Table des matières

Table des matières

Remerciements **1**

Mots clés **2**

Résumé **3**

Table des matières **4**

Tables des abréviations **7**

1. Introduction **8**
1.1 Motivations personnelles et professionnelles **8**
1.2 Lien avec le travail social **8**

2. L'éducateur social, l'éducatrice sociale dans le domaine du handicap **10**
2.1 Définition : l'éducateur social, l'éducatrice sociale **10**
2.2 Différentes approches du handicap **10**
2.2.1 Approche clinique 10
2.2.2 Approche environnementale 10
2.3 Intervention sociale **11**
2.3.1 Caractéristiques de l'intervention sociale 11
2.3.2 Accompagnement comme intervention sociale 12
Notion d'accompagnement social 12
Accompagner des enfants et adolescent-e-s en situation de handicap mental 12

3. La définition du projet de l'enseignement spécialisé **13**
3.1 Contexte historique **13**
3.2 Institutions, écoles et classes d'enseignement spécialisé **13**
3.3 Département de la Formation, de la Jeunesse et de la Culture en Vaud **14**
3.4 Fonctionnement du système scolaire ordinaire en Vaud **15**
3.4.1 Organisation du système scolaire ordinaire 15
3.4.2 DGEO 15
3.5 Fonctionnement de l'enseignement spécialisé en Vaud **16**
3.5.1 SESAF 16
3.5.2 OES 16
Missions 16
Prestations 17
3.6 Enseignant-e spécialisé-e **18**

4. Le trouble du spectre autistique **19**
4.1 Définition et origine **19**
4.2 Caractéristiques **19**
4.2.1 Communication et interactions sociales 19
4.2.2 Comportements stéréotypés et intérêts restreints 20
4.3 Troubles associés **20**
4.4 Traitement de l'information **21**
..... **21**
..... **21**
4.5 Besoins **22**

4.6 Approches et innovations 22
4.6.1 Bref historique des approches 23
4.6.2 Acquisition de compétences diverses 23
4.6.3 Aide et apprentissage de la communication 24
4.6.4 Compréhension sociale 24
4.6.5 Développement émotionnel 25
4.7 Scolarité 25
4.7.1 Compétences visées 25
4.7.2 Stratégies d'enseignement 25
4.7.3 Apprentissages scolaires 26

5. Question de recherche 28
5.1 Objectifs 28
5.2 Hypothèses 28

6. Méthodologie 29
6.1 Terrains choisis 29
6.2 Echantillon 29
6.2.1 Choix de l'échantillon 29
6.2.2 Présentation de l'échantillon 30
6.3 Méthode de collecte choisie 30
6.4 Limites 31
6.5 Démarche méthodologique 31
6.5.1 Prise de contact 31
6.5.2 Déroulement des entretiens 32
6.5.3 Réajustements 32
6.6 Confidentialité 32

7. Analyse et interprétations 33
7.1 Démarche d'analyse 33
7.2 Thématiques d'analyse 33
7.2.1 La mission des écoles et le type de population accueillie 33
7.2.2 Les besoins des élèves 34
7.2.3 Le travail éducatif 36
Activités gérées par les éducateurs 36
Méthodes, approches à disposition des ES 38
Description du rôle de l'ES par les différents professionnels 39
Différence entre le métier d'ES et le métier d'enseignant-e spécialisé-e 40
Vision du travail d'ES par les autres professionnels 41
7.2.4 La collaboration 42
7.2.5 La nouveauté du métier dans le contexte de l'enseignement spécialisé 46

8. Bilan de la recherche 50
8.1 Vérification des hypothèses 50
8.1.1 Hypothèse A 50
Hypothèse A.1 51
Hypothèse A.2 53
8.1.2 Hypothèse B 53
Hypothèse B.1 54
Hypothèse B.2 55
8.2 Atteinte des objectifs 57
8.3 Autoévaluation de la démarche de recherche 58
8.3.1 Bilan professionnel 58
8.3.2 Bilan personnel 58

9. Conclusion 59
9.1 Pistes de recherche 59
9.2 Pistes d'action 61
9.3 Elargissement de la réflexion 62

10. Bibliographie 63
10.1 Ouvrages 63
10.2 Cyberographie 63
10.3 Autres documents 66
10.4 Référencements de cours 66
10.5 Image 66

11. Annexes 67
Annexe A) : Organigramme projet de l'enseignement spécialisé 67
Annexe B) : grille d'entretien « éducatrice sociale – enseignante spécialisée » 68
Annexe C) : Ajout spécifique à la grille d'entretien « responsable d'école et directeur » 69
Annexe D) : PER 70

Tables des abréviations

Cette table des abréviations permet d'éclaircir certains propos et d'alléger le texte. Celle-ci est organisée selon leur apparition dans le texte.

ES : Educateur social, éducatrice sociale
ASE : Assistant socio-éducatif, assistante socio-éducative
ONU : Organisation des Nations unies
LPS : Loi sur la pédagogie spécialisée
LES : Loi sur l'enseignement spécialisé
COES : Classes officielles d'enseignement spécialisé
SESAF : Service de l'enseignement spécialisé et de l'appui à la formation
LS : Loi scolaire
DFJC : Département de la Formation, de la Jeunesse et de la Culture
DGEO : Direction générale de l'enseignement obligatoire
DGEP : Direction générale de l'enseignement post obligatoire
DGES : Direction générale de l'enseignement supérieur
SPJ : Service de protection de la jeunesse
SERAC : Service des affaires culturelles
SG : Secrétariat général
URPS : Unité de recherche pour le pilotage des systèmes pédagogiques
CCR : Comité de coordination de la recherche en éducation
HEP : Haute école pédagogique
SSP-UNIL : Faculté des sciences sociales et politiques de l'Université de Lausanne
DP : Direction pédagogique
DOP : Direction organisation et planification
DRH : Direction des ressources humaines
DAF : Direction administration et finances
PER : Plan d'étude cadre
OES : Office de l'enseignement spécialisé
OPS : Office de psychologie scolaire
OCOSP : Office cantonal d'orientation scolaire et professionnelle
OCBE : Office cantonal des bourses d'étude
ECES : Ecole cantonale pour enfants sourds
SEI : Service éducatif itinérant
SPS : Soutien pédagogique spécialisé
PPLS : Psychologie, psychomotricité et logopédie en milieu scolaire
TSA : Trouble du spectre autistique
MSP : Maitre socio-professionel, maitresse socio-professionnelle
PER : Plan d'étude cadre

1. Introduction

La thématique à laquelle je m'intéresse pour mon Travail de Bachelor m'a accompagnée tout au long de ma formation pratique 1. J'ai effectué mon stage en tant qu'éducatrice dans une école d'enseignement spécialisé au Canton de Vaud. J'ai découvert différentes interventions qui permettent d'encadrer les élèves de façon optimale. La spécificité de cet établissement est de composer des classes hétérogènes. Les jeunes y sont placés par catégorie d'âge et non pas par compétence. Les niveaux des élèves sont donc totalement différents les uns des autres. J'ai compris l'intérêt d'une intervention éducative auprès de ces jeunes souffrant de difficultés scolaires, familiales, sociales, de troubles mentaux et de handicaps, légers et lourds. En immersion dans ce milieu pendant six mois, j'ai remarqué les apports de l'intervention éducative auprès des élèves ainsi que les difficultés pour les ES d'intervenir à temps égal dans les différentes classes de l'établissement selon leur taux de travail.

1.1 Motivations personnelles et professionnelles

Hésitante quant à mon choix de poursuivre une formation d'enseignante spécialisée, j'ai réalisé que d'évoluer en tant qu'éducatrice au sein de l'enseignement spécialisé correspondait à mes aspirations. En effet, cela rassemble le travail effectué au sein d'une école, qui m'a toujours intéressée et la possibilité d'accompagner les jeunes au-delà de leurs difficultés purement scolaires mais également sociales.
J'ai la volonté d'approfondir davantage mes connaissances sur la profession ainsi que de prouver la plus-value d'une intervention éducative au sein même d'une école d'enseignement spécialisé. Il est fréquent qu'un travail en réseau soit effectué entre enseignant-e-s et ES dans le cadre d'internats ou de prise en charge extrascolaire. Il s'agit ici de collaborer sur un même terrain.
De plus, j'envisage d'en faire ma future profession et espère pouvoir utiliser mes recherches afin de promouvoir la nécessité de cet emploi. Il est vrai que pour des raisons budgétaires, les établissements d'enseignement spécialisé ne peuvent se permettre d'engager autant d'ES que d'enseignant-e-s spécialisé-e-s. J'aimerais pouvoir démontrer l'importance d'un travail en binôme face à une population qui, selon moi, a autant besoin d'un accompagnement spécifique au niveau social, qu'au niveau scolaire.

1.2 Lien avec le travail social

Au sein de classes d'enseignement spécialisé, la collaboration d'une équipe pluridisciplinaire permet de prendre en compte diverses dimensions, entre autres : le scolaire, les compétences sociales, les aspects sensori-moteurs, les éventuels problèmes psychologiques, etc. Il s'agit d'accompagner le jeune en difficulté dans sa globalité. J'ai pu observer la collaboration d'un enseignant spécialisé et d'une ES dans l'élaboration d'un contrat pédagogique adapté et personnalisé à chaque élève, prenant en compte diverses notions précédemment abordées. Cet exemple montre l'intégration du travail social au sein de cet établissement d'enseignement spécialisé.

En effet, les travailleurs sociaux et travailleuses sociales sont formé-e-s pour la collaboration, comme le démontre la compétence n°5 du plan d'étude cadre Bachelor 2006 de la HES-SO filière Travail Social, « Collaborer entre professionnels et institutions ». Cela correspond aux moyens mis en œuvre afin de proposer une prise en charge de qualité aux élèves présentant diverses difficultés d'ordre scolaire, social ou mental.

2. L'éducateur social, l'éducatrice sociale dans le domaine du handicap

2.1 Définition : l'éducateur social, l'éducatrice sociale

Selon la HES-SO en Travail Social, l'ES exerce une activité éducative de soutien et d'accompagnement auprès de personnes vulnérables, en situation de handicap ainsi que de personnes en difficulté sociale et/ou professionnelle. Le but de cet accompagnement est de favoriser leur autonomie par la mobilisation des ressources existantes (HES-SO, 2015).

2.2 Différentes approches du handicap

Afin de procurer un accompagnement optimal aux enfants et adolescents en situation de handicap mental, il est important de prendre en compte deux approches face au domaine du handicap : l'approche clinique et l'approche environnementale.

2.2.1 Approche clinique

L'approche clinique concerne principalement le champ médical mais ne doit pas être négligée par l'ES. En effet, elle englobe tout ce qui se rattache au diagnostic, à la médication et au traitement adapté à la personne. L'ES se doit d'avoir des connaissances de base, car dans son accompagnement au quotidien d'une personne en situation de handicap mental, il se peut qu'il/elle ait la tâche de donner la médication au résident, de réagir en cas de crises ou de manifestations douloureuses. L'approche clinique propose des prises en charge individuelles et adaptées à la personne concernée. De plus en plus, cette approche se détache du champ médical pour se rapprocher de ceux de la psychologie ou de l'éducation. Il est donc tout à fait envisageable qu'au terme d'un examen des potentialités de la personne, une prise en charge éducative soit le traitement idéal. Le handicap n'est pas considéré comme une maladie mais comme un « état » qui accompagne la personne tout au long de sa vie malgré les progrès, les évolutions ou les atténuations. C'est donc à partir de ce constat que l'ES peut intervenir en développant des compétences grâce aux ressources de la personne et en maintenant ses acquis. (DANVERS, F., 2010)

2.2.2 Approche environnementale

Une autre approche est celle que l'on appelle environnementale. Elle a pour principe d'affirmer que la société crée le handicap. De cette approche, le terme « en situation de handicap » est utilisé selon l'endroit où l'on se trouve et la tâche à accomplir. Les

Rapport-Gratuit.com

objectifs de l'accompagnement, ici, sont tout d'abord d'identifier les situations de handicap rencontrées par la personne pour pouvoir proposer une intervention éducative adéquate (HAMONET, C., 2010).

Ces deux approches amènent des aspects différents dans la vision de l'accompagnement. L'approche clinique tenant compte principalement de l'évolution de la personne et l'approche environnementale, de sa participation sociale. Toutes deux appliquées mais aussi critiquées, il est bon de connaître les limites de ces deux approches (PIERAT, G. et CUDRE-MAUROUX, A., 2015).

2.3 Intervention sociale

« L'intervention sociale, qu'elle soit individuelle (intervention sociale d'aide à la personne) ou collective (intervention sociale d'intérêt collectif) est centrée sur la personne dans l'objectif de l'accompagner et de parvenir aux conditions de bien-être. » (CAP-CONCOURS, 2016)

En travail social, il existe deux formes de systématisations de la pratique, de façon de procéder. Le travailleur social, la travailleuse sociale utilise une approche pragmatique lorsqu'il/elle tient compte de ses expériences pour intervenir. En effet, il/elle procède par essai et en retire les résultats, positifs ou négatifs, afin de se faire sa propre idée de ce qui fonctionne ou non. Il/elle est directement confronté-e à la réalité et aux problèmes sociaux. D'autre part, il/elle utilise une approche dite « scientifique », en tenant compte des outils et recherches mis à disposition par la théorie, les sciences sociales. (DE ROBERTIS, C., 2007)

2.3.1 Caractéristiques de l'intervention sociale

Le modèle d'intervention présente quatre caractéristiques :

L'intervention en travail social débute dès le premier contact. Il n'est pas question d'attendre un diagnostic pour commencer l'intervention. Le travailleur social fait connaissance avec la personne et découvre la/les problématique-s qu'elle rencontre. Les premiers temps sont importants pour créer une relation de confiance.

Dès la découverte de la problématique, et après avoir fait connaissance avec la personne, le travailleur social va commencer son analyse de la situation. C'est à partir de là qu'il va pouvoir solliciter la personne et réfléchir avec elle à des solutions pour améliorer son quotidien. Le changement est induit par l'échange entre le travailleur social et la personne concernée.

Le modèle d'intervention prend en compte les aspects positifs d'une situation et travaille là-dessus. Le focus est mis sur les forces, les ressources, le potentiel des personnes et les changements déjà établis.

Puis, il est important de comprendre que le travailleur social est un « agent de changement » et non quelqu'un qui a le pouvoir de guérir. (DE ROBERTIS, C., 2007)

2.3.2 Accompagnement comme intervention sociale

Notion d'accompagnement social

Depuis les années 1980, la notion d'accompagnement est mise en avant pour lutter contre l'exclusion sociale. *« L'accompagnement social vise à aider les personnes en difficulté à résoudre les problèmes générés par des situations d'exclusion, et à établir avec elle une relation d'écoute, de soutien, de conseil et d'entraide dans une relation de solidarité, de réciprocité et d'engagement de part et d'autre. »* (BOUQUET, B. et GARCETTE, C., 2006) On retrouve l'accompagnement sous plusieurs formes : la relation thérapeutique, la relation éducative (celle qui nous intéresse), le suivi social, le tutorat, la tutelle. Pratiquer l'accompagnement implique de prendre en compte plusieurs aspects. Pour commencer, la proximité : il s'agit d'être avec la personne, de la soutenir. Ensuite, la participation active de la personne concernée est primordiale : on ne fait pas à la place, on accompagne la personne dans son processus d'autodétermination. Un autre aspect est le mouvement : intégrer la notion de devenir, ne pas stagner bien que chacun avance à son rythme et que parfois il n'est pas évident de savoir où l'on va. Puis, l'individualisation est un concept intéressant puisque chaque situation et chaque individu sont différents, bien qu'il existe des catégories de problématiques. Pour finir, il est important de garder en tête la notion de passage : l'accompagnement comme moment de vie, parfois indéterminé mais toutefois limité, implique tôt ou tard une séparation. (DE ROBERTIS, C., 2005)

Accompagner des enfants et adolescent-e-s en situation de handicap mental

Les enfants et les adolescent-e-s en situation de handicap mental ont besoin d'un accompagnement personnalisé afin de pouvoir progresser vers le plus d'autonomie possible (UNAPEI, 2015). Cette autonomie peut être acquise, partiellement acquise ou dans l'incapacité d'être acquise selon les possibilités des enfants et adolescent-e-s ainsi que le contexte environnemental dans lequel ils/elles évoluent. Il est important de travailler avec les ressources existantes afin que les jeunes puissent développer des compétences ou maintenir leurs acquis. Cela se déroule en posant des objectifs avec et pour la personne concernée.
De plus, l'ES a un rôle quant à la citoyenneté de la personne qu'il/elle accompagne. Il est important que la personne se sente citoyenne avec des droits et des besoins légitimes. L'accompagnement est également mis en place pour que la personne concernée puisse vivre dignement (FOVAHM, 2015).
Finalement, l'ES a la tâche de collaborer avec les parents et de faire le lien entre l'enfant ou l'adolescent et sa famille. Cette collaboration est importante pour le maintien des acquis à domicile de l'enfant (auquel cas celui-ci rentre souvent dans sa famille). Puis, elle est également favorable à la création d'un lien de confiance entre les différents membres de la sphère qui entoure l'enfant.

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

3. La définition du projet de l'enseignement spécialisé

Afin de mieux comprendre le projet de l'enseignement spécialisé dans le canton de Vaud ainsi que le contexte dans lequel il évolue, je me suis penchée sur un aspect d'abord historique. Par la suite, je me suis intéressée de manière formelle au fonctionnement de l'enseignement ordinaire et spécialisé du canton de Vaud. Pour cela, j'ai utilisé principalement le site officiel du canton de Vaud : vd.ch, la rubrique « formation ».[1]

3.1 Contexte historique

Le handicap n'a pas toujours été considéré comme il l'est aujourd'hui, ni pris en compte dans le contexte scolaire. Avant la *Convention universelle des droits de l'homme*, les personnes en situation de handicap ne pouvaient pas jouir des droits humains, même les plus élémentaires (respect, éducation, travail, …). Souvent exclues, ces personnes vivaient en marge de la société. En 1948, la *Convention universelle des droits de l'homme* a mentionné « le droit à l'éducation pour tous ». C'est pourtant dès 1970, que les mentalités ont commencé à changer et des décisions en faveur des personnes en situation de handicap ont été prises. L'Assemblée générale de l'ONU, depuis les années 70, milite pour les droits des personnes en situation de handicap. La tendance à vouloir l'égalité et l'inclusion de ces personnes pousse les associations à prôner davantage les droits de ces personnes (WHEELCHAIR, 2016). En 1989, la *Convention relative aux droits de l'enfant*, dans son article 23, alinéa 3, fait en sorte que *« (…) les enfants aient effectivement accès à l'éducation, à la formation, aux soins de santé, à la rééducation, à la préparation à l'emploi et aux activités récréatives (…) »* (HUMANIUM, 2016) cela dans le but d'assurer la meilleure intégration sociale possible et de garantir un épanouissement personnel pour ces enfants.

3.2 Institutions, écoles et classes d'enseignement spécialisé

« La pédagogie spécialisée vise à favoriser l'autonomie, l'acquisition de connaissance, le développement de la personnalité et l'ouverture à autrui des bénéficiaires, en vue de leur meilleure participation sociale possible. » (Art.2, al.1, LPS, 2015) Les bénéficiaires sont *« Les enfants et adolescents dont l'état exige une formation particulière, notamment en raison d'une maladie ou d'un handicap mental, psychique, physique, sensoriel ou instrumental. »* (Art.1, al.1, LES, 1977) Le principe est d'adapter au maximum le contexte de prise en charge et de scolarisation. (Art.2, al.2, LPS, 2015) Chaque élève bénéficie d'un

[1] Annexe A) : organigramme projet de l'enseignement spécialisé

projet individualisé de pédagogie spécialisée et est encadré par une équipe pluridisciplinaire. (Art.36, al.1, LPS, 2015) Les prestations proposées par la pédagogie spécialisée, au sein des établissements, sont l'enseignement spécialisé, la psychologie, la logopédie et la psychomotricité. Il se peut qu'une autre prise en charge, reconnue scientifiquement et permettant d'atteindre les objectifs de l'élève, soit mise en place et financée par le service d'enseignement spécialisé. Par ailleurs, la pédagogie spécialisée offre d'autres prestations telles que l'éducation précoce spécialisée, pour les enfants en âge préscolaire, la prise en charge en structure de jour ou à caractère résidentiel, la prise en charge en unité d'accueil temporaire, l'aide à l'intégration et finalement la gestion des transports adaptés entre le domicile et l'établissement scolaire. Ces prestations sont destinées à couvrir les besoins éducatifs particuliers des enfants malades ou en situation de handicap. (Art.9, al.1 et 2, LPS, 2015)

Les classes officielles d'enseignement spécialisé (COES) sont intégrées dans les établissements scolaires ordinaires. En ce qui concerne les institutions ou écoles d'enseignement spécialisé, elles naissent généralement d'une initiative de fondations privées mais reconnues d'utilité publique. Une collaboration avec le SESAF est donc mise en place et le financement est géré par le canton ou la confédération. Les classes COES ainsi que les institutions privées sont soumises à la LS et à la LES. (VD, 2016)

3.3 Département de la Formation, de la Jeunesse et de la Culture en Vaud

Le Département de la Formation, de la Jeunesse et de la Culture (DFJC) (VD, 2016) regroupe les domaines de l'enseignement obligatoire (DGEO), l'enseignement post-obligatoire (DGEP), l'enseignement supérieur (DGES), l'enseignement spécialisé et l'appui à la formation (SESAF), la protection de la jeunesse (SPJ) et les affaires culturelles (SERAC). Il est constitué d'une cheffe de département ainsi que d'un secrétariat général (SG). Le département a également mis en place une unité de recherche pour le pilotage des systèmes pédagogiques (URSP) (VD, 2016) qui a pour mission de donner des informations et des analyses sur les systèmes de formation et les besoins éducatifs. L'unité propose également des innovations pédagogiques pour les élèves, les apprentis et les gymnasiens. L'URPS travaille sur mandat et le contenu des résultats des recherches est accessible au public. De plus, le DFJC est composé d'un comité de coordination de la recherche en éducation (CCR) (VD, 2016). Celui-ci regroupe trois institutions vaudoises qui s'impliquent dans le développement des recherches en éducation : la Haute école pédagogique vaudoise (HEP Vaud), l'Unité de recherche pour le pilotage des systèmes pédagogique (URSP), précédemment évoquée, ainsi que la Faculté des sciences sociales et politiques de l'Université de Lausanne (SSP-UNIL).

