

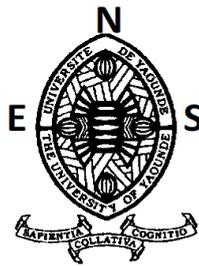
REPUBLIQUE DU CAMEROUN
Paix-Travail-Patrie

UNIVERSITÉ DE YAOUNDÉ I

ÉCOLE NORMALE SUPÉRIEURE
DE YAOUNDE

DÉPARTEMENT DES SCIENCES DE
L'ÉDUCATION

SECTION : SCIENCES DE
L'ÉDUCATION



REPUBLIC OF CAMEROUN
Peace-Work-Fatherland

UNIVERSITY OF YAOUNDE I

HIGHER TEACHER'S TRAINING
COLLEGE YAOUNDE

DÉPARTEMENT OF SCIENCES OF
EDUCATION

SECTION: SCIENCES OF
EDUCATION

**MODES DE REGULATIONS PEDAGOGIQUES ET
CAPACITES D'ADAPTATION DE L'ENFANT AUTISTE
AU PRESCOLAIRE**

*Mémoire rédigé et soutenu publiquement en vue de l'obtention du Diplôme
de Professeur de l'Enseignement normal de deuxième grade
(DIPEN II)*

Par :

NANGOM OUAFO Christiane Pélagie

Titulaire d'une Licence en Psychologie

JURY

PRESIDENT: MAINGARI (MC)

RAPPORTEUR : MBGWA (MC)

EXAMINATEUR : ELOBO (CC)

Année Académique 2018-2019

SOMMAIRE

SOMMAIRE	i
DEDICACE	ii
REMERCIEMENTS	iv
LISTE DES ABREVIATIONS, ACRONYMES ET SIGLES	v
LISTE DES TABLEAUX	vi
RESUME	vii
ABSTRACT	viii
INTRODUCTION GÉNÉRALE	1
PREMIERE PARTIE : CADRE THÉORIQUE	3
CHAPITRE 1 : LA PROBLÉMATIQUE DE L'ÉTUDE	4
1.1.CONTEXTE ET JUSTIFICATION	4
1.2.POSITION ET FORMULATION DU PROBLEME.....	11
1.3.QUESTIONS DE RECHERCHE	13
1.4.OBJECTIFS DE L'ETUDE.....	14
1.5. INTERETS DE L'ETUDE	15
1.6.DELIMITATIONS DE L'ETUDE.....	16
CHAPITRE 2 : INSERTION THÉORIQUE DU SUJET	17
2.1. DEFINITION DES CONCEPTS	17
2.2. REVUE DE LA LITTERATURE	33
2.3. CADRE THEORIQUE DE REFERENCE	42
2.4. FORMULATION DES HYPOTHESES ET DES VARIABLES	49
DEUXIEME PARTIE : CADRE METHODOLOGIQUE	52
CHAPITRE 3 : DISPOSITIF METHODOLOGIQUE	52
3.1. TYPE D'ETUDE.....	53
3.2. SITE DE L'ETUDE.....	54
3.3. POPULATION DE L'ETUDE.....	55
3.4. METHODE D'ÉCHANTILLONNAGE ET ECHANTILLON.....	57
3.5. INSTRUMENT ET DEROULEMENT DE COLLECTE DE DONNÉES.....	60
3.6. PROCEDURE DE COLLECTE DES DONNEES	63
3.7. METHODE D'ANALYSE DES RÉSULTATS.	66

TROISIEME PARTIE : CADRE OPERATOIRE	68
CHAPITRE 4 : PRESENTATION ET ANALYSE DES DONNEES	69
4.1. PRESENTATION DES DONNEES ANAMNESTIQUES	69
4.2. PRESENTATION DES DONNEES THEMATIQUES.....	73
4.3. SYNTHESE DES ANALYSES THEMATIQUES.....	80
CHAPITRE 5: INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS ET PERSPECTIVES	84
5.1. RAPPELS DES DONNEES THEORIQUES ET EMPIRIQUES.....	84
5.2. INTERPRETATION DES RESULTATS	86
5.3. PERSPECTIVES THEORIQUES ET PROFESSIONNELLES	92
CONCLUSION GÉNÉRALE.....	96
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES	98
ANNEXES	100
TABLE DES MATIERES	124

A
Ma famille

REMERCIEMENTS

Ce travail de recherche n'aurait pas vu le jour sans les efforts de certaines personnes que nous tenons à remercier

Mes sincères remerciements s'adressent

- Au Pr MGBWA Vandelin, Directeur de mémoire qui nous a guidés et encouragés dans la rédaction de ce travail. grâce à son amour paternel, ses mots d'encouragements, ses remarques méthodologiques, ses explications et surtout sa disponibilité pour ce travail nous a permis de développer en nous le goût de la recherche et du travail bien fait ;
- A tous les enseignants de l'Ecole Normale Supérieure de Yaoundé, plus précisément ceux du Département des Sciences de l'Education, pour leurs différents conseils et suivi à notre endroit durant notre formation ;
- Pour ma maman qui a toujours été là pour me soutenir dans tous les évènements de ma vie ;
- A mes frères et sœurs qui n'ont ménagés aucun effort, afin que je ne manque de rien au cours de ma formation ;
- A mon époux pour l'affection, l'assistance, l'appui financier et les conseils que tu m'as toujours accordés ;
- A tout le personnel du Promhandicam, pour leur chaleureux accueil, leurs disponibilités et des précieuses informations qui nous ont permis de réaliser ce travail
- A M. MBOH NDI Henri, pour ses conseils et sa disponibilité au sujet de ce travail ;
- A tous mes camarades de la 58^{ème} promotion de la filière Sciences de l'Education de l'Ecole Normale Supérieure de Yaoundé ;
- A tous ceux qui de près ou de loin ont contribué à la réalisation de ce travail que je n'ai pas pu citer nommément, trouver ici l'expression de ma profonde gratitude.

LISTE DES ABREVIATIONS, ACRONYMES ET SIGLES

- ABA :** Applied Behavior Analysis ou Analyse Appliquée du comportement
- APEE :** Association des parents d'élèves et Enseignants
- CAPIEMP :** Certificat d'Aptitude Pédagogique des instituteurs de l'enseignement maternel et primaire
- CIDPH :** Convention Internationale des Personnes Handicapées
- CIM-10 :** Classification Internationale des maladies
- CLIS :** classe spéciale et classe inclusive
- DIPEN :** Diplôme des professeurs des Ecoles Normales
- DSM-5 :** Manuel Diagnostique et Statistique des troubles mentaux
- ENIEG :** Ecole Normale des Instituteurs de l'enseignement général
- ISPPA :** Institut supérieur de psychopédagogie appliquée
- MINAS :** Ministère des Affaires sociales
- MINESEC :** Ministère des Enseignements secondaires
- PECS:** Pictures Exchange communication system
- SCED :** Sciences de l'Education
- TEACH:** Treatment and education of Austistic and related communication Handicapped children
- TED :** Troubles Envahissants du Développement
- UNESCO :** Organisation des Nations unies pour le l'éducation la science et la culture

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : manifestations des élèves TSA en salle de classe	32
Tableau 2 : synoptique de l'opérationnalisation de la variable indépendante.....	50
Tableau 3 : synoptique de l'opérationnalisation de la variable dépendante.....	51
Tableau 4 : échantillon des enseignants enquêtés	58
Tableau 5 : Echantillon des enfants autistes observés.....	58
Tableau 6: Présentation des formations des éducateurs	70
Tableau 7 : Diagnostic des enfants autistes à l'étude	72

RESUME

Cette recherche a pour but de répondre à la question suivante quels sont les modes de régulations pédagogiques qui rendent compte des capacités d'adaptation de l'enfant autiste au préscolaire. Le développement des capacités d'adaptation scolaire représente l'une des premières étapes de l'inclusion dans la vie d'un enfant ayant des besoins spéciaux. Pourtant les enfants autistes sont en rupture de lien à cause de leur style « mals compris » qui, lorsqu'ils se trouvent dans un nouveau cadre scolaire font face des difficultés d'adaptation. L'objectif poursuivi dans cette étude vise à analyser comment les pratiques pédagogiques favorisent l'acquisition des capacités d'adaptation autistique, plus spécifiquement, il s'est agi pour nous de vérifier tour à tour s'il existe un lien significatif entre les variables suivantes : le mode énonciatif, le mode iconique et le mode symbolique et le développement des capacités d'adaptation scolaire chez les enfants autistes. L'étude s'est appuyée sur un devis qualitatif. Pour mener à bien cette étude, la recherche s'est adressée à un groupe humain constitué de 5 éducateurs et éducatrices de PROMHANDICAM à Yaoundé, Région du Centre au Cameroun. Un entretien semi-dirigé a été passé à 5 enseignants spécialisés. Suite à la transcription des verbatim, des analyses thématiques ont été menées.

De ces analyses, il ressort que le mode énonciatif, le mode iconique combinés favorisent de manière significative le développement des capacités d'adaptation chez les enfants autistes. Le mode symbolique apparaît ici comme le succès des opérations énonciatives et iconiques dans la mise en œuvre des stratégies psychopédagogiques. Au terme de cette recherche des propositions ont été faites sur le plan de la formation des éducateurs, sur le plan de la planification de l'intervention éducative et du suivi des besoins des enfants autistes.

Mots clés : modes de régulation pédagogiques - enfants autistes - capacités d'adaptation scolaire

ABSTRACT

The purpose of this research is to answer the following question: *what are the pedagogical modes of regulation that reflect the adaptability of autistic children in preschool?* The development of special educational skills is one of the first steps in the inclusion of a child with special needs. Yet, children with autism are out of touch because of their “mischief included” style which, when they find themselves in a new school setting, they are faced with difficulties of adaptation. The objective pursued in this study is to analyse how pedagogical practices promote the acquisition of autistic coping abilities. More specifically, it has been for us to check whether there is a significant link between the following variables: the enactive mode, the iconic mode and the symbolic mode, and the development of the capacities of school adaptation in autistic children. The study was based on a qualitative research. To carry out this study, the research was directed to a group of 5 PROMHANDICAM educators in Yaoundé, Central Region of Cameroon. A semi-directed interview was given to 5 specialised teachers. Following the transcription of the verbatim, thematic analyses were conducted.

From these analyses, it emerges that the enactive mode, the iconic mode, combined, significantly favour the development of adaptive capacities in children with autism. The symbolic mode appears here as the success of enactive and iconic operations in the implementation of psycho-pedagogical strategies. At the end of this study, proposals were made in terms of training educators, in terms of planning the educational intervention and the follow-up of the needs of autistic children.

Keys words: Mode of pedagogical regulation - autistic children - capacities of school adaptation

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Au Cameroun parmi les faits qui posent des problèmes dans l'éducation scolaire, il y a le phénomène de l'inclusion scolaire des enfants à besoins spéciaux qui continue de susciter l'intérêt de la communauté éducative. L'univers de l'éducation spécialisée est par essence un univers de différence, donc de menace d'intégrité du « moi ». Or, l'enfant TSA est confronté à la difficulté liée à son état. En effet selon la théorie de l'esprit la plupart des enfants autistes ont des difficultés à adopter le point de vue de l'autre, à se décentrer de leur propre pensée et montrent de sérieux déficits en ce qui concerne la distinction entre ce qui est physique ou mental. D'où la préoccupation centrale : les modes de régulation pédagogiques peuvent-ils apporter des améliorations considérables au quotidien des enfants autistes sur le plan communicationnel et relationnel ? Les recherches se sont accentuées dans le but d'outiller les éducateurs des pratiques pédagogiques qui pourraient contribuer à développer les capacités d'adaptation de l'enfant autiste au préscolaire. L'objectif de cette étude est d'analyser comment les modes de régulation pédagogiques favorisent l'acquisition des capacités d'adaptation des enfants atteints des troubles autistiques. Selon la carte cognitive et chez les enfants autistes, il se dégage des difficultés de représentation du monde de manière correcte. Une question de recherche se dégage donc : les modes de régulations favorisent-elles efficacement les capacités d'adaptation de l'enfant autiste au préscolaire ? Pour répondre à cette question le travail a été organisé en trois parties : la première partie présente le cadre théorique dans lequel s'inscrit l'étude menée, plus précisément dans le premier chapitre, nous présentons le contexte de l'étude, la position et la formulation de la problématique et ses questions annexes, la formulation des objectifs et des intérêts et la délimitation de l'étude. Ensuite dans le deuxième chapitre, nous nous attèlerons à clarifier les principaux termes liés à la question, présenter la littérature existante sur ce sujet, les hypothèses et les questions qu'elles soulèvent seront enfin présentées. Dans la deuxième partie relative au cadre méthodologique, il sera présenté le troisième chapitre qui explique la méthodologie utilisée afin de répondre aux questions et hypothèses retenues dans le cadre de ce travail. Dans la troisième partie qui présente le cadre opératoire, il sera exposé dans le quatrième chapitre l'identification des cas à l'étude et l'analyse thématique des résultats obtenus selon une approche qualitative et enfin dans le cinquième chapitre il sera question non seulement d'interpréter les résultats obtenus à partir du cadre théorique de référence mais aussi de questionner ce cadre au regard des données empiriques. C'est ce questionnement qui nous permettra de tirer des implications à la fois théoriques et empiriques et d'envisager des perspectives.

PREMIERE PARTIE : CADRE THÉORIQUE

CHAPITRE 1 : LA PROBLÉMATIQUE DE L'ÉTUDE

L'une des parties la plus importante du processus de la recherche est la problématique. Cette dernière est considérée comme le noyau de structuration de toute recherche scientifique. Les auteurs définissent le terme problématique de plusieurs manières. Pour Huot (1992, p.98), c'est « [...] *la toile de fond sur laquelle repose votre travail de recherche* » ; alors que, pour Olivier, Bédard et Ferron (2005, p.24), elle désigne de manière générale « *la recherche ou l'identification de ce qui pose problème* ». Les opérations qui ont été nécessaires pour cette construction et qui ont servi de guide à la réalisation de la recherche sont entre autres : la présentation et justification du contexte de l'étude, l'identification du problème, la détermination des objectifs et des intérêts de l'étude et la délimitation de l'objet d'étude sur le plan empirique et thématique.

1.1. CONTEXTE ET JUSTIFICATION

Depuis la première description de l'autisme faite par Léo Kanner en 1944, jusqu'à nos jours, l'intérêt porté à l'autisme s'est accru de par le monde et les recherches scientifiques y afférentes se sont multipliées et se sont succédées. C'est que ce trouble est passé d'une pathologie inconnue à un véritable fléau pour nos sociétés. Selon l'Organisation Mondiale de la Santé dans un rapport d'Avril 2017, un enfant sur 160 présente un trouble du spectre autistique. Il n'est plus donc question d'un trouble quelconque mais d'un véritable problème pour les pouvoirs publics.

Au Cameroun, le Ministère de la Santé Publique du Cameroun en 2017 considérait que plus de 100 000 enfants sont autistes au Cameroun. Pourtant de nombreuses familles continuent à assimiler cette maladie à de la sorcellerie ou au mauvais sort. L'autisme, parmi tous les troubles qui restreignent le développement de l'enfant, est un de ceux qui entraînent le plus de difficultés pour la personne, pour son environnement social et familial mais aussi pour les professionnels de soins et d'éducation.

En plus de devenir un problème sanitaire et social, il est que l'autisme et tous les autres troubles envahissants du développement (TED) deviennent également de véritables problèmes d'éducation. Dans la prise en charge et l'accompagnement des

personnes atteintes de TED et plus particulièrement des enfants autistes, au Cameroun, on observe trois composantes qui agissent en simultanéité et en complémentarité : la composante médico-sanitaire, la composante sociale, et la composante scolaire. La première représente les services hospitaliers et sanitaires en général et principalement les services de psychiatrie, de neuropsychiatrie, d'orthophonie, de psychomotricité. Ces services sont chargés du dépistage et aspects de comorbidités qu'entraînent la maladie et d'en une certaine mesure la rééducation. Dans cette tâche, ils sont assistés de psychologues (Taneyo, 2009).

La deuxième composante, représente le volet social et se veut le médiateur entre la famille en difficulté et les intervenants. Représenté par le Ministère des Affaires Sociales, il oriente, gère, clarifie et coordonne les activités autour de la prise en charge des enfants souffrant d'autisme qui est ici compris comme un enfant souffrant d'un handicap lourd. Il accueille le parent ou un quelconque autre demandeur, l'oriente vers les services adéquats, il régule l'activité de la composante scolaire et médico-sanitaire par les lois, les chartes, les sessions de formations et des journées de sensibilisation sur le trouble ainsi que toutes autres actions qu'il entreprend. Il travaille en partenariat avec les Ministères en charge de l'éducation Nationale dont il coordonne les actions et les entreprises.

La troisième composante et qui n'est pas le moindre est la composante scolaire. Au Cameroun l'intégration des enfants à besoins éducatifs spéciaux n'est pas une affaire de charité mais un droit constitutionnel de tous les enfants et un devoir de l'Etat camerounais qui s'arrime ainsi aux exigences internationales en matière de droits des personnes handicapé notamment le droit à l'éducation (CIDPH-ONU, Article 24). Le décret N°90/1516 du 26 novembre 1990 fixant les modalités d'application de la loi N°83/013 du 21 juillet 1983 relative à la protection des personnes handicapées, lequel comporte des dispositions sur l'aide à l'éducation de cette cible, notamment la dispense d'âge, la reprise de classe et les prises en charge financières. C'est dans cette ordre que la signature de deux (02) lettres circulaires conjointes par le Ministère Des Affaires Sociales (MINAS.) et le Ministère des Enseignements Secondaires (MINESEC) respectivement les 02 août 2005 et 14 août 2007, visant à faciliter l'admission des élèves handicapés et les élèves nés de parents handicapés dans les établissements publics d'enseignement secondaire et leur participation aux examens officiels. Cette loi

stipule en outre une valorisation de l'intégration scolaire ainsi qu'une égalité de tous les enfants dans l'accès à l'éducation et ceci sans prendre en compte les capacités mentales, physiques ou encore intellectuelles de celui-ci. Une telle initiative est d'ailleurs prévue dans un article de la loi du 13 avril 2010 relative à la protection et la promotion des personnes handicapées, lequel définit l'éducation spéciale comme celle qui "consiste à initier les handicapés physiques, sensoriels, mentaux et polyhandicapés aux méthodes de communication appropriées en vue de leur permettre d'accéder à la scolarisation normale, et plus tard, à une formation professionnelle". C'est cette base légale et aussi légitime qui régit et cadre le fonctionnement de la troisième composante.

La composante scolaire se distingue sur deux volets : les classes spéciales et les classes inclusives (CLIS). Les premières représentent un type de classe réservées uniquement aux enfants malades, autistes, ou souffrant d'autres handicaps qui peuvent être moteur, intellectuel (Syndrome de Down) etc., ces écoles sont principalement exclusives et n'admettent en leur sein que des enfants qui présentent des troubles ou des déficiences septiques on parle aussi d'école ou de classes ségréguées. La particularité du second type de classe ou d'école est le fait qu'elles soient mixtes dans leur fonctionnement. Une approche intégrative y est prônée. C'est qu'on pense que pour des enfants qui ont besoin d'apprendre à vivre, il était préférable de les mettre avec d'autres enfants qui sont certainement différents d'eux mais qui par contre leur apporteront beaucoup.

Concrètement, il s'agit de classe d'intégration dans lesquelles des enfants autistes ou handicapés en général sont inscrits et partagent presque toutes les activités que les enfants typiques. Malgré toutes ces dispositions prises par les autorités et certains particuliers pour assurer l'intégration scolaire et l'insertion sociale de l'enfant autiste, on observe une difficulté dans le développement des compétences sociales chez l'enfant autistes qui est inscrit en classe ordinaire. L'objectif de l'inclusion scolaire au-delà des notes académiques se situent dans l'acquisition par l'enfant de capacités qui lui font défaut naturellement ; la communication et es relations sociales. Les éducateurs doivent donc utilisé des stratégies précises pour l'aider à y arriver.

Dans nos mœurs et coutumes, la naissance d'un enfant a généralement toujours été un moment de bonheur et de grande réjouissance, Aucune femme ne choisit de mettre au monde un enfant malade, anormal ou handicapé. Une fois que l'on constate

qu'une femme a un enfant malade, anormal ou handicapé ; elle subit des rejets de plusieurs ordres venant de son conjoint, de sa famille, et de la société toute entière (Tsala Tsala, 1989). L'on juge que cet enfant ne mérite pas de vivre avec les personnes dites normales. Et cela se répercute même dans le milieu éducatif où ce dernier est rejeté par ses camarades. Mais de nombreux textes de lois sont votés pour garantir à tous les camerounais sans exception, handicapés ou non en âge d'aller à l'école de bénéficier d'une éducation digne de ce nom. Dès lors, l'on observe depuis quelques années dans le secteur social une tendance générale à encourager l'ouverture de ces enfants au monde. C'est ainsi que la communauté internationale et nationale placent l'éducation au centre de leurs préoccupations et font d'elle un instrument de développement.

Sur le plan international, en faisant référence aux textes, traités et conventions qui parlent des droits de l'homme en général, et des droits à l'éducation aux enfants en particulier, l'on se rend compte qu'à tous les niveaux (mondial, national et régional), de nombreuses actions sont menées pour rendre la situation de l'enfant atteint de troubles autistiques moins grave à supporter ou à vivre. C'est d'ailleurs la préoccupation de la convention des Nations Unies sur le droit des personnes handicapées (2006). Ce document montre que tous les enfants doivent avoir les mêmes droits. Selon Ainscow, la déclaration de l'UNESCO (1994) portant sur la déclaration concernant les principes, les politiques et les pratiques éducatives en matière d'éducation spéciale est la plus importante.

