possibilités de formations ou des cours à la carte pour des besoins spécifiques. Je souhaitais, par le biais de ce chapitre, relever la nécessité et la responsabilité pour une équipe de professionnelles de l'enfance d'enrichir et d'élargir leurs connaissances et compétences afin de susciter l'évolution dans les pratiques. Malgré de multiples possibilités de formations continues, je me suis aperçue qu'aucune des quatre structures interrogées n'a bénéficié d'un approfondissement de ses connaissances lors de l'intégration d'un enfant TSA.

3.1.2 Intégration

Il est important de rappeler que la dimension du droit pour chaque enfant, quel qu'il soit, à être intégré avec les autres s'impose et souligne que l'intégration dans une structure d'accueil ou tout autre collectivité est l'affaire de tous. À travers cette thématique, il est important de rappeler que le terme intégration, préféré à celui d'inclusion, se traduit dans un processus à deux échelons différents, soit une intégration physique et une intégration sociale. Dans les structures d'accueil on observe généralement deux cas de figure assez distincts concernant l'intégration d'un enfant TSA : soit l'enfant est accueilli en structure avec des difficultés qui sont connues dès le départ, soit la problématique est découverte, observée, une fois que l'enfant fréquente déjà l'institution.

Il en ressort des mes entretiens que les deux cas de figures se sont présentés dans les différentes structures interrogées. Deux d'entre elles ont rencontré la problématique d'une fois que l'enfant était déjà inscrit, comme étant en « bonne santé », normal si je puis dire. Tandis que dans les deux autres structures les difficultés de l'enfant étaient connues à l'avance et le placement de l'enfant était fait en considération de sa problématique. Toutefois, une des structures interrogées a vécu l'intégration de l'enfant en deux temps. Elle se retrouve d'une certaine manière dans le cas où les difficultés ont été rencontrées durant la fréquentation de l'enfant mais aussi dans l'autre cas de figure. La responsable de cette structure affirme que l'intégration s'est déroulée en deux temps. Dans un premier temps, l'enfant a été inscrit dans le but d'une socialisation, donc une demande de la famille. Dans un deuxième temps, suite à l'arrêt de fréquentation de l'enfant dans la structure, c'était une demande de la famille appuyée par l'intervenante de l'OEI pour des besoins plus spécifiques et de stimulations dans les interactions sociales.

Dans une autre perspective, l'intégration de l'enfant TSA va permettre aux autres enfants du groupe, d'être ouverts et sensibles à la différence. Les enfants fréquentant les structures d'accueil apprennent dès leur plus jeune âge à accepter les diversités individuelles et à être à l'aise avec des personnes en situation de handicap. C'est pourquoi, il est important de relever que la période préscolaire, donc celle privilégiée pour cette recherche, est la période la plus propice pour ces apprentissages. Des études affirment que les plus jeunes enfants sont plus ouverts à leurs camarades handicapés que des enfants plus grands. C'est ce que deux structures interrogées ont relevé lors des entretiens. Elles ont mis en avant cette ouverture qui est impressionnante à cet âge-là, et la capacité des enfants à accepter la différence, quelle qu'elle soit (couleur, religion, développementale). En revanche, les deux autres structures ne se sont pas prononcées à ce sujet.

Partenariat avec les parents et le réseau

L'accueil des enfants en structure d'accueil s'établit en partenariat avec les parents. Dès lors, l'EE se doit d'assurer la continuité entre les professionnelles et les parents. Afin de collaborer à une tâche éducative commune, les professionnelles vont établir avec les parents une relation de confiance et de respect. C'est ce qui définit de manière très synthétisée le terme de partenariat. Celui-ci sera également un fantastique moyen de soutenir les familles dans leurs difficultés. Dans le cadre d'une intégration d'un enfant TSA, les parents vont rencontrer de

nombreuses problématiques : la difficulté à accepter le trouble de leur enfant, créer un lien de confiance avec les professionnelles, des questionnements abondants et bien d'autres difficultés. Toutefois, ce qui reste le plus difficile, c'est le refus des parents à accepter la différence de leur enfant ou la difficulté plus prononcée d'un des deux parents à s'adapter, les réactions émotionnelles pouvant varier selon les personnes. Deux structures interrogées ont rencontré ce type de difficultés avec les parents ; cette difficulté de faire entendre aux parents que l'enfant est différent, la peine des parents à accepter cette situation avec tout ce qu'elle implique. Les deux structures concernées affirment bien que c'est d'autant plus compliqué, à ce moment-là, de créer une relation de confiance et un partenariat solide. Une difficulté supplémentaire vient s'ajouter à celles vues précédemment ; celle de la culture. Cette problématique concerne toujours les deux structures précédentes. Face à cette difficulté supplémentaire, la barrière de la langue et la considération du handicap dans leur culture semble quelque peu poser problème pour ces deux EDE, dans le partenariat qui doit subsister entre les professionnelles et les parents.

Une multitude de partenaires sont concernés et impliqués lors d'une telle intégration. Dans cette palette on retrouve les parents, les professionnelles de l'enfance, la direction, le pédiatre et les services d'aide précoce. Chacun d'entre eux détient un rôle primordial à jouer dans la prise en charge de l'enfant TSA. Ce travail en réseau va permettre aux structures d'accueil et aux parents d'atteindre des objectifs communs. Au travers de mes entretiens, j'ai constaté que l'OEI était le réseau commun entre toutes les structures interviewées. J'ai aussi relevé que toutes les structures interrogées sont d'accord avec le fait que la collaboration avec cet office est une ressource importante dans le cadre de cette intégration. L'ES de la **structure A** et l'EDE de la **structure B** sont du même avis concernant le partenariat avec l'OEI. Elles mettent en avant la disponibilité et l'implication quasi-totale de l'intervenante de cet office. Elle propose des rencontres, donne des outils et même si c'est au téléphone, elle est présente et soutenante. C'est ce qu'ont relevé principalement ces deux structures. Au sein d'une autre structure, l'EDE ne relève que peu d'informations concernant la collaboration avec l'OEI. Elle affirme que l'intervenante en EPS collabore bien avec eux. Cette EDE met en avant le fait que l'Etat du Valais doit se positionner davantage plus rapidement pour analyser une telle situation. Le temps qu'une aide soit admise au sein de la structure prend du temps, beaucoup trop selon l'EDE de la **structure B**. La responsable de la structure D suit également cet avis. D'une fois que l'aide nécessaire est installée dans la structure, la collaboration et le partenariat de toutes les parties concernées et prenantes représente la clé de la réussite de l'intégration de l'enfant TSA.

3.1.3 Organisation

Espace, matériel, dynamique et aménagement

Au travers de mes entretiens, j'ai constaté que les enfants TSA ressentent plus de difficultés dans les moments plus agités, par exemple si le niveau sonore augmente dans la pièce. Une bonne organisation matérielle de la garderie facilite la tâche aux EDE dans le sens où les enfants comprennent plus facilement le fonctionnement de la structure. Comme précisé plus haut, le bruit peut être un facteur négatif pour les enfants TSA donc une organisation matérielle favorisant le calme est primordiale. Pour ce faire, la création d'aires spécifiques pour séparer les activités calmes, ouvrir des petits espaces intimes pour les enfants à besoins spécifiques sont à privilégier. C'est ce que l'ES de la **structure A** confirme avoir mis en place.

De plus, le manque d'intimité dû à la vie de groupe est un facteur de stress supplémentaire. La création d'espaces de jeux spécifiques favorise la formation de groupes plus petits. Comme expliqué dans la partie développement de ce travail, Panchaud (2007) met en évidence que le handicap ne dépend pas seulement de l'individu, mais que le handicap est fortement dépendant de l'environnement de la personne qui peut donc influencer son développement tant de manière positive que négative. L'ES de la **structure A** voit ça comme une limite. Elle affirme que la dynamique de groupe peut être un vrai inconvénient et que, de ce fait, c'est difficilement gérable avec un grand groupe d'enfants. C'est ce que confirme également l'EDE

de la **structure C** qui souligne l'importance d'avoir la possibilité de pouvoir prendre du temps en petit groupe afin de travailler plus spécifiquement avec l'enfant et le voir évoluer.