3.4 Fonctionnement du système scolaire ordinaire en Vaud

3.4.1 Organisation du système scolaire ordinaire

Le canton de Vaud propose un système scolaire ordinaire gratuit, laïc et public (VD, 2016). Il est composé de l'enseignement obligatoire et de l'enseignement post-obligatoire. L'enseignement obligatoire est géré par la Direction générale de l'enseignement obligatoire (DGEO) (VD, 2016) et représente 11 années de scolarité classées en degrés « Harmos ». L'école primaire rassemble les élèves de 4 à 12 ans et l'enseignement secondaire, 12 à 15 ans. La suite du cursus scolaire est gérée par la Direction générale de l'enseignement post-obligatoire (DGEP) (VD, 2016). Elle s'occupe des formations gymnasiales et professionnelles, avant le passage en enseignement supérieur, de degré tertiaire.

3.4.2 DGEO

La DGEO est divisée en plusieurs secteurs, eux-mêmes régis par quatre directions : la pédagogie (DP), l'organisation du système scolaire (DOP), les ressources humaines (DRH) ainsi que l'administration et les finances (DAF).

La DP est séparée en trois unités qui s'occupent respectivement d'un ensemble de points. L'une travaille sur les décisions pédagogiques à mettre en œuvre, tout en respectant les objectifs généraux de l'école : par exemple le PER (Plan d'Etude Romand). Une autre unité s'intéresse à l'évolution du travail des élèves et du système scolaire en général. Et la dernière, se focalise sur la pédagogie différenciée, qui prend en compte les besoins particuliers d'élèves dans certaines situations.

La DOP est également divisée en trois unités et prend en compte les projets de changements ou d'innovations en relation avec l'école, ainsi que sur le plan de l'organisation et la planification. Elle gère également ce qui concerne les constructions de bâtiments scolaires et les transports, cela en collaboration avec les différentes communes.

La DRH gère non seulement le personnel administratif mais également tout ce qui se rapporte aux enseignant-e-s : contrats, engagement, retraites, pour citer quelques exemples.

Finalement, la DAF s'occupe de la gestion de l'administration et des finances. Elle s'assure de mettre en œuvre les directives de l'Etat relatives au système scolaire. Puis, elle effectue un contrôle des comptes des établissements scolaires (VD, 2016).

3.5 Fonctionnement de l'enseignement spécialisé en Vaud

3.5.1 SESAF

Le SESAF (VD, 2016) est composé d'un chef de service, d'un secrétariat, de plusieurs directions et deux secteurs : le secteur de l'appui à la scolarisation et le secteur de l'appui à l'insertion professionnelle. Le service est ensuite divisé en quatre offices : l'enseignement spécialisé (OES), la psychologie scolaire (OPS), l'orientation scolaire et professionnelle (OCOSP), et les bourses d'études (OCBE).

3.5.2 OES

L'OES est dirigé par un chef d'office et compte dans ses collaborateurs, un secrétariat, un responsable de la coordination en éducation physique et sportive, des responsables de la coordination en informatique pédagogique ainsi que des inspecteurs de l'Enseignement Spécialisé (VD, 2016).

Les inspecteurs de l'Enseignement Spécialisé ont pour mission de venir en aide aux parents et aux professionnels afin de conseiller des prestations adaptées aux difficultés des élèves concernés. Il s'agit également de favoriser l'intégration de ces élèves en permettant le lien entre les établissements scolaires ordinaires et les écoles d'enseignement spécialisé. Les inspecteurs exercent la surveillance de l'Etat et de l'AI sur l'enseignement spécialisé privé. Ils représentent un moyen d'évaluation auprès des élèves afin de proposer une mesure adéquate. De plus, ils participent au conseil pédagogique des classes de développement (VD, 2016).

Missions

L'OES a comme responsabilité de subventionner les institutions et écoles d'enseignement spécialisé et de veiller à l'application de la LES.

L'office collabore avec le SPJ concernant les internats scolaires ainsi qu'avec d'autres services de l'Etat ou associations privées concernant leurs propres activités en lien avec l'élève concerné.

L'ECES (Ecole cantonale pour enfants sourds) est sous la gestion de l'OES.

De plus, elle contrôle les activités des enseignant-e-s spécialisé-e-s selon la LS et la LES ainsi que leurs règlements d'application respectifs (VD, 2016).

Prestations

L'OES offre une aide à domicile aux enfants d'âge préscolaire qui présentent des difficultés de développement ou un handicap, sous forme de Service Educatif Itinérant (SEI). Les professionnels engagés au SEI viennent du domaine de la santé, de l'enseignement, de la psychologie et du travail social. Cette intervention précoce permet de créer un réseau autour de l'enfant et de définir ses besoins en terme scolaire, par la suite (VD, 2016).

L'office s'occupe également de fournir un renfort pédagogique aux enseignant-e-s titulaires afin qu'ils apportent de meilleures réponses pédagogiques aux élèves dans le suivi du programme scolaire ordinaire. Un-e enseignant-e, spécialisé-e ou non, vient assister l'enseignant-e titulaire dans certaines branches qui procurent des difficultés à l'élève. Les élèves, selon l'article 1 de la LES, qui sont atteints d'une maladie ou d'un handicap mental, psychique, physique sensoriel ou instrumental, peuvent bénéficier de cette mesure après décision d'un inspecteur de l'enseignement spécialisé (VD, 2016). Pour avoir un exemple concret, il est possible de demander un renfort pédagogique pour l'éducation physique.

Les classes D dites de développement sont gérées par l'OES et destinées aux élèves qui nécessitent un encadrement plus spécifique mais ne requièrent pas de mesure d'enseignement spécialisé. Cette mesure est mise en place selon trois formes : la classe à effectif réduit, la classe-ressources pour les branches qui posent problèmes (l'élève suit une classe de développement pour le français par exemple mais est intégré dans sa classe ordinaire pour les autres branches) et les maitres de classe de développement itinérants qui prennent l'élève à part durant quelques périodes par semaine. Ces prises en charge permettent d'adapter l'enseignement aux aptitudes des élèves (VD, 2016).

L'OES met à disposition des élèves relevant de la LES, en école ordinaire, un soutien pédagogique spécialisé (SPS). Il s'agit ici d'un-e enseignant-e spécialisé-e, ayant une connaissance approfondie de la maladie ou du handicap de l'élève et pouvant lui fournir un accompagnement adapté et individualisé. Cette mesure est mise en place en collaboration avec l'enseignant-e titulaire de la classe (VD, 2016).

Et pour finir, l'office s'occupe également de fournir une aide au développement des enfants et adolescents grâce à la PPLS : Psychologie, psychomotricité et logopédie en milieu scolaire. Cette prestation permet, à la demande des parents, d'accompagner l'élève dans son développement si celui-ci est perturbé (VD, 2016).

3.6 Enseignant-e spécialisé-e

L'équipe de formateurs ASH (Adaptation scolaire et scolarisation des élèves handicapés) de l'IUFM - Académie de Lyon - Université Claude Bernard Lyon I., distingue cinq compétences nécessaires chez l'enseignant-e spécialisé-e. (GUYOTOT, P., 2008)

Premièrement, la capacité « d'observer et identifier » est primordiale. Observer une situation, repérer les difficultés et incapacités de l'élève ainsi qu'identifier les besoins éducatifs particuliers permettent de formuler des hypothèses de départ.

Il est également important de « comprendre ce qui empêche l'élève d'apprendre ». Pour cela, le professionnel peut se spécialiser dans une pathologie ou un handicap et en connaître les répercussions sur la vie scolaire et sociale de l'enfant. De plus, connaître l'ensemble des thérapies ou traitements en lien, ainsi que les effets des diverses problématiques permettent à l'enseignant-e spécialisé-e d'en apprendre davantage sur l'élève. Finalement, il est aussi essentiel d'être au clair sur les représentations sociales et l'approche systémique. Cela permettra d'effectuer un réel travail « avec » la famille.

« Partager sa connaissance et son analyse » est une des compétences de l'enseignant-e spécialisé-e. Il s'agit d'être à la fois capable de faire part de son analyse de la situation à l'ensemble du réseau mais également de prendre en considération les points de vue des autres membres. En effet, chaque professionnel est spécialisé dans des domaines différents ce qui permet d'avoir une vision globale du problème.

Au-delà de la collaboration, le partenariat avec les parents est important lorsque l'on accompagne des personnes en situation de handicap (FAVEZ et MERTAL, 2002). La quatrième compétence reprend le fait de « penser et mettre en œuvre des réponses en relation de partenariat ». Le partenariat s'effectue avec la famille et le réseau de professionnels qui entoure l'enfant (social, éducatif, médical, …). Il est important de veiller à la cohérence, la coopération et à la complémentarité des réponses proposées. (GUYOTOT, P., 2008)

4. Le trouble du spectre autistique

4.1 Définition et origine

« L'autisme est un trouble neuro-développemental d'origine biologique qui se manifeste précocement chez l'enfant. L'autisme comprend un éventail d'affections d'intensité très variable, toutes regroupées sous le terme générique de Trouble du Spectre Autistique (TSA) » (AUTISME SUISSE ROMANDE, 2015). Ce trouble fait partie du DSM-5, le manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux. Il est considéré par la CIM-10 (classification internationale des maladies) comme un trouble envahissant du développement (TED). L'autisme se manifeste par une altération dans les interactions sociales, un déficit en matière de communication verbale et non verbale, des stéréotypies ainsi qu'un répertoire restreint d'intérêts et de comportements. De plus, il est fréquent que des difficultés sensorielles ainsi qu'un niveau d'intelligence supérieur ou au contraire une déficience intellectuelle y soient associés. Toutefois, il est important de considérer que les manifestations de l'autisme peuvent varier d'une personne à l'autre ainsi que chez la personne elle-même dans un espace-temps. (AUTISME SUISSE ROMANDE, 2015)

L'origine de l'autisme, comme évoqué dans la définition, est neuro-développementale mais les causes restent complexes. Au-delà du domaine biologique, des recherches ont été faites dans le domaine de la génétique et l'aspect environnemental a été pris en compte. Néanmoins, la certitude est que l'enfant nait autiste. (AUTISME SUISSE ROMANDE, 2015)

Parmi les TED classifiés dans la CIM-10, on retrouve entre autres, le syndrome d'Asperger. Il s'agit d'une forme d'autisme sans déficience intellectuelle ni retard de langage. Cependant, les caractéristiques, comme les difficultés dans le domaine social, les intérêts restreints et les difficultés motrices, sont présentes. À cela, s'ajoutent des particularités dans la communication verbale (ton de la voix monotone, langage précieux, …) (GROUPE ASPERGER, 2015).

4.2 Caractéristiques

Le TSA regroupe un certains nombres de troubles neuro-développementaux caractérisés par des atteintes sur plusieurs plans. Actuellement, on regroupe les caractéristiques propres à l'autisme selon deux groupes : la communication et les interactions sociales ainsi que les comportements stéréotypés et intérêts restreints. Il est important de garder en tête que le niveau de sévérité peut varier d'une personne à l'autre.

4.2.1 Communication et interactions sociales

D'une part, les personnes atteintes de TSA ont des difficultés sur le plan de la communication et des interactions sociales. Premièrement, il est compliqué d'obtenir de la part de ces personnes de la réciprocité socio-émotionnelle. Dans un dialogue, il n'est

pas évident de partager des intérêts, des émotions, d'obtenir une réponse sociale adaptée. De ce fait, au-delà du dialogue, il est difficile de développer, maintenir et comprendre une relation sociale : difficulté à adapter son comportement aux contextes sociaux. On retrouve souvent des comportements inadéquats dans certaines situations qui pour les neurotypiques[2] sont logiques. Finalement, il est considéré comme un déficit chez les personnes atteintes de TSA, de ne pas coordonner leur communication verbale et non verbale. Il est délicat d'utiliser et comprendre des expressions faciales, le contact visuel ou certaines gestuelles. Pour prendre un exemple qui illustre la complexité de cette caractéristique : une personne autiste qui rit lors d'un enterrement car elle ne connaît pas le comportement à avoir dans une telle situation et n'arrive pas à capter ni partager l'émotion ambiante. (LARDON, Y., 2015)

4.2.2 Comportements stéréotypés et intérêts restreints

D'autre part, les individus TSA ont des comportements stéréotypés et des intérêts restreints. En effet, il a été observé qu'un autiste peut utiliser des mouvements répétitifs, parler de manière stéréotypée et avoir une obsession dans sa façon de ranger, par exemple, l'alignement systématique de tel ou tel objet. Concernant les troubles du langage, on retrouve par exemple l'écholalie, qui est le fait de « *répéter de manière systématique les derniers mots entendus* ». (LAROUSSE, 2016) Il existe également le langage idiosyncrasique : le fait d'utiliser des mots ou des phrases totalement hors contexte. Puis tout simplement, l'utilisation d'un langage saccadé, sans intonation. De plus, les personnes autistes ont de la difficulté avec le changement, les transitions. Ils ont une pensée rigide qui, une fois bousculée, peut provoquer une certaine détresse, une perte de moyen chez la personne concernée. Puis, on retrouve le caractère atypique de l'autisme dans l'intérêt restreint ou au contraire excessif pour certains objets ou sujet. Il n'est pas rare de retrouver une passion complètement atypique chez une personne atteinte de TSA et très peu d'intérêt pour des sujets communs à beaucoup de neurotypiques. Pour terminer, il arrive parfois qu'une personne autiste développe une hyper ou une hypo sensibilité. En effet, il est possible de retrouver chez ces personnes une réaction nulle ou alors démesurée face à des stimulis sensoriels comme par exemple : le bruit, la douleur, la température, la lumière, etc. (LARDON, Y., 2015)

4.3 Troubles associés

Les individus avec un TSA peuvent également avoir des troubles associés à ceux définis plus haut. Pour commencer, il arrive qu'une certaine forme d'agressivité soit présente chez la personne. Celle-ci peut se manifester par des comportements violents envers autrui mais également sous forme d'automutilation. Ces comportements sont également appelés « comportements défis ». Ces comportements défis apparaissent généralement pour contrer une certaine détresse due à un changement par exemple. Comme vu précédemment, certaines situations peuvent entrainer la panique chez la personne autiste et engendrer un comportement inadéquat, celui de la violence. (AUTISME SUISSE ROMANDE, 2016) Ils peuvent également apparaître lorsque la personne ne possède pas

[2] Terme utilisé par les autistes Asperger pour décrire les personnes non atteintes de TSA. (LARDON, Y., 2015)

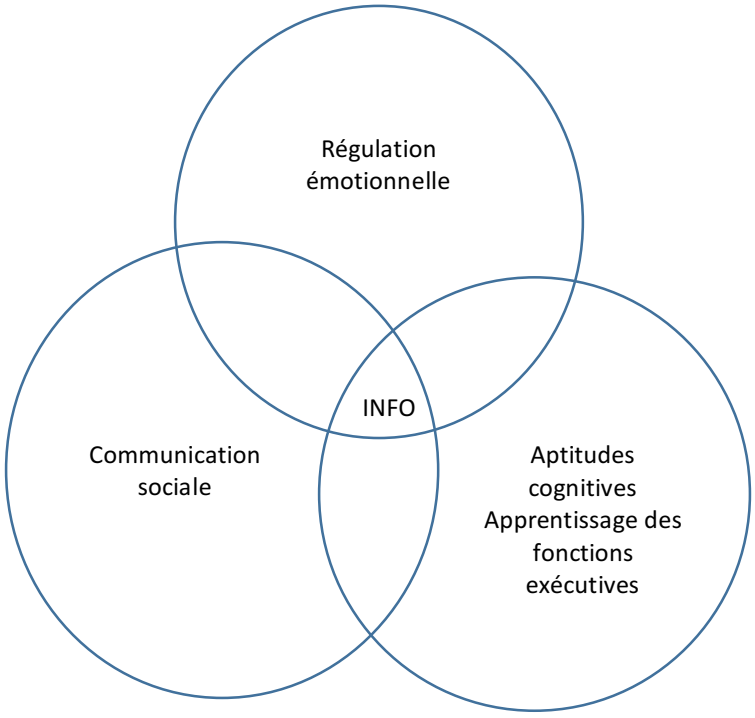
Rapport-Gratuit.com

les moyens de communications requis pour s'exprimer. Ces comportements défis sont efficaces pour la personne autiste bien que souvent inadéquat pour les neurotypiques, puisqu'ils suscitent des réactions. (MAGEROTTE, G. et WILLAYE, E., 2014)

Bien qu'une certaine population de TSA soit au contraire dotée d'une plus grande capacité mentale comme les autistes Asperger par exemple, beaucoup de personnes TSA sont atteintes de déficience mentale associée. Dans certains cas, on peut observer un retard mental mais des îlots de compétences[3] dans quelques domaines comme par exemple la mémoire visuelle. (LUISSIER, F., 2016)

D'autres troubles peuvent être associés comme par exemple le trouble du sommeil (ou même des insomnies) parfois dus également aux angoisses des changements. Il peut également apparaître des troubles de l'alimentation. (LUISSIER, F., 2016)

4.4 Traitement de l'information



Ce schéma, inspiré du modèle SCERTS de Prizant et al. Par Julie Mcintyre en 2004, regroupe trois aspects à prendre en compte lors du traitement de l'information chez les personnes autistes : la régulation émotionnelle, la communication sociale et les aptitudes cognitives ainsi que l'apprentissage des fonctions exécutives.

La régulation émotionnelle permet aux personnes en général de surmonter les défis au quotidien. Les individus TSA n'ont pas cette capacité de gestion des émotions et se

[3] Considérées comme des compétences exceptionnelles. (PARTICIPATE-AUTISME, 2016)

laissent facilement envahir par celles-ci. En travaillant cette régulation émotionnelle, la personne sera capable d'interagir de la façon la plus adéquate possible.
La communication sociale permet d'entretenir des relations. Il s'agit également pour les personnes atteintes d'autisme d'avoir confiance en leur manière de communiquer afin d'oser entrer en relation. La communication représente le but fondamental du développement de la personne.

Les personnes atteintes d'autisme ont des caractéristiques cognitives et une façon d'apprendre qui peut différer des neurotypiques. En effet, comme évoqué précédemment, les individus TSA peuvent avoir une déficience mentale mais un intérêt particulier et une compétence dans certains sujets. Ces personnes ont également besoin d'un cadre rigide et d'une routine pour apprendre de nouvelles choses. (LARDON, Y., 2015)

4.5 Besoins

Les personnes autistes ont des besoins comme tout le monde mais certains sont essentiels à leur développement : la stabilité, la clarté et la communication.
Le besoin de stabilité va de pair avec l'angoisse du changement. Il est important de prédéfinir le temps et la place dans le but d'améliorer la perception du changement. La personne atteinte de TSA a besoin de rituel pour la guider tout au long de sa journée, surtout lors des transitions. Un autre moyen de sécuriser la personne est de la faire évoluer dans des espaces neutres avec chacun sa fonction.

Le besoin de clarté et de précision rejoint celui de la stabilité. L'autiste a besoin de recevoir des informations claires surtout lorsqu'elles sont importantes comme le temps ou le programme de la journée, par exemple. Il s'agit donc de trouver des stratégies pour lui fournir ces informations de la manière la plus percevable pour lui. Il est donc important de prendre en considération la capacité visuelle de ces personnes afin d'adapter les méthodes.