Sur le plan national, la loi no 98/004 du 14 avril 1998 portant orientation de l'éducation au Cameroun en son article 2 fait de « l'éducation une priorité nationale » et déclare en son article 4 que l'éducation forme l'enfant pour permettre son épanouissement intellectuel, physique, civique et moral et de son insertion harmonieuse dans son milieu social, en prenant en compte les facteurs économiques, socioculturels, politiques et moraux. Cette loi prévoit en son article 5 : « l'initiation à la culture et à la pratique de la démocratie, au respect des droits de l'homme et des libertés, de la justice et de la tolérance, au combat contre toutes formes de discrimination, à l'amour et à la paix et du dialogue, à la responsabilité civique et la promotion de l'intégration régionale et sous régionale.» Les articles 6 et 7 respectivement soulignent que « *L'Etat assure le droit à l'éducation et garantit à tous l'égalité de chances à l'éducation sans*

discrimination de sexe, d'opinions politique, philosophique et religieuse, d'origine sociale, culturelle, linguistique ou géographique. »

L'Etat pour veiller au droit à l'éducation des enfants dits « vulnérables » ou « à problèmes », « autistes » depuis quelques années lance les journées camerounaises d'autisme pour sensibiliser et amener les populations à prendre conscience de l'existence de ce handicap afin d'apporter leur aide aux enfants autistes d'une part, et d'autre part de lutter contre la discrimination et la stigmatisation liées à l'autisme.

En effet, Du Mercredi 31 mars au jeudi 01 avril 2010 s'est tenue au Palais des Congrès de Yaoundé La quatrième journée camerounaise d'autisme organisant un Atelier de formation des enseignants à la prise en charge de l'enfant atteint de Troubles Envahissants du Développement (TED) dont l'objectif général était :

« Initiation des enseignants et éducateurs à la prise en charge éducative et à la scolarisation des enfants atteints d'autisme et de TED. Car, il n'y a pas "les enfants qui peuvent et ceux qui ne peuvent pas", "les enfants éducatibles et ceux qui ne le sont pas". Quel que soit son parcours, qu'il soit verbal ou non-verbal, il y a en chaque enfant des capacités qu'il convient de mettre en lumière et d'exploiter afin de l'aider à avoir une place dans notre société ».

Au Cameroun, le Professeur Koki Ndombo, Directeur du Centre Mère et Enfant de la Fondation Chantal Biya, lors de la Journée mondiale de sensibilisation de l'autisme (04 avril 2014) avait estimé à 100 000 le nombre d'enfants autistes au Cameroun, a exprimé l'espoir d'une fédération des efforts et des financements pour une action pérenne. En clôturant toutes ces interventions, Monsieur André Mama Fouda, Ministre de la Santé Publique a rappelé les standards de l'OMS qui estiment que pour 10 000 enfants, 6% au moins sont autistes, et qu'en Afrique, les familles continuent de garder leurs enfants autistes à la maison. Il a saisi l'opportunité de cette commémoration pour inviter les familles à sortir de l'ombre et à se rapprocher des structures appropriées pour que leurs enfants puissent être dépistés à temps et bénéficier d'un suivi adéquat. Soulignant l'immensité de la tâche qui reste à accomplir.

Au vu de ce qui précède, l'Etat ne cesse de sensibiliser, et de former le personnel éducatif et médical sur la prise en charge de la personne atteinte de troubles autistiques. Notons le fait que l'Institut supérieur de psychopédagogie appliquée (ISPPA), basé à Douala a ouvert officiellement ses portes au cours de la rentrée

académique 2015-2016. Il a pour mission de former des pédagogues spécialisés dans l'encadrement d'enfants atteints de l'autisme, un handicap caractérisé surtout par une interaction sociale déficiente. « Ce qui a motivé la création de l'ISPPA, c'est l'absence de professionnels pour la prise en charge des malades atteints de l'autisme qui sont notre principale cible, des enfants en difficulté et toutes autres personnes en souffrance » indique Marie-Mélanie Bell, la promotrice de cet institut.

Malgré ces efforts fournis, l'on note un manque d'attachement de certains parents à leurs progénitures autistes et d'une absence de collaboration entre ceux-ci et les enseignants. Au regard de l'enfant en situation du handicap dans le contexte camerounais, nous constatons qu'il est protégé. Cependant, il est nécessaire de noter le fait que l'enfant atteint de troubles autistiques rencontrent encore de nombreux difficultés liés à leur développement anormal ou amoindri sur le plan de l'interaction sociale et de la communication ainsi qu'un répertoire limité d'activités et d'intérêts.

Dans des familles en général et la société en particulier, ces enfants sont souvent considérés comme des incapables qui ne peuvent rien faire sur le plan scolaire voire familial. C'est donc pour apporter un éclairage à cette relation devant exister entre les enseignants, les parents d'enfants autistes et ces derniers que nous travaillons sur le thème intitulé : « modes de régulations pédagogiques et capacités d'adaptation de l'enfant atteint de troubles autistiques ». La population concernée par ce handicap à l'instar des parents des enfants autistes n'est pas souvent au courant de ce handicap. L'autisme est décrit dans le DSM-IV (Classification Américaine des troubles mentaux) sous le titre « Trouble Envahissant du Développement ». Cette expression désigne des individus égocentriques maîtrisant mal les normes sociales et présentant un langage absent, d'apparition tardive, une « théorie de l'esprit »(difficulté à se mettre à la place d'autrui et de comprendre ses sentiments et ses émotions) très faible voire absente et des comportements répétitifs et ou compulsifs. C'est un handicap qui a fait l'objet de plusieurs travaux à l'instar de ceux de Sharpley et al (1997), Theo Peeters (2008), Lawson (2013), et de Liberman (2009). Ces auteurs sont unanimes sur le fait que l'autisme est à l'origine du stress, de l'anxiété des parents d'enfants autistes ainsi que du déséquilibre familial.

Pour Lawson (2013), les enfants autistes ne raisonnent pas de la même manière que les enfants dits « normaux » : ils ont du mal à comprendre les autres dans leurs sentiments et dans leurs émotions. Ils ne tiennent pas compte des autres pour prendre leurs décisions. Ils comprennent ce qu'on leur dit dans un sens littéral. Ils comprennent plus les idées concrètes par rapport à celles abstraites et ne parviennent pas à généraliser les apprentissages... De ce fait, Lawson pense que c'est le fonctionnement cognitif des enfants atteints de troubles autistiques qui les différencie des autres et serait la cause des rituels de comportements, de l'écholalie, du stress que l'on note chez ces derniers. Il y va de l'incompréhension existant entre l'enfant autiste et les membres de sa famille. D'autres chercheurs à l'instar de Meyer, Perry et al, soulignent le fait que l'autisme est le trouble de développement le plus difficile à contrôler au quotidien. Le fait pour les parents de ne pas avoir confiance en eux expliquerait cette difficulté. A cela, s'ajoutent l'interaction sociale et l'interaction de tutelle des concepts nécessaires pouvant aider l'enfant atteint de troubles autistique à devenir autonome et sociable.

Les familles peinent pendant de nombreuses années à connaître de quoi souffrent leurs progénitures. En l'absence de l'accompagnement, elles se sentent souvent isolées, perdues et anxieuses. Elles se dirigent souvent vers les guérisseurs à la recherche du bien être de leur enfant atteint de troubles autistiques et de ses membres. L'une des choses le plus difficile est de faire le deuil d'un enfant autiste. En effet, l'enfant qui naît est l'enfant qui a été l'objet d'un discours. Cet enfant qui naît a été considéré par ses parents comme le plus sage, le plus beau. Faire le deuil d'un enfant atteint de troubles autistiques, c'est accepter que tous ces espoirs, toutes ses projections dans le futur disparaissent au profit de la réalité.

Lawson (2008, p.76) citant Foyen sur ce point a pu écrire :

« quelle détresse pour un parent, après les joies de la grossesse et de la naissance, de s'amenuiser ses espoirs et ses rêves, et en même temps que la vie de la famille plonge dans le chaos et peu à peu se délite. Pour beaucoup d'entre eux, qu'il est long le chemin vers un diagnostic éventuel ! Parfois, la consultation de plusieurs médecins, travailleurs sociaux et autres spécialistes ne donnent rien. Ils se sentent alors souvent seuls, déprimés, convaincus d'être de bien mauvais parents. »

Au début de cette année, nous nous sommes rendues à l'école inclusive située à Ekié et une maman qui accompagnait son enfant autiste nous a fait comprendre qu'elle

ne savait pas de quoi souffrait son enfant et qu'aucun maître ne les avait convoqué pour le problème scolaire de cet enfant âgé de 14 ans qui devrait faire les cours d'alphabétisation. L'enseignante chargée de suivre ses enfants à besoins spécifique nous a fait comprendre qu'elle a juste le CAPIEMP et qu'elle reçoit les cours spécifiques qui non seulement complètent sa formation d'institutrice mais l'aide à mieux éduquer ses élèves. Pour cette dernière, une majorité de parents, une fois qu'elle a inscrit l'enfant ne cherche plus à savoir si l'enfant performe ou pas.

La personne autiste à une concentration experte c'est-à-dire qu'elle a recours à un canal unique. Autrement dit, Il ne s'occupe que d'une chose à la fois. Ce monotropisme peut engendrer des problèmes scolaires car l'école est faite pour les individus capables d'apprendre de nombreuses disciplines tout en menant une vie sociale avec leurs amis de classe. Cependant, lorsqu'un enfant autiste se retrouve face au programme scolaire qui lui impose d'apprendre à lire, écrire et interagir avec ses pairs, il risque très vite de se sentir débordé et de ne pas y arriver. Bien plus, cette incapacité transparaîtra dans son comportement et il sera alors agité, agressif, frustré, apeuré, avec une tendance à vouloir manipuler son entourage. Comment font les enfants atteints d'autisme pour s'adapter à la fois sur le plan scolaire que sur le plan social ? que font les familles pour aider l'enfant autiste ? Quelle perception a la société sur l'enfant atteint d'autisme et sa famille ?

1.2. POSITION ET FORMULATION DU PROBLEME

Les enfants autistes en Afrique n'ont pas toujours l'opportunité d'être diagnostiqués dès leur plus jeune âge. Généralement, le manque d'infrastructures adéquates ne facilite ni le diagnostic, ni la prise en charge de ces enfants dont les troubles de comportement sont souvent mal compris par les familles. Il subsiste alors un délaissement au seul soutien des enseignants. L'on sait pourtant que lorsque les enfants partent à l'école, c'est pour apprendre et comprendre le fonctionnement de la société afin de s'y adapter. Pour le faire, ils doivent de manière simplifiée apprendre à : lire, écrire, compter, avoir un esprit critique, faire des synthèses, résoudre des exercices complexes. Ils parviennent à le faire grâce à leurs aptitudes intellectuelles, affectives, physiques et sociales.

Nonobstant l'usage des pratiques pédagogiques classiques pour ces enfants dans les écoles inclusives, l'on se rend compte qu'ils ont besoins d'autres méthodes d'apprentissage spécifiques qui peuvent se traduire en termes de modes de régulation pédagogique adaptés aux enfants atteints de TSA. Il s'agit donc de voir comment permettre aux apprenants autistes de s'ouvrir au monde et d'aller vers les autres avec leurs méthodes et techniques d'apprentissage différentes de celles des élèves dits « normaux ». C'est dans ce sens que Baron Cohen (2001) fait le constat que la plupart des enfants autistes ont des difficultés à adopter le point de vue de l'autre, à se décentrer de leur propre pensée. Il met en évidence que les personnes autistes montrent de sérieux déficits plus précisément en ce qui concerne la distinction entre ce qui est physique ou mental, à comprendre les fonctions du cerveau, à comprendre la vraie croyance, à reconnaître les termes mentaux, dans la production des jeux symboliques, à comprendre les émotions plus complexes causées par des désirs de croyances, à inférer si une personne pense en fonction de la direction de son regard, à comprendre les états mentaux de second ordre (humour, tromperie) et qu'elles présentent des défauts au niveau de la pragmatique sociale. Les personnes autistes ont moins de compétences en théorie de l'esprit. Baron Cohen (2001) montre donc que les modules de détection et d'intentionnalité ne sont pas atteints dans l'autisme. Les personnes autistes présenteraient un déficit massif du fonctionnement du mécanisme d'attention partagée et donc les déficits dans le développement ou fonctionnement de la théorie de l'esprit. Ce que nous savons de cette théorie développée par Simon Baron-Cohen, c'est que la théorie de l'esprit est un processus cognitif qui décrit la capacité à imputer (inférer) des états mentaux tels que les croyances, les désirs, l'imagination, les conceptions, les connaissances... qui sous-tendent nos actions et celles d'autrui afin de prédire et comprendre les comportements. Or, les états mentaux d'une personne ne sont pas directement observables mais doivent être déduits c'est ce qui explique la difficulté chez les enfants autistes à lire dans la pensée des autres. Cette difficulté à lire dans la pensée des autres est un trouble spécifique de l'autisme. Par ce que les pratiques pédagogiques n'arrivent pas toujours à cibler ces symptômes spécifiques, ils font de l'enfant TSA un handicapé et par conséquent ne peuvent donc pas apporter des améliorations considérables dans leur quotidien.

Dans le même sens, Bruner (1998), parlant de l'interaction de tutelle, a expliqué que dans l'acquisition des savoirs et compétences, les êtres humains se représentent leurs connaissances du monde de trois façons. La première passe par l'action, ce sont les savoir-faire. La seconde passe par l'image, ce sont les représentations iconiques. La troisième finalement, passe par les symboles, ce sont des encodages symboliques, comme le langage. Pour développer ces trois modes de représentations, le rôle d'une tierce personne, compétente est déterminant : l'adulte soutient l'enfant en prenant en main les éléments de la tâche qui dépassent les compétences de l'enfant et lui permet ainsi de se concentrer sur les seuls éléments qui correspondent à ses compétences. Pour Bruner (1998), le processus de tutelle consiste dans les moyens grâce auxquels un adulte ou un spécialiste vient en aide à quelqu'un qui est moins adulte ou moins spécialiste que lui. Il définit dès lors l'étayage comme « *un processus qui consiste pour le partenaire expert, à prendre en main ceux des éléments de la tâche qui excèdent initialement les capacités du débutant, lui permettant ainsi de concentrer ses efforts sur les seuls éléments qui demeurent dans son domaine de compétence et de les mener à terme* » (Bruner, 1998, p.25).

Pour le cas d'espèce, optimiser le développement des capacités d'adaptation chez les enfants autistes suppose selon Bruner (1983), un processus d'étayage, d'assistance, de collaboration entre l'enfant et l'adulte, l'adulte agissant comme un médiateur. Même si la continuité de l'action ne va pas de soi, elle est sans cesse menacée par deux obstacles potentiels, susceptibles de survenir à tout moment : la distraction et la difficulté. De tout ce qui précède, le problème qui découle donc est celui du développement ou de l'acquisition des capacités d'adaptation scolaire chez les enfants autistes au regard des modes de régulations pédagogiques mis en œuvre par leurs encadreurs.

1.3. QUESTIONS DE RECHERCHE

1.3.1. Question principale de recherche

Le constat présenté nous a permis de déboucher sur la question principale de recherche suivante :

les modes de régulations pédagogiques favorisent-ils efficacement les capacités d'adaptation de l'enfant autiste au préscolaire ? ou quels sont les modes de régulations pédagogiques qui favorisent les capacités d'adaptation de l'enfant autiste au préscolaire ?

1.3.2. Questions secondaires de recherche

Nous avons posé une question centrale qui se décline en trois questions spécifiques de recherche :

- *En quoi le mode éactif favorise-t-il les capacités d'adaptation des enfants atteint de troubles autistiques ?*
- *Comment le mode iconique favorise-t-il les capacités d'adaptation des enfants atteint de troubles autistiques ?*
- *En quoi le mode symbolique favorise-t-il les capacités d'adaptation de l'enfant atteint de troubles autistiques ?*

1.4. OBJECTIFS DE L'ETUDE

1.4.1. Objectif général de l'étude

L'objectif général est d'examiner en quoi les modes de régulations pédagogiques favorisent l'acquisition des capacités d'adaptation des enfants atteint de troubles autistiques

1.4.2. Objectifs spécifiques

Cette étude vise à :

- Identifier en quoi le mode de régulation éactif favorise l'acquisition des capacités d'adaptation chez les enfants atteint de troubles autistiques ;
- Saisir comment le mode de régulation iconique favorise l'acquisition des capacités d'adaptation chez les enfants atteint de troubles autistiques ;
- Repérer en quoi le mode de régulation symbolique favorise l'acquisition des capacités d'adaptation chez les enfants atteint de troubles autistiques.

1.5. INTERETS DE L'ETUDE

1.5.1. Intérêt scientifique

Sur le plan scientifique, cette étude vise à mettre sur pied un projet d'accompagnement des enfants atteints des troubles autistiques. En effet, il a été démontré par Lawson en 2013 que la différence entre les personnes autistes et celles non autistes se situait au niveau de la capacité de résolutions des problèmes au quotidien et de la généralisation des apprentissages. Ce travail cherche donc à mettre en œuvre les voies et moyens de construction de ce pont.

1.5.2. Intérêt pédagogique

Face à l'accroissement de la demande de plus en plus exigeante en éducateurs spécialisés, mieux encore en cadres d'apprentissage de plus en plus respectueux des règles et autres exigences en termes de pratiques éducatives liées à la prise en charge des enfants souffrant de difficultés d'apprentissage avérés de manière générale, et plus spécifiquement aux enfants autistes, cette recherche trouve son intérêt dans le recensement des pratiques éducatives jugées les plus à même de développer chez ces enfants des compétences communicationnelles et sociales.

L'éducation étant un droit commun, nous pensons qu'il est important d'offrir des services éducatifs à tous les enfants quelques soient le handicap dont ils peuvent faire l'objet. Ceci passe d'abord par la compréhension de la pathologie, ensuite la prise en compte de certaines mesures utiles dans le soulagement du handicap. Cette recherche a pour intérêt pédagogique de chercher à offrir à tous les enfants autistes un cadre d'apprentissage nécessaire à leur épanouissement au-delà de l'aspect physique et intellectuel mais également moral, social et communicationnel.

1.5.3. Intérêt social

Toute éducation est le reflet d'une société dans sa conception de l'homme idéal afin de contribuer efficacement à l'amélioration du niveau de croissance économique de cette société. Cette étude vise d'une part, à faire le point sur les connaissances relatives aux enfants à besoins particuliers de manière générale et plus précisément les enfants TSA, connaître l'opinion des acteurs et proposer des modalités pédagogiques

adaptées. D'autre part, à faire comprendre à la société toute entière qu'elle doit contribuer à une meilleure performance scolaire de l'apprenant en inculquant à celui-ci ses valeurs culturelles car, tout dérapage est suicidaire pour l'ensemble de la société et toute réussite est évolutive pour celle-ci. Dans ce sens, l'enfant autiste n'est pas sans besoins parfois au contraire, il en a beaucoup plus que les autres, alors, il faut l'aider.

1.6. DELIMITATIONS DE L'ETUDE

1.6.1. Délimitation théorique

Ce travail de mémoire trouve son champ disciplinaire dans les sciences de l'éducation et en particulier l'éducation spécialisée où nous nous intéresserons aux pratiques et modes d'interventions ou de régulations pédagogiques.

1.6.2. Délimitation géographique et temporelle.

Cette étude se limite aux écoles de la ville de Yaoundé accueillant les enfants autistes. En effet, compte tenu des exigences relatives à la mise en place d'un cadre pédagogique adéquat pour accueillir ces enfants à besoins éducatifs spéciaux, nous avons choisi de travailler dans la ville de Yaoundé où se concentrent la majeure partie de ce type d'école. Ce choix a été motivé par le fait que ce soit notre lieu de résidence et pour raison de confort comme étant celle où nous pouvions effectuer une recherche exploratoire. La recherche s'effectuera pendant la période des classes selon le calendrier scolaire officiel. Notamment au cours du premier trimestre 2018-2019.

CHAPITRE 2 : INSERTION THÉORIQUE DU SUJET

Après avoir identifié le problème de l'étude en précisant la question fondamentale de cette étude qui a guidé la réflexion au chapitre précédent, la tâche consiste maintenant à élaborer la grille de lecture théorique qui a permis de lire les résultats de la recherche. C'est la principale fonction de ce chapitre dont les principales articulations sont : la définition des concepts clés de l'étude, la présentation de la recension des écrits en lien direct avec le problème étudié, la présentation du cadre théorique de référence à partir duquel nous avons tiré les hypothèses de recherche, enfin, formuler les hypothèses sur lesquelles les investigations sont fondées. Pour clôturer ce chapitre, une opération de rationalisation des différentes hypothèses sera faite sous la forme d'un tableau synoptique.

2.1. DEFINITION DES CONCEPTS

Il est important pour la compréhension du sujet de recherche, d'en définir les concepts clés, mais aussi les notions récurrentes qui apparaissent dans le travail. Pour cette étude, trois concepts majeurs ont été recensés : modes de régulation pédagogique, adaptation scolaire et enfant autiste. Cependant, pour l'explicitation de ces concepts, il est important de définir les mots qui les composent tels que : régulation, pédagogie, adaptation, autisme.

2.1.1. Modes de régulation pédagogique

La régulation pédagogique se compose en deux concepts : régulation et pédagogie.

2.1.1.1. Le concept de régulation

Rumelhard s'appuyant sur Caguillhem (1997) et Schneeberger (1992), indique que le mot « régulation » apparaît dans le dictionnaire de Littré (1872), uniquement comme terme de technologie mécanique. Il a néanmoins été précédé de plus de 150 ans par le terme « *régulateur* ». Comme le remarque Rumelhard, le terme régulateur est utilisé en biologie animale par Lavoisier dès 1789, Flourens en 1823 puis Claude Bernard en 1867. Il est donc importé de la technologie dans la physiologie animale.

Dans le domaine de l'Enseignement/Apprentissage, le terme de régulation est employé pour désigner à la fois les processus cognitifs en cause dans les apprentissages (pour l'apprenant) et à la fois certaines démarches de l'enseignant, visant à optimiser les apprentissages des élèves.

Les régulations des enseignants ont pour fonction de favoriser les apprentissages des élèves. Or, il apparaît que le processus d'apprentissage puisse lui-même être défini au travers du concept de régulation, ou plutôt d'autorégulation. Ainsi, pour Allal (2007), « *des mécanismes de régulation, de guidage, de contrôle, d'ajustement et de réorientation de l'action sont au centre de toutes les théories d'apprentissage* » (p.7). Comme le soulignent Laveault (2007) ou Allal (2007) l'activité d'apprentissage se caractérise par des processus d'autorégulation. C'est l'individu qui apprend et, quand il le fait, ne cesse d'opérer des régulations internes. En ce sens, toute régulation ne peut être en dernière instance qu'autorégulation. Allal (2007) propose de définir la régulation de l'apprentissage en termes d'une succession d'opérations visant à :

- fixer un but et orienter l'action vers celui-ci ;
- contrôler la progression de l'action vers le but;
- assurer un retour sur l'action (Feedback, rétroaction);
- confirmer ou réorienter la trajectoire de l'action et/ou redéfinir le but.