Personnel et aide supplémentaire

En Valais, le rapport personnel – enfants est réglementé par les directives pour l'accueil à la journée et varie en fonction de l'âge des enfants et des types de structures. Ce ratio prend en compte les enfants dont le développement reste normal et non les enfants à besoins spécifiques. Toutefois, certains enfants TSA, en raison du degré important de difficultés qu'ils présentent demandent davantage d'attention et une prise en charge plus assidue. Ce qui, de ce fait, nécessiterait une personne supplémentaire au sein de l'équipe. Au travers de mes entretiens, j'ai constaté que sur les quatre structures interrogées, il y a une structure qui compte au sein de son équipe, une personne en plus pour accompagner l'enfant TSA. Les trois autres structures n'ont pas bénéficié d'une personne en plus. L'une d'entre elles n'en ressentait pas le besoin. L'autre structure souhaiterait bénéficier d'une aide supplémentaire cependant, à l'heure actuelle, rien n'a été mis en place. Pour finir, la responsable de la dernière structure ne s'est pas prononcée sur ce sujet. Cette dernière a cependant mis en avant, qu'il est important d'oser faire appel aux services qui sont spécialisés dans le domaine. Thériault (2007) disait que l'un des facteurs favorisant la réussite de l'intégration est de penser au « ratio » adultes – enfants ; plus le ratio est faible plus les chances de réussites sont grandes (p.34). En Valais, c'est le Service cantonal de la jeunesse, par son secteur petite enfance qui va examiner la situation afin d'évaluer si une aide supplémentaire doit être octroyée ou non.

3.1.4 Bilan du processus d'intégration

Les bénéfices de l'intégration pour l'enfant TSA

Diverses recherches ont démontré que l'enfant en situation de handicap peut faire autant de progrès en milieu intégré, en l'occurrence en structure d'accueil, qu'en milieu spécialisé. Une intégration en milieu ordinaire va permettre à l'enfant de développer des attitudes et des comportements adaptés, du fait qu'il va imiter les autres enfants. L'intégration lui offre la possibilité de faire partie intégrante de la société et d'améliorer sa communication, ses compétences et ses qualités relationnelles avec tous les enfants. Concernant les entretiens, seul l'ES de la **structure A** s'est prononcée quant aux bénéfices pour l'enfant TSA en mettant en avant les avantages au niveau de la socialisation et du contact de l'enfant avec d'autres personnes que ses parents.

Ce que l'intégration apporte aux EDE

Pour les professionnelles de l'enfance, l'intégration leur permettent de consolider ou de développer de nouvelles compétences. Cette expérience d'intégration leur sera utile en vue d'une nouvelle intégration d'enfant à besoins spécifiques. De plus, c'est également une occasion pour les professionnelles de tisser des liens plus privilégiés de collaboration avec les intervenants extérieurs. De plus, en adaptant leur pratique à la situation particulière qui se présente, les professionnelles apprennent à gérer la diversité et la différence au sein du groupe. Les professionnelles sont amenées à réfléchir continuellement et à adapter leurs pratiques pour favoriser l'intégration de tous les enfants. Pour ce faire, elles créent et maintiennent des liens qui favorisent la collaboration et le partenariat entre les différents membres de la communauté éducative. Au travers des entretiens réalisés, j'ai constaté que pour certaines structures l'intégration apporte une meilleure connaissance de l'enfant ainsi que de sa prise en charge, une meilleure connaissance pratique, de pouvoir faire des entretiens de réseau et de créer une belle relation avec l'enfant et les parents ; c'est ce qu'a relevé l'ES interrogée. De plus, l'EDE de la **structure B** ajoute que l'intégration apporte de nouveaux apports théoriques et permet aussi de s'investir différemment, de sortir de la routine et du cercle de confort habituel mais également de prendre à nouveau conscience de la différence et de la personnalité unique de chaque enfant. J'ai également constaté que pour la responsable interrogée, l'intégration reste une expérience positive, qui peut servir pour la suite.

Les limites de l'intégration

Certes, l'intégration d'un enfant TSA montre qu'elle peut être bénéfique pour l'enfant lui-même, les autres enfants du groupe et aussi pour les professionnelles. Cependant, les EDE rencontrent parfois de nombreuses difficultés lors de ce processus. Du moment où les EE rencontrent de trop nombreuses difficultés et où cela peut être négatif, c'est lorsqu'elles atteignent leurs limites. Les réponses que j'ai récoltées des quatre structures interviewées ont été en grande partie homogènes. Il en ressort de ces interviews que les limites de l'intégration sont : un manque de temps pour permettre de faire des observations, pour mettre en place des activités adaptées à l'enfant ; un manque de matériel également, d'objets et d'outils à mettre en place pour cet enfant, de locaux, de salles pour permettre de se retrouver en plus petit groupe et pour répondre aussi de manière adéquate à ses besoins, un manque d'intimité, ce qui rejoint des éléments développés précédemment, en lien avec les facteurs environnementaux, former des petits groupes pour pouvoir travailler et faire quelque chose de concret avec l'enfant, un manque de personnel aussi, un manque de connaissances théoriques. C'est ce qu'on met en lumière les professionnelles interrogées lors des entretiens. Ce sont les limites qu'elles ont rencontrées lors de ces intégrations.

3.2 Analyse et discussion des résultats obtenus

Afin que l'analyse de ma recherche soit plus claire et précise, je reprends les quatre chapitres présentés dans le développement. Cela me permet de traiter les résultats par thématique et de pouvoir, dans chaque chapitre, donner mon avis sur la question. Je vais me positionner face à ces différents éléments et ainsi, répondre à ma question de départ.

3.2.1 Equipe

Personnellement, je pense qu'il est important pour les structures de bénéficier d'équipes pluridisciplinaires. La complémentarité des expériences, des bagages et des ressources de chacune peut apporter beaucoup dans une EE et surtout, je pense, lors d'une intégration d'un enfant à besoins spécifiques. Pour réussir l'intégration de l'enfant TSA, il est primordial que l'EE s'entraide, se soutienne, soit solidaire. Je pense que c'est essentiel pour ne pas tomber dans des limites trop importantes qui pourront porter préjudice à l'intégration de l'enfant. La complémentarité et le soutien sont pour moi fondamentaux afin d'assurer la prise en charge de l'enfant. Mala (2015) disait qu'en pratique, travailler sur une base de collaboration et d'échange demande du temps et nécessite une confiance indispensable. Celle-ci est fondée sur l'expérience constructrice de soutien et de complémentarité (p.18).

Formation initiale et formation continue

Concernant ce chapitre et au travers de mes entretiens, je me suis questionnée sur la formation des EDE. J'ai demandé alors aux EDE si elles pensaient que leur formation était suffisante, leurs connaissances et compétences également, afin d'accompagner un enfant avec TSA. Pour les professionnelles, la réponse est non. Sauf l'EDE de la **structure B** qui affirme que si l'EDE est suivie et accompagnée, oui, elle a les compétences, sinon non. En ce qui concerne mon point de vue sur la question, je pense que nous ne sommes pas assez sensibilisées, lors de notre formation à tout ce qui tourne autour du handicap de l'enfant. Nous sommes de plus en plus confrontées à ce genre de situation, d'accueil des enfants à besoins spécifiques, mais à mon sens, les EDE manquent tout de même de ressources théoriques à ce sujet. Cela demande des compétences pointues, d'avoir une connaissance approfondie du trouble, de ce qui peut se mettre en place, des stratégies d'accompagnement, etc. Pour ma part, je pense que des EDE sont spécialisées pour travailler en collectivité, avec des enfants en bonne santé physique et mentale et non spécialisées pour les enfants porteurs d'un handicap. Cependant, je ne pense pas que la réflexion s'arrête là. C'est pourquoi je tiens à mettre un point d'honneur aux formations continues. C'est de notre devoir, en tant que professionnelles, d'enrichir et d'élargir nos compétences et connaissances, d'évoluer dans notre pratique, de chercher à s'améliorer, avancer, progresser, d'avoir davantage de bagages dans notre caisse à outils de professionnelle. D'autant plus que le panel de possibilités de formations continues est assez large. Je reste quand même convaincue qu'avec notre formation, une telle intégration peut rester compliquée, sans expérience ou bagage

supplémentaire. Il est important de garder en tête que les formations continues sont là pour ça.