Finalement, le besoin de communication commence par le besoin de trouver un intérêt à la communication pour ces personnes. En effet, pour que l'autiste comprenne l'importance de la communication, il est primordial de lui prouver la plus-value de cette compétence. Par exemple, lorsque la personne aura compris qu'elle peut obtenir ce qu'elle veut grâce au fait de communiquer, il se peut qu'elle développe de la motivation à travailler cette communication. (MANEIRA, M., 2014)

4.6 Approches et innovations

À travers les années et grâce à l'évolution de la science, la compréhension du trouble et les approches préconisées ont changé. Actuellement, la plupart des méthodes favorisent l'acquisition de compétences sociales[4] et scolaires. Certaines constituent une aide à la

[4] Compétences sociales : « *Concept englobant non seulement le domaine des comportements sociaux, et en particulier celui de l'affirmation de soi, mais aussi la gestion*

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

communication et à l'apprentissage de celles-ci. D'autres sont en lien avec la compréhension sociale et le développement émotionnel.

4.6.1 Bref historique des approches

Les croyances au sujet du spectre autistique ont évolué à travers les années. Le trouble a d'abord été compris de manière uniquement psychanalytique. Cette façon de penser a causé du tort aux parents des enfants atteints de TSA car elle consiste à mettre la faute sur le comportement des mères. C'est dès les années 1970, que des modèles comportementalistes sont mis en avant. Les méthodes TEACCH et ABA, présentées ci-après, sont des thérapies cognitivo-comportementales. (CONSEIL D'ETAT, 2013)

4.6.2 Acquisition de compétences diverses

Pour une personne atteinte de TSA, il n'est pas évident d'acquérir des compétences scolaires ou simplement considérées comme des actes de la vie quotidienne : manger, s'habiller, se laver ou plus précisément, lacer ses chaussures, tout cela de manière autonome. Pour accompagner ces personnes dans leur apprentissage, il existe plusieurs méthodes.

Le programme TEACCH (Traitement et éducation d'enfants autistes ou ayant des handicaps de la communication apparentés) est apparu dans les années 60. Son fondateur, Eric Schopler, professeur à l'Université de Californie, a mis en place une méthode cognitivo-comportementale basée sur trois axes. Le premier consiste à prendre l'enfant dans sa globalité ; de travailler sur toutes ses compétences : la motricité, la communication, le scolaire, l'autonomie sociale et personnelle, etc. Il s'agit ensuite d'établir une réelle collaboration avec les parents afin d'assurer une complémentarité, un suivi des apprentissages au quotidien. Puis, il est nécessaire de structurer l'environnement de l'enfant TSA afin qu'il se retrouve dans l'espace et dans le temps (MISÈS, R. et GRAND, P., 1997, p.191-204).

La technique ABA (Analyse comportementale appliquée) est une « *approche comportementale basée sur l'apprentissage par essais distincts et multiples* » (LEAF, R. et McEACHIN, J., 2006, p.12). Il s'agit d'acquérir une compétence en plusieurs étapes séparées. ABA fonctionne par des renforcements des comportements positifs de l'enfant et à la longue, l'élimination des comportements négatifs. Le processus est axé sur la répétition des étapes d'acquisition dans une période donnée. Le professionnel propose son aide au départ, puis l'estompe au fil de la prise en charge. Cette technique permet au départ d'acquérir le langage ainsi que des compétences scolaires et sociales (LEAF, R. et McEACHIN, J., 2006, p.12).

La méthode PRT (Traitement par Réponses Pivots) respecte les fondements d'ABA. Selon ce même modèle, il s'agit d'acquérir des compétences dites « pivots » pour que l'enfant progresse dans d'autres domaines. Par exemple, la motivation, l'initiation et l'autogestion

---

des états émotionnels induits par des situations interpersonnelles et la résolution des problèmes relationnels. » (PSYCHOLOGIE, 2016)

permettent ensuite de travailler des compétences de base (AUTISME SUISSE ROMANDE, 2015).

4.6.3 Aide et apprentissage de la communication

La difficulté sur le plan de la communication étant une caractéristique du TSA, des techniques ont été mises en place afin de favoriser la communication. On retrouve différentes méthodes sous forme de support visuel, d'utilisation de la gestuelle, d'outils électroniques et informatiques.

L'utilisation du PECS (Système de communication pas échange d'images) permet à l'enfant autiste de communiquer. Cela se présente sous forme d'un classeur avec des pictogrammes (petites images) représentant la vie quotidienne : les aliments, l'entourage, les objets, les activités, etc. Récemment, j'ai pu observer le programme sur Ipad. Cet outil permet de faire des demandes spontanées, puis, au final, d'échanger avec les autres personnes. PECS comporte six phases, de la simple capacité de prendre en main une image à l'échange spontané comme évoqué ci-dessus (AUTISME SUISSE ROMANDE, 2015).

Le Makaton, mis en place dans les années 1973-1974 par Margaret Walker, est un programme d'aide à la communication et au langage. Il consiste en un ensemble de vocabulaires utilisés grâce à la gestuelle, aux pictogrammes et par la parole. Sur une base de 8 niveaux progressifs, il est possible de rajouter un vocabulaire supplémentaire répertorié par thèmes. Ce programme permet aux personnes atteintes de TSA avec retard mental de pouvoir communiquer avec la famille ou les professionnels qui l'entourent. (ASSOCIATION AVENIR DYSPHASIE, 2016)

La méthode B.A.Bar se présente sous la forme d'un téléphone portable, composé d'une caméra lisant les codes-barres et d'un enregistreur. Le but de cet appareil est de lire le code-barres et de prononcer le mot. Pour cela, il faut avoir un tableau de communication composé de pictogrammes et de codes-barres. La personne atteinte de TSA développe une certaine autonomie dans l'apprentissage des mots. Il s'agit également d'un moyen pour elle de s'exprimer oralement à travers l'appareil. (GABUS, J-C., 2002)

4.6.4 Compréhension sociale

Les scénarios sociaux, créés par Carol Gray dans les années 1990, sont de courtes histoires, sous forme de textes écrits, qui ont pour but de décrire une situation sociale adéquate. Cette méthode a été créée à la base pour les personnes atteintes d'autisme, ayant la capacité de lire. Elle a été adaptée pour des personnes n'ayant pas cette capacité, en ajoutant des dessins pour raconter la règle sociale. Il s'agit de donner des informations sur une situation et ensuite travailler sur la réponse adéquate à adopter. (GRAY, C., 1992)

4.6.5 Développement émotionnel

Il existe également des méthodes qui favorisent le développement émotionnel. Par exemple, la méthode Grennspan (ou Floor-Time), par le Dr. Stanley Greenspan, en 1998, est une thérapie par le jeu qui permet à l'enfant d'interagir avec son entourage. Il s'agit d'initier des activités ludiques au niveau du sol et de ce fait, stimuler les capacités d'échange social et de régulation émotionnelle. (AUTISMAIDE, 2016)

Evidemment, cette liste de méthodes n'est pas exhaustive mais donne une idée des diverses prises en charge de personnes atteintes de TSA.

4.7 Scolarité

4.7.1 Compétences visées

Le conseil d'Etat vaudois publie en 2013 un document officiel concernant le spectre autistique et ce qui est mis en place à cet effet dans le canton. Le canton subventionne les établissements d'enseignement spécialisé mais reconnaît comme écoles spécifiques à l'accueil d'enfant atteints de TSA, « Le Foyer » et « La Fondation de Vernand ». Ces institutions proposent, entre autres, comme prestation, de l'enseignement spécialisé en faveur d'élèves autistes. Elles axent les apprentissages sur les modèles alternatifs de communication ainsi que la découverte et la compréhension progressive de l'environnement. Le Conseil d'Etat considère ces compétences comme des apprentissages fondamentaux. (CONSEIL D'ETAT, 2013)

La CIF[5] est la référence afin de poser un diagnostic à l'enfant et de juger s'il est nécessaire qu'il intègre une école d'enseignement spécialisé. La CIF fonctionne selon un modèle qui vise la participation sociale de la personne. Le principe est donc d'introduire des facilitateurs dans l'environnement de la personne afin d'augmenter cette participation. En école spécialisée, le diagnostic est pris en compte mais la connaissance de l'enfant et de ses compétences existantes est d'autant plus importante pour fournir un accompagnement adapté et individualisé à l'élève. Le Conseil d'Etat admet que la prise en charge pluridisciplinaire constitue un atout pour ce type d'enfant. (CONSEIL D'ETAT, 2013)

4.7.2 Stratégies d'enseignement

Le ministère de l'Education de l'Ontario au Canada, a mis à disposition du personnel intervenant auprès de personnes atteintes d'autisme, un guide pédagogique traitant des pratiques pédagogiques efficaces pour les élèves atteints de TSA. Ce guide présente une série de stratégies d'enseignement qui peuvent améliorer le quotidien scolaire de ces élèves.

Pour commencer, l'emploi de supports visuels est vivement conseillé car les personnes autistes ont plus de facilité à traiter l'information visuelle qu'orale. Le support visuel peut

[5] CIF (Classification Internationale du Fonctionnement, du Handicap et de la Santé)

être utilisé par l'intervenant pour donner une information mais également permettre à l'élève de communiquer. C'est également un moyen d'avoir une information qui reste, au contraire d'une parole qui est éphémère et qui doit être répétée. Cela permet à l'élève de prendre le temps qu'il a besoin pour assimiler l'information.

Il est également important de proposer à l'enfant un cadre d'apprentissage structuré. Cette stratégie va de pair avec le besoin de stabilité[6] chez ces personnes. Par « cadre structuré », il est conseillé par exemple : d'organiser l'environnement de manière cohérente afin qu'il devienne familier, d'instaurer des routines dès l'accueil de l'enfant et cela pendant les transitions également, être clair lors de l'explication des consignes concernant une activité, éviter au maximum les changements de place d'objets ou du moins avertir l'élève des changements que l'on fait.

L'utilisation de technologie d'aide est un atout pour la communication. Actuellement, les instruments informatiques sont utilisés afin d'augmenter les capacités fonctionnelles des personnes atteintes de TSA (communication, rédaction, concepts scolaires, etc.). Par exemple, on retrouve des appareils de synthèse vocale comme dans la méthode B.A.Bar[7], des supports visuels sur Ipad ou ordinateurs, etc.

Puis, il est primordial d'être attentif aux stimulis sensoriels auxquels réagissent les élèves autistes. Chaque enfant est différent, d'où l'importance de connaître la personne pour anticiper ses réactions. Certains sont hyposensibles et cherchent donc à faire amplifier le stimuli et d'autre, au contraire, sont hypersensibles et cherchent à l'éviter. L'intervenant étant capable d'identifier ces stimulis et anticiper l'effet sur l'enfant, pourra renforcer ou cesser celui-ci dans l'intérêt de la personne. (MINISTERE DE L'EDUCATION, 2007)

4.7.3 Apprentissages scolaires

En ce qui concerne la lecture, il est plus facile pour l'élève TSA d'apprendre des mots en les reconnaissant de manière globale qu'en découpant le mot en syllabe (méthode traditionnelle). En effet, dû à une bonne mémoire visuelle, l'enfant va reconnaître un mot qui lui est familier mais aura plus de difficultés à déchiffrer des mots sortis d'un contexte inconnu. Au début du processus, il est important que l'élève voie écrit en entier le mot qu'il doit apprendre. Il pourra ensuite facilement le reconnaître. L'écriture peut être compliquée à mettre en place chez un enfant atteint de TSA si celui-ci a comme trouble associé, une déficience de la motricité fine. Ce problème peut être réglé grâce à l'utilisation de technologie d'aide[8]. De plus, l'écriture peut être travaillée auprès d'un-e thérapeute spécialiste de la motricité fine, par exemple, un psychomotricien ou une psychomotricienne.

[6] Elément développé dans le concept théorique sur « Le trouble du spectre autistique », au chapitre 4.5 sur les besoins

[7] Méthode présentée dans le concept théorique « le trouble du spectre autistique », dans le chapitre 4.6 « approches et innovations », aide et apprentissage de la communication

[8] Elément développé dans le concept théorique « le trouble du spectre autistique », dans le chapitre 4.7 « scolarité », stratégies d'enseignement

Les mathématiques sont un domaine qui pose problème à l'élève TSA car il nécessite des compétences préalables dans l'apprentissage des chiffres, le tri, la séparation d'objets, l'utilisation de formes, etc.

Pour terminer, effectuer les devoirs à la maison peut s'avérer d'une grande difficulté pour une personne autiste. En effet, le cadre d'apprentissage n'est plus le même que celui dans lequel l'élève a évolué durant la journée, le vocabulaire utilisé par les parents ou les intervenants peut différencier de celui utilisé par l'enseignant-e, des distractions peuvent apparaître, la fatigue de la journée peut se faire ressentir. Il est donc important que les devoirs deviennent une expérience positive. Pour cela, il est conseillé aux intervenants scolaires, ceux extérieurs et aux parents, d'instaurer une cohérence dans leur façon de procéder. De plus, adapter les devoirs en changeant la forme d'un exercice, le rendre plus ludique, peut être un atout : sous forme de dessin, d'histoire. Puis, si cela est possible, il est intéressant d'aménager des périodes d'étude durant l'école afin que l'élève entraine des compétences scolaires dans un lieu d'apprentissage familier. (MINISTERE DE L'EDUCATION, 2007)

5. Question de recherche

Le rôle de l'éducateur-trice social-e au sein des écoles d'enseignement spécialisé du canton de Vaud : quelle est la plus-value d'une intervention éducative ?

5.1 Objectifs

- Comprendre le projet de l'enseignement spécialisé
- Rechercher l'identité, le rôle et la fonction d'un-e éducateur-trice social-e dans l'enseignement spécialisé.
- Repérer les apports spécifiques d'une intervention éducative dans la collaboration interprofessionnelle.
- Repérer les limites du travail social dans l'enseignement spécialisé.
- Démontrer la spécificité d'un accompagnement éducatif et social pour la population cible.

5.2 Hypothèses

J'ai émis deux hypothèses de départ que je souhaite vérifier lors de mes recherches et de mon analyse. Celles-ci découlent de mon expérience en tant que stagiaire en éducation dans une école d'enseignement spécialisé ainsi que mes réflexions tout au long de ma formation. Chacune des deux hypothèses a été divisée en deux sous-hypothèses afin de traiter plus précisément certaine thématique lors des entretiens avec l'échantillon.

- L'intervention éducative permet aux élèves d'acquérir non seulement des habiletés et des compétences sociales mais elle est également favorable à l'apprentissage de compétences scolaires.

    - Chez un élève, pour acquérir une compétence scolaire, il faut d'abord acquérir et posséder des compétences sociales.

    - La présence d'un-e ES dans les écoles d'enseignement spécialisé permet d'effectuer autant du travail éducatif collectif que du travail éducatif individuel.

- Le travail en équipe pluridisciplinaire permet de prendre en charge un bénéficiaire dans sa globalité, de façon individualisée.

    - Il existe une cohérence dans les différentes pratiques professionnelles malgré les diverses formations et valeurs qui en découlent.

    - Il existe une méconnaissance du travail d'ES ce qui laisse une marge de manœuvre dans l'attribution des tâches aux éducateurs sociaux dans les écoles d'enseignement spécialisé.

6. Méthodologie

6.1 Terrains choisis

J'ai choisi d'enquêter sur deux terrains : « institution A » et « institution B ». Ce sont deux écoles d'enseignement spécialisé du Canton de Vaud qui accueillent des élèves en externat, enfants et adolescents, présentant des problématiques, des troubles et/ou un handicap allant de léger à lourd. Ces deux écoles emploient des enseignant-e-s spécialisé-e-s, des ES ou des éducateurs, des éducatrices de l'enfance, des ASE, des thérapeutes et des stagiaires. Les problématiques des élèves ne leur permettent pas de suivre le cursus scolaire ordinaire.

6.2 Echantillon

6.2.1 Choix de l'échantillon

J'ai décidé de choisir 3 catégories de personnes à interroger afin d'avoir des avis différents selon leur statut au sein des écoles. Les 3 catégories sont définies selon la méthode de l'entretien exploratoire. J'ai trouvé pertinent de reprendre ce mode de choix des interlocuteurs valables à interroger.

- Pour commencer, une personne pouvant *« aider à améliorer notre connaissance du terrain »* (QUIVY, R. et VAN CAMPENHOUDT, L., 2006, p.59). J'ai donc choisi en premier lieu d'interroger les directeurs et/ou responsables des différents établissements afin de savoir comment s'établit la répartition des postes, la distribution des tâches par profession ainsi que la plus-value apportée par la présence d'une intervention éducative.
- La deuxième catégorie concerne les témoins privilégiés. *« Il s'agit de personnes, qui par leur position, leur action ou leurs responsabilités, ont une bonne connaissance du problème. »* (QUIVY, R. et VAN CAMPENHOUDT, L., 2006, p.60). Ici, j'ai choisi de questionner 2 enseignant-e-s spécialisé-e-s (un-e dans chaque établissement) qui collaborent directement avec les ES et qui sont en mesure d'exprimer le sens de cette collaboration, la diversité des tâches attribuées à chacun ainsi que la plus-value apportée par la présence d'une intervention éducative.
- Pour finir, la troisième catégorie inclut *« ceux qui constituent le public directement concerné par l'étude »* (QUIVY, R. et VAN CAMPENHOUDT, L., 2006, p.60). J'ai donc choisi comme interlocuteurs, 2 ES (un dans chaque établissement) qui travaillent au sein des classes d'enseignement spécialisé afin de connaître davantage la profession sur un tel terrain ainsi que le sens de la collaboration avec le reste de l'équipe.

6.2.2 Présentation de l'échantillon

Chaque professionnel, professionnelle interrogé-e s'est présenté-e de façon plus ou moins précise. L'échantillon est donc composé de professionnels, professionnelles issu-e-s de l'institution A et de l'institution B. Par souci d'anonymat, les professionnels, professionnelles, se sont vu attribuer des prénoms d'emprunt et les institutions, des lettres.

Personnes interrogées	Profession au sein de l'institution	Profession de formation	Domaines d'expériences
Institution A			
Patrick	Responsable d'école	• Enseignant • Enseignant spécialisé	-
Oriane	Educatrice sociale	Educatrice sociale HES	• Internat – handicap mental • Spécialisation en autisme
Léa	Enseignante spécialisée	• Educatrice sociale HES • Enseignante spécialisée en cours de formation	• Internat – handicap mental • Enseignement spécialisé
Institution B			
Christophe	Directeur	-	-
Mélinda	Educatrice sociale	Educatrice sociale HES	• Internat – enfance et adolescence • External – accueille de jour – enfance
Céline	Enseignante spécialisée	• Enseignante de formation initiale • Enseignante spécialisée	• Enseignement ordinaire

6.3 Méthode de collecte choisie

Après avoir pris connaissance de diverses techniques de recueil d'informations, il m'a semblé pertinent, afin de démontrer l'intérêt d'une intervention éducative au sein de

Rapport-Gratuit.com

classes d'enseignement spécialisé, de m'orienter vers une recherche qualitative. Celle-ci est utilisée en sciences humaines afin d'avoir des renseignements sur le comportement et les habitudes.
J'ai donc décidé de questionner mon échantillon selon la méthode de l'entretien semi-directif. Il s'agit d'un entretien *« ni entièrement ouvert, ni canalisé par un grand nombre de questions précises »* (QUIVY, R. et VAN CAMPENHOUDT, L., 2006, p.174). Je compte avoir une série de *« questions-guides »* (QUIVY, R. et VAN CAMPENHOUDT, L., 2006, p.174) auxquelles j'aimerais obtenir une réponse. Cependant, l'entretien se déroulera sous la forme d'une discussion entre deux interlocuteurs et non un interrogatoire.
Cette méthode a pour objectif : *« l'analyse du sens que les acteurs donnent à leurs pratiques et aux évènements auxquels ils sont confrontés : leurs représentations sociales, leurs systèmes de valeurs, leurs repères normatifs, leurs interprétations de situations conflictuelles ou non, leurs lectures de leurs propres expériences, etc. »* (QUIVY, R. et VAN CAMPENHOUDT, L., 2006, p.175) ce qui correspond totalement à mon souhait d'approfondir la pratique professionnelle de l'ES dans un milieu d'enseignement spécialisé.

6.4 Limites

Il faut cependant que je sois consciente des limites d'une telle méthode dans mon processus de recherche. En effet, les entretiens semi-directifs permettent une souplesse qui s'avère être autant un avantage qu'un risque de déborder et ne pas respecter le caractère officiel de la rencontre. De plus, avec ce procédé, les informations reçues peuvent paraître implicites, puisque récoltées lors d'une discussion. Je devrai faire attention à utiliser une méthode de traitement des données adaptée à ce genre de réponses. Puis, il est important de tenir compte de biais qui influencent automatiquement les réponses de l'interlocuteur. Par exemple, la relation entretenue avec ce dernier et le cadre dans lequel est réalisé l'entretien ne garantissent pas une *« complète spontanéité »* de sa part et une *« totale neutralité de la part du chercheur »* (QUIVY, R. et VAN CAMPENHOUDT, L., 2006, p.176).