Dans le cadre de cette recherche, les régulations portent sur les intentions d'action (quelle que soit la nature de ces actions). Allal (p.9) propose une « conceptualisation de l'apprentissage » en cinq composantes qui sont

1. Les activités cognitives et métacognitives impliquées dans les transformations des connaissances et compétences de l'apprenant.
2. Les activités affectives, liées aux dispositions motivationnelles et attributionnelles qui influencent l'activation des processus cognitifs.
3. Les activités sociales, d'interaction avec autrui qui soutiennent les activités cognitives et affectives.
4. Les mécanismes qui assurent le guidage, le contrôle, l'ajustement des activités cognitives, affectives et sociales, favorisant ainsi la transformation des compétences de l'apprenant.
5. Les produits qui résultent des transformations sur le plan mental.

Dans cette catégorisation, le terme de régulation désigne spécifiquement la composante 4. Allal distingue ensuite les aspects cognitifs et métacognitifs qui définiraient deux niveaux de régulation intimement liés. Pour elle (p.9) :

L'activité de l'apprenant est guidée par des régulations situées sur un continuum allant des régulations cognitives intégrées au fonctionnement des connaissances, opérant sans prise de conscience, aux régulations métacognitives, gérées avec l'intentionnalité (...). Les régulations métacognitives s'exercent dans une forte continuité avec les régulations cognitives. Le fonctionnement des régulations d'ordre méta/cognitif est influencé par des processus de régulation affective et motivationnelle liés notamment à la valeur que l'apprenant attribue à un but (...). (p.10).

2.1.1.2. Les types de régulation selon Bruner

Le processus d'étayage guide l'apprenant par la forme du contexte, de la situation de problème proposées, à s'autonomiser vers une conduite de résolutions, qui sans cette aide n'aurait pu être réalisés, car au-dessus de ces capacités. Bruner (1998) définit le processus d'étayage en en trois représentations du savoir : le mode « enactif », le mode « iconique » et le mode « symbolique ». Le développement cognitif est décrit par Bruner comme l'évolution de ces trois modes : éenactif, iconic et symbolique.

Dans un premier temps, on apprend par l'action, par la manipulation. C'est le mode « enactif » ou sensori-moteur. L'information passe par l'action. Connaître, c'est d'abord agir. On connaît quelque chose parce qu'on « sait le faire ». Pour apprendre, on a besoin de manipuler les données, de les percevoir par le sens. Un apprentissage psychomoteur se fait par l'intermédiaire de l'action et sa représentation est sensori-motrice, « inscrite dans nos muscles » (1973) ; apprendre à faire de la bicyclette ou à nouer des lacets sont des exemples typiques. On peut parler d'une intelligence manuelle. Il y a des apprentissages qui en restent là, on sait faire, sans plus. La représentation enactive de Bruner est très proche de l'action elle-même.

Au niveau cognitif, il s'agit de pouvoir se représenter quelque chose sans l'avoir devant les yeux. L'action est transformée en image mentale. « *Les images développent leur propre fonction, elles deviennent de précieux résumés de l'action* ». On se fait une idée, on se représente un objet mentalement. On sait le reconnaître, le distinguer d'un autre sans nécessairement être capable de dire pourquoi ou de le nommer. Quand l'enfant est capable de distinguer un carré d'un rectangle, mais sans arriver à formuler

les raisons de cette distinction, il se trouve à ce niveau-là. C'est le mode « iconique » ; il y a également beaucoup d'apprentissages qui restent à ce niveau.

Une « traduction » de la représentation iconique en une représentation abstraite des mots ou des codes divers mène au troisième mode, le mode symbolique. « Le système symbolique représente les « choses par des symboles qui sont déconnectés et arbitraires. Un « mot ni ne désigne son signifié du doigt, ni ne lui ressemble comme « une image » (1973). L'apprentissage, à ce niveau, est le plus complet ; on peut communiquer sa pensée à soi-même et aux autres, dire ce qu'on fait et ce qu'on pense faire. « Le développement cognitif comprend une capacité de plus en plus grande de dire à soi-même et aux autres, à « l'aide de mots ou de symboles ce qu'on a fait et ce qu'on fera ». Le système symbolique permet une plus grande condensation d'information, c'est le cas de la mathématique ou d'un proverbe, par exemple. Ces trois modes de représentations du savoir définis par Bruner (1998) sont complexes et démontrent une logique de suivi d'un apprentissage centré sur l'apprenant.

2.1.2. Capacité d'adaptation de l'enfant

2.1.2.1. Le concept d'adaptation

Le mot adaptation dérive du latin médiéval *adaptatio* qui signifie l'ajustement d'une espèce aux conditions du milieu (Larousse, 2012). On dit aussi de l'adaptation qu'elle est un processus par lequel une personne ou un groupe parvient à se mettre en harmonie avec un milieu ou un environnement donné (Thésaurus, 1999). Selon le dictionnaire de psychologie (2000, 652 – 653), l'adaptation est au sens biologique « *l'ensemble des ajustements réalisés par un organisme pour survivre et perpétuer son espèce dans un environnement donné* ». Dans son sens psychologique, c'est l' « *ensemble des modifications des conduites qui visent à assurer l'équilibre des relations entre l'organisme et ses milieux de vie et, en même temps, des mécanismes et processus qui sous-tendent ce phénomène* ». Piaget (1967) dans le sens psychologique considère l'adaptation aux modifications des conduites qui visent à assurer l'équilibre et la façon dont cet équilibre s'établit et se fait entre les actions et l'organisme sur le milieu, il se modifie aussi. Piaget démontre que l'adaptation de l'individu à son milieu se fait à travers deux mécanismes à savoir :

- Il considère l'assimilation comme effort de restaurer un équilibre en incorporant

l'information nouvelle au schéma existant, plus simplement l'assimilation est donc l'incorporation d'éléments nouveaux, extérieurs à l'enfant. Les mécanismes d'assimilation qui renvoient à l'action du sujet et consistent à intégrer de nouvelles données aux patterns comportementaux qui existent déjà ;

- L'accommodation quant-à-elle c'est une modification de schémas existants en un schéma plus général, c'est la transformation des structures cognitives de l'enfant en fonction du milieu extérieur c'est-à-dire que les mécanismes d'accommodation sont déterminés par l'objet et ont pour effet de modifier les comportements existants pour qu'ils puissent être adaptés aux exigences de la situation. L'accommodation permet donc à l'enfant d'accéder à un niveau supérieur de compréhension des faits du monde.

Dans la perspective piagétienne, l'adaptation du sujet repose sur l'équilibre de l'assimilation et de l'accommodation. Le processus adaptatif est continu et non un état, il s'agit d'une interaction entre le sujet et l'objet se manifestant par l'alternance des processus d'assimilation et d'accommodation. Cette adaptation passe par l'acquisition des connaissances qui consistent essentiellement, en effet, non pas seulement à acquérir et à accumuler des informations, mais encore et surtout à les organiser et à les régler par des systèmes d'autocontrôles orientés vers des adaptations.

Legendre (1993), note que l'adaptation est une modification dans le but d'assurer l'harmonie entre des éléments en interaction. Il dit également d'elle que c'est l'ensemble des conduites et des comportements requis pour qu'une personne puisse établir et maintenir des relations les plus harmonieuses possibles avec son environnement familial, scolaire et social. Toujours selon Legendre (1993), l'adaptation est un processus dynamique de modifications d'une situation individuelle ou d'un environnement. Darwin, Dewey et Piaget (Legendre, 1993), soulignent respectivement que l'adaptation est nécessaire pour qu'il y ait organisation, qu'elle est un principe primordial du développement psychologique de l'être humain et que ce dernier se développe par des modifications adaptées de ses schèmes d'assimilation et d'accommodation, constitués de données issues de son environnement. Legendre conclut en soulignant que la souffrance est une des entraves majeures au pouvoir d'adaptation.

2.1.2.2. Les capacités d'adaptation chez l'enfant autiste.

Selon Ngonu (2016, p 20), pour mieux vivre dans son environnement l'individu dispose de trois grandes capacités d'adaptation :

- La capacité d'adaptation physique : cette capacité est en lien avec l'ajustement du corps aux environnements difficiles. C'est une disposition spécifique à chacun qui permet de faire face aux intempéries ;
- La capacité d'adaptation mentale : elle est en lien avec la capacité du sujet à ajuster son raisonnement aux situations. Elle permet de faire à des situations d'urgence ou de crise, ou de stress à l'école. C'est aussi grâce à elle que l'on est en mesure d'apprendre de nouvelles procédures de résolution des problèmes de créativité ;
- La capacité d'adaptation interpersonnelle : s'observe par le fait que l'enfant est capable d'entrer en contact avec l'autre. L'enfant peut avoir un échange fluide avec l'autre contact. De même, cette capacité permet d'élaborer différents types de réponses qui sont des instruments incontournables pour définir et maintenir nos relations interpersonnelles. Elle permet d'ajuster notre ressenti vis-à-vis d'une personne. Elle rend les échanges plus favorables.

Dans le cas d'espèce, les capacités d'adaptation chez les enfants autistes reviennent à parler de leurs particularités perceptives. En effet tout ce que nous connaissons du monde et de nous-même vient de nos sens. On appelle perception tout le processus par lequel un organisme recueille, interprète et comprend l'information, venant du monde extérieur, au moyen de sens. A la naissance, tous les sens sont normalement fonctionnel, le bébé a ainsi les moyens de percevoir le monde. Dès les six premiers mois, l'enfant préfère les stimuli faciaux. Il est alors capable d'une interaction deux à deux ou sont associés regard, sourire et vocalisation. Après six mois, l'enfant commence à s'orienter vers des objets extérieurs et plus particulièrement des nouveaux et des personnes étrangères. Vers neuf mois, il peut focaliser son attention sur un objet et sur une personne. Ce mouvement se traduit par des va et vient entre l'objet et la personne. C'est à partir de cet interaction que l'enfant essaye alors de partager son expérience d'un objet avec une autre personne. Le mouvement du va et vient entre l'objet et la personne permet à l'enfant d'apprendre c'est-à-dire à se servir du regard pour diriger l'attention d'autrui. Il apprend ensuite à suivre et à utiliser des gestes de

pointage. Il utilise alors le regard, le pointer et les gestes pour donner ou montrer. L'enfant est donc capable d'imiter la manière dont un adulte manipule un objet. Ainsi, l'enfant est donc capable d'imiter peu à peu, en immédiat mais aussi en différé. A ce propos Jacqueline Nadel écrit que l'enfant autiste serait capable d'imitation différée et même immédiat dans certains cas. Pour elle, le déficit d'imitation qui existerait chez l'enfant autiste serait révélateur d'autres troubles plus basiques tels que la perception du mouvement. Se servir de l'imitation favorise l'émergence des comportements sociaux tels que le sourire, le regard... car elle permet non seulement d'entrer en communication avec l'enfant mais aussi permet à l'enfant de percevoir ce que ressent l'autre en reproduisant ses actions et appréhender le début de la compréhension sociale.

Par ailleurs, bien que les enfants à développement typique présente une capacité innée à collecter, à intégrer les diverses informations et les organiser afin de construire une signification globale, Frith (1989) écrit que l'autiste serait sur-stimulé par les informations qui viennent de son environnement à cause d'un défaut de filtrage des informations. A ce propos les travaux de Poirier (1998) ont montré que les personnes avec autisme sont souvent très performantes pour réaliser un puzzle même lorsque celui-ci était présenté à l'envers ; de plus, elles peuvent faire preuve d'une mémoire extraordinaire lorsqu'il s'agit de retenir des listes sans liens avec les éléments. Prolongeant les travaux de Shah et Frith (1983) sur une étude à évaluer chez des enfants autistes la capacité à découvrir les images cachées, Nathalie aboutit à la conclusion selon laquelle les enfants autistes obtiennent des résultats supérieurs à la moyenne correspondant à leur âge mental. Elle affirme que ces enfants réussissent ces épreuves car ils ont la capacité de faire abstraction du contexte et réussissent également bien le subtest de cube de l'échelle de Wechsler. De même, des auteurs tels que Shallice, Seron, Van Der Linden, (1988) partant de l'étude sur les processus mentaux ont montré que les personnes autistes présentent un taux important de préservation d'un mode de classement comme par exemple selon les couleurs.

Selon Robinet (2014), l'objectif de l'école est de développer les potentialités de tous les élèves, de les conduire à la maîtrise des connaissances, des compétences et de culture en assurant pour chacun d'entre eux les conditions de réussite. Au sein de chaque cycle d'enseignement, des dispositions appropriées sont mises en œuvre par l'équipe pédagogique pour prendre en compte les potentialités et les besoins de chaque

élève. Dès qu'un élève rencontre une difficulté dans ses apprentissages scolaires, une aide lui est apportée à l'école. La difficulté, inhérente au processus même d'apprentissage, est prise en compte par chaque enseignant dans son action quotidienne en classe. Toutefois, l'aide apportée par l'enseignant, avec l'appui de l'équipe pédagogique du cycle et, là où il est mis en œuvre, le dispositif plus de maîtres que de classes, peut ne pas suffire pour certains élèves. La priorité accordée à l'école pour réduire la difficulté scolaire et pour élever le niveau général des élèves s'affirme au travers de l'intervention de personnels spécifiquement formés pour accompagner les élèves rencontrant des difficultés persistantes qui perturbent leurs apprentissages scolaires. Les enseignants spécialisés et les psychologues scolaires occupent pour cela une place fondamentale qui n'est substituable à aucune autre. Leur travail spécifique, complémentaire de celui des enseignants des classes, permet une meilleure réponse en équipe aux difficultés d'apprentissage et d'adaptation aux exigences scolaires qu'éprouvent certains élèves. Robinet (2014) déclare qu'il faut conforter les missions de ces personnels spécialisés tout en permettant de bien cibler leur action sur l'aide et le suivi des élèves rencontrant des difficultés persistantes et la prévention de ces situations.

Un pôle ressource dans la circonscription pour l'aide aux élèves autistes, constitué de l'ensemble des enseignants chargés des aides spécialisées et des psychologues scolaires qui exercent dans la circonscription. Après concertation de ces membres, ils arrêtent l'organisation générale des actions de prévention et des aides spécialisées dans la circonscription ainsi que les priorités d'action dont le fonctionnement et les résultats sont régulièrement évalués. Les aides spécialisées peuvent intervenir à tout moment de la scolarité à l'école spécialisée, en appui et en accompagnement de l'action des enseignants des classes. Elles ont pour objectif de prévenir et remédier aux difficultés scolaires persistantes qui résistent aux aides apportées par les enseignants des classes.

Trois types d'acteurs, titulaires des certifications spécifiques adéquates, interviennent pour réaliser cet objectif :

- L'enseignant spécialisé chargé de l'aide dominante pédagogique (maître E) ;
- L'enseignant spécialisé chargé de l'aide à dominante rééducative

(maître G) ;

- Les psychologues scolaires.

Les enseignants spécialisés et les psychologues scolaires sont membres des équipes pédagogiques des écoles dans lesquelles ils interviennent. Leur périmètre d'intervention est déterminé de telle façon qu'il évite une dispersion préjudiciable à l'efficacité de leur action. Il est localisé sur un groupement d'écoles, selon une sectorisation infra-circonscription bien définie. Les modalités d'intervention des enseignants spécialisés et du psychologue scolaire auprès des élèves avec autisme dépendent des besoins identifiés. Les moments auxquels ceux-ci interviennent sont prévus en concertation avec l'enseignant de la classe afin d'assurer la cohérence et la continuité pédagogiques des enseignements. Le projet d'aide spécialisée envisagé pour un élève donne lieu à un document écrit qui permet de faire apparaître et partager la cohérence entre cette aide spécifique et l'aide apportée par le maître de la classe ou les maîtres du cycle dans le cadre d'autres dispositifs pédagogiques. Le document précise les objectifs visés, la démarche envisagées, une estimation de la durée de l'action et les modalités d'évaluation de sa mise en œuvre. Les parents sont systématiquement mobilisés autour du projet d'aide de leur enfant.

De ces analyses, il ressort que les pratiques d'entrainement, les paramètres de degrés de liberté et les stratégies de contrôle de frustration de l'élève atteint de troubles autistiques par rapport aux tâches scolaires combinées détermine un niveau d'adaptation scolaire élevé des élèves en général et ceux atteints des troubles autistiques en particulier. Les pratiques d'entrainement relèvent que l'élève atteint d'autisme manifeste des difficultés dans les interactions sociales et la communication. Il a du mal à comprendre les consignes et les situations. Ainsi ces altérations et /ou incompréhensions ont un impact important sur ses apprentissages. En outre, si l'autisme s'accompagne d'autres atteintes, notamment d'une déficience intellectuelle, les modalités de scolarisations seront différentes. Néanmoins une stimulation précoce et une prise en charge adaptée permettant de compenser ce handicap, d'atténuer ces difficultés, et reste essentielles pour obtenir de bons résultats. Par ailleurs, l'identification précoce avec l'implication des acteurs familiaux et scolaires, la mise en place des mécanismes afin que les enseignants spécialisés et les parents puissent s'engager dans la mise en place des méthodes d'enseignement pouvant susciter et

maintenir l'effort chez les élèves TSA pour se créer de nouveaux repères dans la nouvelle école, au sein de la société camerounaise, sont des pistes d'intervention favorables.

2.1.3. L'autisme

L'histoire de l'autisme est marquée d'idées fausses et de distorsions en raison de l'hétérogénéité de ce trouble et du fait qu'un diagnostic du trouble du spectre autistique (TSA) soit basé sur des observations du comportement. Il y a 30 ans on considérait l'autisme comme un trouble de l'enfance rare souvent associé à un handicap, intellectuel sévère, un manque de conscience sociale et une absence de langage expressif significatif. Aujourd'hui le spectre des troubles autistiques est reconnu comme un ensemble de troubles développementaux communs. Les causes de la plupart des cas d'autisme restent inconnues.

2.1.3.1. Les premières conceptions de l'autisme

L'autisme est un handicap Le terme « autisme » vient du grec « *autos* » qui signifie « *soi-même* ». Ce terme a été utilisé pour la première fois par Eugène Bleuler (1911) pour désigner des schizophrènes adultes En 1943, Leo Kanner (1943) publie un article dans *The nervous child* décrivant 11 cas d'enfants suivis depuis 1938, présentant les bases de l'Autisme. Le nom d'autisme infantile précoce sera donné, afin de distinguer du terme de schizophrénies exposé par Eugen Bleuler (1911). Kanner pointe l'incapacité, pour ses enfants de développer des relations sociales, un plus grand intérêt pour les objets, un retard et des anomalies du langage. Un an plus tard, Hans Asperger (Asperger, 1944) définit la psychopathie autistique. Il décrit le comportement de quatre enfants qui ont un manque d'empathie, de faible capacité à se faire des amis, et une communication unidirectionnelle.

Ces deux auteurs se complètent, mais la définition de Kanner (1943) a été pendant un certain temps la seule reconnue car il publiait ces textes en anglais, alors qu'Asperger ne s'exprimerait qu'en allemand. Le terme de trouble envahissant du développement est apparu pour la première fois dans la littérature en 1980. L'autisme se définit par des dysfonctionnements dans 3 domaines :

- Anomalies des interactions : les personnes autistes vont rencontrer des difficultés à interagir avec leurs pairs. Ils ne vont pas rechercher spontanément un échange avec une personne proche. Ils auront du mal à exprimer leurs sentiments et à définir les émotions des autres.
- Anomalies qualitative de la communication : L'enfant va être touché par un retard ou une absence totale de développement du langage. Pour ceux qui vont développer le langage, des difficultés vont persister sur l'utilisation de la communication. Ils ne vont pas réussir à démarrer et poursuivre une conversation.
- Intérêts restreints, activités répétitives et stéréotypies : Ces enfants vont porter un intérêt très intense pour des parties d'objets. L'enfant va se plonger dans des routines qui vont le rassurer mais apporter un caractère anormal à ses comportements.

En 1944, juste un an après Kanner, Hans Asperger publie, de façon indépendante, un article important. Il a fallu attendre plus de cinquante ans pour qu'il paraisse en anglais (Frith, 1991b). Asperger a mis en évidence des hypothèses qui avaient échappé à Kanner et que l'on a mis des années à redécouvrir. Commençons par considérer les différents facteurs sur lesquels les deux psychiatres sont d'accord avant d'examiner en quoi leurs descriptions diffèrent. Si l'on part du principe que Kanner et Asperger décrivent le même type d'enfants, il existe trois domaines où ils sont en désaccord. Le premier concerne les capacités langagières. Kanner affirme que trois de ses onze patients n'ont jamais parlé et que les autres n'utilisent pas le langage pour communiquer.

Leurs difficultés communicatives étaient si profondes qu'il a même été envisagé que sept des onze enfants soient sourds. En revanche, Asperger indique que les quatre patients de son article, ainsi que d'autres qu'il a traités par la suite, parlaient sans aucune difficulté. Bien que deux de ses patients soient retardés au niveau de l'acquisition du langage, le retard a vite été comblé pour finir par une maîtrise normale du langage. Aucun de ces enfants n'a été suspecté de surdité. Les quatre cas observés par Asperger entre 6 et 9 ans lors de l'étude parlaient « comme de petits adultes ». Asperger remarque aussi leur « liberté » et « l'originalité » de leur utilisation du

langage et il raconte que deux d'entre eux racontent des « histoires fantastiques ».

2.1.3.2. Autisme : trouble du spectre autistique

Trouble neurologique qui touche plusieurs aspects du développement de l'enfant. Il affecte sa capacité à communiquer et à entrer en relation avec les autres en plus de restreindre ses intérêts. Le trouble du spectre de l'autisme (TSA) est la dénomination de l'autisme utilisée à partir de 2013 dans la 5^e édition du Manuel diagnostique et statistique de l'association américaine de psychiatrie (DSM-5). Cette notion introduite en 1988 permet de faire une distinction avec l'autisme infantile et de mieux reconnaître la diversité des troubles et des comportements des personnes autistes et la possibilité qu'elles ont d'évoluer sur le spectre. Le trouble du spectre de l'autisme peut apparaître de façon plus évidente au moment de l'entrée à l'école, car les occasions d'entrer en relation avec les autres se multiplient.