Intégration et partenariat parents, réseau

Nous l'avons déjà vu précédemment, il existe deux types d'intégrations. Premièrement, le trouble de l'enfant est connu avant son arrivée donc c'est une demande de l'extérieure : des parents, de l'OEI ou même du pédiatre. Deuxièmement, les difficultés sont observées une fois que l'enfant fréquente la structure, donc c'est une intégration dite « normale » sans problématique apparente au départ. C'est à ce moment-là que les choses se différencient. J'ai constaté, au travers de mes analyses d'interviews, que les structures qui ont rencontré le plus de difficultés lors de l'intégration de l'enfant sont celles qui se trouvent être dans le deuxième cas de figure. Comme les difficultés ne sont pas connues au préalable, il est difficile pour les parents d'accepter la différence de leur enfant. Le partenariat avec la famille est à cet instant quelque peu entravé. Toutefois, c'est pour moi un des points essentiels à la réussite de l'intégration. Pour les structures dont les difficultés de l'enfant ont été rencontrées au sein de celle-ci, la collaboration avec les parents reste très compliquée. Ils peuvent être en quelque sorte dans un déni. Ils peuvent refuser d'entendre et d'accepter que leur enfant présente un TSA et il est particulièrement compliqué pour l'EE de créer une relation de confiance avec les parents. Une problématique s'ajoute aussi à ce refus d'accepter, je parle évidemment de la culture. Ces parents ont une vision différente du handicap due à leur culture. Le déni est encore plus accentué du fait de leur origine. A mon sens, il est primordial de créer un lien de confiance, de respect et d'écoute avec les parents afin d'entendre au mieux leurs besoins et de pouvoir accueillir leur enfant dans les meilleures conditions possibles. A cet instant aussi se met en place tout un travail de réseau avec l'OEI. Cet office tente de faire parfois comprendre aux parents que leur enfant nécessite un suivi spécialisé, en collaboration avec la crèche. Pour les structures d'accueil interrogées et je suis aussi de cet avis, l'OEI ou tout autre office spécialisé est une réelle ressource pour les EE dans le cadre d'une intégration d'un enfant TSA. L'OEI va travailler avec les structures mais également avec la famille de l'enfant. Les intervenantes de cet office vont faire le lien entre la maison et la crèche. Pour moi, il est primordial que les structures d'accueil intégrant des enfants à besoins particuliers puissent créer ce réseau et n'hésitent surtout pas à leur faire appel pour les soutenir.

Pour conclure ce chapitre de partenariat, je souhaite impérativement mettre en lumière un point important qui pour moi représente parfaitement le chemin à suivre pour une intégration réussie : la collaboration et le partenariat de toutes les parties prenantes (la crèche, la direction, l'OEI et les parents) représentent la clé de la réussite de l'intégration de l'enfant avec TSA.

3.2.2 Organisation

Espace, dynamique, aménagement, personnel et aide supplémentaire

Comme souligné précédemment, l'organisation matérielle est un des facteurs de réussite à l'intégration. J'ai tenu à mettre en lumière que la création de petits espaces est également importante pour favoriser le calme et faciliter ainsi l'intégration réussie de l'enfant. Dans son ouvrage, Thériault (2007) met en avant les facteurs de réussite reliés à l'environnement. Elle parle de l'aménagement des locaux et du matériel mis à disposition. Pour ma part, je trouve que ces facteurs sont primordiaux pour une bonne intégration. En structure d'accueil, l'environnement dans lequel se développe et sont accueillis les enfants joue un rôle important pour leur intégration. Il en va de même, à mon sens, pour les enfants TSA. D'autant plus que ces enfants montrent davantage de sensibilités que les autres face au niveau sonore par exemple. Il est nécessaire que des enfants TSA bénéficient de coins calmes, leur permettant de pouvoir se poser, se détacher un peu du groupe car c'est un besoin important pour eux. De plus, je pense que la dynamique de groupe peut influencer considérablement une bonne intégration ou non. Ce qui me semble important, c'est la formation de groupes plus petits. Avec un petit groupe, l'EDE va pouvoir travailler plus spécifiquement avec l'enfant et le voir ainsi évoluer. Tandis qu'avec un grand groupe, l'enfant sera davantage perturbé et agité dû aux décibels trop élevés.

En ce qui concerne le personnel et aide supplémentaire, mon avis sur ce point est mitigé. Je pense qu'une aide supplémentaire devrait être octroyée pour toutes les structures intégrant des enfants TSA. De plus en plus de structures accueillent des enfants à besoins spécifiques et je trouve important qu'elles puissent bénéficier d'une personne supplémentaire au sein de leur équipe pour accompagner l'enfant. Cependant, mon avis sur ce point est quelque peu mitigé car cela peut dépendre de plusieurs éléments. A mon avis, cela peut dépendre du degré de difficultés que présente l'enfant. Il se peut que certains enfants présentent très peu de difficultés et que l'intégration peut très bien se dérouler sans l'aide d'une personne supplémentaire, c'est ce qu'avait mis en avant l'ES de la **structure A**. En revanche, si les difficultés de l'enfant restent trop importantes et trop lourdes, il est essentiel que l'EE puisse compter sur une aide supplémentaire, pour que la réussite de l'intégration soit garantie.

3.2.3 Bilan du processus d'intégration

Les bénéfices de l'intégration pour l'enfant TSA et pour les EDE

En arrivant au terme de ce travail et grâce à mes différentes recherches, mes entretiens avec les professionnelles, je souhaite affirmer que, de mon point de vue, l'intégration apporte des avantages pour l'enfant TSA. Cela va lui permettre de faire partie intégrante de la société, de développer sa communication, ses compétences et surtout, c'est pour moi un des avantages fondamentaux, ses qualités relationnelles avec les autres enfants. Pour les autres enfants, c'est également un avantage de côtoyer des enfants TSA. Pour eux, la différence ne sera pas un sujet tabou à l'avenir, ils seront sensibilisés à ce sujet et accepteront davantage les différences des autres dans le futur. En ce qui concerne les EDE, je pense que ce type d'intégration peut leur apporter beaucoup. Premièrement, ça leur permet d'élargir leurs connaissances et compétences sur un trouble qui est encore peu connu à l'heure actuelle, ça leur permet aussi de créer des liens plus forts avec les parents et aussi de travailler en réseau. De plus, ce genre d'intégration peut aussi les faire sortir d'une routine quotidienne, sortir du cercle de confort et affronter de nouvelles difficultés, se dépasser, collaborer et s'entraider entre collègues, etc. une telle intégration peut apporter énormément de positif pour des professionnelles de l'enfance. C'est en tout cas mon avis personnel sur la question.

Les limites de l'intégration

Au travers de mes entretiens, j'ai constaté que dans les limites de l'intégration d'un enfant TSA, on retrouve en grande partie l'ensemble des moyens dont bénéficient ou pas les structures d'accueil et qui faciliteraient l'intégration d'un enfant TSA. C'est essentiellement à travers ce dernier point que je vais pouvoir répondre à ma question de départ. Comme stipulé précédemment dans le point des limites de l'intégration, j'ai constaté toutes les limites qu'ont rencontrées les EDE lors du processus d'intégration de l'enfant TSA. Je tiens à nouveau à pointer ces éléments qui sont, à mes yeux, essentiels et qui font qu'une telle intégration est possible ou non. Le manque de temps, le manque de mobilier, le manque d'espace, le manque d'intimité, le manque de personnel, le manque de connaissance, Tous ces éléments, toutes ces limites réunies font qu'une telle intégration devient amplement compliquée, difficilement gérable et parfois considérablement fatigante pour les EE. À la vue de ces différents aspects, les professionnelles de l'enfance ont-elles les moyens nécessaires pour accompagner un enfant TSA en structure d'accueil ? De mon propre point de vue, je pense que cela va dépendre de plusieurs facteurs : du degré de difficultés de l'enfant qui va engendrer ou non la nécessité d'avoir une aide supplémentaire, du personnel en plus. Cela va dépendre également de la structure, si les locaux sont suffisamment adaptés et adéquats pour l'enfant, s'il va pouvoir bénéficier d'aires spécifiques et d'un endroit calme pour pouvoir se reposer. De plus, cela peut dépendre du suivi dont bénéficie l'EE, dans ce sens j'entends que pour ce faire, la direction doit être à 100% avec l'EE, un suivi spécialisé doit être mis en place également. Je parle ici d'un suivi avec un office spécialisé comme l'OEI. Tous ces éléments réunis favoriseront une intégration réussie. Personnellement, je pense qu'actuellement il est difficile d'intégrer des enfants TSA dans les structures d'accueil car elles manquent encore cruellement de moyens.

3.3 Limites du travail

3.3.1 Limites théoriques

Je me suis heurtée à plusieurs limites lors de la réalisation de mon travail. J'ai parcouru de nombreux ouvrages en lien avec mes concepts et ma principale difficulté a été de cibler précisément les éléments pertinents et de ne pas m'égarer dans trop d'éléments théoriques. Plus j'avancais dans le travail, plus je trouvais davantage de théories autant intéressantes les unes que les autres ; j'ai dû faire des choix et c'est là que les limites se sont présentées. J'ai rencontré également de grandes difficultés concernant les recherches sur les lois de l'intégration des enfants TSA en structure d'accueil. En effet, j'ai trouvé de nombreuses informations sur les intégrations en milieux scolaires, cependant trop peu d'éléments en ce qui concerne les milieux préscolaires.