6.5 Démarche méthodologique

6.5.1 Prise de contact

J'ai pris contact, de façon individuelle, avec les professionnels de l'institution A avec qui j'ai collaboré durant un de mes stages HES. Mon choix s'est porté sur le responsable et sur des personnes avec qui j'ai travaillé en particulier. Tous trois n'ont pas hésité à se porter volontaires pour faire avancer mon analyse. En ce qui concerne le personnel de l'institution B, j'ai commencé par contacter le directeur, qui m'a ensuite présentée à l'éducatrice sociale avec qui j'ai pris rendez-vous. Et finalement, c'est lors de mon entretien avec l'éducatrice sociale, que j'ai été mise en contact avec une enseignante spécialisée. L'ensemble des personnes interrogées étaient intéressées par mon sujet et disponibles pour m'apporter des compléments d'informations après l'entretien, si besoin.

6.5.2 Déroulement des entretiens

5 entretiens sur 6 se sont déroulés au sein des établissements scolaires respectifs. Cela m'a permis de découvrir les locaux de l'institution B que je ne connaissais pas. Lors de mon entretien avec le directeur, j'ai eu droit à une visite de l'établissement et l'occasion de rencontrer la population encadrée ainsi que quelques professionnels. Quant à l'institution A, je me suis sentie à l'aise dans des locaux qui me sont familiers.
Tous les entretiens ont duré entre 40 minutes et une heure. Les entretiens avec les professionnels de l'institution A ont en moyenne duré plus longtemps. Vu ma connaissance du terrain et de la plupart des élèves, les discours étaient alimentés d'exemples concrets, d'évolutions et d'anecdotes.

6.5.3 Réajustements

Aucun ajustement de la grille n'a été fait au fil des entretiens. Les échanges se sont déroulés comme souhaités et il y a toujours eu matière à rebondir. Néanmoins, une difficulté a été constatée après avoir terminé les entretiens et commencé l'analyse. Ce n'était pas toujours évident de se projeter durant l'entretien, dans l'analyse. De ce fait, certains éléments, pertinents sur le moment, auraient mérité d'être davantage développés ou expliqués autrement.

6.6 Confidentialité

Dans un souci de confidentialité, le choix fait a été de ne pas révéler le nom des institutions concernées ainsi que les noms et prénoms des professionnels interrogés. Afin de préserver l'anonymat, des prénoms d'emprunt ont été attribués aux professionnels.

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

7. Analyse et interprétations

Je vais à présent réaliser une analyse des données récoltées durant les entretiens en lien avec les recherches théoriques effectuées auparavant. Afin d'y parvenir, je me suis appuyée sur mes hypothèses et sous-hypothèses pour en extraire des thématiques d'analyse. Dans un premier temps, la démarche d'analyse sera explicitée et finalement, les thématiques d'analyse traitées. Pour chaque thématique, les regards des différents professionnels seront comparés.

7.1 Démarche d'analyse

Pour débuter, j'ai repris les hypothèses et sous-hypothèses posées en début de processus afin d'en extraire des thématiques, en vue de l'analyse. Les thématiques abordées sont les suivantes :

- La mission des écoles et le type de population accueillie
- Les besoins des élèves
- Le travail éducatif
- La collaboration
- La nouveauté du métier dans le contexte de l'enseignement spécialisé

J'ai ensuite effectué des entretiens, enregistrés grâce à mon ordinateur portable, avec le consentement des personnes interrogées, et finalement retranscrits mot à mot. J'ai imprimé les retranscriptions d'entretien et travaillé sur support papier, méthode qui me convient mieux. Lors de la relecture des entretiens, j'ai mis en évidence, à l'aide de couleurs et d'une numérotation, les éléments en lien avec les thématiques d'analyse ainsi que les objectifs à atteindre.

7.2 Thématiques d'analyse

7.2.1 La mission des écoles et le type de population accueillie

Afin d'avoir un regard plus précis sur le rôle de l'enseignement spécialisé, j'ai relevé les témoignages des différents professionnels concernant la mission de leur établissement. En les combinant, j'ai compris que le but principal de l'enseignement spécialisé est de procurer un enseignement adapté à l'élève qui ne peut, pour diverses raisons, suivre un cursus scolaire dit « ordinaire ». Oriane parle d'épanouissement scolaire et d'épanouissement en général pour ces enfants qui, par la scolarisation, sont en contact avec des pairs et des adultes pendant une période de la journée. Léa ajoute la notion de respect du droit à l'école pour tous et insiste sur le fait qu'il s'agit d'essayer d'apporter le plus de compétences scolaires et éducatives possibles à l'enfant. Mélinda fait part d'un point plus spécifique à l'institution B qui avait pour but à la base de servir d'école

temporaire afin de réintégrer le cursus ordinaire. La population accueillie présentant des troubles d'apprentissages, de comportement et de développement de plus en plus grands, la réintégration devient rarissime.
Le type de population accueillie dans les deux écoles est hétérogène. Les établissements accueillent des enfants avec diverses problématiques comme des troubles de l'apprentissages, troubles du comportement, troubles du développement, TSA, etc. L'institution A propose également un accompagnement pour des élèves en situation de polyhandicap, et s'occupe d'élèves avec un panel de problématiques allant de légères à sévères. Les responsables des établissements ont ajouté des éléments intéressants au sujet des élèves qu'ils accueillent, qui marquent la différence entre les deux écoles.

> *« Le type d'enfants qu'on accueille, ce sont des enfants qu'on dit empêchés d'apprendre mais qui ont un potentiel intellectuel préservé. »* (Christophe, directeur)

> *« On a vraiment tous les types de handicap puisque, on accueille des élèves polyhandicapés. […] Le besoin de soutien pour qu'une connaissance se généralise, est plus grand dans l'enseignement spécial. C'est cela qui justifie l'enseignement spécialisé, alors qu'à l'école ordinaire, l'élève de lui-même arrivera à faire plus de liens. La connaissance a du sens que quand on peut la généraliser. Et on voit que, en tous cas nous, on prend autant de temps pour la connaissance elle-même que pour aider l'élève à la généraliser. »* (Patrick, responsable)

7.2.2 Les besoins des élèves

Dans le travail de recherche théorique, l'accent a été mis sur les besoins des enfants atteints de TSA. Les professionnels des différentes écoles ont un contact avec un ou plusieurs élèves autistes. Ils ont donc été capables d'énumérer certains besoins de ces élèves en lien avec leur problématique.

Pour débuter, certains professionnels ont relevé la complexité du trouble du spectre autistique.

> *« La première réponse que j'ai envie de donner quand on parle d'autisme c'est qu'on ne peut pas généraliser. C'est qu'on doit d'abord individualiser. »* (Patrick, responsable)

> *« Il y a des choses qu'on peut retrouver chez un autiste et chez un autre ce ne sera pas vraiment ça. […] Tout dépend comme j'ai dit du niveau de réflexion. Je m'adapte à chacun. »* (Léa, enseignante spécialisée)

Pour rappel, en terme de besoins, les éléments énumérés dans la partie théorique sur « le trouble du spectre autistique » (n°4), dans la partie « besoins » (n°4.5) sont les suivants : le besoin de stabilité, de clarté et la communication. À travers leurs propos et différents exemples, les professionnels ont relevé ces différents aspects.

> *« C'est vrai que moi, je mettais beaucoup l'accent sur les **compétences sociales** car ils en ont besoin, ces personnes atteintes d'autisme. Ils ont besoin d'avoir des outils pour **communiquer** avec les autres. […] Et des **stratégies visuelles** parce que dans le cadre d'enfants atteints d'autisme, et même pour les autres, il y a quand même 65% de la population, je crois, qui est plutôt visuelle, c'est important de pouvoir compter dessus. »* (Oriane, ES)

> *« Alors nous on s'est associé à des personnes ressources qui en savaient un peu plus que nous là-dessus pour essayer de bien organiser le programme de ces jeunes-là. […] Ils ont beaucoup besoins de **rituels**. »* (Christophe, directeur)

> *« Mettre en place des **systèmes rassurants**, des **repères**, des choses comme ça qui sont importantes si on prend par rapport à l'autisme. »* (Patrick, responsable)

De plus, un besoin lié au contexte scolaire a été relevé par les éducatrices sociales. L'une nous parle d'adaptation du travail d'éducatrice au contexte scolaire, sujet développé plus profondément dans une autre thématique. L'autre fait référence à la notion de « temps ».

> *« Mais il faut quand même adapter au contexte scolaire. Du fait que les horaires soient différents, tu travailles aussi dans moins de contextes les stratégies de « coping », on appelle comme ça les comportements alternatifs. Tu vas travailler que dans la classe et après on ne sait pas ce qui se passe quand ils arrivent à la maison. »* (Oriane, ES)

> *En réponse à la question sur les besoins des élèves : « Beaucoup plus de temps, pour pouvoir aider ces jeunes qui ont réellement besoin d'aide éducative. »* (Mélinda, ES)

Finalement, il a été constaté par le responsable de l'institution A, que les besoins des enfants TSA peuvent correspondre aux besoins des élèves atteints d'autres problématiques (polyhandicap, handicap mental, etc.). Auxquels cas il ne s'agirait pas directement d'un besoin pour un élève non atteint de TSA, les moyens mis en place pour y palier peuvent devenir une aide ou un complément pour cet élève.

> *« Et en même temps, ça ne nous demande pas des actes si différents que ce soit un élève autiste, polyhandicapé ou sur le plan du handicap mental. […] Ce sont des enfants qui n'auraient pas besoin, si on prend réellement la définition mais ça ne les dérange pas d'avoir. Des fois même, ça aide à compléter des choses qui n'étaient peut-être pas en première ligne, indispensables pour eux. Mais pour eux, ça donne une sorte de complément qui renforce, une sorte de renforçateur. »* (Patrick, responsable)

Les professionnels ont énoncé différents besoins d'élèves atteints de TSA qui coïncident, bien qu'ils exercent une profession et donc ont un regard différent.

Les éléments présentés par l'ensemble des professionnels concernant les besoins des élèves atteints de TSA, relèvent à la fois du contexte scolaire mais également du contexte social en général. Les compétences sociales, la communication, les stratégies visuelles, les rituels, les systèmes rassurants ainsi que les repères, évoqués ci-dessus, sont des éléments à prendre en compte dans les diverses prises en charge présentes au sein des écoles d'enseignement spécialisé. Que la prise en charge soit scolaire, éducative ou thérapeutique, il est nécessaire de prendre en compte la sensibilité de l'élève concerné afin de lui procurer un cadre de travail adéquat. Dans le cas d'enfants atteints de TSA, bien que ce trouble soit complexe, l'aspect social est une caractéristique récurrente qui pose problème dès qu'il s'agit d'entrer en contact avec autrui. Que ce soit lors d'une activité scolaire, éducative ou lors d'une thérapie, l'élève sera confronté au contact des autres, professionnels et/ou camarades.

7.2.3 Le travail éducatif

Les professionnels interrogés ont décrit le travail éducatif effectué au sein de leur école respective. Les éducatrices sociales ont parlé de leur rôle. Le directeur, le responsable et les enseignantes spécialisées, ont fait part du regard qu'ils portent sur le travail des ES présents dans l'école.

Activités gérées par les éducateurs

Pour commencer, sont mises en avant les activités menées par les éducateurs sociaux au sein des différentes écoles. Que ce soit dans l'institution A ou dans l'institution B, les ES ont la tâche de s'occuper des élèves durant les récréations et durant le repas de midi, qui comprend un temps récréatif également.

> *« Alors ce qui était ciblé sur les « récrés » et les repas c'était les enseignants à part et les éducs et ASE doivent faire le gros du boulot. »* (Oriane, ES)

> *« Donc pour les tâches communes aux éducateurs, on est là pour les récréations et le temps du repas de midi : repas et activité. »* (Mélinda, ES)

Chaque éducatrice a décrit certaines activités qu'elle a mises en place au sein de l'école. Oriane s'est spécialisée dans l'autisme. Elle a effectué un CAS en autisme à l'université de Fribourg. Elle a donc au sein de l'institution A, développé des activités en lien avec la problématique du TSA.

> *« J'ai vraiment le versant éduc et spécialiste de l'autisme. J'accentuais beaucoup sur les compétences sociales et j'utilisais mon poste d'éducatrice pour le faire. »* (Oriane, ES)

Pour travailler ces compétences sociales avec les élèves atteints d'autisme, Oriane a mis en place une série d'ateliers en individuel ou en groupe. En groupe, elle a travaillé la

gestion de la colère. En individuel, elle a effectué des scénarios sociaux[9], de l'analyse de tâche et un travail sur les stratégies de coping[10].

> *« J'ai fait des scénarios sociaux. J'ai fait de l'analyse de tâche aussi, dans les toilettes par exemple, comment faire pour se laver les mains, pour augmenter l'autonomie. J'ai travaillé les stratégies de coping pour résoudre des conflits, sortir d'une situation difficile. »* (Oriane, ES)

Mélinda, dans l'institution B, a un tout autre rôle. Elle s'occupe de la partie préprofessionnelle autant avec les élèves qu'avec le réseau.

> *« Je m'occupe de toute la partie préprofessionnelle. Donc chercher des stages mais aussi toute la partie de l'AI auprès des structures de transition et aussi voir avec les parents et trouver une place pour l'après-école. Je suis en grande collaboration avec la classe des « grands grands grands ». Je fais tout un atelier pour les aider justement. »* (Mélinda, ES)

Au sein des écoles, d'autres ES non interrogés y travaillent. À travers les propos des collègues interrogés, d'autres activités gérées par les ES sont ressorties.
Dans l'institution B :

> *« En fait ce qu'il se passe c'est qu'on est deux éducateurs dans la maison. Un éducateur de l'enfance et moi qui suis éducatrice sociale. On travaille selon les secteurs primaire – secondaire. Comme il est éducateur de l'enfance il travaille plutôt avec les plus petits et moi les grands. […] Mon collègue s'occupe de la* ***piscine****, d'****organiser la gym****, certains* ***trajets****. »* (Mélinda, ES)

Dans l'institution A :

> *« Par exemple ma collègue éducatrice sociale et les ASE font de l'****expression****. Ça donne un espace de parole aux jeunes et ils apprennent à s'exprimer, à s'affirmer, à prendre conscience qu'ils ont des ressources, qu'ils ont une certaine personnalité et qu'ils doivent le démontrer et ne pas se laisser influencer par tel ou tel discours. Et vraiment ils font un travail sur la personne en elle-même. »* (Léa, enseignante spécialisée)

J'ai constaté que Mélinda et Oriane ont effectué leur formation d'éducatrice sociale au sein de l'Ecole Sociale à Sion en même temps. Elles ont toutes deux eu des expériences professionnelles différentes pour se retrouver éducatrices sociales au sein d'écoles d'enseignement spécialisé. Une base du travail est la même, celle de l'encadrement des

[9] Développer dans le chapitre « Le trouble du spectre autistique » (n°4), « approches et innovations » (n°4.6), « compréhension sociale » (n°4.6.4)

[10] *« Le coping est en quelque sorte la manière utilisée par les individus pour appréhender le facteur de stress. Le coping, au final, englobe l'émotion produite et le mécanisme ou si l'on préfère le plan d'action mis en place pour s'adapter à ce stress. »* (VULGARIS MEDICAL, 2016)

élèves durant le temps des récréations et du repas. Pour ce qui est du reste, elles n'ont en réalité pas les mêmes activités à gérer si l'on parle en terme de travail réel sur le terrain. J'ai néanmoins senti dans leurs discours une sensibilité similaire sur plusieurs points. Chacune a évoqué des points qui lui semblent importants et ceux-ci se rejoignent : accentuer la relation à l'élève, accentuer l'autonomie, pousser la réflexion, apporter un regard supplémentaire à l'équipe, devenir une personne de confiance. Elles utilisent également des outils semblables afin de travailler avec les élèves : du travail individuel et du travail en groupe, sous forme d'atelier.

Méthodes, approches à disposition des ES

Afin de travailler de façon adéquate avec des enfants atteints de TSA, des méthodes et approches, développées dans le concept théorique « Le trouble du spectre autistique » (n°4), existent. Les professionnels des différentes écoles utilisent certaines de ces méthodes et approches dans leur pratique. Les éducatrices sociales décrivent comment elles procèdent auprès des élèves autistes.

L'institution A ne suit pas une seule et unique approche en particulier, Oriane met en pratique ce qu'elle a appris durant ses formations spécifiques.

> *« Chacun utilise des outils tirés d'approches qui leur correspond. Moi je fais plus de TEACCH, un peu d'ABA. Il n'y avait pas d'approche unique, mais on pouvait quand même se partager des outils. »* (Oriane, ES)

Elle utilise donc des outils tirés de diverses approches pour effectuer son rôle d'éducatrice sociale mais explique qu'il s'agit de méthodes compatibles avec plusieurs pratiques différentes.

> *« Ce que j'ai appris dans mes spécialisations en autisme c'est valable pour des psys, des enseignants, des MSP, etc. Ce ne sont pas des trucs spécifiques à l'éducation. […] Dans tous les contextes ! Par exemple, moi j'utilise beaucoup le programme TEACCH. « TEACCH » ça veut dire traitement et éducation des enfants et adultes atteints d'autisme et de troubles de la communication. Après ok, « éducation », c'est plus éducatif. Mais TEACCH prône l'aménagement, l'environnement de l'activité, le temps, etc. Donc ça c'est valable pour tous : enfant /adulte, quel que soit le domaine, même à la maison théoriquement. Ce n'est pas forcément que pour les éduc ou les enseignants. L'ABA aussi. »* (Oriane, ES)

Dans l'institution B, comme expliqué plus haut par le directeur, les professionnels se sont associés à des personnes ressources, spécialistes en autisme, afin de procurer un accompagnement adéquat.

> *« Comme je vous le disais tout à l'heure, on essaie de travailler avec les intervenants extérieurs qui sont des spécialistes et thérapeutes. Ici on n'a pas toutes les compétences. […] On est très ouvert à toutes sortes d'approches. »* (Christophe, directeur)

Mélinda explique l'apport de ces spécialistes sur sa pratique auprès des élèves TSA.

> *« Il y a le module 20 heures qui existe dans toutes les écoles. On peut demander le module 20 heures pour certains jeunes. Donc effectivement, pour les deux jeunes TSA chez les secondaires, ils ont chacun eu droit à une spécialiste de l'autisme qui intervient dans les écoles et qui fait du suivi pour un jeune. Elle nous aide a posé des objectifs. […] Après on a des rencontres entre nous et les choses sont transmises, bien évidemment. Ces modules 20h, dépend quand la spécialiste vient, on est convié et on avance ensemble. »* (Mélinda, ES)

Malgré l'intervention de spécialistes en autisme au sein de l'institution B, Mélinda fait part d'un manque de méthodes au niveau éducatif et considère que le module 20 heures est utile pour le scolaire et moins pour le côté éducatif.

> *« Ça reste pour moi, hyper bien pour le scolaire. Maintenant pour l'éducatif, ce n'est pas ça qui va aider le jeune au quotidien. »* (Mélinda, ES)

Il est observé ici une différence dans les avis des éducatrices sociales. Oriane partage et utilise les mêmes approches, méthodes et outils qui en découlent, avec ses collègues d'autres professions. Mélinda prend part aux interventions des spécialistes qui apportent de l'aide et de la pertinence aux professionnels dans l'encadrement d'élèves autistes mais trouve néanmoins qu'il manque une aide spécifiquement éducative pour ces élèves-là.

Description du rôle de l'ES par les différents professionnels

Patrick explique qu'au départ, l'intervention éducative fournie par les ES et les ASE, était mise en place par le SESAF pour accompagner les élèves polyhandicapés ou avec un autisme sévère. Dans la suite du raisonnement, nous verrons comment le système a changé dans l'institution A. Actuellement, il décrit le rôle de l'ES tel quel :

> *« Un éducateur, il est au niveau de l'accompagnement, sur du relationnel, relation aux autres, à l'environnement. […] Le fait de prendre en compte les interactions au savoir, aux autres, etc., fait que ça laisse une plus grande place réelle à l'éducateur sans qu'il fasse de l'enseignement mais qui fait partie de la prise en charge dans les activités. »* (Patrick, responsable)

Christophe apporte sa description du rôle des ES au sein de l'institution B :

> *« C'est un regard de plus, une autre profession, une autre façon de voir les choses. Donc c'est de la bienveillance de plus je dirais. […] Les éducateurs ont plein d'idées et nous montrent leur utilité ici. Il y a aussi la population qui change (comme expliqué précédemment, les problématiques deviennent de plus en plus lourdes). On a aussi beaucoup de familles défavorisées qui doivent beaucoup travailler et souvent, l'éducation c'est la 5ème option donc ici on fait un peu ce travail-là. »* (Christophe, directeur)

Les propos des responsables des écoles reprennent des éléments sur lesquels ont insisté les deux éducatrices en décrivant leurs rôles. Encore une fois, je m'interpelle sur la différence du travail réel effectué sur le terrain par les éducatrices sociales des différentes écoles et la similitude des intentions et de la réflexion. Cela permet de montrer à quel point l'intervention éducative, bien que pensée de la même façon, peut être mise en place de manière différente et adaptable aux besoins de la population encadrée.