2.1.3.3. Autisme : trouble envahissant du développement

C'est une dénomination utilisée dans le DSM-4 (1994) et la CIM-10 qui correspond en grande partie aux troubles du spectre autistique (TSA) dans le DSM-5. Ces troubles dans le développement apparaissent dans l'enfance et se caractérisent par des altérations de certaines fonctions cognitives qui affectent les capacités de communication ou la socialisation de l'individu associées à des intérêts restreints ou des comportements stéréotypés. Il se manifeste sous plusieurs formes :

Trouble envahissant du développement, dans lequel un développement anormal ou déficient est observé avant l'âge de trois ans. Les perturbations du fonctionnement se manifestent dans les domaines des interactions sociales, de la communication et du comportement qui est répétitif et lié à des intérêts restreints. L'expression des déficits se modifie avec l'âge, mais ces déficits persistent à l'âge adulte. L'autisme peut s'accompagner de niveaux intellectuels très variables, mais il existe un retard intellectuel significatif dans environ 75 % des cas.

Trouble envahissant du développement qui se distingue de l'autisme infantile par l'âge d'apparition des troubles ou parce qu'il ne correspond pas à l'ensemble des trois groupes de critères diagnostiques requis pour établir le diagnostic d'autisme infantile. Le recours à cette catégorie diagnostique se justifie par le fait que chez

certains enfants les troubles apparaissent au-delà de 3 ans, mais cela reste rare, ou que les anomalies sont trop discrètes, voire absentes dans un des trois secteurs normalement atteints dans l'autisme (interactions sociales, communication, comportement).

Trouble décrit principalement chez les filles. Il se caractérise par une première période de développement apparemment normale ou presque normale, suivie d'une perte partielle ou totale du langage et de la motricité fonctionnelle des mains, associée à une cassure du développement de la boîte crânienne dont le résultat est une stagnation du périmètre crânien. Le début de ce type de trouble se situe entre 7 et 24 mois. Les signes les plus caractéristiques sont la perte de la motricité volontaire des mains, l'apparition de mouvements stéréotypés de torsion des mains, et l'hyperventilation. Dans le cadre de ce mémoire, les enfants atteints de troubles autistiques renvoient à des enfants manifestant des difficultés dans l'acquisition des compétences sociales et scolaires.

2.1.3.4 Evolution de la terminologie autisme

En mai 2013, la cinquième édition du Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-5) a apporté de nombreux changements dans le domaine des troubles mentaux. Un de ceux-ci concerne l'abolition de la catégorie diagnostique des troubles envahissants du développement'' (TED) et le passage vers le diagnostic de trouble du spectre de l'autisme(TSA). Il est cependant à noter que l'expression trouble du spectre de l'autisme, même si elle n'était pas de l'ancien DSM, est déjà largement utilisée depuis plusieurs années tant dans la documentation scientifique que dans pratique clinique (Blaxill, 2004 ; Collège des médecins du Québec et Ordre des psychologues du Québec, 2012 ; Johnson et Myers, 2007). Nous présenterons ici quelques éléments permettant de situer cette évolution.

Depuis 1994, la quatrième édition du DSM (DSM-IV) de l'American Psychiatric Association (APA) utilise les catégories des ''troubles envahissants du développement '' pour regrouper les cinq troubles suivants : le trouble autistique (autisme), le syndrome de Rett, le trouble désintégratif de l'enfance, le syndrome d'Asperger et le trouble envahissant du développement non spécifié. En 2000, le DSM a subi une légère révision (DSM-IV-TR), mais a conservé cette même classification (APA, 2000). Les troubles envahissants du développement (TED) sont décrits comme

des troubles neuro développementaux qui apparaissent dans la petite enfance (APA, 2000 ; Rogé, Barthélémy et Magerotte, 2008). Les personnes ayant un TED présentent des difficultés marquées dans trois domaines : les interactions sociales, la communication et les intérêts restreints et stéréotypés (APA, 2000). Dans la cinquième édition du DSM, le terme trouble envahissant du développement (TSA). Cette nouvelle appellation fusionne les diagnostics de trouble autistique, trouble dés intégratif de l'enfance, syndrome d'Asperger et trouble envahissant du développement non spécifié sous une seule et même nomenclature qui tient compte de leurs caractéristiques communes.

Désormais, aucune distinction n'est effectuée entre ces troubles ; et leur nom n'apparaît pas dans le nouveau DSM. Les TSA sont présentés à l'intérieur d'un continuum allant d'un trouble grave et grave et non comme un ensemble de troubles distincts. Selon L'APA (2015), la notion de spectre est appropriée, car les manifestations de ce trouble peuvent varier selon le degré de sévérité des symptômes, le niveau développemental de la personne et son âge. Le DSM-5 fusionne également les trois domaines de critères diagnostiques de l'ancien DSM (interactions sociales ; communication ; intérêts restreints et stéréotypés) en deux domaines, soit : les déficits de la communication et des interactions sociales et le caractère restreint et répétitif des comportements, des intérêts ou des activités.

2.1.3.5. Critères diagnostiques

Les TSA sont difficiles à diagnostiquer en raison de leur complexité. De plus, il n'existe pas un test médical unique pour déterminer si une élève ou un élève est atteint de TSA. En général, il faut avoir le point de vue de divers professionnels dans le processus de diagnostic qui comprend habituellement une évaluation effectuée par un professionnel qualifié qui se spécialise dans les troubles du développement (p.ex., un pédopsychiatre, un pédiatre spécialisé dans le développement, un pédopsychologue ou un neuropsychologue).

Un diagnostic de TSA précis nécessite généralement : des évaluations de divers domaines de fonctionnement, dont les habiletés intellectuelles et en communication ; un examen du développement de l'enfant ; le point de vue des parents. Poser un diagnostic prend du temps ; comme pour un casse-tête, il faut en assembler les divers

éléments. Les TSA sont diagnostiqués par la présence ou l'absence de certains comportements, de symptômes caractéristiques ou de retards du développement. Souvent, avant de poser un diagnostic de TSA, il faut effectuer plusieurs tests afin d'écartier d'autres problèmes médicaux, comme l'ouïe qui se traduit parfois par des anomalies sur le plan social et de la communication.

Dans beaucoup de cas, le diagnostic de TSA est posé avant que l'enfant entre à l'école, habituellement entre deux et trois ans ; cependant, il peut arriver que l'enfant entre à l'école sans avoir subi le diagnostic médical. Les parents informent souvent les professionnels de la santé que l'enseignante ou l'enseignant se pose des questions au sujet du développement des habiletés sociales, comportementales et en communication de leur enfant à l'école. Cette information peut aider à établir un diagnostic médical approprié.

Le DSM-5 (APA, 2015) classe le TSA dans la catégorie des troubles neurodéveloppementaux, car il implique des déficits de développement qui apparaissent précocement (même si ces déficits peuvent être remarqués plus tard, lorsque les capacités de la personne ne lui permettent plus de répondre aux demandes de l'environnement). De manière spécifique au TSA, « *les symptômes se manifestent typiquement au cours de la deuxième année de vie (12-24 mois), mais peuvent être apparents avant 12 mois lorsque le retard de développement est sévère ou seulement après 24 mois quand les symptômes sont plus légers* ».

Tel que mentionné plus tôt, le diagnostic de TSA s'établit par la présence de symptômes dans les deux domaines de psychopathologie suivant : les déficits persistants dans la communication et les interactions sociales (critère A) et caractère restreint et répétitif des comportements, des intérêts ou des activités (critère B). En plus de répondre aux exigences de ces deux critères, les différents symptômes doivent être présents depuis la petite enfance, même s'ils sont constatés plus tard (critère C) et nuire significativement au fonctionnement de la personne dans des domaines importants de sa vie (critère D). Enfin, les difficultés présentées ne doivent pas être mieux expliquées par d'autres causes telles que la présence d'un handicap intellectuel ou d'un retard global de développement (critère E). Pour répondre au critère A (déficits dans la communication et les interactions sociales), la personne doit présenter l'ensemble des trois symptômes de ce critère, soit un déficit de la réciprocité sociale et émotionnelle,

un déficit de comportement de communication non verbaux et un déficit du développement, du maintien et de la compréhension des relations.

2.1.3.6. Caractéristiques des élèves autistes

Il existe plusieurs trouble du spectre autistique et nombre de ces troubles sont inclut dans le diagnostic des TSA. Les symptômes et caractéristique de chaque troubles peuvent être associé de manière très différentes et au sein d'un continuum d'intensité. L'intensité des troubles varie de faible à grave et les personnes affectées sont atteinte à des degrés divers. Les caractéristiques varient considérablement. Par exemple, certains élèves peuvent être trop sensible et affichés des réactions extrêmes aux stimuli sensoriel, tandis que d'autre ne réagirons pas du tout aux mêmes stimuli. De plus, bien que l'élève atteint de TSA ait généralement des problèmes au niveau des habiletés de communication verbale et non verbale, ceux qui sont atteint du syndrome d'Asperger ont habituellement des habiletés verbales relativement bonnes.

Tableau 1 : manifestations des élèves TSA en salle de classe

MANIFESTATION DES TSA EN SALLE DE CLASSE	
Anomalie	Manifestations chez l'élève
Les habiletés sociales	<ul style="list-style-type: none"> - difficulté à interagir avec ses camarades et les adultes; - difficulté mal à lire et comprendre les situations et les indices sociaux. - évite les situations sociales ou y réagit de manière insolite. - joue sans appliquer les qualités imaginatives propres au jeu social.
Les habiletés de communication	<ul style="list-style-type: none"> - a de la difficulté à communiquer ses pensées et ses besoins de façon verbale ou non verbale. - a de la difficulté à communiquer de manière non verbale, par exemple, au moyen des gestes, d'images, du contact visuel, d'expressions faciales. - utilise le langage de façon stéréotypée et répétitive, par exemple, par l'écholalie (répétition en écho des mots entendus) ou utilise les mots et les phrases de manière insolite. - manifeste des obsessions ou des préoccupations persistantes envers des thèmes ou des objets spécifiques.

Le comportement	<ul style="list-style-type: none"> - aime l'ordre et peut aligner des jouets constamment. - a des comportements insolites, par exemple, se balance, tourne sur lui-même ou bat des mains. - est très perturbé par les changements de routine ou d'horaire. - réagit de manière insolite aux bruits forts ou à d'autres stimuli sensoriels.
------------------------	--

Source : guide pédagogique (2007, p.19)

Le niveau d'intelligence générale peut varier considérablement chez les élèves atteints de TSA. Certains ont des niveaux normaux de développement cognitif, tandis que d'autre présente des anomalies profondes ou un développement anormale des habiletés cognitives. Par exemple les personnes atteintes de troubles autistiques présentent des anomalies importantes sur le plan cognitif dans environ 75 à 80% des cas. toutes fois, de nombreuses personnes atteintes du syndrome d'Asperger ont un fonctionnement intellectuel moyen ou supérieur à la moyenne (Perry et Condillac, 2003). Le profil des diverses capacités cognitive d'une personne peut aussi être inégale, quel que soit son niveau d'intelligence général. certaines personnes atteintes de TSA possèdent des habiletés exceptionnelles ou « circonstancielle » dans des domaines très précis, par exemple, elles peuvent avoir une excellente mémoire à long terme, mais présentent des déficiences graves au niveau du développement d'autres capacités. Par exemple, certaines personnes atteintes de troubles autistiques peuvent avoir une excellente mémoire des chiffres ou des formules mathématiques, mais répètent les données à l'infini dans un contexte socialement inapproprié.

2.2. REVUE DE LA LITTÉRATURE

La revue de la littérature offre un survol et une évaluation critique d'un ensemble d'ouvrages liés à un sujet ou problème de recherche. Elle permet de situer le sujet par rapport à l'ensemble des travaux sélectionnés. Nous avons regroupé les travaux en trois axes. En premier celui des modes de régulations pédagogiques, le second sur l'adaptation scolaire. Dans la présente section, il sera donc question de faire le point sur ces réflexions théoriques issues de diverses études.

2.2.1. Mode éactif et capacité d'adaptation de l'enfant TSA

2.2.2.1. Guedeney et la théorie de l'attachement

La théorie de l'attachement est une théorie psycho dynamique interpersonnelle en plein développement. Dès 1977, Bowlby invitait ses lecteurs à revisiter les processus de soins et d'aide à la lumière de sa théorie de l'attachement. La relation pair-aidant et sujet en situation de précarité sollicite, en effet, de par sa nature interpersonnelle, les systèmes d'attachement qui aide le patient. Cet exposé sur l'attachement n'est qu'une invitation à approfondir la connaissance de cette théorie par les pairs intéressés à l'accompagnement des sujets en situation (Guédeney et Guédeney, 2010 a et b).

L'attachement est le lien très particulier qu'un petit enfant va construire avec les quelques figures présentes dans son entourage immédiat, et qui concourent à l'élever. Selon Guedeney (2005), même si on reconnaît chez un bébé un certain nombre de compétences, il est immature et sa survie dépend des soins donnés par un adulte. Celui-ci lui apporte le réconfort nécessaire, apaise sa détresse, lui permet de retrouver un état de paix, de détente et de reprendre le contrôle de son état émotionnel. L'adulte lui parle, agit, lui fait ressentir qu'il partage son vécu émotionnel, soulage sa détresse et lui fait vivre cette expérience répétée que le chaos est suivi de solutions positives. Le bébé va s'attacher aux figures qui répondent à ce besoin de proximité physique et qui fournissent le réconfort qui va avec. La figure qui a le plus souvent, le plus durablement et le plus adéquatement répondu à ses besoins de proximité deviendra la figure d'attachement principale. C'est ainsi que le bébé va retrouver en cet adulte un lien familial. Bowlby (1979) décrit l'attachement comme étant le produit des comportements qui ont pour objet la recherche et le maintien de la proximité d'une personne spécifique. C'est un besoin social primaire et inné d'entrer en relation avec autrui. En ce sens, il s'éloigne de Freud pour lequel les seuls besoins primaires sont ceux du corps, l'attachement de l'enfant n'étant qu'une pulsion secondaire qui s'étaye sur le besoin primaire de nourriture. La fonction de l'attachement est pour Bowlby (1979) une fonction adaptative à la fois de protection et d'exploration. Bowlby (1979) parle alors de monotropisme, c'est-à-dire d'une seule et unique relation.

2.2.2.2. Kaes et la fonction de groupe

Pour Kaës (1993), le sujet émerge dès qu'il rencontre l'autre. En effet, c'est de la rencontre avec de nouveaux objets et de nouvelles difficultés que naissent de nouvelles capacités relationnelles donc Kaës reprend Freud en parlant d' « *appareil psychique groupal* ». Selon cette notion, « *le sujet est inséré dans une chaîne intersubjective et interrelationnelle, dont il est à la fois le maillon, le serviteur, l'héritier et le bénéficiaire* ».

Pour Kaës (1993), le groupe est le modèle de la vie psychique. Le travail thérapeutique consiste à reprendre au niveau groupal le travail psychique du sujet. Le groupe reste un lieu privilégié, où le sujet a la possibilité de penser l'autre et d'être pensé par l'autre. Le groupe est utilisé comme support pour la prise en charge des souffrances qui nécessite, dans un premier temps, l'établissement ou le rétablissement d'un contenant psychique. L'internalisation de la capacité de contenance du groupe permet la restauration de l'enveloppe psychique du sujet. Cependant, cette capacité n'est pas donnée d'emblée, elle suppose un investissement psychique par les sujets du groupe de celui-ci. Anzieu (1999) dans le même sens considère le groupe comme une enveloppe indispensable à la constitution de l'appareil psychique groupal, cette enveloppe groupale est biface :

- une face est tournée vers l'extérieur, elle constitue une barrière de protection contre les stimuli toxiques ;
- une face tournée vers l'intérieur des sujets qui constituent le groupe. Le Soi de groupe fonctionne comme un contenant à l'intérieur duquel les fantasmes et les identifications vont pouvoir se déployer.

Selon Kaës (1993), la psyché est structurée comme un groupe. Elle rassemble des groupes internes constitués d'objets psychiques ayant leur propre organisation, leurs propres liens (fantasmes originaires, imagos, relations d'objet,...). Les groupes internes sont des organisateurs des liens de groupe : « Un groupe interne est une configuration de liens intrapsychiques entre des pulsions et des objets, leurs représentations de mots ou de choses, entre des instances de l'appareil psychique, des imagos ou des personnages. ».

Selon Kaës (1993), le groupe a de fait une fonction initiatique : « *le groupe institue et gère les rites de passage d'un état à un autre : de la nature à la culture, de la naissance à la mort, de l'indifférenciation à la différenciation sexuelle, d'une génération à une autre.* ». Le premier groupe que rencontre le bébé est la famille, le fonctionnement de ce groupe conditionne les intégrations dans les futurs groupes sociaux que rencontrera l'enfant, du groupe scolaire au groupe social. Plusieurs fonctions permettent au groupe de maintenir son organisation et son existence :

- les fonctions phoriques (leader) : les sujets délèguent une partie de leur fonctionnement psychique au meneur (leurs idéaux, leur système de protection, l'accomplissement du désir,...) ;
- les fonctions de l'idéal (Idéal du Moi et Moi Idéal) : l'idéalisation est un moyen de se protéger de la souffrance. Cette idéalisation est soutenue par un leader ou par le groupe ;
- les fonctions de croyance (l'illusion groupale) : elles permettent de sauvegarder une image non frustrante et non décevante du premier objet (la mère). Cette croyance permet de maintenir le déni autour des défaillances de la mère, de la différence des sexes et des générations. « La croyance est un antidépresseur groupalement produit. L'illusion groupale peut être définie comme l'illusion que le groupe comble les attentes individuelles de chacun de ses membres. Cette illusion permet de maintenir un état d'indifférenciation entre réalité psychique individuelle et réalité psychique groupale. C'est une aire transitionnelle qui appelle à la différenciation par la phase de désillusion ;
- les fonctions métadéfensives : elles sont représentées par les alliances inconscientes, les idéaux partagés,... et visent à remplir une mission défensive contre les angoisses psychotiques ou archaïques réactivées par la situation de groupe ;
- les fonctions d'enveloppe groupale : l'enveloppe-groupe établit une distinction entre un agrégat de sujets et un groupe de sujets. Elle contient un ensemble de sujets qui constitue alors un groupe. Elle a des fonctions de pare-excitation, de délimitation, de contenance ;
- les fonctions de représentation et les systèmes d'interprétation : issues de la symbolisation et des processus de pensées, traduites sous la forme de mythes,

idéologies, utopies,..., elles permettent de donner à chacun le cadre représentatif de la réalité du groupe.

Le groupe dispose d'un versant positif,

« chaque ensemble s'organise positivement sur des investissements mutuels, sur des identifications communes, sur une communauté d'idéaux et de croyances, sur des modalités tolérables de réalisations de désirs », qui revêt son pendant négatif « chaque ensemble s'organise aussi négativement sur une communauté de renoncements et de sacrifices, sur des effacements, sur des rejets et des refoulements,..., sur des restes. ».

Le groupe offre un système de défense contre les angoisses archaïques sur lequel chacun étaye son propre système de défense. Les individus sont contraints de maintenir les alliances, les pactes qu'ils ont conclus pour ne pas désorganiser leur système de défense individuel. Ces formations défensives constituent un lien qui permet de renforcer les processus inconscients de chacun. La préservation d'un lien méta-défensif assure un renforcement des mécanismes de défense individuels. Kaës reprend Freud en parlant d' *« appareil psychique groupal »*. Selon cette notion, *"le sujet est inséré dans une chaîne intersubjective et interrelationnelle, dont il est à la fois le maillon, le serviteur, l'héritier et le bénéficiaire »*. Dans un groupe, certaines angoisses dominent, comme l'angoisse de la différenciation.

2.2.2. Mode iconique et capacité d'adaptation de l'enfant TSA

2.2.2.1. La prise en charge et les modes d'interventions auprès des enfants à besoins particuliers (Bruner, 1998).

Partant des travaux faits sur la prise en charge et les modes d'interventions auprès des enfants autistes, Bruner (1998) aborde dans son article la question du système de communication par échange d'images comme un moyen qui permettrait à développer les capacités à communiquer chez l'enfant. Pour lui, cette méthode a pour objectif d'inciter la communication avec autrui et à apprendre à demander des objets désirés (ballon, chaussure etc ...) à poser et à répondre à des questions à faire des commentaires, ... en échangeant des images pour obtenir les objets ou les activités désirées. Poursuivant son analyse il postule que cette communication se fait en plusieurs phases. La première représente l'échange physique où l'enfant apprend à

prendre en main l'image ou la représentation de l'objet de son choix, à se diriger vers son instructeur et à déposer l'image dans sa main. L'instructeur peut être un parent ou tout autre personne, frère, sœur... La deuxième phase est celle d'apprentissage de la spontanéité où l'enfant apprend à se diriger de lui-même vers son tableau ou livret de communication pour retirer l'image désirée, à se diriger vers son interlocuteur pour le lui remettre.

La phase de discrimination consiste pour l'enfant à apprendre à discriminer les images et à sélectionner celle qui correspond à l'objet désiré. Il apprend à faire son choix parmi plusieurs possibilités et est capable de se diriger vers la personne avec qui il veut entrer en communication. A la phase d'apprentissage de la structure d'une phrase, l'enfant apprend à l'aide des pictogrammes à formuler sa demande. La dernière phase correspond à la demande autonome où l'enfant a la capacité de répondre à une question sans la guidance physique du geste de pointage de l'image. Dans son argumentaire, Bruner (1998) affirme qu' : « *à l'aide d'illustrations les échanges non verbaux ou peu verbaux apprennent à donner à une tierce personne une carte illustrée dans le but d'obtenir les objets ou les choses désirées* ». Graduellement, de nouvelles compétences sont introduites au fur et à mesure que l'enfant apprend à utiliser le PECS dans des environnements variés et avec différentes personnes.

Par ailleurs, Bruner (1998) soutient l'idée selon laquelle les personnes autistes utilisent le canal visuel parce que c'est mieux développé chez elles. Il continue son analyse en affirmant qu'étant donné que les enfants autistes ont à la fois un trouble du langage et un trouble de la communication, le système de communication par l'image permet donc de travailler sur les deux aspects spécifiques déficitaires dans le spectre des troubles autistiques : la communication et la relation sociale et ceci sans attendre l'apparition de pré-requis comme l'imitation, l'attention, la reconnaissance des images. Se basant sur les résultats des premières études empiriques à se pencher sur la méthode PECS, arrive à la conclusion que ce système favoriserait l'acquisition d'aptitude à communiquer et le développement du langage parlé, en plus d'améliorer les habiletés sociales et de réduire les problèmes de comportement.