3.3.2 Limites méthodologiques

Il y a aussi une limite que j'ai rencontrée au niveau méthodologique. C'est-à-dire que, lorsque j'ai interviewé la toute première structure, la responsable qui m'a reçue m'a donné que très peu d'éléments de réponses à mes questions ; c'est-à-dire que les questions ouvertes que je posais, amenaient à des réponses fermées. Malgré les quelques questions de relance ou de reformulation, les éléments que je possédais n'étaient pas assez pertinents. J'ai malheureusement dû abandonner la retranscription de cet entretien et j'ai contacté une autre structure. De ce fait, j'ai rencontré, sur le tard, la responsable de la structure D. J'ai donc du jongler entre la rédaction du travail et la retranscription de ce dernier entretien particulièrement long car les échanges étaient très intéressants. J'y suis tout de même parvenue grâce à une bonne organisation et gestion du temps.

3.3.3 Limites empiriques

Concernant les entretiens semi-directifs, bien que très riches en informations et en pratiques professionnelles, je me rends compte que l'éventail des structures interrogées n'est pas assez élargi. Cette recherche devrait se porter sur de nombreuses structures d'accueil dans toute la Suisse afin de se rendre davantage compte de ce qui se fait dans la situation des intégrations d'enfants TSA. Cela reste tout de même une piste à explorer ultérieurement. J'ai également rencontré une difficulté temporelle quant à mes recherches empiriques. Je désirais questionner la responsable des structures d'accueil du Valais afin d'avoir une vision plus hiérarchique de la situation et de voir ce qui se fait concrètement en Valais concernant les structures d'accueil face à l'intégration d'un enfant TSA. Quelque peu rattrapée par le temps, je ne suis malheureusement pas parvenue à réaliser mon souhait. Il est évident que l'échantillon des personnes interrogées ne peut être représentatif de la population des éducatrices de l'enfance. En effet, les résultats de ma recherche sont limités géographiquement et proviennent d'un échantillon quelque peu restreint, à une période temporelle précise. Cela ne représente donc en aucun cas des statistiques scientifiques. Cependant, la cohésion de certaines réponses met en évidence des faits généraux.

3.4 Perspectives et pistes d'actions professionnelles

Grâce à ce travail, je me rends compte que l'intégration d'un enfant à besoins spécifiques ou porteur d'un handicap comporte des avantages, autant pour l'équipe que pour l'enfant lui-même ainsi que les autres enfants. Certes, les professionnelles interviewées m'ont fait part de leurs nombreuses difficultés, cependant j'ai aussi constaté que nombreuses d'entre elles ressortent plus riches de cette expérience. Il existe de plus en plus de structures accueillant des enfants avec des besoins particuliers. Ce travail de recherche permet de mettre en évidence les différents moyens dont doivent bénéficier les EE afin d'assurer une prise en charge de qualité lors de l'intégration d'un enfant TSA. Il me semble important de garder à l'esprit que le fait d'intégrer des enfants à besoins spécifiques permet à l'ensemble du corps professionnel d'évoluer dans leurs pratiques, de sortir des sentiers battus et d'adapter leur prise en charge à tous les enfants, de reprendre conscience que chaque enfant est unique et d'être sensibilisé à la diversité de chacun. Si je devais être confrontée à l'avenir à une telle intégration, je souhaiterais organiser des rencontres, des soirées sous le thème du TSA et

faire intervenir des spécialistes dans le domaine afin de donner des pistes d'actions aux professionnelles de la structure. Cela permettrait aux EDE de partager des expériences, des questionnements et des réflexions. Il serait aussi intéressant de pouvoir intégrer les parents lors de ces soirées. Au travers de ce mémoire, les professionnelles de l'enfance doivent se rendre compte qu'il est important d'oser demander de l'aide et du soutien aux personnes extérieures.

3.5 Remarques finales

Ce travail de mémoire a été très intéressant et enrichissant d'un point de vue personnel. Auparavant, je n'avais jamais écrit de mémoire et effectué des recherches sur le terrain. J'ai eu un grand plaisir à faire des recherches théoriques autour de mes concepts tels que l'intégration, les particularités et l'historique du TSA et également le partenariat avec les parents et le réseau. Ces diverses recherches ont été très enrichissantes et m'ont permis d'approfondir et d'étayer mes connaissances sur ces différents concepts. Je pense que cette recherche m'a permis aussi de me forger ma propre opinion sur la thématique traitée. En effet, cette étude m'a plongé dans un monde que je ne connaissais pas, celui du TSA. Je me rends compte à présent qu'il est primordial de s'informer sur le sujet et de suivre également des formations continues sur cette thématique. Cette recherche m'a également permis d'élargir ma capacité réflexive. Aussi, j'ai trouvé très enrichissant de pouvoir effectuer des entretiens et de récolter des informations et avis d'autres professionnelles sur le terrain. Je n'avais auparavant encore jamais effectué d'entretiens semi-directifs et j'ai trouvé cela très enrichissant et des rencontres surprenantes se sont présentées. Ce travail de mémoire constitue à mon sens un outil de réflexion pour les différents acteurs concernés par cette recherche. Je souhaitais, avant de conclure ce travail, mettre en évidence des éléments à mon sens importants et d'actualité. A l'heure actuelle, l'intégration des enfants à besoins particuliers en structure d'accueil ordinaire semble évoluer. Les esprits, les pratiques et les réflexions autour de cette thématique évoluent et bougent. Dans le domaine de l'intégration préscolaire, les politiques et les autorités sont en pleine réflexion et les pratiques vont, à l'avenir, être encore plus importantes.

Afin de conclure ma recherche, je souhaite partager cette réflexion, qui à mon sens, reflète bien l'ensemble de ce travail :

« Une orientation inclusive intégrale n'est pas pour demain. Pourtant, chaque signe donné par les pouvoirs publics, chaque étape franchie par les organismes responsables, chaque trace dessinée par les parents, le personnel de la crèche et les spécialistes revêtent de l'importance. Ces avancées augmentent les chances, pour les enfants avec des besoins de soutien particuliers, de se développer en côtoyant d'autres enfants et de participer à des activités de la vie quotidienne ; elles offrent aux parents la possibilité de concilier famille et travail et de rester des membres actifs de la société » (Clavien et al., 2017, p.8).

4 Bibliographie

Ouvrages

- + Baillargeon, M. (1986). *Entrez dans la ronde : l'intégration des enfants handicapés dans les services de garde*. Éditions Gouvernement du Québec.
- + Bedoin, D., & Janner-Raimondi, M. (2016). *Petite enfance et handicap*. Éditions Presses universitaires de Grenoble.
- + Devillard, O. (2008). *Dynamiques d'équipes* (3^e éd.). Éditions d'Organisation groupe Eyrolles.
- + Elouard, P. (2012). *Autisme : le partenariat entre parents et professionnels. Un facteur favorable à la bientraitance*. Première Édition français : Autisme diffusion.
- + Guerdan, V., Bouchard, J.-M., Mercier, M. (2002). *Partenariat chercheurs, praticiens, familles : De la recherche d'un partenariat à un partenariat de recherche*. Les Éditions LOGIQUES inc.
- + Herrou, C., Korff-Sausse, S. (2007). *L'intégration collective de jeunes enfants handicapés*. Éditions érès
- + Jaquet-Travaglini, P., Caffari-Viallon, R., & Dupont, A. (2003). *Penser réaliser évaluer l'accueil en crèche*. Éditions des deux Continents
- + Meunier, Y., Chétoui, D. (2002). *Les éducateurs de jeunes enfants : une identité professionnelle en évolution ?* Éditions L'Harmattan
- + Panchaud, I. (2007). *L'inclusion préscolaire : donner sa place à l'enfant en situation de handicap et à sa famille*. Actes des « journées d'études genevoise de la petite enfance : Je vous dérange ? L'intégration entre idéal et réalité. FOCPE (formation continue petite enfance).
- + Plumet, M-H. (2014). *L'autisme de l'enfant : un développement sociocognitif différent*. Édition Armand Colin
- + Thériault, C. (2007). *Faciliter l'intégration et l'inclusion des enfants ayant des besoins particuliers*. Les Éditions Quebecor, une division du Groupe Librex inc.
- + Williams, C., Wright, B. (2010) *Vivre avec le trouble du spectre de l'autisme : Stratégies pour les parents et les professionnels* (adapté par Dre M-H. Prud'homme ; traduit par M-C. Désorcy). Éditions Chenelière Éducation inc.