Différence entre le métier d'ES et le métier d'enseignant-e spécialisé-e

Dans cette recherche, a été clarifiée la différence entre le métier d'ES et le métier d'enseignant-e spécialisé-e dans ces écoles d'enseignement spécialisé. La volonté d'investiguer sur la thématique du rôle de l'ES dans ces écoles était aussi pour distinguer ces deux professions bien souvent associées. Les différents professionnels ont affirmé connaître la différence entre les deux métiers mais ont également admis pouvoir se retrouver dans le rôle de l'autre à un certain moment donné. Bien que les cahiers des charges soient complètement différents, il est parfois nécessaire, pour le bien-être de l'élève, de se détacher de son rôle premier et endosser celui de l'autre.

> *« Je pense que c'est important de différencier le métier d'éducateur et le métier d'enseignant, je dirais, que ce soit assez clair au niveau de l'engagement des personnes et pourquoi ils sont engagés à la base. Mais sur le terrain, il faudrait que commencent à se gommer ces différences parce que ce serait ingérable sinon. »* (Patrick, responsable)

Léa, enseignante spécialisée illustre parfaitement le propos de Patrick en expliquant qu'il lui arrive de prendre le rôle de l'ES pour une certaine tâche lorsque celle-ci est occupée ailleurs.

> *« Moi par exemple, dans mon cahier des charges, l'enseignante ne va pas aller faire le change d'un élève. Pourtant, moi ça m'est arrivé plusieurs fois, parce que j'étais en activité avec une enfant polyhandicapée, vu que je suis avec elle en activité, de le faire. Je n'allais pas interrompre mes collègues éducateurs, dans d'autres activités, pour le faire à ma place. »* (Léa, enseignante spécialisée)

Néanmoins, elle a différencié son travail en décrivant sa fonction au sein de l'institution A.

> *« Je pense que déjà on ne fait pas le même travail. Nous en tant qu'enseignant, on apprend les didactiques, tout ce qui est scolaire, comme le français, les maths, etc. Mais en plus de ça, on a toute la théorie sur l'autisme, le polyhandicap etc. »* (Léa, enseignante spécialisée)

Justement, il arrive que l'ES prenne le rôle d'un-e enseignant-e et vice-versa. Les raisons sont diverses et Mélinda nous éclaire sur le sujet.

Rapport-Gratuit.com

> *« Pour moi, les enseignants font de l'éducatif du matin au soir hein ! ça chez nous, il n'y a pas le choix, c'est impossible de faire de l'enseignement sans faire de l'éducatif. Après oui, ça peut m'arriver de remplacer un enseignant s'il y a une absence au dernier moment. Les rôles sont très clairs mais je crois que dans une école on ne peut pas être un éducateur qui ne fait pas de scolaire ou un enseignant qui ne fait pas d'éducatif. Sinon, il ne faut pas travailler ici. »* (Mélinda, ES)

Christophe appuie les propos de Mélinda en invoquant la confiance que portent les élèves envers les ES. En effet, il privilégiera le remplacement d'un-e enseignant-e spécialisé-e absent par un ES, dans la mesure du possible, afin que les élèves puissent garder un cadre de travail rassurant et familier. Il finit par insister sur un point important : que l'ES se sente à l'aise dans le rôle d'enseignant-e. Dans le cas contraire, il n'y a pas d'obligation à ce qu'il prenne ce rôle. En général, ce n'est pas un problème pour les ES de se charger du rôle d'enseignant-e dans un moment donné.

Oriane est d'avis que ce sont davantage les ES qui prennent le rôle d'enseignant-e que l'inverse.

> *« Les éducateurs au rôle d'enseignant ça oui c'est assez fréquent. Par contre les enseignants c'était peut-être plus dans le rôle à la gym, aider pour les douches. Mais sinon c'était rare. Même les ASE donnaient des cours parfois. »* (Oriane, ES)

Le responsable de l'institution A est conscient que parfois le travail se rejoint au point de trouver qu'il s'agit du « même acte » d'un point de vue du travail réel mais il ajoute à juste titre :

> *« Au niveau de la réflexion ou de ce qui sous-entend derrière il y a une identité différente donc même si la manière de répondre à un besoin ou d'interagir avec un élève est la même, il y a un concept un peu différent derrière et des buts recherchés différents selon les professions. »* (Patrick, responsable)

Sur la question des différences et des similitudes entre les deux professions citées, il est évident que le contexte et la population encadrée sont les mêmes. Chacun a un rôle à tenir selon son cahier des charges. Après, il est du ressort de l'implication des personnes que de dépasser son cahier des charges et l'étiquette attribuée par sa profession afin de veiller au bien-être des élèves et agir selon ce qui est le mieux pour eux. Il est nécessaire de trouver un juste milieu. L'ouverture sur la fonction des autres professions peut être bénéfique pour les élèves et l'ensemble de l'équipe. Néanmoins, il faut veiller de ne pas trop s'éloigner de ses compétences pour ne pas fournir un accompagnement inadapté. On ne s'improvise pas enseignant-e spécialisé-e et vice-versa, dans l'intérêt des élèves.

Vision du travail d'ES par les autres professionnels

Pour clore cette thématique sur le travail éducatif, certains professionnels ont donné leurs avis sur le travail effectué par les ES au sein des écoles d'enseignement spécialisé.

Au sein de l'institution B, la gestion des crises par les ES est primordiale. Cela représente un travail qui ne pourrait pas ne plus exister. Le directeur de l'institution B insiste sur ce point.

> *« Ils sont beaucoup nos pompiers. Moi je les remercie à chaque fois car oui, souvent ça nous donne un sérieux coup de main pour faire avancer les choses ou mettre un bouchon à quelque part pendant un certain moment. Souvent ça veut dire laisser tomber un projet avec un enfant car il y a quelque chose en priorité. »* (Christophe, directeur)

Céline, enseignante spécialisée, a elle aussi décrit la fonction tenue par les ES qu'elle peut observer au sein de l'institution B et avec qui elle apprécie collaborer.

> *« Ce sont des personnes qui ont au départ une autre formation. Donc une autre compréhension des situations et ça c'est très enrichissant d'une part. Deuxièmement, moi je sais pour les voir fonctionner dans notre classe, à quel point ils sont sollicités pour leurs compétences en fonction de certains besoins des élèves. Et ça fonctionne bien. »* (Céline, enseignante spécialisée)

L'enseignante spécialisée de l'institution A reprend des qualités et compétences relatives au travail d'ES qu'elle a pu observer chez ses collègues.

> *« Je pense qu'ils amènent énormément les éducateurs ici. La créativité, les éducateurs sont créatifs et ont cette capacité de gestion de groupe. Un éducateur a fait de tout, il a pu se retrouver dans plein de domaines. Il sait également poser le cadre et créer le lien de confiance avec le jeune. »* (Léa, enseignante spécialisée)

7.2.4 La collaboration

Au sein de l'institution A et de l'institution B, les équipes sont composées de divers professionnels de différents domaines.

> *« On travaille de façon transdisciplinaire donc il y a des logopédistes, des psychomotriciens, autrement des éducateurs, des enseignants et des psychologues qui travaillent ensemble sur les projets individualisés des enfants. […] On a même une apprentie ASE qui nous donne un sérieux coup de main. […] On a 10 stagiaires ici, dans nos classes. »* (Christophe, directeur)

> *« Le système hiérarchique en tant que tel, si on prend au niveau de l'école, vous avez un responsable et tout le personnel en soi, est au même niveau. Ça veut dire : l'ASE, l'éduc, l'enseignant, le psychologue, la logopédiste, la psychomotricienne, et ça c'est ce qui représente une équipe pédago-éducative. »* (Patrick, responsable)

Le système hiérarchique est donc organisé de telle sorte que tous les professionnels sont au même niveau. Le directeur de l'institution B et le responsable de l'institution A s'accordent là-dessus.

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

> *« Tout le monde est au même niveau, même avec les stagiaires, ça ne fait pas une énorme différence. Bon j'ai une coordinatrice de l'école qui coordonne l'école et mon adjointe aussi mais si on parle des professionnels sur le terrain, il n'y a pas de différence et l'éducateur n'est pas en bas du logo ou le contraire. »* (Christophe, directeur)

Patrick ajoute :

> *« On pourrait avoir des systèmes hiérarchiques qui se mettent en place entre enseignants, éducateurs, ASE, entre ceux qui font certains travaux et pas d'autres, etc. Là je trouve qu'il y a un chalenge. […] Pour moi c'est un enjeu très clair, il n'y a pas de hiérarchie. Il y a des zones de travail différentes : c'est vrai que l'enseignant doit gérer sa classe et il va peut-être donner en délégation des choses à l'éducateur. L'éducateur va donner un retour. Mais après, ils restent au même niveau. »* (Patrick, responsable)

Bien que théoriquement, la hiérarchie n'existe pas entre les différents professionnels qui composent les équipes, certains ont relevé des points qui peuvent diverger.

> *« Pour la hiérarchie, il n'y a pas de distinction. Après on a des cahiers des charges différents mais tout le monde est sur le même pied d'égalité. […] Après, il y a aussi qui veut s'engager davantage pour l'équipe ou non. Ce n'était pas le rôle, ni la fonction, c'était la personnalité des gens. Certains n'ont quasiment rien fait pour l'équipe. »* (Oriane, ES)

> *« Je pense que c'est au bon vouloir de chacun d'instaurer une hiérarchie ou non. Pour moi, je ne considère par l'éducateur en dessous ou en dessus de moi. J'ai pu observer qu'il y a parfois des enseignants qui mettent une hiérarchie dans leur tête : « Je suis l'enseignant c'est moi qui décide ». Après, encore une fois, pour moi ça dépend de la personnalité. Après, tu le remarques au niveau salariale, ça c'est clair. Mais sinon je ne mets pas de hiérarchie là-dedans. »* (Léa, enseignante spécialisée)

La question de la cohérence se pose lorsqu'une équipe pluridisciplinaire collabore sur un même projet. Les divers professionnels donnent de l'importance à la cohérence d'équipe. Les éducatrices ont fait ressortir ce point dans leurs propos.

> *À la réponse à la question sur l'importance d'avoir cette cohérence pour les élèves : « C'est la base ! Tant que la communication passe et que tout le monde travaille dans le même sens, ça va. »* (Mélinda, ES)

> *« Finalement l'importance c'est quand même de remettre l'élève au centre. »* (Oriane, ES)

Pour gérer cette cohérence, des moyens, sont mis en place. Ont été évoqués par les différents professionnels, les outils formels et les conversations informelles présents dans chaque école.

Les professionnels de l'institution A ont énuméré les outils à disposition et donné leur avis sur leur fonctionnement.

> *« Il y a les colloques mais pour moi ce n'est pas suffisant. Enfin je veux dire c'est une base. On a une partie où on parle des élèves et une partie plus de l'organisation. Après, alors qui ne sont pas gérés directement par moi, mais tous les échanges, de manière informelle : se donner un petit mot à la récré ou le soir ou le matin, des choses comme ça. »* (Patrick, responsable)

> *« A part les colloques, il y avait quoi comme outil pour garder cette cohérence et une bonne collaboration ? Je crois qu'il n'y avait pas tellement d'outils. Les synthèses c'était différent. C'était plus les colloques et après sur les pas de portes, de manière moins formelle. »* (Oriane, ES)

> *« On a des colloques mais on n'y parle pas forcément de nos pratiques, qui fait quoi réellement, c'est plutôt de l'organisation ou pour parler un peu des élèves. Après la cohérence ça se gère aussi beaucoup dans des supervisions qu'on n'a pas forcément chaque année. On en a quand il y a des tensions ou des choses comme ça. […] Après, on est obligé de collaborer, de se renseigner sur ce que font les autres et on a une très bonne collaboration d'ailleurs. En tous cas pour ma part voilà je collabore beaucoup avec la logopédiste et je continue ce qu'elle fait en classe. On essaie d'avoir cette ligne conductrice pour chaque élève. »* (Léa, enseignante spécialisée)

Au sein de l'institution B, d'autres outils ont été évoqués.

> *« On a des colloques fréquents. Ce sont des colloques par professions mais ensuite, on a deux types de colloques interprofessionnels. Et on a aussi des « open space » ça se sont des endroits ou des gens peuvent présenter des projets et les gens qui ont envie de se greffer au projet peuvent et vont devenir des aidants à la personne source du projet. »* (Christophe, directeur)

> *« On a pas mal de réunions, même beaucoup, et les colloques par secteur. Ensuite, je participe aux colloques enseignants. Ensuite on a une ou deux réunions par année par classe pour pouvoir parler de chaque élève. On a aussi des réunions pour parler des projets individualisés de chaque élève, tous les professionnels, pour trouver des objectifs communs. Et ensuite on a régulièrement des « open space ». Moi je trouve ça génial ! »* (Mélinda, ES)

Céline ajoute un point qui permet aux collaborateurs de différentes professions, d'avoir une base commune.

> *« Ce qui est bien c'est qu'on est ensemble pour tout ce qui est « formations » »* (Céline, enseignante spécialisée)

Malgré les outils à disposition des équipes et les conversations informelles bien présentes entre professionnels, il existe des limites dans la collaboration. Les divers corps de métier

qui composent l'équipe pluridisciplinaire impliquent des formations différentes. Des valeurs et des méthodes de travail sont inculquées durant les différents cursus. Les professionnels évoquent certains points qui peuvent être à l'origine de conflits au sein d'une équipe.

> *« On peut sentir des sensibilités plus ou moins différentes. […] On doit rester une équipe complète où on peut échanger et tout le monde doit se sentir bien. »* (Patrick, responsable)
> *« Je crois qu'il n'y a pas de remède miracle. Je crois qu'on fait le point dans sa poche quelque fois ! […] Après ça dépend des personnalités. Avec certaines personnes on arrivait vraiment à collaborer et on arrivait à se dire que c'est important de généraliser pour l'élève aussi. »* (Oriane, ES)

> *« Tout dépend aussi de la personnalité de chacun pour pouvoir discuter. Je pense que des tensions peuvent arriver mais ça dépend si la personne veut discuter, accepter les remarques, ce genre de chose. […] Après il y a des désaccords sur des choses mais ça se joue sur la personnalité plutôt que sur les différentes professions. »* (Léa, enseignante spécialisée)

> *« On a des discussions pour pouvoir être sûr qu'on va prioriser les bonnes choses. […] Et je n'ai jamais vu des gens se prendre la tête ou se dire « on n'aurait pas dû ». On n'est pas dans des luttes de pouvoir ici. »* (Christophe, directeur)

Mélinda décrit avoir une bonne collaboration avec ses collègues mais admet également que le feeling peut aider dans la collaboration au quotidien.

> *« Je trouve que la collaboration est bonne, vraiment ! Après je crois que c'est comme partout, il y a aussi le feeling qui fait. Dépend comment on s'entend avec une personne, on crée quelque chose de plus ou moins soudé. »* (Mélinda, ES)

Les enseignantes spécialisées affirment que malgré les différences de formation, il y a des choses qui sont logiques. Pour elles, les valeurs ne sont pas si différentes. En effet, sur beaucoup de points, leur avis et ceux des collègues ES concordent. Cela leur assure une bonne collaboration avec l'ensemble des collègues.

> *« Souvent les observations de l'éducateur et de l'enseignant coïncident. Tous les deux observent qu'on ne va pas commencer à faire lire un enfant qui n'arrive toujours pas à dire « bonjour » ça va de soi. Donc pour moi je n'ai jamais eu de tension ou de désaccord par rapport à ça. On a assez la même vision. »* (Léa, enseignante spécialisée)

> *« Au-delà du professionnel, il y a une histoire de personne. Quand on s'entend bien, la collaboration en est facilitée. Mais je n'arrive pas à dire qu'il y a vraiment un fossé ou une limite claire et nette dans nos valeurs. Je crois que si on n'est pas d'accord, on se le dit et on travaille là-dessus donc je ne considère pas ça comme une difficulté. »* (Céline, enseignante spécialisée)

Sur le sujet de la collaboration, on peut observer que les responsables d'équipe appliquent ce qui est noté en théorie (hiérarchie, cohérence) et qu'après, au niveau du reste des professionnels, le ressenti peut être différent selon la personnalité des gens. La place de l'ES dans l'équipe sera traitée dans une autre thématique d'analyse et reflètera un bout de cette interprétation.

La tendance parmi les différents propos est de relativiser lorsqu'apparaissent des tensions. Chacun possède les ressources pour surmonter les conflits existants au sein de l'équipe. La raison principale traitée par les professionnels est la « personnalité » et non les différentes professions. La personnalité joue un rôle également dans l'engagement pour l'équipe et cela peut créer des tensions si quelqu'un s'implique systématiquement moins que les autres. Il est ressorti que les éléments principaux à retenir en cas d'éventuels désaccords sont la communication, la remise en question de sa propre pratique et surtout, remettre l'élève au centre de la réflexion.

7.2.5 La nouveauté du métier dans le contexte de l'enseignement spécialisé

Bien que Mélinda occupe un poste d'éducatrice sociale au sein de l'institution B depuis 7 ans, on peut constater que le métier d'ES dans le contexte de l'enseignement spécialisé est relativement nouveau. Les propos de Mélinda montrent cette réalité.

> *« Chez nous, ils ont officialisé les postes d'éducateurs dans l'organigramme cette année seulement et ça fait 7 ans que je suis là. […] Ce qu'il faut savoir c'est que dans le nouvelle CCT, il n'y a qu'une annexe[11] qui n'a pas été ratifiée, qui est celle qui concerne le nombre d'heures des éducateurs dans les écoles d'enseignement spécialisé. »* (Mélinda, ES)

Afin d'en savoir plus sur l'apparition de postes d'ES dans les écoles d'enseignements spécialisés, les responsables des écoles, ont pris leurs institutions comme exemple. Chacun a repris l'historique de l'école et a mis en évidence la place de l'ES.

Au départ, l'institution B était un internat avec une école. Puis, pour des raisons sécuritaires, l'internat a fermé mais l'école est restée. Les postes sont restés également.

> *« On a fait la demande à l'Etat si on pouvait garder un éducateur et pour un bout, ils ont dit oui. Juste dernièrement, aux dernières négociations, ils ont accepté de pérenniser le 1.5 d'éducation chez nous. Parce que notre mission a changé : on accueille plus d'adolescents. Avant ce n'était pas le cas, l'école s'occupait uniquement du primaire et dernièrement, ils ont de nouveau reconnu ça. »* (Christophe, directeur)

Dans l'institution A, pendant longtemps, les élèves étaient accueillis dans des classes homogènes, selon les difficultés de l'enfant. Puis, le système a changé et les élèves sont accueillis dans des classes dites « hétérogènes », selon leur âge, quels que soient leur

[11] Annexe n°12 relative à l'organisation du travail pour le travailleur soumis à un horaire scolaire, CCT dans le secteur social parapublic vaudois, Etat au 18 avril 2016.

niveau et leurs compétences. Cela signifiait qu'au départ, il existait des classes réservées aux élèves polyhandicapés et actuellement, ils sont intégrés aux classes de pédagogie spécialisée. Avant le changement, les postes d'ES étaient prévus pour les classes réservées aux élèves polyhandicapés ou avec un handicap sévère.

> *« Il y a eu un grand changement quand on a rendu ces classes hétérogènes car dans le fond, le SESAF ne reconnaissait pas des fonctions comme « éducateur » ou « « ASE ». Il commence à le faire gentiment maintenant. Même si on les avait mais justement, seulement liés à ces classes d'élèves polyhandicapés. Quand on a regroupé les classes, ça a mélangé tout le personnel, avec justement, accès à ce qu'il y ait des éducateurs et des ASE dans les différentes classes. Mais fondamentalement, on est encore dans une zone un peu grise, même si petit à petit, on voit qu'apparaissent, même gentiment à l'école ordinaire, des éducateurs. Ça s'est admis au niveau du SESAF même si peut être pas forcément au niveau de la loi. »* (Patrick, responsable)

En effet, dans la loi de l'enseignement spécialisé et la loi sur la pédagogie spécialisée, le métier d'ES n'est mentionné que dans le contexte de l'éducation précoce spécialisée ou dans le cadre d'internat et de prise en charge en unité d'accueil temporaire[12]. Rien n'apparait au sujet de l'ES au sein des écoles d'enseignement spécialisé. Malgré cela, les postes d'ES dans ces écoles existent.
Une autre réalité vient entraver le travail des ES dans ces écoles : la réalité économique et la répartition des postes.