2.2.2.1. Stratégies d'intervention pour développer la communication et les habiletés sociales des enfants qui présentent un retard global et significatif de développement dans les milieux préscolaires.

Un modèle théorique spécifique oriente le débat dans cette section et servira de grille d'analyse dans notre recherche, puisqu'il a été éprouvé avec succès dans plusieurs contextes différents et avec des résultats probants. Le « *modèle gradué d'intervention pour faciliter la socialisation des jeunes enfants dans les milieux préscolaires* » (Julien-Gauthier et Dionne, 2006) regroupe les stratégies d'intervention en quatre catégories ou degrés de difficulté. Ces catégories sont hiérarchisées selon: les exigences de l'intervention (son caractère de moins à plus organisée ou spécifique, la structure à mettre en place ou le temps requis pour la réaliser) ou l'expertise nécessaire de la part de l'éducatrice pour l'appliquer. Les stratégies sont présentées en ordre croissant, des actions les plus courantes et qui s'apparentent le plus au programme éducatif privilégié dans les milieux de garde à celles qui sont plus directives, exigeantes ou complexes. Il s'agit des interventions sur l'environnement social et physique du milieu, des interventions ciblées pour développer la communication et les habiletés sociales (stratégies d'intervention pour développer la communication pré-linguistique, stratégies d'intervention directives auprès de l'enfant ou de ses pairs et organisation de l'intervention), activités spécifiques d'apprentissage social et interventions spécialisées ou intensives. Ces stratégies d'intervention naturalistes, sont présentées dans le modèle gradué d'intervention pour faciliter la socialisation des jeunes enfants dans les milieux préscolaires de Julien-Gauthier et Dionne (2006).

2.2.3. Mode de régulation symbolique et capacité d'adaptation de l'enfant TSA

2.2.3.1. Le développement des habiletés sociales et des compétences communicationnelles.

Pendant la période préscolaire et scolaire, les jeunes enfants, avec ou sans incapacités, sont à risque d'éprouver des difficultés dans le domaine de la communication, (Cavallaro & Haney, 1999). De façon générale, les enfants qui présentent un retard global et significatif de développement éprouvent des difficultés en ce qui concerne la performance et l'efficacité de leur communication (Goldstein, Kaczmarek, & Hepting, 1996). La plus part des enfants âgés de trois à cinq ans pour lesquels on a identifié une incapacité ont des retards et des troubles de la

communication et du développement du langage (Wetherby & Prizant, 1992). Ces difficultés ont pour effet de limiter considérablement le développement individuel et l'intégration sociale de ces enfants. De plus les problèmes du développement de langage sont souvent associés aux désordres comportementaux et émotionnels (Tardif, Coutu, Lavigueur & Dubeau, 2003).

Les difficultés éprouvées par l'enfant dans l'acquisition du langage limitent sa compréhension du langage des autres et son apprentissage de nouveaux concepts (tant sur le plan de l'apprentissage que de l'évaluation des apprentissages) (Brown et Conroy, 2002; Rondal, 1999). Elles limitent également sa capacité à exprimer ses besoins, ses désirs et ses idées et par conséquent l'ensemble des apprentissages de l'enfant, « *les habiletés langagières sont intégralement liées à une myriade d'habiletés académiques et de la vie quotidienne et pour que ces enfants puissent réaliser pleinement leur potentiel, des efforts doivent être consentis pour les aider à maximiser leurs habiletés de communication* » (Goldstein et al, 1996, p. 198).

Les parents d'enfants qui présentent un retard global et significatif de développement mentionnent que les difficultés de leur enfant sur le plan de la communication sont le principal obstacle à sa participation aux activités familiales et communautaires. Lorsque le développement de la communication est stimulé, l'augmentation de la performance des enfants a pour conséquence une meilleure acceptation sociale par leurs pairs et par les intervenants des milieux de garde (Odom, 2002).

En résumé, il y a lieu de dire que la communication est un élément crucial du développement et de l'éducation préscolaire et scolaire des jeunes enfants et exerce un rôle de premier plan dans le développement cognitif (Conroy & Brown, 2002). Bien au-delà de la capacité à décoder le message qui lui est transmis et à se faire comprendre de l'entourage, l'enfant qui présente un retard global et significatif de développement a besoin d'une attention particulière pour faciliter et pour susciter la communication, pour créer les occasions et la nécessité de communiquer et ainsi soutenir le développement de la pensée symbolique (Brown & Conroy, 2002).

2.2.3.2. Développement des habiletés sociales

Parlant des habiletés sociales, celles-ci sont identifiées comme le principal facteur impliqué dans l'inclusion d'un enfant qui présente un trouble envahissant du développement (Bouchard & Dumont, 1996; Odom, 2000, 2002) et contribuent de façon importante au bien-être et à la qualité de vie de l'enfant et de sa famille (Heal, 1999). Chez les enfants qui ont des incapacités, les difficultés liées aux compétences sociales sont un obstacle majeur à leur participation sociale (Bouchard & Dumont, 1996; Rafferty, Boettcher, & Griffin, 2001).

Les habiletés sociales revêtent une importance capitale chez tous les jeunes enfants, avec ou sans incapacités. Chez les enfants qui présentent un retard global et significatif de développement, les difficultés liées à ces habiletés peuvent compromettre l'inclusion de l'enfant dans sa famille et dans sa communauté (Brown & Cornoy, 2002).

Dans les milieux préscolaires et scolaires, l'enfant doit apprendre à composer avec un environnement éducatif et à évoluer au sein d'un groupe. Il doit alors comprendre les règles (notamment celles de la propriété ou des exigences du milieu), et s'adapter aux routines. Il doit apprendre à suivre des consignes générales et à se conformer aux demandes de l'adulte. Il s'agit d'éléments fondamentaux de l'éducation pendant la période préscolaire (principalement) mais aussi scolaire qui guident les interventions auprès de ces enfants et de leur et les préparent à l'étape suivante: l'école.

Les habiletés sociales facilitent le développement global de l'enfant: elles ont, un impact tout particulièrement dans le domaine cognitif et dans celui de la communication; elles favorisent également l'émergence et la consolidation de différentes formes de comportements prosociaux c'est-à-dire qui facilitent le développement d'attitudes positives et de liens sociaux (Guralnick, 2001 b).

En résumé, plusieurs compétences ou habiletés de base peuvent être décrites pour spécifier le développement des compétences communicationnelles et habiletés sociales chez les enfants du préscolaire et du primaire. Ainsi donc, plusieurs auteurs se sont intéressés *aux « compétences essentielles» (survival or critical skills)* à acquérir pendant la période préscolaire, afin de cibler ce qu'il fallait enseigner aux jeunes enfants pour bien réussir cette étape de leur développement (Noonan & McConnick, 1992; Noonan et al., 1992) et favoriser les interactions avec leurs pairs (Brown &

Conroy, 1997; Conroy & Brown, 2002). Ce qui ressort des résultats de ces travaux, ce sont quinze « compétences essentielles » à acquérir chez les enfants d'âge préscolaire, avec ou sans incapacités. Ce sont douze compétences de développement (Julien-Gauthier, 2008) :

1. exprimer ses désirs et ses besoins;
2. communiquer (de façon verbale ou non verbale) avec les adultes
3. communiquer (de façon verbale ou non verbale) avec ses pairs
4. prendre ses propres décisions (faire des choix)
5. exprimer sa frustration, sa colère ou son désaccord de façon directe ;
6. comprendre le tour de rôle et attendre son tour
7. suivre les règles générales et les routines;
8. se conformer aux directives de l'adulte ;
9. partager le matériel et les jeux;
10. initier des interactions positives et répondre positivement initiées par les pairs;
11. aider ses pairs;
12. jouer en coopération et collaborer aux tâches communes.

2.3. CADRE THEORIQUE DE REFERENCE

2.3.1. Le modèle de la théorie de l'esprit

Partant du constat de Baron Cohen (1993, 1998, 2003), les enfants autistes ont des difficultés à adopter le point de vue de l'autre, à se décentrer de leur propre pensée. Pour lui, les personnes autistes montrent de sérieux déficits plus précisément en ce qui concerne la distinction entre ce qui est physique ou mental, à comprendre les fonctions du cerveau, à comprendre la vraie croyance, à reconnaître les termes mentaux, dans la production des jeux symboliques, à comprendre les émotions plus complexes causées par des désirs, des croyances, à inférer si une personne pense en fonction de la direction de son regard, à comprendre les états mentaux de second ordre et qu'elles présentent des défauts au niveau de la pragmatique sociale. Les personnes autistes ont moins de compétences en théorie de l'esprit, et cela pourrait se vérifier dans le contenu et le fonctionnement mental de leur TOM.

Selon Baron Cohen (1993), la théorie de l'esprit est un processus cognitif qui décrit la capacité à imputer (inférer) des états mentaux tels que les croyances, les désirs, l'imagination, les intentions, les souhaits, les conceptions, les connaissances... qui sous-tendent nos actions et celles d'autrui afin de prédire et de comprendre les comportements. Cet auteur part de l'idée selon laquelle les états mentaux d'une personne (ce qu'elle pense) ne sont pas directement observables mais doivent être déduits. C'est la capacité à attribuer aux autres et à soi-même des états mentaux et à penser que les autres ont des états mentaux différents des siens. La difficulté à lire la pensée des autres est un trait cognitif central dans les troubles du spectre de l'autisme. Cette hypothèse de déficit de la théorie de l'esprit est issue d'observations sur l'absence de jeu du faire semblant chez les enfants atteints d'autisme (Baron-Cohen, 1987). Le « jeu du faire semblant » suppose l'aptitude à manier la représentation mais aussi la méta-représentation, par exemple : une banane qui peut représenter un téléphone.

Baron-Cohen (1993) a montré que chez les enfants TSA, les aspects de la méta-représentation sont déficitaires c'est-à-dire qu'ils ne peuvent pas comprendre « la double représentation » d'un objet, ce qui rend la représentation des états mentaux difficiles et permet d'expliquer leur handicap mental. De la même manière Baron-Cohen cités par Wendy affirme que cette représentation, l'aptitude aux jeux imaginaires, les interactions sociales et le langage pragmatique sont affectés chez les enfants TSA. Selon Baron-Cohen et ses collaborateurs cette altération est liée à un déficit de la théorie de l'esprit.

A partir des données de terrain, l'hypothèse d'un déficit spécifique et primaire dans la capacité de théorie de l'esprit chez l'enfant autiste a été proposée. Un tel déficit permettrait de rendre compte des principaux troubles des relations sociales, de la communication et de symbolisation observés dans l'autisme. Si les personnes autistes ne saisissent pas l'effet de leurs comportements sur celui d'autrui, s'ils n'ont pas conscience que les autres et eux-mêmes sont des êtres capables de mentalisation, alors leurs interactions sociales seront entravées. Cependant tout le champ des interactions sociales n'est pas forcément atteint : seuls les comportements sociaux nécessitant la mentalisation seront perturbés. Les problèmes de langage observés dans l'autisme concernent principalement le domaine de la communication et les aspects pragmatiques

du langage. Ceux -ci peuvent s'expliquer par une incapacité à comprendre le sens du message et les intentions du locuteur. Ainsi les personnes autistes ont des difficultés à comprendre les métaphores ou l'ironie et ont tendance à tout prendre au sens littéral. Le déficit de symbolisation serait la conséquence d'une difficulté à attribuer et à représenter des états mentaux non directement en lien avec la réalité et même opposés à la réalité. Les différents modèles et théorisations proposées pour comprendre le développement sont la cohérence centrale, les fonctions exécutives et l'attention conjointe.

La cohérence centrale développe les modes de traitement de l'information. Selon Baron-Cohen et Leslie (1989) les enfants à développement typique ont une capacité à collecter, à intégrer les diverses informations et les organiser afin de construire une signification globale dans un contexte Particulier. En d'autres termes les individus ayant un développement ordinaire ont tendance à interpréter les stimuli de manière globale, en tenant compte du contexte. En revanche, les personnes avec autisme ont tendance à voir le monde de façon fragmentée. Elles établissent moins vite une cohérence dans ce qu'elles observent. En raison du manque de cohérence centrale, elles perçoivent le monde comme un chaos. Ces personnes cherchent la sécurité dans les actes répétitifs et sont en quête de routines et de structures. Elles s'en tiennent à ce qu'elles connaissent et sont réticentes au changement. Elles ont également des difficultés à transporter dans une nouvelle situation ce qu'elles ont appris dans une autre situation. Cette théorie est intéressante dans la mesure où elle ne met pas seulement l'accent sur les difficultés des personnes avec autisme mais aussi sur leurs capacités égales voire supérieures parfois, aux personnes ordinaires. On peut, par exemple, expliquer les bons résultats d'enfants avec autisme à certains tests dans les échelles d'intelligence.

En ce qui concerne les fonctions exécutives ou fonctions de contrôle, elles affectent une série de processus cognitifs supérieurs qui interviennent quand le sujet est confronté à une situation nouvelle, non « routinière », qui s'apparente aussi à une situation de résolution de problème. Elles sont des habiletés du cerveau qui permettent l'adaptation à des situations nouvelles et regroupent des fonctions de contrôle cognitif et comportemental et interviennent essentiellement dans les situations qui demandent de l'adaptabilité. Anatomiquement, elles se situent au niveau des lobes frontaux du

cerveau. Les principaux processus mentaux qui constituent les fonctions exécutives sont la flexibilité, l'inhibition attentionnelle, la planification de l'action et l'anticipation du but à atteindre.

La flexibilité de la pensée est la capacité à modifier un schéma, à passer d'un type de raisonnement à un autre. Elle permet de s'adapter aux situations nouvelles, de résoudre les problèmes complexes, ou encore d'envisager plusieurs solutions face à ce problème complexe. Un défaut de flexibilité mentale aura des répercussions dans toutes les situations d'apprentissage. En effet, l'exécution d'une tâche nécessite souvent de s'adapter aux exigences de la situation tout en tenant compte des différents éléments en présence, en faisant des liens entre eux et en les organisant pour répondre au problème posé rend ainsi possible le choix de stratégie à utiliser pour le résoudre.

L'inhibition attentionnelle est la capacité à retenir intentionnellement une réponse prépondérante et automatique, à retenir une réponse en cours et à contrôler les stimulations non pertinentes appelées inférence. C'est un processus d'attention sélective ou de contrôle exécutif qui permet à notre cerveau de résister aux détracteurs et aux interférences. Elle permet de réguler les comportements tant cognitifs que sensorimoteur.

La planification de la tâche renvoie à la capacité de choisir les stratégies pour résoudre un problème.

En général, les Fonctions exécutives sont liées à la mémoire de travail ; ce système permet de garder des informations dans la mémoire de travail durant l'exécution d'une tâche (Cohen 2004). En effet, les fonctions exécutives interviennent pour contrôler le fonctionnement des différents registres cognitifs, langagières, et particulièrement Visio-spatiales. Ainsi, les anomalies de ces fonctions exécutives reflètent des dysfonctionnements du système frontal et peuvent expliquer les comportements répétitifs. Certaines particularités des personnes atteinte d'autisme comme les difficultés d'abstraction, la tendance à la persévération ou encore l'hyper-sélectivité dans le traitement de l'information, permettent en effet d'évoquer l'implication du fonctionnement exécutif. Ce sont les mécanismes cruciaux pour la planification des actions et la résolution adéquate d'un problème. Elles comprennent notamment la capacité à planifier étape par étape, le contrôle des impulsions,

l'inhibition des réponses erronées, l'adaptation de stratégies, la faculté de pouvoir chercher des solutions de manière organisée et le contrôle de soi. Des déficits dans ces capacités ont été décelés chez les enfants avec autisme.

L'attention conjointe par ailleurs est la capacité à porter son attention visuelle et celle de l'autre sur un même objet commun. Il s'agit de séquences coordonnées de conduites visuelles et expressives alternées en direction d'une personne et de l'environnement, dans lesquelles le partage attentionnel a un but communicatif. Cette capacité est très précoce chez l'enfant, vers six mois le bébé est déjà capable d'ajuster son regard si sa mère change de point de focalisation, pour que l'angle de déplacement soit suffisamment large et qu'elle regarde toujours vers le point situé dans le champ perceptif du bébé. Les enfants atteints d'autisme, mis en présence d'objets qui suscitent un intérêt et celui d'un adulte, manifestent très peu cet usage interactif des regards, (Baron-Cohen, 2004). D'une manière générale, ces études ont montrées que l'usage et le traitement des regard en Contexte d'interaction sociale sont mal maîtrisés par les personnes autistes aussi bien en tant qu'outil d'expression communicative de leur intérêt à autrui (échange réciproque dyadique), que de signal permettant de détecter l'objet de l'attention d'autrui ou de lui signifier ses propres objets d'intérêts. Pour les personnes neurotypiques, n'effectuer qu'une chose à la fois est un acte presque naturel. Mais pour un enfant ayant un problème particulier ; « prêter attention à » pour une période de temps donnée est difficile et constitue une attitude à acquérir. L'enfant qui bouge continuellement sur sa chaise, qui regarde un peu partout ou qui ne répond pas lorsqu'on l'appelle par son nom n'est pas prêt à apprendre. Une condition essentielle à tout apprentissage est de pouvoir concentrer son attention sur une tâche donnée sans se laisser distraire par ce qui nous entoure. En d'autre terme l'enfant doit vous regarder, entendre ce que vous dites et suivre les directives.

Ainsi, selon la théorie de l'esprit l'auteur montre que le potentiel intellectuel n'est pas la seule explication justifiant la carence représentationnelle des personnes avec autisme. En effet la théorie de l'esprit est établie lorsque deux niveaux de représentation mentale sont acquis. Selon Baron- Cohen (1987) le premier niveau est l'habileté à attribuer à autrui des états mentaux en fonction d'un évènement objectif dès l'âge de 4 ans chez l'enfant. Ensuite le second niveau est celui qui consiste à

l'habileté à juger les états mentaux d'une personne en fonction d'un évènement objectif. Ce dernier niveau est atteint par l'enfant à partir de six, sept ans. En effet, pour ces auteurs certains enfants autistes se montrent capables de comprendre le désir, la perception et les émotions simples. En revanche ils ne comprennent pas les croyances, ce que l'autre sait, les émotions liées à la cognition et les relations entre le fait de voir et le fait de savoir. Ces auteurs affirment que les enfants autistes semblent comprendre que les situations et les désirs peuvent causer les émotions, mais ils ne comprennent pas qu'une croyance puisse être à la base des émotions. Le développement perturbé de cette capacité donnerait une explication aux problèmes que manifestent les enfants avec autisme en matière de prise de perspectives (se mettre à la place de l'autre), de pragmatisme (savoir que dire, comment le dire et quand le dire), d'empathie et d'autres aspects du développement et du fonctionnement social.

Différentes modalités nous ont permis de mieux comprendre le processus de pensée des personnes atteints de l'autisme. A l'heure actuelle, aucune d'elle n'est universelle et spécifique et ne parvient à expliquer tous les symptômes du syndrome. Cependant malgré le fait que cette théorie nous ait permis de mieux comprendre le phénomène il convient de nuancer quelque peu. Les opposants à cette théorie émettent des réserves qui contredisent cette approche : le déficit de la théorie de l'esprit ne peut pas expliquer les problèmes socio-pragmatiques (notamment, les difficultés d'attention conjointe et d'imitation qui sont les précurseurs de la théorie de l'esprit) que rapportent les parents de ces enfants avant l'âge de 3 ans et /ou les parents d'enfants présentant un niveau de développement inférieur à celui auquel se manifeste normalement la compréhension sociocognitive ; de même certaines personnes qui ont de l'autisme réussissent des tâches liées à la théorie de l'esprit, tout en manifestant des sérieux problèmes socio-communicatifs ; de plus, cette théorie est non spécifique à l'autisme puisque des personnes présentant un autre handicap, comme la surdité, la déficience intellectuelle ou la schizophrénie ont également ces difficultés ; enfin, la théorie n'explique pas vraiment la rigidité et les conduites stéréotypées qui sont les conduites de l'autisme. Toutefois, cette théorie nous permet de comprendre que l'autisme n'est pas considéré comme une affection psychologique ni comme une maladie psychiatrique mais plutôt comme un trouble envahissant du développement qui affecte les fonctions cérébrales .Il est caractérisé par des troubles de comportements, une

perturbation des relations sociales et un trouble de la communication. L'autisme est donc un syndrome : un ensemble de signes cliniques qu'une personne est susceptible de présenter lors de certaines affections, ou bien dans des circonstances cliniques d'écart à la norme pas nécessairement pathologique. Le syndrome est pathologique quand aucun trouble n'est observable par les moyens connus et actuels. Il y'a dysfonctionnement, il y'a souffrance, mais ceux-ci ne sont pas observables matériellement par les moyens précités. Les TSA ne guérissent pas, les symptômes s'améliorent avec un traitement, une prise en charge et l'âge.

2.3.2. Le modèle de relation pédagogique de Bruner

Cette étude s'inspire des travaux de Vygotsky repris par Bruner (1998). Selon cette théorie, le développement cognitif de l'enfant s'envisage dans les cadres contextuels d'interactions, d'échanges au cours desquels vont s'élaborer les savoir-faire. Les situations de communication constituent un sous-ensemble de ces situations interactives. Dans ce cadre, les savoir-faire vont s'élaborer dans le cadre contextuel de situations interactives, dans des contextes situationnels. Dans cette acquisition des savoir-faire et compétences, et dans la résolution de ses problèmes, le rôle d'une tierce personne compétente est déterminant : l'adulte soutient l'enfant en prenant en main les éléments de la tâche qui dépassent les compétences de l'enfant et lui permet ainsi de se concentrer sur les seuls éléments qui correspondent à ses compétences. Cette aide dont va bénéficier l'enfant de personnes qui sont plus expertes que lui, se réalisent dans le cadre d'une interaction de tutelle. Ici, l'interaction de tutelle comporte un processus d'étayage qui consiste pour le partenaire expert : *à prendre en mains ceux des éléments de la tâche qui excèdent initialement les capacités du débutant, lui permettant ainsi de concentrer ses efforts sur les seuls éléments qui demeurent dans son domaine de compétence et de les mener à terme* (Bruner, 1998, p.263)

Bruner (1998) en étudiant la relation pédagogique, a développé l'idée de l'étayage comme un mécanisme adaptatif et de réussite scolaire. Pour Bruner (1998), apprendre est « *un processus interactif dans lequel les gens apprennent les uns des autres.* ». Il émet donc l'hypothèse que pour qu'il ait un réel apprentissage, l'élève doit participer à celui-ci, ce qui permet à Bruner de développer deux modes d'enseignement : le mode fondé sur l'exposition où l'élève est auditeur et le mode

fondé sur l'hypothétique où ce qui prédomine c'est la coopération entre l'élève et l'enseignant. Le processus d'étayage guide l'apprenant par la forme du contexte, de la situation de problème proposées, à s'autonomiser vers une conduite de résolutions, qui sans cette aide n'aurait pu être réalisés, car au-dessus de ces capacités. Bruner (1998) définit le processus d'étayage en trois modes de représentation du savoir : le mode énonciatif, le mode iconique et le mode symbolique.