Articles, revues, règlements, brochures et documents électroniques

- + Autisme Suisse Romande. (2011). *Autisme : reconnaître et comprendre les Troubles Envahissants du Développement*. Éditeur Autisme Suisse Romande.
- + Bartholomé, C., Camus, P., Georgette - De Bruyne, M., Vandevoorde, M., & Hendrix, M. (2013). *L'inclusion des enfants en situation de handicap dans les milieux d'accueil de la petite enfance : Guide de formation à l'attention des professionnels de la petite enfance 0-3 ans*. Éditeur responsable Jacques Ternest.
- + Borel, C. (2010). De la nurse à l'éducatrice de l'enfance. *Revue [petite] enfance*, 103, 79-87.
- + Clavien, F., Bossard, M., Fehr Slongo, M., Felber, S., Aeschlimann, J., Lauper, H., ... Wetzol, N. (2017). *Ouvrir les crèches aux enfants avec des besoins de soutien particuliers*. Édition Organisation.
- + Lafontant-Vallotton, C. (2010). La crèche. *Revue [petite] enfance*, 103, 12-13.

- ✚ *Loi **cantonale valaisanne** sur l'intégration des personnes handicapées du 31 janvier 1991 (=RS/VS 850).*
- ✚ *Loi **fédérale** sur l'élimination des inégalités frappant les personnes handicapées du 13 décembre 2002 (=LHand/RS 151.3).*
- ✚ Mata, L. (2015). *Dynamiser une équipe dans un EAJE*. Métiers de la petite enfance, n° 217, 18-19.
- ✚ Rose, B., Doumont, D. (2007). *Quelle Intégration de l'enfant en situation de handicap dans les milieux d'accueil ?* Réf. : 07-45
<https://cdn.uclouvain.be/public/Exports%20reddot/reso/documents/dos45.pdf>
- ✚ Rousseau, N., Point, M., Vézina, C., Desmarais, M.-É., & Soucy, D. (2011). *L'inclusion en action : Guide d'aide à la mise en place efficace de pratiques inclusives en milieu de garde*.
- ✚ Weder, M., Spescha, E. (2015). *Plan d'études cadre pour les filières de formation des écoles supérieures « Education de l'enfance ES »*. SPAS et SAVOIRSOCIAL.

Sites internet




- ✚ Association Autisme Valais. (S.d.). *Caractéristiques*. Accès <https://www.autisme-valais.ch/caracteristiques/>
- ✚ Autisme Suisse Romande. (2014). *L'autisme en 10 questions : Autisme, Troubles du spectre de l'autisme (TSA) Trouble envahissant du développement (TED) quelles différences*. Accès <https://www.autisme.ch/autisme/informations-generales/l-autisme-en-10-questions>
- ✚ Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales. (2012). *Définition de ressource*. Accès <http://www.cnrtl.fr/definition/ressources>
- ✚ Imbert, G. (2010). *Recherche en soins infirmiers : L'entretien semi-directif : à la frontière de la santé publique et de l'anthropologie* n° 102. <https://www.cairn.info/revue-recherche-en-soins-infirmiers-2010-3-page-23.htm>
- ✚ La Toupie. (2006). *Définition de l'intégration*. Accès <http://www.toupie.org/Dictionnaire/Integration.htm>
- ✚ Larousse. (S.d.). *Partenariat*. Accès <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/partenariat/58354>
- ✚ Myhandicap. (2004). *École intégrative et école inclusive : inclusion ou intégration*. Accès <https://www.myhandicap.ch/fr/travail-formation-handicap/ecole-scolaire/ecole-integrative/>

Intégration en crèche pour les enfants présentant un TSA : Les professionnelles de l'enfance ont-elles les moyens nécessaires pour accompagner des enfants présentant un trouble du spectre autistique en structure d'accueil ?

Thème général et structure

Pouvez-vous me décrire comment fonctionne votre structure (groupes, nombre d'enfants, âge et sexe des enfants) ainsi que le profil de l'équipe éducative ?

Voici les thèmes généraux que nous allons aborder dans ce questionnaire :

-  Autisme (connaissances, informations, formation)
-  Intégration (circonstances, discussions, réflexions)
-  Partenariat (avec les familles, les réseaux externes)

Questions

1. Est-ce que, lors de votre formation, initiale et/ou continue, vous avez eu l'opportunité de vous informer sur le TSA ?
2. Vous accueillez actuellement ou vous avez accueilli un enfant TSA dans votre groupe, pouvez-vous m'en dire un peu plus sur cet enfant ?
3. Pour quelles raisons l'intégration de cet enfant en crèche a été demandée ? A quelle fréquence ?
4. Pouvez-vous m'expliquer comment s'est déroulée la prise de décision pour cette intégration ? (Discussions en colloque, réflexion en équipe)
5. Quelles ont été les réactions (réticence / confiance) des différentes personnes face à cette intégration ?
 - a) L'équipe éducative
 - b) Les parents
 - c) Les autres enfants
6. Pouvez-vous m'expliquer comment s'est déroulé le contact avec la famille de l'enfant intégré, tant au départ que tout au long du suivi ? (Partenariat, questionnements, attentes...)
7. Quelles sont, selon vous, les compétences nécessaires pour une prise en charge de qualité lors d'une telle intégration ?
8. Selon vous, quelles sont les limites de l'équipe éducative dans ses capacités d'une prise en charge d'un enfant TSA ?
9. De quel soutien bénéficiez-vous ou avez-vous bénéficié lors de cette intégration ?
10. Dites-moi, en quoi le soutien que vous avez reçu a répondu totalement ou partiellement à vos besoins ?
11. Expliquez-moi qu'est-ce que cette intégration a apporté à l'équipe, tant sur le plan négatif que positif ?

Je vous remercie d'avance pour votre précieuse collaboration

Thème	Mme Pitteloud structure A	Mme Gaspoz structure B	Mme Bovier structure C	Mme Vuissoz structure D
	A accueilli l'année passée un enfant TSA	Accueille actuellement un enfant TSA	A accueilli et accueille actuellement un enfant TSA	A accueilli un enfant TSA
Contexte institutionnel Structure et équipe	Enfant de 3 mois à 12 ans. Nurserie (2 groupes) Trotteurs (1 groupe) Préscolaires 18 mois- 4 ans. Différents professionnels, des EDE, des ASE, auxiliaire, des nurses. Des stagiaires également et quelques emplois temporaires.	Un groupe qui accueille des enfants de 3 à 4 ans. On peut accueillir 21 enfants à la journée au niveau de l'équipe éducative, elle est constituée d'une EDE, d'une ES de la HES, qui travaille à 80% d'une ASE à 80% et d'une ASE à 60%. On a aussi une stagiaire de maturité professionnelle pour une année	Accueille des enfants de 18 mois à 4 ans, 35 enfants par jour, en gros, 35 le matin, 35 l'après-midi. Dans l'équipe il y a des EDE, 1 ES et 2 auxiliaires et 1 ASE et 1 nurse qui fait la reconnaissance des acquis	Enfants de 18mois – 4 ans Actuellement : 1 EDE, 1 ES, 2 ASE, 2 auxiliaires et 1 remplaçante Lorsque l'enfant était accueilli : 1 EDE, 1 ASE, 2 auxiliaires
Connaissance sur le TSA	En tant qu'éducatrice spécialisée, j'ai eu des cours peut être un peu plus approfondis sur l'autisme. Une de mes collègues EDE m'a dit que lors de sa formation, ils ont abordé effectivement le sujet de l'autisme et plus spécifiquement le syndrome d'Asperger	J'ai eu la possibilité durant la formation d'éducatrice d'avoir accès au TSA. Samantha, qui est ES, elle dit qu'elle a survolé ça, mais elle a pas vraiment été en profondeur. Les deux ASE elles ont aussi vu, donc des connaissances de base mais c'est tout.	Alors oui mais très peu. C'était pendant les cours en fait qu'on l'a vu mais c'est assez survolé.	Oui, durant les cours de psychopathologie, j'ai des souvenirs, donc j'ai dû me replonger dedans
Intégration A quelle Fréquence	2 après-midi par semaine 1 après midi au départ puis on est passé à deux comme ça se passait bien	Un enfant qui est arrivé en structure d'accueil comme étant un enfant considéré comme « normal ». Un	Demande du pédiatre pour que l'enfant soit avec d'autres enfants, et les parents ont joué le jeu, ils	Lors de la première intégration, c'était une demande des parents, un besoin de fréquentation