> *« Ce qui nous est accordé par l'Etat, c'est un stagiaire de plus dans les classes avec des élèves TSA ou que l'on qualifie avoir une problématique compliquée. Alors c'est vrai qu'après j'ai envie de dire que c'est le hasard. Parce que si on tombe sur des stagiaires hyper doués, performants, on s'en sort, même bien. Mais c'est vrai que les besoins éducatifs seraient beaucoup plus grands pour certain. L'éducatrice au fond de ses tripes aurait envie de dire qu'il y aurait besoin de plus d'éducateurs et directement dans les classes. Après entre les envies, les besoins et la réalité économique… Mais la réalité économique finalement, c'est créer ces postes ! »* (Mélinda, ES)

Au sein de l'équipe, la fonction de l'ES, bien que décrite par les différents professionnels, se base sur des observations au quotidien et dans les moments de collaboration. Céline admet ne pas être au courant du rôle exact attribué aux ES de l'institution B mais affirme que cela ne prétérite pas la collaboration.

> *« Je vais vous avouer que je ne suis jamais allée regarder leur cahier des charges dans le sens où ça ne m'a jamais questionné parce que tout se passe avec bon sens et professionnalisme. Et je n'ai jamais eu non plus de questionnement sur les limites de nos rôles car pour moi, la collaboration se fait naturellement. »* (Céline, enseignante spécialisée)

[12] Loi sur la pédagogie spécialisée (LPS), 1 septembre 2015, Grand Conseil d'Etat de Vaud

Le fait que le métier d'ES ne soit pas encore totalement officiel et légitimé dans le contexte de l'enseignement peut avoir un impact sur la place de l'ES au sein de l'équipe. Bien que dans le point précédent sur la collaboration, la majorité l'a décrite comme étant bonne et propice au travail d'équipe, les éducatrices sociales interrogées ont fait part de certains de leurs ressentis dus à leur profession.

> *« Moi je l'ai ressenti des fois fortement, si tu es éduc, à la limite tu es plus larbin. Pour l'équipe c'est « ok ça c'est à faire en plus alors on laisse les éducs faire ». Des fois il y a une confusion à ce niveau-là. Ce sont des activités « annexes » et parce que c'est écrit nulle part, personne ne veut le faire : commandes d'abonnements de train pour les jeunes par exemple. […] Je pense que des fois les enseignants ne savent pas tout ce que peuvent et savent faire les éducs. C'est ce que j'ai pu ressentir. »* (Oriane, ES)

> *« Je pense que c'est toujours difficile quand on est 1-2 dans une maison pour se faire connaitre, pour bien faire reconnaitre ce que l'on fait ! Pour que les choses soientt claires et dites ! ça a pris du temps ! Quand je suis arrivée, on était expatrié, on avait un bâtiment à l'autre bout de la ville ! Même les gens qui travaillaient au sein de l'école, ne savaient pas qui j'étais physiquement. Quand je me promenais dans les couloirs, c'était un peu « c'est qui celle-là ». Maintenant qu'on est tous sous le même toit, que les années ont passé, je trouve que ça s'est bien stabilisé. […] Mais voilà, on est de toute façon en minorité et c'est plus difficile. »* (Mélinda, ES)

Un autre point a été soulevé par les éducatrices sociales. Elles ont, au début de leur carrière au sein de ces écoles, éprouvé le même sentiment de devoir faire leur place parmi les enseignant-e-s spécialisé-e-s.

> *« Je l'ai senti très fortement qu'il y a eu, quand je suis arrivée à la fin de la première année, une enseignante disait « il faut arrêter d'engager des éducs pour faire le boulot d'enseignant ! Ils ne sont pas formés pour ». Une autre enseignante faisait la différence aussi par rapport au titre : « Master » en enseignement spécialisé c'est mieux que simplement un « Bachelor » en éducation sociale. Les enseignants sont au-dessus, ils sont meilleurs. Alors que non, pour le responsable, on était tous sur le même pied d'égalité. »* (Oriane, ES)

> *« Mais d'ailleurs quand je suis arrivée, je sentais ça très fort « je ne veux pas d'éducateur dans ma classe ». Ce que je peux entendre hein. L'enseignement, ce n'est pas ça, c'est seulement sa classe et être maitre du bateau. C'était fort et il y avait peu de demande. »* (Mélinda, ES)

Bien qu'actuellement, la collaboration et les relations interpersonnelles sont bonnes, on peut admettre que pour le corps enseignant, partager son travail directement avec un autre professionnel, du domaine du social, nécessite une certaine ouverture dans sa pratique. Il est également du ressort de la personnalité de faire preuve de cette ouverture sur d'autres pratiques professionnelles. Il est cependant tout à fait normal de penser que

la façon dont évolue le travail ne corresponde plus aux aspirations professionnelles des anciens membres d'une équipe.

> *« J'ai un sentiment, une impression, que certains enseignants ont eu du mal à accepter qu'il y avait de moins en moins de scolaire, que les objectifs à viser étaient de moins en moins hauts, que le contenu devait bouger. C'est vrai que du coup le regard est plus éducatif qu'avant, moins pédagogique même si ça reste une école pédagogique mais les difficultés ont pris la place sur la possibilité de faire du scolaire parfois. C'est là que certains enseignants sont partis. Car c'est ça ou accepter de faire différemment. »* (Mélinda, ES)

Finalement, chaque éducatrice a su trouver sa place au sein de l'équipe pédagogique existante et a démontré l'utilité d'une intervention éducative pour les élèves accueillis.

> *« Là on arrive à un stade où les enseignants eux-mêmes demandent et disent que ça serait utile d'avoir plus d'éducateurs. »* (Mélinda, ES)

Un autre enjeu auprès des élèves cette fois était de se questionner sur leur compréhension du rôle des ES. La question est de savoir s'ils font la différence entre les différentes professions qui les encadrent et s'ils connaissent la fonction de leurs ES, ce que celle-ci implique. L'ensemble des professionnels a commencé son discours en ne sachant pas comment répondre. Puis, après un temps de réflexion, ils ont donné un avis qui correspond uniquement à des observations de leur part. La première chose unanime est le fait que les professionnels ne sont pas présentés aux élèves par leur profession mais plutôt par les activités qu'ils encadrent. La deuxième chose à prendre en compte est le niveau de compréhension des élèves qui ne permet pas, dans certains cas, de pouvoir faire une distinction en fonction des métiers. Les éducatrices font part de leurs constatations :

> *« Il y a des élèves qui font la distinction entre celui qui prend le leadership, celui qui est là plutôt en aide. Après ça dépend des activités. « Oriane elle va nous faire l'atelier des émotions, elle ne va pas faire des maths ». Ils font la différence plutôt par rapport à ça : par rapport aux activités, mais pas au rôle. »* (Oriane, ES)

> *« Nos élèves ont bien compris la différence. Après, on a toujours un ou deux jeunes qui vont nous appeler « maitresse ». Pour certain ça reste toujours le flou mais ça dépend des troubles et des difficultés. Mais pour d'autres c'est assez clair. Déjà j'ai un bureau et il est entre les classes donc je suis positionnée de manière assez centrale. Ils savent où me trouver. J'interviens à des moments spécifiques pour des choses assez spécifiques finalement. »* (Mélinda, ES)

Pour finir, en tant qu'ES dans le contexte scolaire il est nécessaire d'adapter sa pratique. Les éducatrices sociales ont toutes expérimenté le travail en internat avant de démarrer en enseignement spécialisé. Elles ont énuméré des différences entre les contextes de travail et des éléments à prendre en compte dans leur pratique.

> *« Alors comme différence, déjà les horaires et le temps à disposition, ça change totalement. Après, dans un groupe de vie, on axe plus facilement sur l'autonomie, par exemple, on fait plus facilement de la cuisine, enfin on investit plus facilement une cuisine. L'autonomie pour apprendre à faire le lit, la douche, la vie quotidienne quoi. Voilà, ce que tu ne retrouves pas forcément dans une école. […] La collaboration avec les parents est complètement différente aussi. Dans une institution, on a un autre stade de relation, on discute entre adultes. Tandis que dans une école spécialisée c'est vraiment le professionnel et le parent. Le professionnel qui sait et le parent qui ne sait pas des fois. Ça se ressent comme ça ! »* (Oriane, ES)

> *« La grande différence que je mets c'est que vraiment dans l'internat on est avec le « vivre avec » : on fait le lever, le coucher, il y a tout ce côté affectif. Ici, il y a du lien affectif mais moi par exemple, j'ai imposé le vouvoiement avec les jeunes. C'était extrêmement difficile au début, je ne connaissais pas ça ! Mais je trouvais important pour ces jeunes qui vont aller dans le monde du travail, de faire cette distinction mais avec le temps, le lien se crée aussi. »* (Mélinda, ES)

Le travail éducatif et la réflexion qui en découle restent les mêmes bien que le contexte soit différent de celui d'un internat. Comme cité par les éducatrices, le temps à disposition pour effectuer l'accompagnement des élèves est restreint dans la journée et cela représente un enjeu dans la prise en charge. Il est également important de se rendre compte que cette notion de temps peut amener à prolonger la période de création du lien.

8. Bilan de la recherche

8.1 Vérification des hypothèses

Dans ce chapitre, les hypothèses émises au début de la recherche sont vérifiées ou infirmées grâce aux concepts théoriques développés et aux témoignages des professionnels interrogés.

8.1.1 Hypothèse A

La première hypothèse émise concerne la fonction de l'intervention éducative.

L'intervention éducative permet aux élèves d'acquérir non seulement des habiletés et des compétences sociales, mais elle est également favorable à l'apprentissage de compétences scolaires.

Grâce à mon stage au sein de l'institution A, j'ai pu expérimenter, en tant qu'éducatrice sociale, l'animation d'un atelier sur les compétences sociales et un autre sur l'autonomie. L'atelier sur les compétences sociales était axé sur la gestion de la colère. De cette expérience auprès des élèves de l'institution A, j'ai réfléchi au-delà de l'aspect social et j'ai imaginé l'intérêt de l'intervention éducative dans le domaine scolaire. Pour moi,

Rapport-Gratuit.com

l'intervention éducative permet indirectement de favoriser l'apprentissage scolaire. Il est possible d'apprendre le français en effectuant un atelier ciblé au départ sur l'expression de ses ressentis ou d'entrainer les mathématiques lors d'un jeu qui consiste à compter des pions. Ce genre d'exemples, tirés de mon expérience, m'a permis d'affirmer cette hypothèse.

Comme décrit dans l'analyse des témoignages des professionnels, les éducatrices sociales des écoles concernées travaillent, de manière différente, sur les compétences sociales. Oriane a développé un atelier de compétences sociales avec un groupe d'élèves. Elle axe également là-dessus de façon individualisée avec les élèves atteints d'autisme. Mélinda, au travers de la gestion individualisée des crises auprès des élèves en difficulté, dans un moment précis, reprend les comportements adéquats ou non et travaille indirectement les compétences sociales.

De plus, Patrick a émis un avis sur l'apprentissage de la connaissance qui permet de vérifier l'hypothèse posée en début de recherche.

> *« Dans le fond, la connaissance ne se trouve pas face à un enseignant dans une classe. Donc à partir de là, sitôt que vous prenez la connaissance dans quelque chose de mouvant et qui se trouve partout et dans des interactions, il y a toujours quelque chose qui va se trouver quelque part. Même si vous êtes éducateur, à un moment donné, vous allez être confronté d'une certaine manière à de la connaissance. Parce que même en faisant un jeu, on utilise un support oral ou écrit, on ne peut l'éviter. »* (Patrick, responsable)

Hypothèse A.1

En rapport avec cette première hypothèse, la réflexion a été poussée plus loin.

Chez un élève en enseignement spécialisé, pour acquérir une compétence scolaire, il faut d'abord acquérir et posséder des compétences sociales.

Selon moi, j'ai imaginé qu'un élève en enseignement spécialisé pourrait avoir besoin en premier lieu d'acquérir des compétences sociales pour lui permettre d'adopter un comportement adéquat et propice à l'apprentissage scolaire. Pour commencer, j'ai découvert dans le chapitre sur « Le trouble du spectre autistique » (n°4), la partie concernant la « scolarité » (n°4.7), que pour les élèves atteints de ce trouble, toute une série de stratégies (n°4.7.2) à mettre en place sont décrites afin de favoriser l'enseignement. Les supports visuels ont été cités, ainsi que l'aménagement d'un cadre de travail structuré, la mise en place de rituels et l'utilisation d'aide à la communication. Ces stratégies sont prescrites aux enseignant-e-s, mais peuvent évidemment être utilisées par différents professionnels. Dans l'idée que je me fais de l'utilisation de ces stratégies au quotidien, il me semble important premièrement d'apprendre à utiliser ces outils, à se repérer dans l'environnement, à comprendre le sens du rituel et ce que cela implique, avant de se concentrer sur la compétence scolaire en elle-même. Selon moi, encore une fois, ce travail de repère pourrait être effectué par l'ES.

Au sein de l'institution A, il est vrai qu'Oriane, éducatrice sociale, a mis beaucoup de choses en place en faveur des élèves atteints d'autisme qui rejoignent les éléments cités dans la théorie sur les « stratégies d'enseignement » (n°4.7.2). Encore une fois, selon mon expérience au sein de cet établissement, et en ayant observé les apports d'Oriane pour cette population, j'ai assimilé la mise en place de ces stratégies avec le rôle d'ES. En réalité, Oriane a eu l'occasion de proposer cela, plus en tant que spécialiste de l'autisme, qu'en tant qu'éducatrice sociale, à une équipe ouverte à la collaboration à ce sujet. En effet, comme expliqué dans l'analyse, Oriane a suivi des formations sur l'autisme et a effectué un CAS sur cette thématique. Elle est donc la personne ressource en ce qui concerne cette population. Elle a donc proposé diverses stratégies utilisées ou non par les autres membres de l'équipe, auprès de ces élèves atteints d'autisme.

Oriane exprime deux points de vue différents concernant cette affirmation. D'une part, elle est d'accord pour dire que de travailler les compétences sociales permet de favoriser l'acquisition de compétences scolaires et donne un exemple concret :

> *« Je pense que plus ils ont de compétences sociales, enfin, plus ils arrivent à développer ça, plus ils sont ouverts aux apprentissages scolaires, plus ils arrivent à se ressourcer autrement. Il y a l'estime de soi qui entre en ligne de compte dans l'apprentissage de compétences scolaires. Et l'estime de soi peut se travailler par les compétences sociales. Ça se retrouve aussi sur les compétences scolaires. Si un enfant possède la capacité de se dire « ok je sais faire ça ou je peux apprendre ça ! », il instaure un climat favorable à son apprentissage. »* (Oriane, ES)

D'une autre part, elle prend l'exemple d'un élève, Nicolas[13], présentant des traits autistiques et qu'elle a souvent eu l'occasion d'encadrer. Son cas infirme la sous-hypothèse :

> *« Après il y en a qui sont tellement restreints dans leurs compétences sociales, qu'ils misent tout sur le scolaire. Nicolas est meilleur en scolaire, c'est un truc qu'il sait faire, il sait très bien écrire, il est très bon en orthographe. Il se réfugie là-dedans et c'est son moment de répit à lui. Des fois c'est plus difficile pour les autistes d'apprendre les compétences sociales que de faire du scolaire. »* (Oriane, ES)

Oriane a relevé plusieurs points intéressants qui ne permettent ni de vérifier, ni d'infirmer la sous-hypothèse, mais plutôt de la modifier en disant que l'acquisition des compétences scolaires et l'acquisition des compétences sociales sont interdépendantes. De plus, la sous-hypothèse peut être vérifiée pour certains élèves et infirmée pour d'autre. Il s'agit donc d'individualiser la sous-hypothèse au cas par cas. Cependant, dans le cas d'élèves atteints d'autisme, il est parfois plus facile de travailler des compétences scolaires avant des compétences sociales tout en prenant en compte les stratégies d'enseignement proposées plus haut.

[13] Prénom d'emprunt

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

Hypothèse A.2

Ma réflexion sur l'intervention éducative s'est élargie à la façon d'intervenir auprès des élèves.

La présence d'un-e ES dans les écoles d'enseignement spécialisé permet d'effectuer autant du travail éducatif collectif que du travail éducatif individuel.

Comme défini dans le chapitre sur « L'éducateur social, l'éducatrice sociale dans le domaine du handicap » (n°2), la partie sur l'intervention éducative peut être individuelle ou collective. Dans les deux cas, l'objectif est le même : procurer un accompagnement dans le but d'atteindre des conditions de bien-être. Je pense qu'au sein des écoles d'enseignement spécialisé, les ES ont la possibilité d'exercer des deux façons. Sur le terrain, les témoignages de l'enseignante spécialisée de l'institution A et ceux des deux éducatrices sociales des différentes écoles vont nous donner une idée plus précise de ce qui se fait réellement.

Léa, dans la partie d'analyse sur la vision du travail d'ES par les autres professionnels, a pu observer que les ES ont une bonne capacité de gestion de groupe. Les deux éducatrices sociales, Oriane pour l'institution A et Mélinda pour l'institution B, animent des ateliers composés de groupe d'élèves. Oriane travaille les compétences sociales en atelier et Mélinda propose à un groupe d'adolescents, un atelier sur leur avenir professionnel.
Néanmoins, dans la plupart des témoignages, les professionnels ont évoqué l'intervention éducative comme prise en charge individuelle. Oriane a effectué un travail individuel avec des élèves atteints de TSA, adapté à leurs besoins. Elle a par exemple mis en place des scénarios sociaux en rencontre individuelle. Mélinda, comme exprimé à plusieurs reprises dans l'analyse, a pour fonction d'intervenir en cas de crise ou de difficulté avec un élève à un moment donné. Ces interventions sont donc individuelles. Bien qu'Oriane programme son travail individuel et que Mélinda intervienne spontanément, l'intervention éducative individuelle a le même but dans les deux écoles : s'occuper de l'éducatif pour permettre à l'enseignant-e d'axer sur le scolaire avec le reste de la classe et avec l'élève en question une fois réintégré. En effet, dans le cas d'Oriane, il s'agit de travailler sur le comportement de l'élève en général, qu'il pourra mettre en pratique en classe. Mélinda travaille sur la gestion de la crise dans le but que l'élève réintègre la classe ou reprenne le suivi du cours dans un meilleur état d'esprit.

8.1.2 Hypothèse B

La deuxième hypothèse émise concerne le travail en équipe pluridisciplinaire.

Le travail en équipe pluridisciplinaire permet de prendre en charge un bénéficiaire dans sa globalité, de façon individualisée.

En effet, l'hypothèse a été imaginée selon mon expérience dans l'institution A. En tant que stagiaire en éducation sociale, j'ai eu l'occasion de collaborer avec des professionnels de domaines différents. J'ai personnellement constaté les bénéfices qu'une équipe pluridisciplinaire peut apporter à l'encadrement d'élèves nécessitant un enseignement

spécialisé. La recherche théorique et les témoignages des professionnels vont confirmer ou non mon avis sur la question.

Dans le chapitre sur le Trouble du spectre autistique (n°4), le point sur la scolarité (n°4.7), dans les compétences visées, le Conseil d'Etat vaudois insiste sur l'importance d'un accompagnement adapté et individualisé pour les élèves qui bénéficient de l'enseignement spécialisé. Il ajoute qu'être encadré par une équipe pluridisciplinaire est un atout.

Lors de la présentation des établissements par les différents professionnels, les compositions des équipes respectives ont été énumérées. Dans les deux écoles, l'encadrement des enfants est assuré par des enseignant-e-s spécialisé-e-s, des ES et des éducateurs, éducatrices de l'enfance, des ASE, des psychologues, des logopédistes et des psychomotriciens, des psychomotriciennes. Dans l'institution A, des maitres et des maitresses de sport font également partie de l'équipe et dans l'institution B, une enseignante de natation.

Les professionnels, dans leurs témoignages, ont expliqué la prise en charge pluridisciplinaire. En effet, chaque élève bénéficie d'un accompagnement pédagogique, éducatif et thérapeutique selon ses besoins, dans les deux écoles. Au sein des deux établissements, des projets individualisés, pour chaque élève, sont mis en place et construits par l'ensemble de l'équipe afin de procurer un accompagnement adapté à chacun. Dans l'institution A, il s'agit du projet pédagogique individualisé. Celui-ci reprend les besoins des élèves dans les 3 domaines précédemment évoqués. Le titulaire de classe, en collaboration avec les professionnels concernés, établit des objectifs pour chaque élève selon leurs compétences. Le projet est ensuite présenté aux parents afin d'obtenir une validation de leur part ou d'éventuelles modifications. Dans l'institution B, le projet individualisé de l'élève est divisé en 3 projets : pédagogique, thérapeutique et éducatif. Les projets sont discutés en équipe et chaque professionnel peut proposer des objectifs. La pluridisciplinarité dans une équipe permet donc de prendre en charge l'élève dans sa globalité et d'intervenir sur plusieurs points et de ne pas axer uniquement sur l'aspect pédagogique. Cette prise en charge répond aux besoins des élèves nécessitant de l'enseignement spécialisé.