2.4. FORMULATION DES HYPOTHESES ET DES VARIABLES

Une hypothèse d'après Angers (1992, p.102) est « *un énoncé qui prédit une relation entre deux ou plusieurs termes et impliquant une vérification empirique.* ». L'hypothèse est aussi une prédiction sur ce qu'on va découvrir dans la réalité. Elle doit être énoncée de telle sorte qu'elle puisse être confirmée ou infirmée. En clair, c'est une supposition que l'on fait d'une chose possible ou non et dont on tire une conséquence. C'est également une déclaration qui pose par anticipation l'existence d'une relation de cause à effet entre deux ou plusieurs phénomènes. C'est une tentative de solution donnée au problème posé par notre étude.

2.4.1. Formulation des hypothèses de l'étude

2.4.1.1. Hypothèse générale

Selon Mbala Owono (2010), l'hypothèse générale renvoie à « *l'hypothèse de travail qui sert à engager une réflexion plus approfondie, à orienter vers des informations plus ou moins précises (...). C'est une ligne directrice sur laquelle s'engage le chercheur* ». Dans le cadre de cette recherche, l'hypothèse générale est la suivante : les modes de régulations pédagogiques favorisent les capacités d'adaptation de l'enfant autiste au préscolaire.

Tableau 2 : synoptique de l'opérationnalisation de la variable indépendante

VI	MODALITES	INDICATEURS
Modes de régulations pédagogiques	Enactif	Actions spécifiques : écriture
		Actions habituelles : Marcher Se nourrir Jouer Danser
		Procédures : Réaliser un mouvement
	Iconique	Images : Photos Tableaux
		Prototypes d'événements : Anniversaire Fête Naissance Mariage
		Repères : Objets sociaux Evénements
	Symbolique	Concepts : Mots Expressions
		Principes : Mathématiques Formules grammaticales
		Noms, dates : Personnes Animaux Choses Anniversaires Evénements
		Concepts : Mots Expressions

2.4.1.2. Variables de l'étude

Selon Mbala Owono (2010), une variable est « *un élément dont la valeur peut changer et prendre différentes formes quand on passe d'une observation à une autre* ». Dans le cadre de cette recherche qui se veut corrélationnelle, nous utilisons deux types de variables : les variables indépendantes et la variable dépendante ou expliquée.

Les hypothèses susmentionnées se décomposent en deux variables dont l'une est dite variable indépendante (VI). Cette dernière renvoie au phénomène manipulé par l'expérimentateur ou l'observateur pour en mesurer l'effet sur la variable dépendante.

L'autre est dite variable dépendante (VD). C'est elle qui va subir les effets de la VI et que nous allons observer. Elle est aussi la réponse mesurée par le chercheur et dépend de la VI. Ainsi donc, nous avons de manière précise :

- La variable indépendante (VI) : **modes de régulation pédagogique**

VI1 : Le mode éactif

VI2 : Le mode iconique

VI3 : Le mode symbolique

- La variable indépendante (VD) : **capacités d'adaptation de l'enfant atteint de troubles autistiques** qui se déclinent en attention conjointe, fonctions exécutives, cohérence centrale.

2.4.1.3. Hypothèses spécifiques de recherche

Tableau 3 : synoptique de l'opérationnalisation de la variable dépendante

VD	MODALITES	INDICATEURS
Capacité d'adaptation des enfants autistes	Attention conjointe	1-Difficulté à sélectionner les stimuli
		2-Traitement de l'information par un seul canal
		3-Concentration sur une tâche
	Fonctions exécutives	4-Planification de la tâche
		5-Flexibilité de la pensée
		6-Contrôle des impulsions
	Cohérence centrale	7-Niveau de traitement global
		8-Absence de conceptualisation
		9-Focalisation sur les détails

DEUXIEME PARTIE : CADRE METHODOLOGIQUE

CHAPITRE 3 : DISPOSITIF METHODOLOGIQUE

Dans toute recherche scientifique le cadre méthodologique est cette étape où le chercheur après avoir expliqué et analysé théoriquement ses variables, cherche à les opérationnaliser mieux à les mesurer afin d'aboutir à des conclusions nouvelles. D'après Grawitz (2004, p.274), *la méthodologie est la science de la méthode, c'est la branche de la logique qui étudie les principes et démarches de l'investigation scientifique*. Elle permet de mettre en exergue l'ensemble des méthodes et des techniques qui orientent l'élaboration d'une recherche et qui guident l'aspect empirique d'un travail de recherche. Ainsi, après avoir élaboré la grille de lecture de l'étude au chapitre précédent, la tâche consiste dans ce chapitre à décrire et à justifier les façons de faire requises par la démarche scientifique. Ces façons de faire requises portent essentiellement sur leur élaboration, présentation et leur justification : le type d'étude, le site de l'étude, la population de l'étude, la technique d'échantillonnage et l'échantillon, l'instrument de collecte des données et la technique de dépouillement et d'analyse des données.

3.1. TYPE D'ETUDE

3.1.1. Présentation du type d'étude

Cette étude s'inscrit sur une approche qualitative de type exploratoire à visée descriptive et compréhensive. Compréhensive parce qu'elle a pour objectif de rendre visible, intelligible et compréhensible un phénomène socio-culturel, en privilégiant une approche approfondie et de longue durée d'un petit nombre de cas ou de situation (De Sardan, 1975). L'étude se situe ainsi dans une méthode aprioriste qui nous a amené à nous rendre sur le terrain avec des assertions devant être soumises aux faits. Le paradigme dans lequel elle s'inscrit est compréhensif, c'est-à-dire que nous recherchons dans l'étude non pas l'explication mais le sens des logiques d'action car l'explication en cachera le sens. Nous avons donc cherché à examiner comment les modes de régulations pédagogiques favorisent l'acquisition des capacités d'adaptation des enfants atteints de troubles autistiques.

3.1.2. Justification théorique et empirique

Partant de l'idée que le monde social est le résultat de constructions élaborées par les acteurs qui, une fois constituées en autant d'« *objets de pensée (...) déterminent leur comportement, définissent le but de leur action, les moyens utiles pour les mener à bien* » (Pires, 1997, pp. 32-33), il est légitime de penser qu'il « *a une signification particulière et une structure pertinente pour les êtres humains qui y vivent, qui y pensent et qui y agissent* » (Pires, 1997, p. 32). Si tel est bien le cas, alors le sens que les acteurs donnent à leurs conduites peut devenir matière à observation, « *(Mettant) en valeur une particularité des objets des sciences sociales : le fait que la subjectivité revêt une importance capitale pour la compréhension, l'interprétation et l'explication scientifique des conduites humaines* » (Pires, 1997, p. 33).

Cette subjectivité, toutefois, ne peut être abordée de l'extérieur, comme une chose, pour reprendre l'expression de Durkheim (1977), mais doit être appréhendée de l'intérieur. C'est la raison pour laquelle nous avons choisi l'approche qualitative qui est la plus appropriée de ce point de vue et la seule qui soit à même de « *rendre compte des préoccupations des acteurs sociaux telles qu'elles sont vécues dans le quotidien* » (Deslauriers et Kérésit, 1997, p. 88)

Par ailleurs, sur le plan empirique, nous pensons que le choix de l'approche qualitative était particulièrement adapté compte tenu des objectifs que nous poursuivions dans le cadre de ce travail. La recherche qualitative est en effet particulièrement intéressante dans le cas d'une recherche exploratoire comme la nôtre dans la mesure où elle « *permet de se familiariser avec les gens et leurs préoccupations* » (Deslauriers et Kérésit, 1997, p. 88).

3.2. SITE DE L'ETUDE

3.2.1 Description du site d'étude

Nous avons mené notre étude à l'école inclusive de PROMHANDICAM (Promotion des Handicapés du Cameroun). Le Centre PROMHANDICAM a été créé en 1975 par le regretté Colonel Daniel DE ROUFFIGNAC dans le but d'une œuvre sociale privée pour personnes handicapées du Cameroun. Il est situé dans la

région du Centre, l'arrondissement de Yaoundé 4, quartier Mimboman. Cette école inclusive a pour objectifs de : promouvoir les actions susceptibles de favoriser l'intégration holistique des personnes handicapées du Cameroun en général, des enfants handicapés et autistes en particulier ; éduquer les enfants aveugles et à basse vision, assister les jeunes enfants handicapés à devenir adultes et vivre plus ou moins comme des valides en dépit de leur handicap.

3.2.2. Justification du site d'étude

Le choix de l'école inclusive PROMHANDICAM repose sur le fait que qu'il s'agit de l'une des plus anciennes structures en charge des enfants handicapés au Cameroun. Cette école donne donc à interroger les pratiques d'encadrement et de régulations pédagogiques pour ces enfants handicapés au regard du statut des structures d'accueil des enfants autistes. PROMHANDICAM reste une structure aux missions diverses, cette école serait intéressante dans la mesure où, elle ferait ressortir de manière très visible le niveau d'efficacité des pratiques d'enseignement pour favoriser l'inclusion des enfants autistes.

3.3. POPULATION DE L'ETUDE

3.3.1. Présentation de la population d'étude

La population de l'étude désigne « *un ensemble d'éléments ayant une ou plusieurs caractéristiques en commun qui les distinguent d'autres éléments et sur lesquels porte l'investigation* » (Angers, 1992, p.238). Elle renvoie à l'ensemble des individus ayant les mêmes caractéristiques sur lesquels le chercheur mène ses investigations. C'est l'ensemble des individus auxquels le chercheur voudrait généraliser les résultats de sa recherche (si la recherche s'y prête). Plus concret encore, De Pelteau (2000) l'envisage comme l'ensemble des de tous les individus qui ont les caractéristiques précises en rapport avec notre sujet de recherche. Tenant compte de tout ce qui précède, dans notre étude, notre population d'étude est constituée des enfants autistes inscrits dans cette école inclusive. Précisément, l'étude des pratiques éducatives en milieu de garde fait appel à deux types de population : les éducateurs (trices) qui interviennent auprès des enfants qui présentent un retard global et significatif de développement précisément les autistes

et les enfants auprès de qui ces pratiques sont utilisées et mises en place dans des instituts inclusifs et écoles inclusives.

3.3.2. Justification de la population d'étude

Plusieurs raisons ont justifié le choix de cette population d'étude constituée uniquement d'enseignants de l'école inclusive PROMHANDICAM et ayant dans leurs salles de classe des enfants atteints de TSA. Globalement, en parcourant plusieurs travaux déjà réalisés sur l'éducation et l'encadrement des enfants autistes, nous avons constaté que la plupart s'attardent sur les enfants atteints de TSA et pas toujours sur les actions didactiques menées dans les pratiques éducatives. Et les acteurs sur lesquels il fallait organiser cette étude étaient les enseignants de ces enfants autistes.

3.3.3. Critères de sélection

Les critères de sélection des sujets permettent une discrimination qui conduit à une homogénéité nécessaire de l'échantillon afin de pouvoir inférer les résultats de la recherche. Comme premier critère de sélection nous avons :

- Etre enseignant en service l'école inclusive PROMHANDICAM. Ce premier critère renvoie à chaque individu de la population ;
- Avoir dans sa classe au moins un enfant autiste ;
- Avoir au moins un an d'ancienneté dans la profession d'enseignant spécialisé ou enseignant ordinaire. Ce nombre d'année minimum acquis pour faire partir de l'échantillon trouve son origine dans l'expérience requise pour être suffisant efficient.

La nature de l'étude étant transversale, les contraintes temporelles obligent à recentrer l'étude sur une étendue du territoire pouvant être accessible facilement et réunissant un nombre d'enseignants disponibles. La recherche ayant un certain coût, afin de pallier à cette difficulté, il a fallu réduire la superficie de l'univers de la recherche. Pour Aktouf (1987), « *l'univers de l'enquête sera donc constitué par le milieu global qui comprend ce terrain : milieu aussi bien géographique qu'économique, professionnel, social...* ». Tous ses critères permettent de mettre sur pieds un échantillon à partir duquel on pourra généraliser ou interpoler les résultats.

3.4. METHODE D'ÉCHANTILLONNAGE ET ECHANTILLON

3.4.1. Présentation et justification de la technique d'échantillonnage utilisée

Pour sélectionner les sujets de l'étude, nous avons appliqué la technique d'échantillonnage typique (Miles et Huberman, 1994 ; Depelteau, 2010). Cette méthode consiste à sélectionner les cas « types ». Par exemple, dans le cadre des études des phénomènes rares. Dans le cas de cette étude, il n'y a pas eu une liste des unités de la population mère et peu d'individus correspondaient aux variables retenues. Nous avons donc procédé à un échantillonnage par un sondage auprès des élèves dans les classes de Première et Terminale. Le taux de sondage (TS) est supérieur à 20%, seuil exigé en sciences sociales pour nous permettre de juger de la représentativité de l'échantillon par rapport à la population totale. Toutefois, nous pouvons noter que dans les techniques non probabilistes, la représentativité n'est pas absolue. Le processus d'échantillonnage nous exige d'adopter une logique scientifique pour extraire l'échantillon de la population mère ; c'est-à-dire une stratégie ou une technique pour réduire la taille de la population initiale. D'après cette logique nous distinguons deux techniques d'échantillonnage, une probabiliste et une non probabiliste. Le choix de l'une ou de l'autre ne se fait pas au hasard mais avec objectivité.

3.4.2. Présentation de l'échantillon de l'étude

L'échantillon nécessaire à la réalisation d'une enquête par entretien est de manière générale, de taille plus réduite dans la mesure où les informations issues des entretiens sont validées par le contexte et non pas par besoin de l'être par leur probabilité d'occurrence. Dans le cadre de cette étude, notre échantillon est constitué de trois (04) enseignants et de (06) enfants autistes comme suit :

Tableau 4 : échantillon des enseignants enquêtés

Anonymat	Age	Sexe	Expérience professionnelle	Classe enseignée	Qualification professionnelle
Enseignante 1	37 ans	Féminin	10	Les petits doués	Educatrice spécialisée
Enseignante 2	29 ans	Féminin	5	Les mignons	CAPIEMP + auxiliaire de vie sociale
Enseignante 3	30 ans	Féminin	8	Les anges	CAPIEMP + éducatrice spécialisée
Enseignante 4	35 ans	Masculin	7	Les sages	CAPIEMP + transcripteur de braille

Tableau 5 : Echantillon des enfants autistes observés

Anonymat	Age	Sexe	Classe	Diagnostic
Autiste 1	7 ans	Masculin	Les petits doués	Autisme léger
Autiste 2	7 ans	Masculin	Les petits doués	Autisme léger
Autiste 3	15 ans	Masculin	Les petits doués	Autisme profond
Autiste 4	20 ans	Féminin	Les mignons	Trouble de l'attention
Autiste 5	5 ans	Masculin	Les petits doués	Trouble de l'attention
Autiste 6	6 ans	Masculin	Les anges	Retard du langage

3.4.3. Justification théorique et empirique de l'échantillon

Selon Pires (1997), la première question à se poser au moment de la constitution d'un échantillon est celle du type de données que le chercheur se propose de recueillir. Ces données sont-elles des chiffres ou des lettres ? Dans le premier cas de figure, nous avons affaire à une recherche de type quantitatif auquel correspondent des modalités

particulières d'échantillonnage et des types particuliers d'échantillon. Dans le second cas de figure, nous nous trouvons en face d'une recherche de type qualitatif qui comporte, elle aussi, des modalités particulières d'échantillonnage et des types particuliers d'échantillon. C'est à ce deuxième cas de figure que nous allons nous intéresser plus particulièrement dans la mesure où notre projet de recherche en est un de cette nature.

Comme pour la recherche quantitative, la recherche qualitative implique deux modalités d'échantillonnage : l'échantillonnage par cas unique et l'échantillonnage par cas multiples. L'échantillonnage par cas unique, pour sa part, compte trois types d'échantillon, à savoir, l'échantillon d'acteurs ; de milieux (géographiques ou institutionnels) ; enfin, l'échantillon événementiel. Quant à la modalité de l'échantillonnage par cas multiples, elle en compte plusieurs types : l'échantillon par contraste, par homogénéisation, par contraste-approfondissement, par contraste saturation, enfin, l'échantillon par quête du cas négatif. La question qui se pose, ici, est celle du choix de la modalité d'échantillonnage et du type d'échantillon qui seront retenus.

Dans le cas de cette étude, il est évident que l'échantillon d'acteurs ainsi que l'échantillon événementiel sont à mettre de côté. L'échantillon d'acteurs s'inscrit le plus souvent dans le cadre de recherches dites biographiques, ce qui n'est pas notre cas. Nous ne voulons pas, non plus, étudier un évènement particulier, ce qui exclut l'échantillon événementiel. En revanche, comme notre recherche porte sur une institution très bien circonscrite et particulièrement encore, les enfants atteints de TSA, on pourrait penser que l'échantillon par milieu s'impose de lui-même. Pourtant, tel n'est pas le cas. L'échantillon par milieu se prête bien à un univers de travail non morcelé et qui est susceptible d'être appréhendé dans son ensemble, ce qui n'est pas le cas pour notre étude. Ainsi, comme nous nous intéressons plus particulièrement aux pratiques pédagogiques pouvant aider ces enfants à besoins particuliers, l'échantillonnage par cas multiples s'impose.

3.5. INSTRUMENT ET DEROULEMENT DE COLLECTE DE DONNÉES

3.5.1. Présentation de l'instrument de collecte des données

L'instrument de collecte de données utilisé dans le cadre de cette étude est le guide d'entretien et la méthode de collecte des données a été des entretiens individuels semi-directifs afin de parvenir à une concordance des hypothèses de recherche et des résultats de terrain pour une objectivité des informations en vue de la scientificité de cette étude, nous avons combiné plusieurs outils de collecte des données qui, non seulement nous ont permis d'avoir une idée plus large de notre recherche mais aussi de recueillir les données des sujets. Aussi, partis de la recherche documentaire qui constitue la clé de voûte de cette étude, nous avons à partir des données de l'observation directe bâtis un cadrage qui nous a servis pour les entretiens.

3.5.2. Justification du choix de l'entretien

Sur le plan théorique, à partir de moment où l'approche qualitative était choisie, le choix de la technique de collecte des informations, un entretien s'imposait de lui-même, et ce, pour deux raisons principales. Un entretien de type qualitatif est nécessaire quand « *une exploration en profondeur de la perspective des acteurs sociaux est jugée indispensable à une juste appréhension et compréhension des conduites sociales* » (Poupart, 1997, p. 174), ce qui est le cas de notre étude. En outre, et c'est la seconde raison, l'utilisation de l'entretien qualitatif se justifie dans la mesure où il « *ouvrirait la porte à une compréhension et à une connaissance de l'intérieur des dilemmes et des enjeux auxquels font face les acteurs sociaux* » (Poupart, 1997, p. 174).

Sur le plan empirique, trois raisons justifient le choix de l'entretien semi directif comme méthode de collecte des données. D'abord cette méthode permet de recueillir les témoignages et les interprétations des interlocuteurs tout en respectant leur propre cadre de référence. En second lieu, elle leur laisse toute la latitude voulue quant aux sujets à aborder. Enfin, nous pensions que cette méthode de travail nous permettrait de recueillir un plus grand nombre d'informations, dont certaines qui auraient pu nous échapper avec d'autres modes de collecte des données.

Ainsi, par des entretiens semi directifs nous allons pouvoir saisir de l'intérieur, dans les mots mêmes des acteurs rencontrés, le regard que nos interviewés portent sur le milieu dans lequel ils exercent. Ce type d'entretien nous permettra de saisir nos interviewés libres d'exprimer leurs préoccupations les plus personnelles dans leur ordre d'importance. Ces propos venus librement seront représentatifs du « noyau central » des représentations des acteurs rencontrés et, par là même, nous donneront accès à la signification du ressenti des éducateurs de ces enfants.

3.5.3. Construction des entretiens individuels

La construction des entretiens passe par la présentation du guide d'entretien, des thèmes de l'entretien et du cadre des entretiens individuels.

3.5.3.1. Pré-enquête

C'est la phase exploratoire qui permet d'étoffer la problématique. Elle se fait sous forme d'entretien ouverts et observation auprès des personnes en charge des enfants autistes. Elle permet de confirmer, d'étayer et d'enrichir le questionnaire et surtout de le préciser. La pré-enquête comprend aussi l'étude de la littérature sur le sujet.

3.5.3.2. Guide d'entretien

Le guide d'entretien est fait dans l'optique de recueillir des données ou des informations de l'interviewé. En ce qui concerne sa confection, nous avons penché pour un entretien à faible structuration avec un guide thématique monté sous forme de thèmes ou d'indicateurs devant être abordé par les sujets en tenant compte de la dynamique interlocutoire et de la langue dans laquelle l'entretien se déroulera. Dans cette optique, nous partions d'une grande question concernant leur vécu et en fonction de la réponse nous posions d'autres questions sans forcément respecter l'ordre des questions. Cependant, avant la phase de communication proprement dite, nous avons tenu à préciser quelques paramètres de l'entretien à l'interviewé :

- l'objectif de notre entretien ;
- la possibilité de signer le formulaire de consentement ;
- la possibilité d'enregistrement ;
- le thème de l'entretien.