<p>Pour quelles raisons</p> <p>Dans quel But</p>	<p>Demande de la maman en collaboration avec l'OEI</p> <p>But intégration sociale</p>	<p>enfant de culture très différente (origine africaine). Au début il venait 3 jours par semaine (chez les moyens), ils ont réussi à réduire à 4 demi-journée. Au jour d'aujourd'hui il vient 3 après-midi par semaine (chez les grands)</p>	<p>écoutent beaucoup le pédiatre.</p> <p>Il vient 2 demi jours par semaine, 1 fois le matin et 1 fois l'après-midi</p> <p>Les demandes viennent de l'extérieur.</p> <p>But intégration sociale</p> <p>2^{ème} enfant</p> <p>Demande des parents. Ils l'ont inscrit la maman sentait qu'il y avait quelque chose et elle a dit : écoutez, aidez-moi, soutenez-moi, épauliez-moi</p>	<p>pour la socialisation. Ensuite il y a eu cette pause, un choix de la famille. Par la suite, dans un deuxième temps, c'était une demande des parents ainsi que de l'éducatrice en charge du dossier, d'intégrer l'enfant à nouveau, pour des besoins spécifiques, de stimulation au niveau des relations, interactions entre enfants.</p>
<p>Déroulement intégration</p> <p>Prise de décision pour intégration</p>	<p>Le premier contact s'est fait avec notre responsable de secteur, Mme Perrier. Après avoir eu l'entretien c'est la dame de l'OEI qui a pris contact avec nous pour avoir un premier entretien, donc il y avait la dame de l'OEI, moi et une troisième collègue</p> <p>Entretien seul avec l'OEI pour parler de l'enfant, but du placement et fixer des objectifs. Ensuite entretien avec les parents prise de contact crèche- parents ou inverse. Aucune personne</p>	<p>Chez les moyens :</p> <p>Discussion en colloque, observations pour se rendre compte de son niveau de développement. Par la suite entretiens avec les parents où elles étaient présentes à 2 (1 EDE +responsable pédagogique) et ensuite accord des parents pour appeler le pédiatre. Décision de l'équipe.</p> <p>Chez les grands :</p> <p>Discussion en colloque, par la suite une personne était en plus sur le groupe</p>	<p>On en parle beaucoup maintenant, une fois que nous on s'est rendu compte des difficultés de l'enfant. Pour nous, c'était plus, dans le but social, de socialisation, et c'est maintenant qu'on en parle beaucoup, pour voir qu'est-ce qu'on fait, qu'est-ce qu'on met en place avec cet enfant. C'est l'OEI qui nous a contacté pour pouvoir venir le voir ici en crèche, donc je pense qu'il y a eu quelque chose à</p>	<p>Il a été accueilli pendant 1 année et demi, ensuite il a arrêté de venir à la crèche. Il était suivi par une psychologue de l'OEI, qui allait déjà à la maison et qui a fait la demande ensuite pour qu'il soit intégré à nouveau dans la crèche. Il a repris ensuite plus tard de 3 ans jusqu'à 4 ans et là c'était vraiment un besoin de la famille, accentuée par l'éducatrice sociale qui le suivait.</p>

	<p>en plus pour s'occuper que de cet enfant, car ça se passait bien, l'intégration s'est bien passée donc on n'a pas forcément eu l'utilité</p>	<p>quand l'enfant était là. L'enfant est arrivé dans la structure lorsqu'il avait 2 ans. Il a été placé parce que les parents travaillaient</p> <p>INTEGRATION NORMALE</p> <p>Intégration assez difficile. Difficultés avec les moments de transitions, rassemblements, difficultés avec le bruit.</p>	<p>l'extérieur, de la part du pédiatre, de la part des parents.</p> <p>2^{ème} enfant (cas différent)</p> <p>C'est nous qui avons fait les démarches auprès de l'OEI, et alors, eux, ils sont venus, pouvoir l'observer, ils sont intervenus à la maison. L'enfant avait 18mois lorsqu'il est arrivé et est resté jusqu'à l'entrée à l'école. On a vraiment pu l'accompagner tout le long, c'était une évolution</p>	<p>Discussion en colloque, ave le directeur des écoles par la suite et des discussion et échanges avec l'OEI, et ensuite ça s'est fait naturellement, étant donné qu'il y avait déjà eu une fréquentation. Donc on a juste repris le contact avec la famille.</p>
Réticences au niveau de l'équipe	<p>Pas du tout de réticences venant des collègues. Beaucoup de questionnements mais absolument pas de réticences. C'était une première pour certaines collègues que d'accueillir un enfant TSA, donc une envie de savoir surtout</p>	<p>Pas de réticences venant de l'équipe. Beaucoup de questions avant que l'enfant arrive chez les grands.</p>	<p>Rien dit par rapport aux réticences de l'équipe</p>	<p>Pas du tout de réticences. L'équipe était tout à fait enchantée d'accueillir à nouveau l'enfant.</p>
Réaction des enfants	<p>Les enfants ont été un peu plus distants au départ, observateurs, beaucoup de questions. J'ai ressenti une ouverture venant des enfants. On leur avait bien expliqué</p>	<p>Les enfants ont été préparés avec un livre qui s'appelle « lolo ». On leur a expliquer les différences de l'enfant, comment l'enfant agit, communique différemment des autres enfants. S'ils ont des</p>	<p>Avec les enfants on leur explique comme quoi, lui il peut aller jouer. Parce que c'est difficile pour lui, mais qu'eux, ils doivent rester aussi</p>	<p>Certains enfant ne le connaissaient pas mais pas eu de réticence, rien de particulier</p>

		questions ils posent mais depuis qu'il est arrivé chez nous, il n'y pas eu beaucoup de questions. Les enfants ont bien compris qu'il était différent.		
Collaboration parents	Au départ, assez difficile, difficile de mettre en place un lien de confiance. On a fait des entretiens avec eux pour qu'ils puissent s'exprimer et puis de comprendre, quelles étaient leurs attentes. Les parents étaient très intéressés de savoir comment ça se passait dans le groupe, surtout la maman. J'avais moins de contact avec le papa. La maman était très inquiète de savoir comment son enfant se comportait, comment les interactions avec les autres. On a du beaucoup la rassurer. Au fil du temps de plus en plus de lien avec les parents, de complicité.	La maman parle très peu le français, le papa beaucoup plus. Très difficile de faire entendre les parents que leur enfant était un peu différent. La maman parle très peu le français, le papa beaucoup plus. Ils n'ont pas voulu entendre. Le diagnostic n'est pas vraiment accepté par les parents encore à l'heure actuelle. Le papa dit : mon enfant il ira à l'école normale. Ce qui a mon sens est impossible. La maman a fait un Burn out. Barrière de la langue. Déné total.	C'est très très difficile parce que les parents ont beaucoup de peine à accepter, et ils veulent pas l'entendre, donc souvent c'est des parents assez fuyants. On en a très peu de contact avec les parents, déjà, ils parlent pas super bien français, voir même pas du tout, donc c'est très difficile et ils sont vraiment beaucoup de ce côté de déné encore, énormément Manque de collaboration avec les parents : ils attendent beaucoup de nous et de l'OEI qui viennent à la maison « Le lien de confiance il est là mais c'est plus ils vont travailler dans leur coin et nous on va travailler dans notre coin » C'est un partenariat un peu superficiel	Les parents étaient très à l'écoute de ce qu'on pouvait leur transmettre. Il y a eu beaucoup de confiance tout au long de l'évolution. La maman nous transmettait comme ça se passait à la maison. Il y avait une grande satisfaction de la part de la maman. Pour une première ça c'est super bien passé.