Hypothèse B.1

Lorsque l'on parle de collaboration, une sous-hypothèse sur la cohérence m'a semblée importante à vérifier.

Il existe une cohérence dans les différentes pratiques professionnelles malgré les diverses formations et valeurs qui en découlent.

Je considère la cohérence entre les différents professionnels d'une équipe comme primordiale. L'importance est d'autant plus grande lorsque les professionnels exercent des métiers différents. Les collaborateurs ont suivi des formations diverses qui véhiculent des valeurs et des réflexions propres à leurs domaines respectifs.

La thématique de la cohérence a été développée dans le chapitre « Analyse et interprétations » (n°7), dans le point qui traite des thématiques d'analyse (n°7.2), dans la partie sur la collaboration (n°7.2.4). Selon les témoignages des professionnels, des éléments sont ressortis et sont à prendre en compte afin de confirmer ou non cette sous-hypothèse.

L'ensemble des professionnels s'accorde pour dire que la cohérence est importante pour les élèves et que cela permet de fournir un accompagnement adéquat. Des outils à disposition de l'équipe ont été évoqués afin de gérer cette cohérence : les colloques, les synthèses, les bilans et dans l'institution B, les « open space ». Mais, tous ont relevé que ces outils n'étaient pas suffisants pour réussir à garder une bonne cohérence. De ce fait, des discussions informelles, afin de se passer des informations, ont lieu durant le courant des journées, sur les pas de portes ou sous forme de rendez-vous spontanés dans les classes. Cela permet de pouvoir continuer le travail de l'autre et de garder une ligne conductrice. La cohérence est d'autant plus importante pour les élèves atteints de TSA qui ont en général, un besoin plus ou moins élevé de stabilité, de rituels, de routines, d'habitude, etc., vu dans le chapitre sur « Le trouble du spectre autistique » (n°4), dans le point sur les « besoins » (n°4.5).

Finalement, une réflexion intéressante de la part de la plupart des professionnels a été relevée. Chacun s'est exprimé en disant que la différence des valeurs véhiculées par les diverses formations n'était pas très marquée et n'engendrait pas de tensions au sein de l'équipe. Ce qui peut poser problème dans la gestion de la cohérence et dans la collaboration en général est ce qui a attrait à la personnalité.

Donc, l'ensemble des professionnels est d'accord de dire qu'il existe une cohérence dans les équipes et que celle-ci est essentielle au bon fonctionnement de la prise en charge des élèves et au bon fonctionnement de l'école de manière générale.

Hypothèse B.2

Pour finir, une deuxième sous-hypothèse en rapport avec la collaboration a été pensée.

Il existe une méconnaissance du travail d'ES ce qui laisse une marge de manœuvre dans l'attribution des tâches aux ES dans les écoles d'enseignement spécialisé.

J'ai émis cette sous-hypothèse en constatant que les rôles des ES dans les diverses écoles d'enseignement spécialisées du canton de Vaud étaient parfois totalement différents. J'ai eu l'occasion de découvrir ces différents rôles lors de retours à la HES en période de formation pratique et en écoutant les témoignages des autres étudiants, par exemple. Selon moi, la méconnaissance est due premièrement à la nouveauté relative du métier dans ce contexte d'enseignement spécialisé. Les enseignant-e-s spécialisé-e-s ont dû s'habituer à collaborer avec des professionnels qui se trouvent pour l'institution A, directement dans les classes avec eux. Deuxièmement, la reconnaissance de ce poste dans un tel contexte au niveau légal, est en train d'évoluer gentiment mais était pendant longtemps inexistante. L'annexe n°12 de la CCT dans le secteur parapublic vaudois, concernant l'organisation du travail pour le travailleur soumis à un horaire scolaire,

apparait au 5 juillet 2016. Avant cela, il s'agissait de la seule annexe non rédigée de la CCT. De plus, dans le chapitre « projet de l'enseignement spécialisé » (n°3), le rôle de l'ES au sein des écoles d'enseignement spécialisé n'est mentionné nulle part dans les lois.

Cette thématique a été développée dans le chapitre « Analyse et interprétations » (n°7), dans le point qui traite des thématiques d'analyse (n°7.2), dans la partie sur la nouveauté du métier dans le contexte de l'enseignement spécialisé (n°7.2.5). Selon les témoignages des professionnels, des éléments sont ressortis et sont à prendre en compte afin de confirmer ou non cette sous-hypothèse.

Grâce aux témoignages des professionnels concernant le rôle des ES au sein des écoles, j'ai constaté qu'une base du travail était la même, mais que la majeure partie du travail réel était différent. Mélinda, dans l'institution B, a fait part d'un point intéressant et a répondu ainsi à la question de la différence entre son cahier des charges d'éducatrice sociale et le travail réel :

> *« Alors pas trop de différence étant donné qu'on a refait mon cahier des charges basé sur mon travail réel. »* (Mélinda, ES)

Ce propos montre la possibilité d'adapter le rôle de l'ES et la marge de manœuvre dans l'attribution des tâches. Oriane, au sein de l'institution A, a un tout autre cahier des charges, d'autres tâches et donc un autre rôle, d'un point de vue du travail prescrit. Néanmoins, comme soulevé dans le chapitre « Analyse et interprétations » (n°7), dans le point qui traite des thématiques d'analyse (n°7.2), dans la partie sur le travail éducatif (n°7.2.3), dans les activités gérées par les ES, les actes et les tâches à effectuer ne sont pas les mêmes en terme de travail prescrit et réel, mais la réflexion qui sous-tend et les concepts travaillés sont semblables ou du moins, se rejoignent fortement : l'autonomie, les compétences sociales, etc.

Cette grande marge de manœuvre dans l'attribution des tâches des ES peut avoir un bon côté, car elle permet de s'adapter à la population encadrée et donc aux besoins précis des élèves. Par ailleurs, elle peut être synonyme de malentendus sur le rôle exact d'un-e ES et créer des malaises dans l'équipe. Oriane s'est exprimée à ce sujet et cela a été repris dans le chapitre « Analyse et interprétations » (n°7), dans le point qui traite des thématiques d'analyse (n°7.2), dans la partie sur la nouveauté du métier d'ES dans le contexte de l'enseignement spécialisé (n°7.2.5). En effet, Oriane a pu avoir le sentiment que certains professionnels ne connaissaient pas vraiment le rôle d'un-e ES. Parfois, la méconnaissance du rôle d'ES faisait que l'exécution des tâches « annexes » était attribuée aux ES puisqu'il s'agit de quelque chose à faire en plus, qui n'apparait dans le cahier des charges de personne. Malgré leurs ressentis, les éducatrices sociales ont constaté une évolution positive qui ne cesse de s'accroitre.

On peut donc dire qu'il existe une méconnaissance du travail d'ES qui évolue positivement. De plus il existe une marge de manœuvre dans l'attribution des tâches aux ES dans les écoles d'enseignement spécialisé, ce qui peut être bénéfique pour la population encadrée, mais parfois compliqué pour les rapports entre professionnels.

8.2 Atteinte des objectifs

Dans ce chapitre, je vais vérifier l'atteinte de mes objectifs préalablement fixés.

- Comprendre le projet de l'enseignement spécialisé au canton de Vaud

Grâce à ma recherche théorique sur « La définition du projet de l'enseignement spécialisé » (n°3), j'ai pu remettre ce point dans le contexte de l'enseignement du canton de Vaud. J'ai découvert les organismes qui y sont rattachés. De plus, les témoignages des professionnels ont apporté un regard concret sur les missions respectives et sur la population accueillie dans l'institution A et dans l'institution B.

- Rechercher l'identité, le rôle et la fonction d'un-e ES dans l'enseignement spécialisé

Le concept théorique sur le rôle de l'ES dans le domaine du handicap (n°2) a apporté un premier éclaircissement sur l'identité professionnelle. Les entretiens auprès des différents professionnels ont amené différents regards sur les actions menées et le travail réel effectué pas les ES dans les écoles d'enseignement spécialisé.

- Repérer les apports spécifiques d'une intervention éducative dans la collaboration interprofessionnelle.

La thématique de la collaboration a été évoquée surtout lors de la recherche sur le terrain. Les différents professionnels ont amené des aspects officiels de la collaboration mais également des ressentis. Les éducatrices sociales ont fait part de leur place au sein de l'équipe et les autres professionnels ont donné leur avis sur le sujet. La collaboration a donc été traitée sous divers regards dans la partie « Analyse et interprétations » (n°7)

- Repérer les limites du travail social dans l'enseignement spécialisé.

Cet aspect a été traité d'une part dans le chapitre sur « La définition du projet de l'enseignement spécialisé » (n°3) ainsi que lors des témoignages. Le directeur de l'institution B et le responsable de l'institution A ont exposé la réalité du terrain et le fonctionnement de leurs écoles. Les éducatrices sociales se sont exprimées à ce sujet et ont déposé certaines limites de leur intervention dans le contexte de l'enseignement spécialisé.

- Démontrer la spécificité d'un accompagnement éducatif et social pour la population cible.

J'ai choisi d'investiguer sur une partie de la population cible : les élèves atteints de TSA. Ce point a été développé dans le chapitre sur « Le trouble du spectre autistique » (n°4).

De plus, grâce aux témoignages des professionnels, j'ai découvert la spécificité de l'accompagnement éducatif et social pour ces enfants et adolescents.

8.3 Autoévaluation de la démarche de recherche

8.3.1 Bilan professionnel

Ce travail m'a permis non seulement de procéder à une démarche de recherche mais également à renforcer ma posture militante envers un métier, dans un certain contexte, qui correspond à mes aspirations professionnelles.

En effet, le travail comprenant une partie théorique ainsi qu'une partie de recherche et d'analyse, j'ai beaucoup appris sur la thématique traitée. La théorie m'a permis de découvrir des auteur-e-s ainsi que des documents en lien avec des sujets qui m'intéressent et auxquels je vais être confrontée durant mon parcours professionnel. J'ai également pu me mettre à jour avec le système de l'enseignement du canton de Vaud et connaitre les organismes qui en dépendent. En ce qui concerne la partie de recherche et d'analyse, j'ai eu l'opportunité de connaitre davantage l'institution B et son fonctionnement. J'avais eu l'occasion de la découvrir, dans un premier temps, via le site internet et certains témoignages d'anciens stagiaires. Lors des entretiens, j'ai connu des professionnels intéressés et disponibles pour me fournir des informations sur le métier même au-delà du travail de Bachelor.

Un poste d'éducatrice sociale au sein d'une école d'enseignement spécialisé reste pour moi, le travail idéal. J'ai adopté tout au long du processus, une posture militante envers ce poste car je considérais et je considère encore à ce jour, que l'intervention éducative est primordiale pour la population encadrée en enseignement spécialisé. Actuellement, la thématique de l'intervention éducative dans le contexte de la pédagogie spécialisée est en train d'évoluer. En ce qui me concerne, j'aimerais dans le futur, pouvoir contribuer à l'amélioration et la reconnaissance de ce métier dans un tel contexte. Pour cela, j'ai besoin d'acquérir de l'expérience et de la confiance. Dans un premier temps, je souhaite expérimenter le métier d'éducatrice sociale en internat auprès de personnes en situation de handicap mental afin d'en apprendre davantage sur cette problématique. En effet, comme relevé par plusieurs professionnels interrogés, la population accueillie dans les écoles d'enseignement spécialisé change et est de plus en plus atteinte par la problématique du handicap mental. Cette expérience me permettrait de pouvoir par la suite procurer un accompagnement adéquat aux élèves, adapté au contexte scolaire. De plus, afin de pouvoir mettre en avant la plus-value de l'intervention éducative, au delà d'un travail de Bachelor, j'ai besoin de forger mon identité professionnelle et acquérir une certaine confiance dans ma pratique.

8.3.2 Bilan personnel

Au niveau personnel, ce travail de Bachelor m'a fait passer par plusieurs états : la joie, la colère, le stress et finalement, le soulagement. La thématique choisie m'a accompagnée durant ma formation pratique 1 et, comme expliqué dans le point précédent, correspond parfaitement à mes aspirations professionnelles. J'ai donc été contente de pouvoir

commencer mon travail de Bachelor à ce sujet. J'ai ensuite pensé avoir assez de temps et je me suis retrouvée avec un peu de difficulté à reprendre ce travail après des mois d'absence. Une fois remise dans le sujet, j'ai éprouvé un certain stress quant au respect des délais. J'ai finalement réussi à rendre mon travail dans les temps et éprouvé un soulagement.

Mon travail a trainé sur la longueur puisque durant ma formation pratique 2, je l'ai mis de côté pour me consacrer entièrement à ma pratique sur le terrain et aux travaux à rendre en lien avec la FP2. J'ai effectué ce stage dans un tout autre contexte que celui de la thématique traitée dans ce travail. Il était donc compliqué pour moi de me replonger, durant mon temps libre, dans la thématique choisie. Ensuite, j'ai été longtemps indécise quant aux concepts théoriques à développer. Cet aspect m'a fait perdre un peu de temps. Il m'a fallu un grand effort pour effectuer cette partie car j'ai eu tendance à m'éparpiller et j'ai à plusieurs reprises du me recentrer. J'ai attendu avec impatience le moment d'effectuer les entretiens puis l'analyse de ceux-ci. Cette partie m'a grandement intéressée puisqu'elle concerne le concret. La retranscription des entretiens n'était pas un travail très passionnant mais cependant, elle m'a permis de commencer ma réflexion et de faire des liens avec la théorie.

9. Conclusion

9.1 Pistes de recherche

Le but de cette recherche était de découvrir la plus-value d'une intervention éducative, amenée par des ES, dans les écoles d'enseignement spécialisé du canton de Vaud.

Les témoignages ont relevé un enjeu pour les deux écoles d'enseignement spécialisé concernées : une population qui change. Une population qui change au niveau des élèves accueillis. D'une part, le droit à l'enseignement pour tous fait que ces écoles accueillent des enfants avec des problématiques lourdes, des handicaps sévères et allant jusqu'au polyhandicap pour l'institution A. De plus, viennent s'ajouter aux problématiques existantes, celles de l'adolescence en général. L'institution B a du faire face à ce changement de population accueillie, puisqu'au départ il ne s'agissait que d'un établissement primaire. Puis, il a pu être évoqué que la société en général change également et que certaines familles se trouvent démunies face à l'éducation de leurs enfants pour quelques raisons que ce soit et notamment à cause de la précarité. Il est vrai que certain-e-s enseignant-e-s spécialisé-e-s sont, pour ceux qui ont suivi le cursus HES et obtenu le Bachelor en travail social, formés pour pouvoir répondre à des besoins éducatifs. Les questions que je me pose sont jusqu'à quel point les enseignant-e-s peuvent-ils s'occuper du côté éducatif ? Un-e enseignant-e spécialisé-e qui axe sur le côté éducatif, le fait-il au détriment du côté scolaire, ce pour quoi il est formé réellement ? Dans tous les cas, une journée d'école et les horaires que cela implique, avec un certain nombre d'élèves à charge, ne permet pas de gérer tous les aspects de manière optimale. Tous ces facteurs réunis nécessitent une prise en charge adaptée qui peut être procurée par des ES, sans délaisser d'autres aspects, puisque le rôle d'un-e ES est de faire de l'intervention éducative.

Lors de ce travail, j'ai découvert grâce à la recherche théorique et aux témoignages des professionnels, ce que permet une intervention éducative dans des établissements d'enseignement spécialisé.
Premièrement, l'intervention éducative permet d'enrichir l'équipe de collaborateurs par un regard supplémentaire, centré sur la personne. Le but de cette intervention éducative est, à long terme, d'améliorer la qualité de vie des élèves que ce soit dans le contexte scolaire ou au quotidien, chez eux ou en société.
Ensuite, comme évoqué plus haut dans les pistes de recherche, la présence d'ES permet de travailler les aspects éducatifs et permet aux enseignant-e-s spécialisé-e-s, d'enseigner. Ils peuvent axer sur le côté scolaire, dans la mesure du possible.
L'intervention éducative permet également l'intégration d'élèves présentant des handicaps sévères et nécessitant un accompagnement essentiellement éducatif. Ces élèves peuvent donc évoluer dans un contexte scolaire géré par l'enseignant-e tout en bénéficiant d'une prise en charge éducative adaptée à leurs besoins.
Puis, j'ai constaté que les ES, dans les deux écoles concernées, effectuent beaucoup de travail individuel avec les élèves. Cela permet de travailler la création d'un lien de confiance. Cela donne également l'occasion d'axer le travail sur l'évolution des compétences sociales propres à l'élève en question, élément compliqué à travailler en groupe parfois. En effet, comme abordé à plusieurs reprises dans ce travail, le trouble du spectre autistique est une problématique complexe, difficile à généraliser pour tous les élèves atteints. Chacun possède des caractéristiques qui peuvent diverger d'un autre. Il est donc parfois difficile de décider de travailler la même compétence sociale avec un ensemble d'élève d'autant plus que d'autres problématiques composent la classe. C'est à ce moment-là que le travail individuel est intéressant et possible grâce à l'intervention éducative.
Un autre élément intéressant a été apporté pour compléter la réflexion. Il s'agit du lien avec le PER (Plan d'Etude Cadre) romand, destiné à tous les établissements scolaires de Suisse romande. Celui-ci est évidemment adapté aux compétences des élèves en enseignement spécialisé, mais constitue une base de travail pour l'ensemble de l'équipe. Le PER est composé de domaines disciplinaires comme par exemple les mathématiques, les langues ou les sciences, il concerne donc l'aspect scolaire. Un côté éducatif est présent également dans le PER au travers d'un ensemble de thématiques en rapport avec soi, aux autres et au monde ainsi qu'un ensemble de compétences regroupées et nommées les capacités transversales : la communication, la collaboration, la pensée créatrice, etc.[14]
Dans la scolarité ordinaire, les compétences des élèves et le rythme d'apprentissage permettent à l'enseignant-e de prendre en compte non seulement les aspects purement scolaires des domaines disciplinaires, mais également de travailler aux travers d'activités scolaires ou plus récréatives, la formation générale et les compétences transversales. En enseignement spécialisé, les ES ont l'opportunité de travailler notamment les capacités transversales de manière éducative et de proposer des activités en lien avec la formation générale.
Finalement, l'intervention éducative permet d'apporter des sujets en lien avec l'âge des élèves. Comme exemple dans l'institution B, un sujet qui touche les adolescents en fin de scolarité est l'orientation professionnelle. Ce travail est amené par l'éducatrice sociale qui

[14] Annexe D)

Rapport-Gratuit.com

propose un accompagnement dans le processus d'insertion de l'élève dans la société, après l'école. Cela est effectué sous forme d'ateliers ou en travail individuel.

D'autres fonctions de l'ES dans le contexte de l'enseignement spécialisé sont certainement encore à découvrir. Au terme de ma recherche, j'ai pu en découvrir quelque-unes qui me semblent importantes et nécessaires au bon développement des élèves. Cette nécessité que j'ai constatée et qui a été évoquée par les professionnels interrogés m'amène à réfléchir sur le terme utilisé pour présenter ma thématique : la plus-value de l'intervention éducative. En effet, arrivée à la fin de mon travail, je peux conclure à la nature indispensable de l'intervention éducative dans les divers établissements ; il ne s'agit donc pas d'une plus-value, mais d'une réelle nécessité, afin de procurer aux élèves un accompagnement optimal.
Je terminerai le développement des pistes de recherche en citant des professionnels, sur l'importance des ES :

> *« L'école ne tournerait pas sans éducateurs ! »* (Léa, enseignante spécialisé)

> *« Le mot qui me vient à l'esprit quand je parle d'éducateurs, c'est « précieux », on ne s'en passerait plus ! »* (Christophe, directeur)

9.2 Pistes d'action

Au terme de la recherche, maintenant que la spécificité de l'intervention éducative dans les écoles d'enseignement spécialisé a été démontrée, la question est de savoir comment augmenter la reconnaissance du métier et légitimer la profession dans un tel contexte.
Ma réflexion s'est portée à différentes échelles : à l'échelle cantonale, au niveau de l'équipe et finalement, au niveau des élèves. Evidemment, ces pistes d'action ont été imaginées sans avoir le moyen de vérifier leur effectivité.

Au niveau cantonal, l'annexe n°12 de la convention collective dans le secteur social parapublic vaudois apparaît dans la version du 5 juillet 2016. Les choses commencent à évoluer dans un sens positif et cela est un exemple de piste d'action.
En s'inspirant de cette évolution, afin d'avoir une unité entre les institutions, il serait peut-être intéressant d'avoir un cahier des charges « type » pour les ES en milieu scolaire. Ce cahier des charges serait évidemment adaptable aux types d'élèves accueillis, mais contiendrait une base commune sur laquelle les institutions pourraient se référer.