Toutes ces mesures précautionneuses ont été prises dans l'optique de susciter leur adhésion en bonne et due forme. Le guide d'entretien a reposé sur les thèmes et sous thèmes suivants :

Thème 1 : le mode énonciatif

Sous-thème 1 : actions spécifiques

Sous-thème 2 : actions habituelles

Sous-thème 3 : procédures

Thème 2 : le mode iconique

Sous-thème 1 : images

Sous-thème 2 : prototypes d'événements

Sous-thème 3 : repères

Thème 3 : le mode symbolique

Sous-thème 1 : concepts

Sous-thème 2 : principes

Sous-thème 3 : noms, dates

Thème 4 : Capacité d'adaptation des enfants autistes

Sous-thème 1 : attention conjointe

Sous-thème 2 : fonctions exécutives

Sous-thème 3 : cohérence centrale

3.5.4. Déroulement du terrain

La phase du terrain s'est déroulée d'octobre à novembre 2018. Elle a consisté en des entrevues menées auprès des quatre enseignants rencontrés. Toutes ces entrevues ont été menées au siège de PROMHANDICAM sise à Mimboman. Pour procéder à ces entrevues, nous avons contacté l'administration de l'école qui nous permis de rencontrer les éducateurs et éducatrices et de participer aux activités pédagogiques en classe. Après leur avoir donné toutes les informations pertinentes concernant notre recherche, nous avons pris des rendez-vous qui ont été tous honorés.

La prise de contact a été identique pour tous les participants. Dans un premier temps, nous avons participé aux cours en salle pour voir comment les éducateurs procédaient avec leurs élèves. Après les deux journées d'observations des activités en salle, nous sommes allés pour les entretiens proprement dit.

Sur la base de notre protocole d'entretien, nous avons mené les échanges avec chaque enseignant pris individuellement, ainsi, de manière générale, nos interventions ne visaient qu'à faire préciser certaines choses qui ne leur semblaient pas claires. Dans certains cas, toutefois, quand nous avons l'impression que notre informateur pourrait en dire davantage sur un sujet donné, nous n'hésitions pas à le laisser s'exprimer pour qu'il pousse sa réflexion un peu plus loin. Enfin, si certains thèmes que nous jugions importants n'étaient pas abordés dans la première moitié de l'entrevue, nous posions des questions directes de manière à nous assurer qu'ils seraient couverts.

De manière générale, toutes les entrevues se sont très bien déroulées même si les conditions matérielles dans lesquelles elles se sont tenues n'étaient pas toujours les meilleures. Dans un cas, par exemple, parce que l'entrevue se tenait dans une salle pas très bien insonorisée, nous avons dû l'interrompre pendant quelques minutes au moment où d'autres personnes arrivaient.

3.6. PROCEDURE DE COLLECTE DES DONNEES

La procédure (Bardin, 1977) comprend généralement la transformation d'un discours oral en texte, puis la construction d'un instrument d'analyse pour étudier la signification des propos.

3.6.1. Retranscription des données

L'analyse des données s'est effectuée en plusieurs étapes. À partir de l'enregistrement de chacune des entrevues réalisées sur place, un verbatim a d'abord été rédigé suivi d'une synthèse thématique qui a permis une analyse verticale des informations recueillies. Par la suite, nous avons procédé à ce qu'il est convenu d'appeler l'analyse horizontale des données qui consiste à les regrouper sous différents thèmes, de manière à faire ressortir les éléments propres à l'ensemble des interviewés.

Avant de commencer l'analyse, la première étape consistait à faire l'inventaire des informations recueillies et les mettre en forme par écrit. Ce texte appelé verbatim

représente les données brutes de l'enquête. La retranscription permettait d'organiser le matériel d'enquête sous un format directement accessible à l'analyse. Plutôt que de traiter directement des enregistrements audio, il est préférable de les mettre à plat par écrit pour en faciliter la lecture et en avoir une trace fidèle (Auerbach, Silverstein, 2003). Nous avons retranscrits les interviews à la main (Silverman, 1999) puis nous les avons saisis. Le report mot à mot de tout ce que disait les interviewés, sans en changer le texte, sans l'interpréter et sans abréviation. De temps en temps, en fonction de la pauvreté du discours verbal nous avons intégré les comportements gestuels d'approbation ou de rejet (par exemple les mimiques).

3.6.2. Codage des données

Le codage explore ligne par ligne, étape par étape, les textes d'interviews ou d'observations (Berg, 2003). Il décrit, classe et transforme les données qualitatives brutes en fonction de la grille d'analyse. Les données qualitatives étant retranscrites, avant de les coder, une grille d'analyse est construite. Elle est composée de critères et d'indicateurs que l'on appelle les catégories d'analyse. Leurs choix peuvent être établis d'après des informations recueillies ou être déterminés à l'avance en fonction des objectifs d'étude.

Ainsi, la modalité (-) signifie que le fait est absent dans les discours du sujet. La modalité (\pm) signifie que le fait est parfois présent dans les discours des sujets et marque le doute. La modalité (+) signifie que le fait est toujours ou régulièrement présent dans le discours du sujet. Pour traduire cette apparition nous avons coché la case correspondante à l'indicateur. Il faut dire que chacun des éléments verbaux porte un code que nous lui avons attribué et qui le désigne symboliquement. A correspond à la variable indépendante et B, à la variable dépendante. La case des observations permet de marquer de façon codée et concise les modalités des variables (+), (-) et (\pm) dans le discours du sujet de telle modalité appartenant à tel indicateur ou telle variable. Par exemple :

- si dans le résumé des observations, (AA1a+) est marqué dans la grille d'un sujet pour ce qui est des facteurs de résilience ou mécanisme de défense développés par celui-ci, ceci voudrait dire qu'il invoque régulièrement l'aliénation comme mécanisme propre à lui qui se traduirait soit par les échecs répétés dans le

processus de réinsertion, soit par l'accrochage désespéré à une identité ou image de substitution ;

- si par ailleurs les observations (BB1f-), (BB2i+-), sont marquées, cela voudrait dire que le sujet présente peu ou pas du tout des indices d'exploration ou d'engagement ou alors que l'on a des doutes sur le processus de construction de l'identité. Nous présentons par la suite la grille d'observation des données des entretiens individuels, des éléments non verbaux et le tableau récapitulatif des hypothèses, variables, indicateurs, modalités et instruments de recherche. Pour chaque rubrique, il est donné de coter en cochant d'une croix dans la case correspondante : 0 si l'élément est absent ;
- si l'élément est présent mais faiblement représenté c'est-à-dire si l'élément apparaît une fois dans le discours ou le répertoire non verbal ;
 - + si l'élément est présent et fortement représenté c'est-à-dire si l'élément apparaît au moins deux fois ;
 - ± si l'élément apparaît mais pas rarement comme on l'attendait cela traduirait le fait que l'on ait des doutes, que l'on ne soit pas sûr de notre appréciation.

3.6.3. Les biais

- Les biais relatifs à la relation intervieweur-interviewé

Les biais associés à la relation intervieweur-interviewé, tiennent, d'une part, aux présupposés de l'intervieweur à l'égard de l'objet d'étude ou des personnes rencontrées, et, d'autre part, aux caractéristiques sociales de l'intervieweur en regard de celles de l'interviewé qui peuvent influencer les réponses (Poupart, 1997). En ce qui concerne nos présupposés à l'égard de l'objet d'étude ou des personnes rencontrées, ils sont évidents.

Nous avons nous-mêmes des appréhensions quant à la représentation sociale d'un ancien détenu. C'est la raison pour laquelle nous avons évité le plus possible de nous immiscer dans les propos de la personne interviewée. Par ailleurs, dans la mesure où nous avons procédé nous-mêmes aux entrevues, nous estimons que les biais relatifs aux caractéristiques sociales de l'intervieweur en regard de celles de l'interviewé ont pu être évités en raison de l'existence d'une certaine homologie intervieweur interviewé.

- *Les biais relatifs aux dispositifs d'enquête*

En ce qui concerne les biais liés au dispositif d'enquête, c'est-à-dire les déformations engendrées notamment par la manière d'interroger les informateurs ou, encore, les techniques d'enregistrement des données (Poupart, 1997), nous les avons réduits au minimum en utilisant les principes et stratégies usuelles pour faire parler autrui. Ainsi, dans la mesure du possible, nous avons tâché d'obtenir la collaboration de l'interviewé; de le mettre à l'aise; de gagner sa confiance; enfin, de l'amener à prendre l'initiative du récit et de s'y engager. C'est d'ailleurs pour pallier ce genre de biais que nous avons choisi de mener les entrevues dans des conditions se rapprochant des situations naturelles, et ce, même si nous savions que nous ne serions pas toujours dans les conditions matérielles idéales pour ce faire.

3.7. METHODE D'ANALYSE DES RÉSULTATS.

Une analyse ne se fait pas de manière hasardeuse. Ainsi, doivent-elles être analysées au travers des méthodes de traitement des données particulières.

3.7.1. Technique de traitement des données : analyse de contenu

L'analyse des données qualitatives dont la plus connue est l'analyse de contenu est la méthode la plus répandue pour étudier les interviews ou les observations qualitatives (Krippendorff, 2003). Elle consiste à retranscrire les données qualitatives, à se donner une grille d'analyse, à coder les informations recueillies et à les traiter. L'analyse décrit le matériel d'enquête et en étudie la signification. Cette partie approfondit les principales étapes de l'analyse de contenu. L'analyse de contenu est la méthode qui cherche à rendre compte de ce qu'ont dit les interviewés de la façon la plus objective possible et la plus fiable possible. Berelson (1952), son fondateur, la définit comme « *une technique de recherche pour la description objective, systématique et quantitative du contenu manifeste de la communication* ». Le traitement des données qualitatives a été mené d'un point de vue sémantique (Andreani, Conchon, 2001). Le traitement sémantique des données qualitatives consiste à étudier les idées des sujets interrogés (analyse empirique), les mots qu'ils utilisent (analyse lexicale) et le sens qu'il leur donne (analyse de l'énonciation). Dans le cas de ce traitement dit « sémantique », l'analyse a été conduite à la main, selon la démarche

de l'analyse de contenu.

3.7.2. Présentation de la grille d'analyse des données

Notre grille d'analyse a porté sur les points suivants : le mode énonctif, le mode iconique, le mode symbolique et les capacités d'adaptation des enfants autistes. Le modèle de grille d'analyse des données est présenté dans le tableau suivant :

THEMES	CODES	SOUS-THEMES	CODES	REPERTOIRE COMPORTEMENTAL DES ENFANTS AUTISTES			
				(o)	(+)	(-)	(+-)
Le mode énonctif	A	Activités spécifiques	a1				
		Activités habituelles	a2				
		Procédures	a3				
Le mode iconique	B	Images	b1				
		Prototypes d'événements	b2				
		Repères	b3				
Le mode symbolique	C	Concepts	c1				
		Principes	c2				
		Noms, dates	c3				
Capacités d'adaptation scolaire chez les enfants autistes	D	attention conjointe	d1				
		fonctions exécutives	d2				
		cohérence centrale	d3				

TROISIEME PARTIE : CADRE OPERATOIRE

CHAPITRE 4 : PRESENTATION ET ANALYSE DES DONNEES

Le résultat est présenté selon les thèmes de l'étude. L'analyse thématique est celle qui découpe transversalement l'ensemble des entretiens et recherche une cohérence thématique. Selon Fonkeng, Chaffi et Bomda (2014) il s'agit de procéder par une approche davantage descriptive qu'analytique pour dégager des unités de sens qui seront par la suite classées en catégories explicitement décrites. En gardant à l'esprit que le concept d'« adaptation scolaire des enfants autistes » n'est pas linéaire, nous avons souhaité, à travers l'outil de recueil des données à savoir l'entretien aborder la problématique en nous référant aux variables retenues par la recherche : le mode de régulation énonciatif, le mode de régulation symbolique et le mode de régulation iconique. Il s'agit de pouvoir, à partir de données qualitatives, répondre à la question de recherche à l'effet de faire ressortir au terme de la présentation un tableau faisant apparaître les faits saillants et marquants, les facteurs de réussite, les contraintes et enfin les préoccupations dominantes.

4.1. PRESENTATION DES DONNEES ANAMNESTIQUES

Cette partie est consacrée à la biographie du sujet c'est-à-dire à l'histoire du sujet, l'ensemble des informations touchant les différents domaines de la vie du sujet, le tout étant de se donner un aperçu de la situation passée mais aussi actuelle du sujet pour mettre en lieu le vécu avec la problématique amenée. Dans le cadre de cette étude, nous avons travaillé avec quatre éducateurs que nous nommerons : enseignante 1, enseignante 2, enseignant 3 et enseignante 4 pour préserver les anonymats.

4.1.1. Caractéristiques des éducateurs

4.1.1.1 Les âges des éducatrices

Les éducatrices interrogées sont au nombre de 04. Dans une proportion d'âge de 37 à 29 ans. Il s'agit d'une enseignante de 37 ans et de 03 autres âgés respectivement de 35, 30 et 29 ans. La doyenne parmi ceux-ci est âgée de 37 ans.

4.1.1.2. Les formations reçues

Tableau 6: Présentation des formations des éducateurs

Nombre d'éducateurs	Formation
01	CAPIEMP + Transcripteur de Braille
01	Education spécialisée
02	CAMPIEMP + Education spécialisée

En ce qui concerne les formations, les enseignants interrogés cumulent à la fois une formation classique d'enseignante et une spécialisation dans l'un des domaines de l'éducation des enfants à besoins particuliers. Ce qui peut aisément aidé à un encadrement complet de ces enfants autistes.

4.1.1.3. L'expérience.

En ce qui concerne les années d'expérience en tant qu'éducateur, nous remarquons des années d'expérience qui peuvent être aujourd'hui considérées comme des avantages. La doyenne d'âge a une expérience professionnelle de 10 ans en matière d'éducation spécialisée. Les 3 autres respectivement selon leurs âges en ont : 8 ans, 7 ans et 5 ans. Ce qui nous montre qu'ils ont passé plus de temps en tant qu'éducateurs spécialisés qu'en tant que professionnel des écoles classiques.

4.1.2. Présentation des enfants atteints d'autisme

4.1.2.1. Autiste 1 et 2

- **Données idéographiques**

Age : 7 ans

Classe : les petits doués

Difficulté : autisme léger.

- **Vécus scolaire et familial**

Les deux enfants autistes présentés sont des jumeaux qui sont dans la même

salle de classe. Les deux manifestent un autisme léger. Ils ont l'expression entrecoupée et ne s'exprime pas aisément. Cependant, ils manifestent de bonnes aptitudes scolaires. Les deux enfants vivent avec leurs deux parents. Le niveau de revenus du ménage est élevé ce qui facilite leur prise en charge à l'école et à la maison.

4.1.2.2. Autiste 3

- Données idéographiques

Age : 15 ans

Sexe : Masculin

Classe : les petits doués

Difficulté : autisme profond

- Vécus scolaire et familial

4.1.2.3. Autiste 4

- Données idéographiques

Age : 20 ans

Sexe : Féminin

Classe : les mignons

Difficulté : trouble de l'attention et retard du langage

- Vécus scolaire et familial

L'autiste 4 est âgée de 20 ans et scolarisée au niveau 2 « les mignons ». Sur le plan scolaire elle est introvertie dans les activités scolaires mais reste active dans les activités domestiques. Elle vit avec son oncle dans une famille recomposée.

4.1.2.4. Autistes 5 et 6

- Données idéographiques

Age : 5 ans

Sexe : Masculin

Classe : les petits doués

Difficulté : trouble de l'attention

- **Vécus scolaire et familial**

4.1.2.5. Autistes 6

- **Données idéographiques**

Age : 6 ans

Sexe : Masculin

Classe : les anges

Difficulté : retard du langage

- **Vécus scolaire et familial**

Tableau 7 : Diagnostic des enfants autistes à l'étude

Anonymat	Age	Sexe	Classe	Diagnostic
Autiste 1	7 ans	Masculin	Les petits doués	Autisme léger
Autiste 2	7 ans	Masculin	Les petits doués	Autisme léger
Autiste 3	15 ans	Masculin	Les petits doués	Autisme profond
Autiste 4	20 ans	Féminin	Les mignons	Trouble de l'attention
Autiste 5	5 ans	Masculin	Les petits doués	Trouble de l'attention
Autiste 6	6 ans	Masculin	Les anges	Retard du langage

Les pratiques éducatives ont été observées auprès de six enfants présentant un trouble autistique avéré (diagnostiqué par un psychologue clinicien ou une autorité compétente). Il s'agit de 05 garçons et 01 fille. Ce ratio fille-garçon respecte la proportion générale mondiale des personnes souffrant d'autisme qui est d'une fille pour quatre garçons soit un ratio de 1/5. Les âges varient entre 05 et 20 ans. Ces enfants, bien qu'ils présentent tous autistes avec ou sans incapacité associée (ex. une incapacité physique ou sensorielle, un trouble envahissant du développement), ont des caractéristiques qui peuvent être très différentes. Le diagnostic de ces enfants, tel que confirmé par les parents, le personnel du milieu de garde et/ou un professionnel de la santé (psychologue clinicien, pédopsychiatre, psychiatre, médecin) apparaît au Tableau. Ces informations témoignent de la diversité des caractéristiques des enfants et par voie

de conséquence, de la diversité des pratiques éducatives et de l'aide nécessaire pour soutenir leur développement et faciliter leur éducation dans le contexte d'inclusion scolaire.

4.2. PRESENTATION DES DONNEES THEMATIQUES

Cette partie est consacrée à la présentation des données thématiques telles que présentées dans le guide d'entretien. Mais pour mieux comprendre le processus de développement des capacités adaptatives de nos sujets, nous avons préféré faire une présentation en partant des stratégies usitées par les éducateurs.

4.2.1. Mode énonctif

Les stratégies d'intervention sur l'environnement visent à faciliter l'accueil et l'acceptation de l'enfant par ses pairs et par le personnel du milieu de garde. Elles s'apparentent aux activités privilégiées dans le programme éducatif, peuvent faire appel à certaines modifications de l'environnement social ou physique pour faciliter le développement ou la participation de l'enfant et s'adressent la plupart la présence de ces stratégies, calculée en termes de pourcentage, c'est-à-dire: « Dans quel pourcentage de l'ensemble des milieux de garde qui participent à la recherche (ou « cas »), l'utilisation d'une stratégie d'intervention spécifique. Cette représentation énonctive accompagne l'action et est liée à l'exécution motrice comme les gestes, les sauts etc...

Le mode énonctif renvoie ici à l'ensemble des stratégies pédagogiques qui favorisent les mouvements et la gestuelle chez l'apprenant. Beaucoup d'enfants autistes sont connus pour être « phonophobes ». L'idée d'utiliser une langue ne présentant pas une substance sonore mais visuelle s'impose donc naturellement. Les signes gestuels présentent en une image des choses de la réalité. Cette iconicité référentielle est directement liée aux schémas cognitifs profonds issus de la perception visuelle.

Par exemple, un papillon est désigné gestuellement par le contour de ses ailes et leur mouvement. De plus, la langue des signes utilise beaucoup d'indices mimiques fortement accentués, amplifiés et élargis, rendant ainsi le décodage plus aisé pour les enfants autistes. Ce mode énonctif est très souvent pratiqué par la méthode des pictogrammes. Un autre exemple est la méthode « Borel Maissonny » qui consiste à l'utilisation d'un ensemble de gestes ayant pour but de faciliter l'entrée dans le langage. Généralement utilisée pour les enfants ayant des difficultés d'expression.

Pour ce qui est des activités spécifiques, il faut au préalable relever que les enfants autistes ont des difficultés d'écriture de manière générale, les éducateurs s'en préoccupent particulièrement et cherchent à mener des activités adaptées à leur niveau, notamment la motricité fine et les gestes routiniers. C'est qu'exprime l'enseignante 4 lorsqu'elle dit : « ... *il est important de leur apprendre les routines. En effet, il n'est pas opportun de répondre chaque fois aux sollicitations de l'enfant. Il faut laisser lui apprendre les routines* ». Les routines favorisent chez l'enfant autiste des automatismes qui au fil du temps deviennent des compétences maîtrisées et finissent par devenir des sollicitations permanentes chez l'enfant autiste. Cela passe par des procédures qui débutent par un accueil chaleureux de ces enfants pour la plupart inhibés dans leurs comportements, ce qui est jusque-là fait par les enseignantes : «*Donc, quand nous recevons les enfants en début d'année la première chose à faire est qu'on se familiarise avec eux* ».

Cette familiarisation constitue une mise en confiance des enfants pour que ceux-ci s'ouvrent aux apprentissages, par la suite, la nécessité d'activités collectives et habituelles pour favoriser le contact avec les pairs et les éducateurs : l'enseignante 2 dit :

les activités collectives sont beaucoup plus pratiques et visent l'autonomie (physique, intellectuelle, affective) ainsi que les activités de la vie quotidienne (travail manuel, jeux éducatifs, manipulation des objets, activités de créativité...).

Les activités habituelles permettraient ainsi de faciliter les interactions positives à l'école à travers des habiletés sociales comme ; chanter, danser, choisir les activités, partager, attendre ect...C'est dans le même sens que l'enseignante 4 nous redonne sa méthode : « *Quand l'enfant vient en septembre, il ne parle pas. Tout commence par l'observation. Au premier jour ou les premières semaines, je passe mon temps à les observer et analyser leur comportement. Je comprends par exemple que lorsqu'il veut faire ses besoins j'observe le comportement qu'il manifeste* ».

Elle prend un exemple en parlant d'un d'entre eux : « *pour le petit là, lorsqu'il est arrivé ici il avait peur des autres, il fallait le faire aimer être avec les autres...* »

Pour ce qui est des procédures énaactives, les enseignantes évoquent l'idée selon laquelle, les méthodes ne sont forcément pas prédéfinies mais correspondent au niveau de difficultés détectées chez ces enfants. Mais tout en s'appuyant sur l'éventail de méthodes connues, l'enseignant 4 ayant une expérience avérée de 7 ans nous affirme

que : « *pour les procédures, nous avons un répertoire de méthodes* », ce qui est corroboré par la plus expérimentée des enseignantes interrogées qui nous dit : « *...qu'il n'y a pas de formule définit au préalable pour prendre en charge ces enfants, ce sont des enfants qui ont chacun des besoins particuliers et en fonction du niveau de leurs troubles que je trouve comment je peux l'aider...* ».