			<p>Ils ont un peu de peine à comprendre.</p> <p>2^{ème} enfant (cas différent) Grande reconnaissance des parents. Ils s'intéressaient beaucoup. Les parents étaient très reconnaissants des progrès que faisaient leur enfant, l'évolution</p>	
<p>Réseau</p> <p>Attentes par rapport au soutien</p>	<p>Collaboration avec l'OEI l'intervenante était impliquée et disponible à 100%. Elle proposait souvent d'organiser des rencontres, que ce soit avec la maman ou que l'équipe pour faire le point. On ne se sent pas laisser pour compte, on est entourées. On a pas forcément les ressources mais on ne se sent pas abandonnées</p> <p>Cette personne a répondu parfaitement à nos besoins et nos attentes +++</p>	<p>Collaboration avec l'OEI, début il y a environ 8 mois. On fait des séances de réseau</p> <p>L'intervenante est vraiment en contact avec l'auxiliaire qui s'occupe de l'enfant. Le but de l'OEI c'est de faire prendre conscience aux parents que cet enfant, il va pas pouvoir rentrer à l'école normale (par le biais du test en novembre)</p>	<p>Collaboration avec l'OEI. On a de très bons échanges avec l'OEI. C'est notre plus grand soutien. L'OEI fait vraiment le lien pour l'instant entre la maison, la crèche et comment ça se passe</p> <p>2^{ème} enfant : On faisait des entretiens, enfin les réunions, on libérait une personne pour aller, il y avait le pédiatre, l'OEI, les parents et nous. Bonne collaboration avec l'OEI. On était vraiment en lien permanent avec Mme Agier, on lui téléphonait dès qu'on avait un petit souci elle nous donnait des outils</p>	<p>Collaboration avec l'OEI. Un partenariat s'est créé, même si c'était une fois par téléphone, une fois la personne est venue observer l'enfant. Il y vraiment du bon boulot qui a été fait avec l'OEI. Il y avait principalement une grande satisfaction des échanges qu'il y a eu durant ces entretiens de réseaux.</p>

			(pictogrammes,...) on a mis en place différentes choses pour cet enfant en collaboration avec elle, aussi le langage des signes, des étiquettes avec brosse les dents, des petites images, ...	
Éducatrice compétences	et Selon mes collègues EDE, la formation d'éducatrice n'est pas suffisante pour une prise en charge de qualité. Pas de ressources nécessaires, du moins théorique. Les ES sont ressources. Compétences Être patients et prendre le temps d'observer. Important le travail en réseau et de faire prendre conscience aux membres du réseau quelles sont les conditions d'accueil (+ / -)	Oui l'éducatrice de l'enfance a les compétences, mais elle peut pas le faire toute seule. Elle a vraiment besoin de soutien , il faut que sa hiérarchie soit derrière, qu'un travail de réseau soit mis en place. Compétences C'est simplement d'avoir une connaissance sur l'autisme, savoir créer une grille d'observation appropriée à chaque enfant. Que l'équipe soit solide et vraiment unie.	Je doute qu'une éducatrice ait les compétences, si on faisait des cours plus poussés, oui. Je pense qu'il y a certaines choses qu'il faudrait qu'on sache et qu'on a peut-être pas la formation pour.	Je pense qu'une éducatrice a les compétences étant donné qu'on a été sensibilisé à la question, on a eu les informations nécessaires. Après il faudrait un suivi un peu plus approfondi, une formation continue. Compétences Je pense comme pour tous les enfants, être à l'écoute, peut être plus pour certains besoins, avoir aussi un certain bagage, une certaine expérience et aider l'enfant à aller vers les autres, donner l'impulsion.
Limites	L'éducatrice de la petite enfance a pas forcément les ressources nécessaires afin de répondre aux besoins spécifiques de l'enfant.	Limite au niveau structure d'accueil, parce qu'il n'y a pas assez d'objets, outils qui sont mis en place pour cet enfant, il n'y a pas assez de salles, de locaux,	On a pas nécessairement le temps de vraiment se prendre un petit groupe, rien que lui, il faudrait je pense 2-3 enfants avec lui. Il y un manque de disponibilité, d'être avec un groupe plus petit.	Dans les limites, un manque de suivi, j'ai dû le faire sur mon temps de bureau par exemple pour l'observer. C'est du temps qui nous manque, de temps hors enfant. il faut que ça soit intégré par les

	<p>La dynamique de groupe peut aussi être un inconvénient (limite) Quand le groupe est grand (16 enfants) la dynamique était difficilement gérable on avait forcément moins de temps pour lui</p> <p>Manque de personnel Manque de temps Manque de ressources</p>	<p>ils sont pas adéquats pour lui, de matériel. Les structures d'accueil elles atteignent leurs limites en fait au niveau du mobilier, personnel.</p> <p>Une autre limite : le moment où la structure décide d'accueillir l'enfant et le moment où on a une aide, il doit être raccourci ! la décision de mettre quelqu'un doit intervenir beaucoup plus rapidement, l'état du valais doit intervenir beaucoup plus vite et se positionner beaucoup plus rapidement</p> <p>Manque de personnel Manque de mobilier Manque d'espace</p>	<p>La dynamique de groupe manque de disponibilité, d'être avec un petit groupe d'enfant. Il faudrait quelqu'un que pour lui. Il faudrait des jeux spécialement pour lui, un coin pour lui.</p> <p>Manque de mobilier Manque de temps Manque de disponibilité Manque de personnel</p>	<p>supérieurs, il y a beaucoup de contraintes, contraintes financières aussi... Il faut oser faire appel aux services qui sont spécialisé dans le domaine, mais ça prend du temps aussi, c'est dommage.</p> <p>Manque de temps</p>
Bilan intégration	<p>Positif Une meilleure connaissance de l'enfant TSA. De pouvoir faire des entretiens de réseau très enrichissant et d'avoir pu créer une très belle relation avec l'enfant et les parents malgré les difficultés. Une</p>	<p>Une intégration elle apporte déjà de nouveau apports théoriques, de reprendre conscience que chaque enfant est unique, sortir un petit peu de ton cercle de confort et si on a du soutien, ça peut qu'être du positif et pour les autres</p>	<p>1^{er} enfant : Beaucoup d'interrogation, on se sent presque impuissant, bloqué</p> <p>2^{ème} enfant</p> <p>Une grande satisfaction. Pourtant on s'était aussi</p>	<p>Positif C'est une expérience supplémentaire qui peut servir pour la suite. La documentation qu'on a reçu ça été quelque chose de positif, peut être plus intéressant de le recevoir</p>

	<p>très grande satisfaction d'avoir pu observer une telle évolution chez l'enfant</p> <p>Négatif</p> <p>D'un point de vue personnel, de ne pas avoir accordé plus de temps à l'enfant, pour mettre en place des activités adaptées mais pas le but premier</p>	<p>enfants aussi (apprendre à accepter la différence)</p> <p>Là où ça peut être négatif c'est quand on a atteint nos limites et quand on manque de soutien et où ça pèse sur l'équipe.</p>	<p>demandé à un moment donné à quand c'était vraiment un période extrêmement difficile bah la même question : est-ce qu'il est au bon endroit ? et du fait que l'OEI est venu, nous a épaulé, guidé et ça a redonné du PEPS.</p> <p>Il n'y a pas tellement de surcharge ou de tensions. Il y a de l'entraide et du soutien au sein de l'équipe, on peut se relayer. Concernant les limites on se rend compte, qu'on a pas la formation pour. Je pense qu'on a toutes conscience du fait que c'est des enfants qui sont différents et qu'on essaie du mieux qu'on peut, quelque part, de les accueillir.</p>	<p>plus tôt, c'est peut-être le côté un peu plus négatif</p>
--	---	--	--	---

Exemple de retranscription de l'entretien effectué avec Mme Gaspoz EDE de la structure B

Morgane : Selon-vous, quelles sont les compétences nécessaires pour un prise en charge de qualité lors d'une telle intégration ?

EDE : Oui. Moi je pense qu'une éducatrice de l'enfance elle a les compétences nécessaires pour prendre en charge, heu, une telle intégration sauf que heu, elle peut pas le faire toute seule, c'est-à-dire qu'elle a vraiment besoin d'un soutien, il faut que sa hiérarchie soit derrière, il faut heu, qu'un travail de réseau soit mis en place et qu'elle puisse en fait aller puiser, aller chercher. Je pense que les compétences qu'il faut, c'est simplement avoir une connaissance sur l'autisme, savoir créer une grille d'observation appropriée à chaque enfant parce qu'heu chaque enfant qui est atteint d'autisme ne sera pas atteint au même degré n'aura pas les mêmes besoins, donc, pour ça l'éducatrice elle est compétente de créer une grille d'observation et de mettre n place ces choses. Après là où sera sa limite c'est au niveau de, de l'enfant. C'est-à-dire que si l'enfant a des besoins, d'une prise en charge unique enfin, individuelle, là c'est pas qu'elle a pas les compétences c'est juste que c'est pas son travail en fait, nous on travaille en collectivité on peut pas être là une pour un ! c'est juste pas dans notre mandat finalement. Je pense surtout que l'équipe elle soit solide et qu'elle soit vraiment unie parce que à mon avis, comme ça s'est passé là, ça peut vraiment porter sur l'équipe et en arriver à un point où c'est plus possible en fait. Et tu deviens heu, tu deviens à en arriver à ne plus vouloir venir travailler par ce que cet enfant, il est là, et que ça te prend trop d'énergie parce que t'as plus de force pour les autres quoi, c'est un enfant qui te prends tout ton temps, du coup quand t'en a 16 à côté

Morgane : Ça rentre aussi dans les limites c'est ça...