Au niveau de l'équipe, pour une collaboration encore meilleure et afin d'éviter les malentendus, deux pistes d'actions me semblent pouvoir agir dans ce sens-là. Premièrement, l'ensemble de l'équipe pourrait présenter son cahier des charges aux autres afin d'être au courant des tâches qui sont attribuées à chacun. Ensuite, il serait selon moi, important de prendre davantage de temps afin d'échanger sur sa pratique, parler de son parcours. Recentrer les échanges sur les compétences des professionnels est un moyen de pouvoir procurer un accompagnement adéquat en connaissance de cause.

Au niveau des élèves, afin qu'ils comprennent plus loin que par l'association d'activités, il pourrait être intéressant de mettre en place des moyens pour leur expliquer la différence entre les professionnels qui les encadrent. Une présentation des divers métiers et de ce que cela implique pourrait être une idée en tenant compte du niveau de compréhension des élèves. Pour convenir à tous types d'élèves avec des niveaux de compréhension différents, il pourrait être innovant de créer un atelier sur les métiers présents en enseignements spécialisés avec divers supports : des images, des vidéos, des jeux de rôles, des témoignages sous forme de contes par exemple, etc.
De plus, il me semble important de présenter également les professionnels aux parents. À mon sens, connaître la profession et la fonction des professionnels qui encadrent leur enfant permettrait peut-être une meilleure collaboration et un meilleur suivi des parents. Les ES pourraient être impliqué-e-s davantage dans le lien avec les parents. Il serait intéressant de réussir à créer un partenariat avec les parents, comme dans les institutions qui accueillent des personnes en situation de handicap, pour une meilleure relation de confiance.

9.3 Elargissement de la réflexion

Pour clore ce travail, j'ai envie de partager des réflexions, en lien avec mon sujet, que j'ai pu avoir durant tout le processus de recherche. Ces réflexions permettent d'élargir la pensée à d'autres thématiques intéressantes à développer.

Ma recherche est basée sur la vision qu'ont les professionnels qui collaborent dans ces écoles d'enseignement spécialisé sur le rôle des ES dans leur équipe. Les témoignages reflètent les regards d'un responsable d'école et d'un directeur, d'enseignantes spécialisées et d'éducatrices sociales. Il serait intéressant de pousser la réflexion et obtenir le regard des élèves, selon leur niveau de compréhension. Cela pourrait venir compléter les propos des professionnels et donner une autre perception du métier d'ES.

Une autre thématique, qui fait parfois office d'amalgame entre les professions est le sujet de l'intervention éducative amenée par l'ASE. La formation d'ASE et celle d'ES sont différentes mais bien souvent, les professions sont associées. Il est vrai que les rôles peuvent se rapprocher et parfois se croiser. Néanmoins, l'ES bénéficie d'une formation tertiaire avec l'obtention d'un Bachelor et tout ce que cela implique au niveau de la pensée réflexive. L'ASE est au bénéfice d'un CFC et a eu l'opportunité d'expérimenter des actions concrètes et effectuer de la pratique tout au long de sa formation. Il serait intéressant d'investiguer afin de découvrir les principales différences et similitudes entre ces professions et comprendre pourquoi et comment elles sont si souvent considérées comme intervenant de manière semblable.

Finalement, un sujet qui habituellement crée des points de frictions est celui de l'ES à l'école ordinaire. Expérimenté dans certaines villes, il serait intéressant de comprendre en quoi l'introduction d'ES dans le contexte de l'école ordinaire serait utile.

Rapport-gratuit.com
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

10. Bibliographie

10.1 Ouvrages

BOUQUET, B. et GARCETTE, C., (2006), *Assistante sociale aujourd'hui (3ème éd.)*, Professions de santé, Maloine, 190 pages.
DE ROBERTIS, C., (2007), *Méthodologie de l'intervention en travail social*, Bayard Culture, 400 pages.

GUYOTOT, P., (2008), *L'enseignant spécialisé, Scolariser les élèves à besoins éducatifs particulier*, L'équipe de formateurs ASH-IUFM-UCBLI, Chronique sociale, 117 pages.

GRAY, C., (1992), *Livre des scénarios sociaux*, Future Horizons ed.

HAMONET, C., (2010), *Les personnes en situations de handicap (6ème éd.)*, Paris, Presses universitaires de France.

LEAF, R. et McEACHIN, J., (2006), *Autisme et A.B.A : une pédagogie du progrès*, PEARSON, Education, p.12-17.

MAGEROTTE, G. et WILLAYE, E., (2014), *Evaluation et intervention auprès des comportements défis, Déficience intellectuelle et/ou autisme (2ème éd.)*, De Boeck, 378 page.

MISES, R. et GRAND, P., (1997), « Naissance du programme TEACCH : principes, mise en pratique et évaluation », *Parents et professionnels devant l'autisme*, CTNERHI, p.191-204.
DE ROBERTIS, C., (2007), *Méthodologie de l'intervention en travail social*, Bayard Culture, 400 pages.

QUIVY, R. et VAN CAMPENHOUDT, L., (2006) « Entretien exploratoire », *Manuel de recherche en sciences sociales*, Dunod 3ème édition

10.2 Cyberographie

ASSOCIATION AVENIR DYSPHASIE, *Qu'est-ce que le Makaton ?*, Makaton, http://www.makaton.fr/article/quest-ce-que-le-makaton.html, consulté en octobre 2016

AUTISMAIDE , « Floortime », *Quelques explications sur les différentes prises en charge*, Autism'aide35, http://www.autismaide35.com/les-methodes, consulté en septembre 2016

AUTISME SUISSE ROMANDE, Autisme, https://www.autisme.ch, consulté en août 2016

CAP CONCOURS, (2006), *Le technicien de l'intervention sociale et familiale*, https://www.cap-concours.fr/sanitaire-et-social/concours-socio-educatifs/autour-des-

metiers-du-social/le-technicien-de-l-intervention-sociale-et-familiale-csoc_form_05, consulté en juin 2016

CONSEIL D'ETAT, (février 2013), *Réponse du Conseil d'Etat à l'interpellation Florence Golaz et consorts – Spectre autistique : importance d'un diagnostic et d'une prise en charge précoces et d'une pluralité des approches thématiques*, Canton de Vaud. Récupéré du site : http://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/organisation/gc/fichiers_pdf/2012-2017/12_INT_006_Texte_CE.pdf, consulté en octobre 2016

DANVERS, F. (2010). *Autour des mots de la formation « clinique »*, Recherche et formation n°63. Récupéré du site : http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/recherche-et-formation/RR063-8.pdf, consulté en octobre 2016.

DE ROBERTIS, C., (2005), « L'accompagnement social dans l'intervention sociale d'aide à la personne », *L'accompagnement : une fonction du travail social*, travail-social, http://www.travail-social.com/L-accompagnement-une-fonction-du, consulté en septembre 2016

FAVEZ, N. & METRAL, E. (2002). *Le partenariat entre parents et professionnels dans l'évaluation du développement de l'enfant porteur de déficience.* Récupéré du site : http://www.sitecoles.org/userfiles/files/sitecoles_1866_1.pdf, consulté en novembre 2016

FOVAHM, http://www.fovahm.ch, consulté en juin 2016

GABUS, J-C., (2002), *Le projet B.A.Bar et les personnes atteintes d'autisme*, Autisme France, Paris. Récupéré du site : http://www.fst.ch/fileadmin/fst/Download/download_fr/Le_projet_B.A.Bar_et_les_personnes_atteintes_d_autisme.pdf, consulté en septembre 2016

GROUPE ASPERGER, « Le syndrome », asperger austime, http://asperger.autisme.ch/syndrome, consulté en septembre 2016

HES-SO, (2015), « Education sociale », *Bachelor en Travail social*, http://www.hes-so.ch/data/documents/Brochure-Bachelor-Travail-social-5139.pdf, consulté en septembre 2015

HUMANIUM, http://www.humanium.org/fr/, consulté en septembre 2016

LAROUSSE, http://www.larousse.fr, consulté en octobre 2016

LUISSIER, F., « Autisme », *En savoir plus sur… Les troubles du spectre de l'autisme (TSA)*, cénop, http://cenopfl.com/troublesapprentissage/troubles_envahissant_developpement_TED/autisme_interets_troubles.html, consulté en septembre 2016

MANEIRA, M., (2014), *Quelques recommandations pour un accompagnement adapté aux besoins des enfants autistes*, autisme et potentiels, http://autismes-et-potentiels.ch/quelques-recommandations-accompagnement-adapte-aux-besoins-enfants-autistes/, consulté en octobre 2016

MINISTERE DE L'EDUCATION, (2007), *Pratiques pédagogiques efficaces pour les élèves atteints de troubles du spectre autistique, guide pédagogique,* Ontario. Récupéré du site : http://www.edu.gov.on.ca/fre/general/elemsec/speced/autismspecdisf.pdf, consulté en octobre 2016

PARTICIPATE-AUTISME, Des compétences exceptionnelles, participate-autisme, http://www.participate-autisme.be/go/fr/comprendre-l-autisme/vivre-avec-autisme/des-points-forts/des-competences-exceptionnelles.cfm, consulté en novembre 2016
PSYCHOLOGIES, *Définition de : compétences sociales*, psychologies, http://www.sitecoles.org/userfiles/files/sitecoles_1866_1.pdf, consulté en décembre 2016

UNAPEI, « Un accompagnement nécessaire », Ce qu'est le handicap mental : ses conséquences, unapei, http://www.unapei.org/Ses-consequences-140.html, consulté en juin 2016

VD, http://www.vd.ch/themes/formation/, consulté de juin à septembre 2016, diverses rubriques :

- http://www.vd.ch/autorites/departements/dfjc/
- http://www.vd.ch/autorites/departements/dfjc/ursp/
- http://www.vd.ch/autorites/departements/dfjc/ccr/
- http://www.vaud.ch/fr/atouts/formation/systeme-scolaire/
- http://www.vd.ch/autorites/departements/dfjc/dgeo/
- http://www.vd.ch/autorites/departements/dfjc/dgep/
- http://www.vd.ch/autorites/departements/dfjc/dgeo/missions/
- http://www.vd.ch/autorites/departements/dfjc/sesaf/
- http://www.vd.ch/autorites/departements/dfjc/sesaf/oes/
- http://www.vd.ch/autorites/departements/dfjc/sesaf/oes/les-inspecteurs/
- http://www.vd.ch/autorites/departements/dfjc/sesaf/oes/missions/
- http://www.vd.ch/themes/formation/pedagogie-specialisee/enseignement-specialise/service-educatif-itinerant/
- http://www.vd.ch/themes/formation/pedagogie-specialisee/enseignement-specialise/renfort-pedagogique/
- http://www.vd.ch/themes/formation/pedagogie-specialisee/enseignement-specialise/classes-d/
- http://www.vd.ch/themes/formation/pedagogie-specialisee/enseignement-specialise/soutien-pedagogique-specialise/
- http://www.vd.ch/themes/formation/pedagogie-specialisee/

VULGARIS-MEDICAL, http://www.vulgaris-medical.com/encyclopedie-medicale/coping-definition-en-psychologie, vulgaris médical, consulté en décembre 2016

WHEELCHAIR, L'histoire du handicap et de la Réadaptation, wheelchair, http://www.wheelchair.ch/fra/info/histoire-handicap.html#apajh, consulté en septembre 2016

10.3 Autres documents

LES, Loi sur l'enseignement spécialisé, du 25 mai 1977, Le Grand Conseil du Canton de Vaud. Concerne l'article : art.1 al.1

LPS, Loi sur la pédagogie spécialisée, du 1er septembre 2015, Le Grand Conseil du Canton de Vaud. Concerne les articles :

- art.2 al.1 et 2
- art.9 al.1 et 2
- art.36 al.1

10.4 Référencements de cours

PIERAT, G. et CUDRE-MAUROUX, A. (2015). *Approches clonique et environnementale, MAP Handicap*. Fribourg : Haute Ecole de Travail Social, HETS-FR.

LARDON, Y. (2015). *TSA : communication sociale et gestion des émotions, MAP Handicap*. Fribourg : Haute Ecole de Travail Social, HETS-FR.

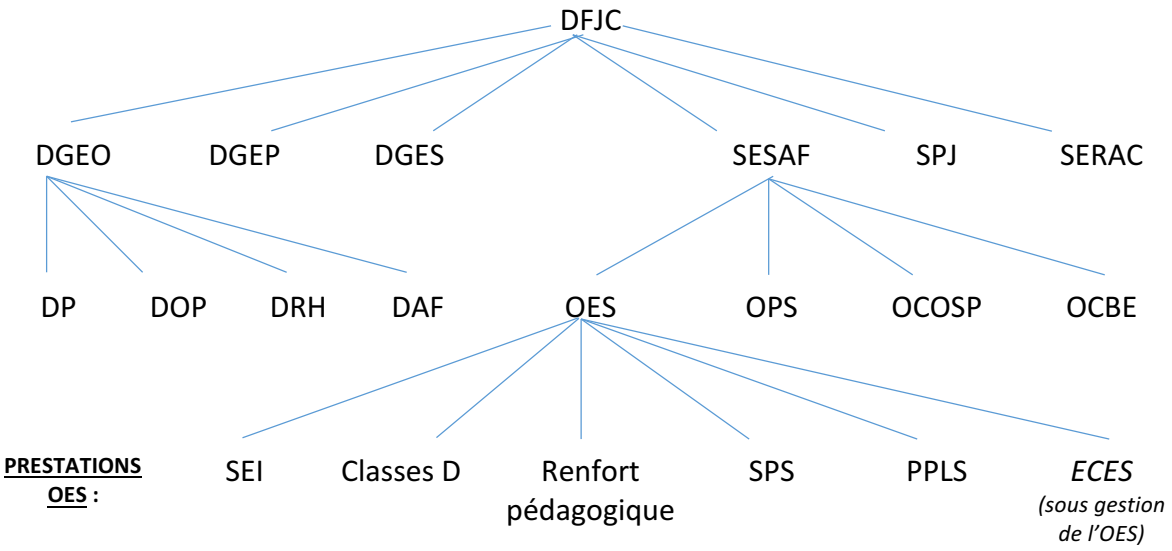
10.5 Image

Annexe D) : PER, image récupérée du site : http://www.plandetudes.ch/per, consulté en janvier 2017

11. Annexes

Annexe A) : Organigramme projet de l'enseignement spécialisé

À partir du concept théorique sur le projet de l'enseignement spécialisé, j'ai réalisé un organigramme pour illustrer ce chapitre. Pour une lecture facilitée de l'organigramme, se référer à la table des abréviations p.7.



Annexe B) : grille d'entretien « éducatrice sociale – enseignante spécialisée »

Thématiques	Sous-thématiques	Questions de relance
Connaissance avec la personne interrogée	- Profession - Formation - Expériences	Partie introduction
Institution d'enseignement spécialisé	- Description - Mission - Population accueillie - Limites	Partie introduction
Fonction de l'ES / de l'enseignante spécialisée	- Cahier des charges - Travail réel - Limites du travail d'éducateur dans cette institution	→ Quelques différences entre le cahier des charges et le travail réel ? → Différence avec un travail d'éduc' dans un foyer par exemple ? → Quelles sont les conditions de travail dans une telle insitution ?
Relation aux élèves	- Lien avec les élèves - Besoins des élèves (par exemple, atteints de TSA) - Apports spécifiques de l'intervention éducative - Avantages de l'intervention éducative pour les élèves	→ Comment font-ils la différence entre l'ES et l'enseignant-e ? → Comment comprennent-ils le rôle de l'ES ? → Quels sont, en terme éducatif, les besoins des élèves atteints de TSA ? → Façon de répondre aux besoins des élèves ? → Actions concrètes purement éducatives auprès d'enfants atteints de TSA (exemples) → Méthodes utilisées au sein de l'institution pour accompagner des enfants TSA ? → Méthodes considérées comme éducatives ? scolaires ?

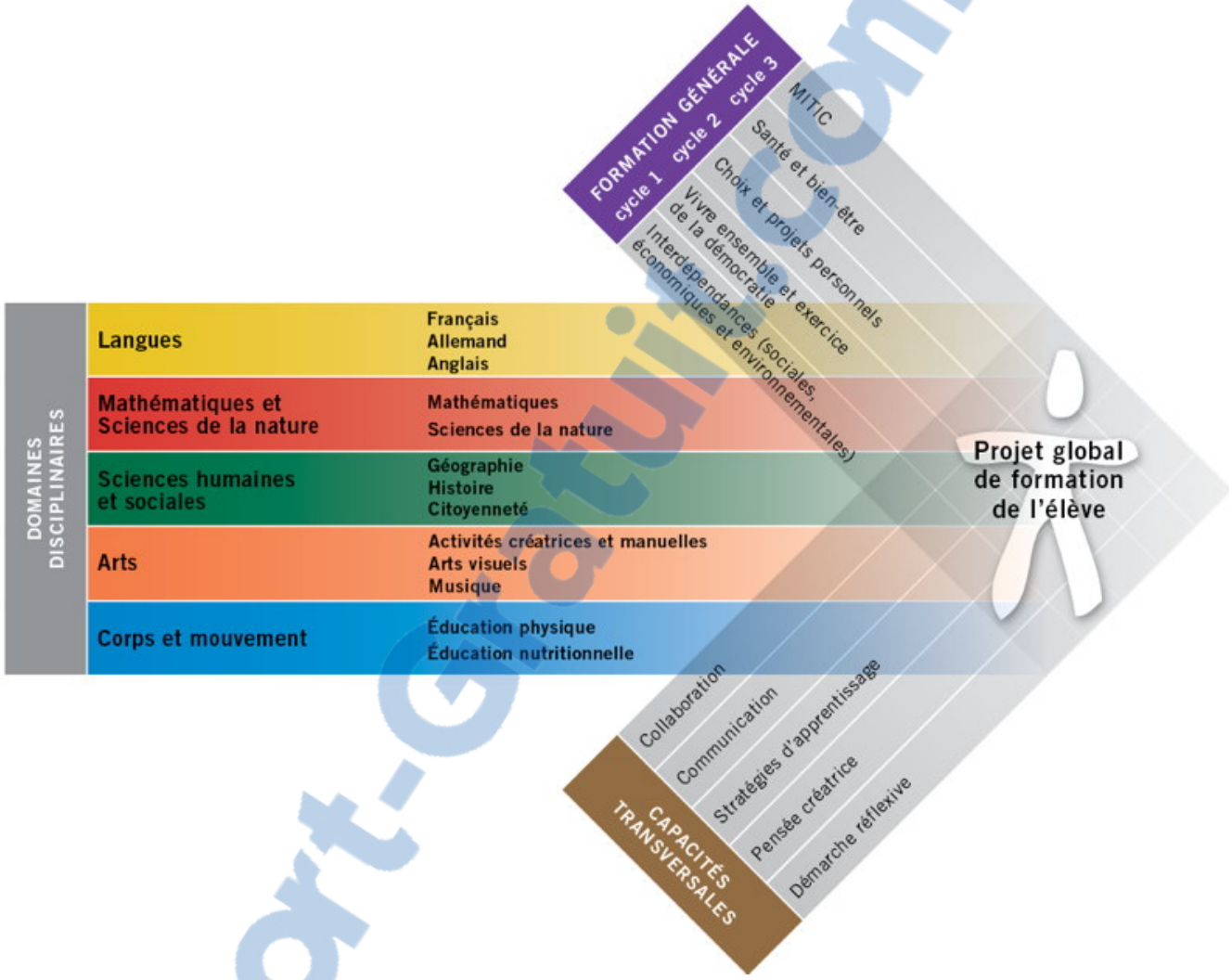
Collaboration	- Place dans l'équipe - Lien avec les autres professionnels - Différences/similitudes des professions - Limites de la collaboration	→ Au niveau hiérarchique, comment se sent l'ES dans l'équipe ? → En TS, on parle de référence, ici, l'ES est-il référent des élèves ? → Comment gérer la cohérence dans vos pratiques ? → Comment gérer les priorités ? Educatif / scolaire ? → Se retrouver dans les mêmes actes ? → Quelles sont vos croyances mutuelles, ou divergences selon vos formations ? → Arrive-t-il que l'éducateur se retrouve le rôle d'enseignant ? Comment gérer cela ? → Valeurs en compétition ? → Quelques limites de la collaboration ? (selon expériences vécues)

Annexe C) : Ajout spécifique à la grille d'entretien « responsable d'école et directeur »

La grille d'entretien destinée au responsable de l'institution A et au directeur de l'institution B, est identique à celle des éducatrices sociales et des enseignantes spécialisées. Cependant, un point a été ajouté :

Fonction de l'ES / enseignante spécialisée	- Loi	- Au niveau de la loi, rien ne mentionne le travail d'ES dans les écoles d'enseignement spécialisé : pourquoi ce choix ?

Annexe D) : PER



Rapport-Gratuit.com