EDE : Ah C'est clair ! ça c'est une des limites la plus grande limite c'est ça ! c'est que oui, on doit accueillir un enfant sur terrain mais le moment où la structure décide d'accueillir l'enfant et le moment où on a une aide, il doit être RACCOURCI ! c'est-à-dire que pour moi ce moment-là, il doit être plus court ça doit pas prendre 6 mois. La décision de mettre quelqu'un elle doit intervenir beaucoup plus vite, l'état du valais doit intervenir beaucoup plus vite et se positionner beaucoup plus rapidement. Et ça c'est quelque chose qui est très important, notre plus grande difficulté elle est là, et elle est aussi que eux, ils ont des grilles où ils jugent la présence d'une personne supplémentaires sur des critères qui sont à mon avis inadéquats par rapport à la réalité du terrain, parce qu'eux ils ont leurs chiffres, leurs choses et du coup, ça ne correspond pas à ce que nous on vit en fait et du dois tout le temps te battre, là on a dû par exemple refaire une réunion, heu, avec Anne Bühler-Moulin pour justifier, en fait, la présence d'une personne en plus. Ça veut dire que toi, en tant qu'équipe, tu dois défendre le fait que tu as besoin d'une personne en plus sur le terrain, parce que de nouveau, c'est une histoire de fric, c'est génial de mettre une loi comme ça, nous on trouve ça génial d'avoir une loi où tu intègres les personnes... Nous ça doit suivre derrière ! et l'OEI est tout à fait conscient et d'accord de ça, c'est pas avec l'OEI que ça coince c'est avec l'état du Valais. Vraiment au service de l'enfance dont la responsabilité est à Anne Bühler Moulin, les directions elles disent, ma directrice elle dit tout le temps : « le plus dure c'est de batailler, de batailler, de batailler et en attendant cet enfant il est là, c'est ça en fait que je pense que les gens ne se rendent pas compte c'est que cet enfant il est là et à des besoins auxquels on ne peut pas répondre, donc si tu es tout seul et que tu as un enfant où vraiment c'est très profond comme dans cette situations-là, tu peux pas répondre à ses besoins et tu deviens négligeant, entre guillemet, parce que tu vas le

parquer dans un endroit, tu vas faire en sorte qu'il ne te dérange pas, qu'il mette pas en péril les autres et tu vas essayer en fait du survivre à la journée.,

Morgane : Au final, pendant ce laps de temps-là ou tu attends de l'aide, tu n'intègres pas vraiment l'enfant ?

EDE : Au final tu peux plus vraiment. Tu ne peux pas. Moi, je me souviens quand il est venu chez les grands pendant l'adaptation, la personne qui s'occupait de lui elle était pas là, mais j'ai dû, heureusement qu'il y avait des enfants en vacances, parce que tu peux pas te dire : « ok, je le mets assis à table, je lui mets un jeu, moi avec mes yeux, 1 œil c'est pour lui et 1 œil c'est pour les autres, non c'est pas possible ! parce que c'est un enfant qui va bouger tout le temps partout, donc tu dois vraiment être que pour lui d'ailleurs il est resté dans mes bras, il est resté avec moi dans mes bras on a fait des promenades où j'ai pris la poussette et heu, on a été dehors et il a pas voulu descendre de la poussette donc c'est pas des moments en fait où tu stimules, où tu essaie d'aller, heu, comme tu ferais avec n'importe quelle autre enfant, où tu essaies en fait de faire sortir ses compétences, faire en sorte qu'il progresse, ouai là c'est la plus grande limite, c'est la limite la plus importante. Et on pourrait même prendre par exemple des stagiaires qui font des stages dans l'enseignement spécialisé ou des stagiaires de la HES qui demandent qu'à trouver des places dans des structures et qu'ils trouvent pas et bien pour moi c'est le moment idéal en fait, mais après le truc, faudrait tomber au bon moment, ça c'est si c'est pris en amont et si tu sais, et bien tu peux prendre une stagiaire, mais si tu dois découvrir ça sur le terrain et bah c'est plus délicat en fait.

Morgane : Qu'est-ce que cette intégration a apporté à l'équipe tant sur le plan positif que négatif ?

EDE : Et puis, heu qu'est-ce que cette intégration elle peut apporter à l'équipe, alors heu, moi je pense qu'elle peut apporter plein de choses. Déjà elle apporte de nouveaux apports théoriques parce du coup ça te demande d'aller chercher, de t'investir différemment, ça te fais ouvrir en fait tes œillères en fait et de sortir un peu de ta routine en te disant : « bah voilà, il y a un enfant différent mais comment on fait pour l'intégrer dans un groupe pour faire en sorte que sa différence elle ressorte pas trop non plus » et ça te permet aussi de voir, de reprendre conscience que chaque enfant est unique, finalement chaque enfant est différent, parce que chaque enfant a son propre cadre de référence, sa propre éducation, sa propre façon d'aborder le monde, son propre caractère et du coup, tout ça te fait sortir un petit peu de ton cercle de confort en fait et je pense que si c'est bien accueilli, si c'est bien fait, si on est bien entourée et qu'on a eu du soutien, ça peut être que positif et pour les autres enfants aussi, parce que ça leur apprend à être capable d'accepter la différence et que ce soit une différence de couleur, une différence de nourriture, comment tu t'alimentes, une différence de religion ou une différence que tu vois plus physiquement parce que l'enfant se développe différemment, bah tout ça, ça fait que l'enfant, il en sortira plus riche en fait, donc pour les enfants je trouve que c'est pas néfaste. Après encore une fois, on est dans un groupe de 3-4 ans où l'enfant a acquis le langage, où il arrive plus à s'exprimer d'une autre manière, du coup, bah je pense que pour cette tranche d'âge-là, tout ça, c'est favorable. C'est des enfants qui savent aussi dire, et bien là, là je peux pas aller mais je sais pourquoi je peux pas aller. Après, ils auront beaucoup de questions, donc c'est à nous en tant qu'équipe d'être prête et de savoir répondre à ces questions de manière la plus simple possible, il n'y a rien à cacher, il n'y a rien à ne pas dire ou à dire, pour l'instant il n'y a aucun parent qui nous a posé des questions, et je pense que s'ils nous posaient des questions, on saurait répondre de manière très simple, parce que c'est pas une tare cet enfant. Enfin je veux dire voilà, c'est un enfant normal qu'on accueille, il a juste des différences c'est tout.

Enfance et adolescence

Accueil des enfants "diversement habiles" dans les institutions pour l'enfance

Description

Aujourd'hui, les structures préscolaires et parascolaires accueillent tous les enfants avec leurs différences. Certains peuvent présenter des troubles du comportement, d'autres des retards de développement physique, sensoriel ou intellectuel. L'hétérogénéité des situations nous encourage à développer au maximum une intervention créative qui respecte à la fois l'individu avec ses caractéristiques propres et le groupe dans ses interactions et son fonctionnement. Ce cours vise à développer une compréhension des situations et à construire les outils nécessaires à l'intervention professionnelle.

Cette formation est axée sur la pratique éducative et c'est à partir de situations concrètes que nous construirons l'intervention, en nous appuyant sur l'analyse de la situation et sur la méthodologie du projet personnalisé.

La formation se déroule en deux étapes. La première journée introduit à la problématique et aux outils d'intervention ; les deux suivantes s'élaboreront sur la base de situations concrètes proposées par les participant·e·s.

Contenu

- Accueil d'enfants qui présentent des troubles du comportement, des retards du développement, des déficiences déclarées : état de la question
- Les difficultés sont repérées lorsque l'enfant fréquente déjà le lieu d'accueil : comment agir avec les parents ? Quels sont les outils des professionnel·le·s de l'enfance ?
- Les intervenant·e·s engagé·e·s dans un processus d'inclusion d'enfants avec des besoins particuliers : se partager des rôles, s'appuyer les uns sur les autres, travailler en réseau

Source : <https://www.eesp.ch/formation-continue/formations-courtes/formation-courte/accueil-des-enfants-diversement-habiles-dans-les-institutions-pour-lenfance/>

Statut
Inscriptions ouvertes

Date-s

- 06.02.2018
- 05.03.2018
- 06.03.2018

Horaire
09:00 - 17:00

Nombre de jours
3

Délai d'inscription
12.01.2018

Prix
CHF 750.-

Intervenant·e·s
Odile Lecerf
Victoria Lucca-Paglini
Isaline Panchaud-Mingrone

[Inscription en ligne](#)