Une autre des enseignantes s'attarde sur le côté affectif de l'aide pédagogique des enfants autistes et privilégie l'étayage pour désinhiber ces enfants : « *...la première des choses qu'il faut pour prendre en charge les enfants autistes c'est de leur donner beaucoup d'affection...* ».

En somme, les procédures à utiliser face à ces enfants correspondent au type de difficultés qu'ils présentent à leur arrivée dans la structure éducative : *compte tenu des difficultés que présentent les enfants autistes, les enseignants en plus de la pédagogie différenciée appliquent également les autres méthodes pédagogiques comme c'est le cas dans la plupart des écoles inclusives (ex : méthode de syllabique et globale à la maternelle)* (Enseignante 3).

Par ailleurs, au regard des attitudes des enfants autistes en situation de classe, nous avons que les enfants ont des intérêts limités et stéréotypés pour des activités ce qui est leurs anomalies que le mode éactif doit résoudre en mettant un accent sur les maniérismes moteurs répétitifs. Des discours sus-évoqués, il ressort que chez les enfants autistes, le mode éactif ne fonctionne et ne suscite pas suffisamment de la motivation chez eux. En somme de ces analyses, nous pouvons dire que le mode éactif semble moins efficace pour améliorer des habiletés et offrir des compétences aux différents apprenants handicapés, ce qui induit un lien significatif entre le mode éactif et le développement des capacités d'adaptation chez les enfants autistes.

4.1.2.2. Le mode iconique

Ce mode véhicule l'information sous forme d'image. Le sujet construit à propos d'objets du monde réel, des représentations qui sont indépendantes des actions qu'on peut exercer sur eux. Les images ne saisissent pas seulement la particularité des évènements ou des objets. Elles donnent naissance et servent de prototypes aux classes d'évènements, elles fixent les repères auxquels on peut confronter les évènements afin de les classer.

Pour ce qui est de l'utilisation des images, les enseignants ont tous d'accord de leur importance dans l'encadrement de ces enfants qui manifestent des difficultés d'adaptation. Pour le confirmer l'enseignante 2 dit : « *Les images ont une place centrale dans notre action pédagogique. Les images sont pratiques et se rapportent souvent à leur corps propre. Elles doivent être visibles* »

Et l'enseignant 4 légitimisme lorsqu'il dit : « *En réalité, beaucoup de nos activités nous obligent à utiliser les images, les photos, parfois mêmes des dessins animés pour les aider à interagir* ».

En effet, les méthodes PECS, TEACCH, ABA sont par excellence celles qui font usage d'images qui servent à faire un jeu de rôle à l'enfant afin de le rendre actif dans l'apprentissage.

S'agissant des prototypes d'évènement, les enfants autistes comme tous les autres enfants ont dans leur développement des évènements qui les marquent mais qui ne sont toujours pas bien répertoriés dans leur mémoire symbolique. Cela passe donc par des jeux de rôles pouvant favoriser le repérage de ces évènements importants de sa vie. Dans le cas d'espèce, les enseignants font usage des classes nature c'est-à-dire permettre à l'enfant de vivre ses réalités de manière palpable à travers des activités ludiques mais aussi pédagogiques. L'une des enseignantes par exemple décore les salles de classe par des dessins qui évoquent ces évènements, elle le confirme : « *Nous décorons les classes en fonction des besoins de ces enfants. Par exemple, nous avons ici le tableau de tous les anniversaires de ces enfants avec leurs photos pour les aider à créer le souvenir et de se rappeler qu'ils existent* ».

Ces scénarios peuvent avoir un rôle très important dans l'acquisition des habiletés sociales. Ils consistent à cibler les diverses situations auxquelles l'élève participe régulièrement afin de l'y habituer. Ces prototypes sont donc utilisés pour clarifier et fournir un langage et des processus d'interactions sociales.

Une autre de manière plus globale énumère les activités qu'elle mène avec les enfants TSA. « *Les activités individuelles concernent le coloriage, l'écriture, l'initiation aux mathématiques et à la lecture, jeux éducatifs* ».

Pour ce qui est des repères, comme nous l'avons évoqué plus haut, les enfants autistes ont des difficultés d'analogie des représentations mentales des réalités observées pour cela le mode de régulation iconique leur permet de rester adaptés d'où

la pratique des classes nature c'est-à-dire : « ...*en plein air avec des exemples plus concrets. Pour les aider à s'orienter c'est de la même manière* » (enseignante 4). L'enseignante 2 réitère que : « *nous aidons ces enfants à connaître leur environnement pour leur permettre de se mouvoir pour par exemple aller aux toilettes ou sortir dans la cours de récréation pendant la pause...* ». Ce mode iconique favorise les habiletés à communiquer et se sentir plus impliqué dans le réseau social qui est tissé à l'école. C'est grâce à ce mode qui offre des habiletés de langage et de compétences de communication que le mode symbolique trouve tout son sens.

A la lecture des propos qui précèdent, il ressort que le mode iconique est très pratiqué, les enfants autistes de manière presque unanime affichent des comportements et des améliorations qui prouvent que les éducateurs font des efforts pour leur simplifier suffisamment les apprentissages leur permettant de mieux les assimiler, il ressort néanmoins que les tâches leur sont données dans la globalité et que leur autonomie dans l'apprentissage ne se fait pas assez instinctivement mais uniquement lors des classes pratiques qu'il faut parfois encore négocier. A la conclusion de ces analyses, nous pouvons dire beaucoup d'éléments nous permettent de faire un lien entre le mode iconique et le niveau de développement des capacités d'adaptation des enfants affichant des troubles autistiques.

4.1.2.3. Le mode symbolique

S'agissant du mode symbolique, il est question ici de l'influence que le tuteur a sur l'apprenant par des actions symboliques notamment les jeux et l'imitation. En effet, l'enfant autiste est dans une certaine immaturité qui permet l'éducabilité. L'imitation est donc fondamentale dans l'acte d'apprentissage. Le mode symbolique utilise les images, les schématisations arbitraires et abstraite c'est-à-dire sans lien analogique avec l'objet représenté. Tout système de symboles peut servir à de belles représentations, mais le langage naturel en constitue le support majeur. Ce troisième niveau auquel accède l'enfant est celui de la représentation abstraite, d'une conceptualisation des situations. La représentation symbolique met en jeu le langage.

Concernant les concepts c'est-à-dire faire référence aux habiletés de communication et de maîtrise des règles, la communication symbolique ou « intentionnelle » fait référence au processus d'échange d'informations, utilisant à la fois

des moyens symboliques (langage verbal ou non verbal, images) et des expressions faciales, gestes, postures, mimes. La plupart des stratégies d'intervention qui visent à faciliter le développement de la communication chez les jeunes enfants permettent également d'améliorer leurs habiletés sociales en interagissant avec l'éducateur et avec leurs pairs. C'est dans cet ordre d'idées que les enseignantes séquentent les activités comme le confirme l'enseignante 4 :

Pour les apprentissages comme l'acquisition des concepts, principes, formules, nous transformons cela en jeu plus ludique, par exemple pour ceux qui sont déjà plus autonomes, ils chantent l'alphabet, chantent les conjugaisons... ». Et rajoute que les enfants « ...jouent avec la numérotation.

Quant-aux habiletés à écrire leurs noms, retenir les dates, bref communiquer aisément avec leur entourage, des stratégies sont utilisées qui visent l'habituatation et le jeu fonctionnel à travers le développement de la communication (la capacité d'initier et de répondre de façon appropriée dans un contexte d'interaction) permet de soutenir la participation active de l'enfant dans le milieu de garde et est essentielle au développement de relations sociales significatives avec ses pairs. C'est ainsi que : « Un enfant peut prendre donc l'image désignant le passage aux toilettes pour signifier qu'il veut aller se mettre à l'aise ». D'autres activités sont menées : « écrivent leurs noms avec des lettres pré-coupées etc.... » ; « Certains enfants excellent dans les activités graphiques, d'autres dans les capacités à mémoriser les images ; les noms de lieux et des personnes ; à être attentif de manière soutenue ».

S'agissant du développement des habiletés sociales et de communication chez l'enfant autiste, l'on doit noter une atténuation non seulement de ses symptômes de l'autisme mais aussi l'acquisition des performances suivi d'un transfert des connaissances au quotidien. Des analyses de ce thème, il ressort que les enfants autistes dans leur majorité affichent un retard important au niveau des habiletés à l'autonomie, du comportement adaptatif et de la curiosité au sujet de l'environnement. Nous pouvons donc dire qu'il existe un lien significatif entre le mode symbolique et le développement des capacités d'adaptation des enfants affichant des troubles autistiques.

4.1.2.4. Capacités d'adaptation chez les enfants autistes

Evoquer les capacités d'adaptation chez les enfants autistes renvoie ici à trois modalités : l'attention conjointe, l'exercice des fonctions exécutives et la cohérence centrale. Les capacités d'adaptation expriment l'idée selon laquelle l'enfant est capable de développer des aptitudes qui se traduisent simplement par la capacité à s'investir dans les apprentissages, le développement des capacités de communication et le développement des habiletés sociales chez l'enfant autiste. L'adaptation scolaire dans ce cas doit être constante, par le biais d'un étayage dans la conduite scolaire de l'enfant.

S'agissant de l'attention conjointe, il est question chez l'enfant autiste de la capacité à porter son attention visuelle et celle de l'autre sur un même objet commun. Il s'agit de séquences coordonnées de conduites visuelles et expressives alternées en direction d'une personne et de l'environnement, dans lesquelles le partage attentionnel a un but communicatif. C'est dans ce sens que l'on voit dans les pratiques d'enseignantes des activités communes pour aider ces enfants à vivre ensemble :

les activités collectives sont beaucoup plus pratiques et visent l'autonomie (physique, intellectuelle, affective) ainsi que les activités de la vie quotidienne (travail manuel, jeux éducatifs, manipulation des objets, activités de créativité...).

Le fait de rendre les classes interactives est une autre justification de la recherche de cette attention conjointe : « *Nous décorons les classes en fonction des besoins de ces enfants. Par exemple, nous avons ici le tableau de tous les anniversaires de ces enfants avec leurs photos pour les aider à créer le souvenir et de se rappeler qu'ils existent* ». En ce qui concerne les fonctions exécutives ou fonctions de contrôle, elles affectent une série de processus cognitifs supérieurs qui interviennent quand le sujet est confronté à une situation nouvelle, non « routinière », qui s'apparente aussi à une situation de résolution de problème. Ainsi, dans le cas d'Yves, une enseignante a perçu un changement de comportement : « *En début d'année c'était vraiment difficiles pour Yves, il était dans son monde et toujours isolé dans son coin. Après beaucoup de temps et du travail que nous effectuons au quotidien il arrive déjà à s'ouvrir aux autres* ».

Et pour mieux favoriser ces acquisitions de fonctions exécutives, il devient nécessaires de mettre en place des activités routinières pouvant les aider à s'adapter à des situations nouvelles qui regroupent des fonctions de contrôle cognitif et comportemental et interviennent essentiellement dans les situations qui demandent de l'adaptabilité. Les principaux processus mentaux qui constituent les fonctions exécutives sont la flexibilité, l'inhibition attentionnelle, la planification de l'action et l'anticipation du but à atteindre. L'enseignante 4 l'exprime en ces termes : *« Aussi, il est important de leur apprendre les routines. En effet, il n'est pas opportun de répondre chaque fois aux sollicitations de l'enfant. Il faut laisser lui apprendre les routines »*.

La cohérence centrale est tendance qui consiste à interpréter les stimuli de manière globale, en tenant compte du contexte. Toutefois, les personnes avec autisme ont tendance à voir le monde de façon fragmentée. Elles établissent moins vite une cohérence dans ce qu'elles observent. En raison du manque de cohérence centrale, elles perçoivent le monde comme un chaos. Ces personnes cherchent la sécurité dans les actes répétitifs et sont en quête de routines et de structures. Elles s'en tiennent à ce qu'elles connaissent et sont réticentes au changement. Elles ont également des difficultés à transporter dans une nouvelle situation ce qu'elles ont appris dans une autre situation. Cela se traduit dans les actes d'apprentissages des éducateurs comme l'enseignante 2 qui dit : *« ...les activités collectives sont beaucoup plus pratiques et visent l'autonomie (physique, intellectuelle, affective) ainsi que les activités de la vie quotidienne (travail manuel, jeux éducatifs, manipulation des objets, activités de créativité...) »*.

4.3. SYNTHÈSE DES ANALYSES THÉMATIQUES

Cette synthèse des analyses consiste à faire un croisement entre les modes de régulation pédagogiques et le développement des capacités d'adaptation chez les enfants atteints de troubles autistiques. Ces modes de régulation pédagogique se déclinent à travers le mode énonciatif, le mode iconique et le mode symbolique. Chez les enfants atteints d'autisme, ces modes se matérialisent par les différentes stratégies déployées par les éducateurs auprès des enfants. Chacune selon son efficacité favorise le développement de capacités d'adaptation auprès des enfants TSA. Nous retenons que les éducateurs spécialisés pour mettre en application le mode énonciatif utilisent certaines méthodes pédagogiques à l'instar de l'ABA couronnées par les séances de répétition.

De plus, l'on note l'usage des objets concrets, et de l'intégration du jeu dans l'accompagnement des enfants atteints de troubles du spectre autistiques. Par ailleurs, les difficultés recensées dans la prise en main des enfants autistes sont liées aux manifestations de leur handicap : difficultés de langage, résistance au changement, et troubles de comportements. Les modes iconique et symbolique requièrent une bonne dose d'amour de la part de l'éducateur spécialisé qui doit motiver, encourager, soutenir, reconnaître les progrès de l'enfant autiste et favoriser un climat d'échange entre les autres personnes et lui.

THEMES	FAITS SAILLANTS	CAPACITES D'ADAPTATION	CONTRAINTES OU LIMITES	PREOCCUPATIONS DOMINANTES
Mode inactif	Les interactions sociales chez l'homme ne reposent pas uniquement sur l'échange des informations verbales, mais également sur la capacité à détecter et à analyser de façon implicite des informations non verbales essentiellement exprimé par le regard, le langage gestuel, les postures corporelles et les expressions corporelles	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Marcher</i> - <i>Se nourrir</i> - <i>Jouer</i> 	Beaucoup d'enfants autistes ont des problèmes liés à leur motricité ce qui rend difficile la communication avec les gestes	Enseignante 1 : « ...qu'il n'y a pas de formule définit au préalable pour prendre en charge ces enfants, ce sont des enfants qui ont chacun des besoins particuliers et en fonction du niveau de leurs troubles que je trouve comment je peux l'aider... ».
Mode iconique	La vision joue un rôle primordial dans le développement cognitif, social, émotionnel et moteur de l'enfant car la détection et la compréhension des informations qui nous arrive, ainsi que les actions que nous dirigeons vers l'environnement reposent avant tout sur les informations visuelles. Les interactions	<ul style="list-style-type: none"> - Reconnaissance des membres de la famille - Des dates des événements - Des noms - 	Il existe parfois les troubles de la vision qui rendent difficile la perception de l'enfant autiste, aussi les sujets autistes explorent moins les stimuli sociaux que ceux non sociaux. Par ailleurs on note également la réduction de la signification d'attention vers les visages le regard et la voie	Enseignante 2 : « Certains enfants excellent dans les activités graphiques, d'autres dans les capacités à mémoriser les images ; les noms de lieux et des personnes ; à être attentif de manière soutenue ».

	<p>sociales sont en grande partie basées sur le traitement d'information non verbale exprimées particulièrement à travers des expressions et la posture.</p>			
<p>Mode symbolique</p>	<p>Les enfants autistes peuvent s'exprimer par la gestuelle, l'expression du visage, le pointage du doigt cependant, cette forme de communication ne doit pas être assimilée à une communication des signes (sourds muets) elle doit être accompagner des mots ou expression verbale</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Mots - Expressions - Choses - Personnes 	<p>La plupart des enfants autistes finissent par ne pas accéder au langage pour certains ça se fait de façon entrecoupées</p>	<p>Chaque enfant autiste s'exprime en fonction de la difficulté liée à son trouble</p>

CHAPITRE 5: INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS ET PERSPECTIVES

Après avoir retranscrit les entretiens effectués avec chacun des sujets, nous avons classé leurs réponses dans notre grille d'analyse constituée de quatre thèmes. L'objectif de ce mémoire était d'identifier et d'évaluer si les modes de régulation pédagogique favorisent le développement des capacités d'adaptation chez les enfants autistes au préscolaire. Il est pertinent d'observer si les résultats de la présente étude valident, complètent ou confrontent les recherches antérieures. Ainsi, dans un premier temps, nous présentons les données théoriques et empiriques. Ensuite, nous interprétons les résultats obtenus et enfin nous précisons les implications théoriques et pratiques de ce sujet.

5.1. RAPPELS DES DONNEES THEORIQUES ET EMPIRIQUES

5.1.1. Rappel des données théoriques

Pour ce qui est de la théorie de l'esprit, elle part de la supposition selon laquelle les états mentaux (ce que pense une personne) ne sont pas directement observables, mais qu'ils doivent d'abord être déduits. Cette déduction nécessite un mécanisme cognitif complexe. La capacité à imputer les états mentaux tels que : les intentions, les souhaits, les conceptions, les connaissances, etc. à sa propre personne et à autrui est appelée théorie de l'esprit. On part du principe que cette capacité est perturbée chez les personnes avec autisme. Ainsi pour comprendre ce dernier il faudrait d'abord que l'on intègre le fait que l'autisme n'est pas une maladie, c'est plutôt son environnement qui ne comprend pas ce dernier. La personne autiste considère l'autre comme un objet, une partie du corps, pour lui l'autre n'existe pas.

Pour expliquer les modes de représentations du savoir par l'enfant autiste, nous avons convoqué les travaux de Bruner qui montrent que les êtres humains se représentent leurs connaissances du monde de trois façons. La première passe par l'action, ce sont les savoir-faire. La seconde passe par l'image, ce sont les représentations iconiques. La troisième, finalement, passe par les symboles ; ce sont les

encodages symboliques, comme le langage ou les mathématiques. Ce sont ces trois modes de représentation dont l'homme dispose pour apprendre : le mode « inactif », le mode « iconique » et le mode « symbolique ». Le développement cognitif est décrit par Bruner comme l'évolution de ces trois modes.

5.1.2. Rappel des données empiriques

Au terme des analyses, nous pouvons regrouper les enseignements issus du terrain en trois points essentiels :

Premièrement, il ressort que si le mode de régulation inactif favorise de manière significative le développement des capacités d'adaptation scolaire des enfants autistes intellectuellement précoces, c'est-à-dire que l'enfant autiste participe aux apprentissages de manière active et en respectant les procédures qui lui sont imposées par les éducateurs. En effet trois indicateurs permettent d'analyser le mode é actif notamment : les activités spécifiques, les activités habituelles et les procédures d'apprentissage. Les données recueillies ont montré que ces enfants autistes au préscolaire éprouvent beaucoup de difficultés pour apprendre par l'action : *« les activités collectives sont beaucoup plus pratiques et visent l'autonomie (physique, intellectuelle, affective) ainsi que les activités de la vie quotidienne (travail manuel, jeux éducatifs, manipulation des objets, activités de créativité...) »*. Leurs âges très souvent expriment le niveau de leurs aptitudes. Ainsi, le premier enseignement que l'on peut tirer est de constater que les activités habituelles et le respect des procédures favorisent le développement des capacités d'adaptation chez les enfants TSA.

Deuxièmement, l'analyse démontre que le mode iconique favorise de manière positive le développement de capacités d'adaptation chez les enfants autistes : *« En réalité, beaucoup de nos activités nous obligent à utiliser les images, les photos, parfois mêmes des dessins animés pour les aider à interagir »*. *« Les images ont une place centrale dans notre action pédagogique. Les images sont pratiques et se rapportent souvent à leur corps propre. Elles doivent être visibles »*. En effet, ce mode est le départ de l'expression des ressentiments de l'enfant à partir des images qui servent dans la construction des savoirs et leur diffusion auprès des enfants scolarisés. C'est le début de la mentalisation des événements, de la mise en valeur de la mémoire iconographique et des repères. Sur les sujets interrogés et des activités observées chez

les enfants autistes, il ressort que le développement des capacités d'adaptation passe nécessairement par des routines sur les événements marquants et des activités de repérage.

Troisièmement, l'analyse démontre que le mode symbolique de manière significative favorise le développement des capacités d'adaptation chez les enfants autistes. En effet,

C'est le mode par excellence de l'acquisition du langage chez l'enfant, or il est à remarquer que la plupart de ces enfants arrivent dans les structures scolaires avec une inhibition psychologique qui empêche à l'enfant de s'exprimer de manière normale. On peut donc comprendre que le mode symbolique n'est que l'aboutissement des deux autres modes.

5.2. INTERPRETATION DES RESULTATS

Cette recherche vise à évaluer et identifier les modes de régulation pédagogique des enseignants qui pratiquent l'approche inclusive, en situation d'inclusion scolaire pour développer des capacités d'adaptation des enfants qui présentent un trouble autistique. Les résultats sont interprétés en procédant à une lecture croisée entre les modes de régulations pédagogiques recensées et les besoins des enfants autistes relevés pour en faire une comparaison en vue d'en dégager la pertinence et la portée des différentes stratégies mises sur pied par les éducateurs dans leur activités quotidiennes avec les enfants autistes dont ils ont la charge.

5.2.1. Du mode de régulation inactif à la capacité d'adaptation

D'après Bruner (1995), l'enfant acquiert au cours de son développement trois représentations du monde dont la première est la représentation inactive qui consiste à acquérir une information par les actions spécifiées et habituelles. Les activités sont menées sur un mode procédural en respect d'un ensemble de stratégies bien établies. Si nous nous accordons avec Bruner sur l'action comme expression de la fonction énactive, nous pouvons donc comprendre les attitudes des enseignantes face à ces enfants autistes qui pour beaucoup viennent souvent dans les écoles en trainant avec eux des comportements d'introversion avérée.

Ces actions passent selon les éducateurs par des habitudes routinières qui pourront les aider à mieux exprimer par la suite leurs ressentiments. Les notes de

terrain du chercheur montrent que dans le contexte des milieux de garde, les stratégies d'intervention pour développer les habiletés sociales sont utilisées auprès de l'enfant et auprès des autres enfants du groupe. Elles visent la participation des enfants aux routines quotidiennes et aux activités qui leur sont proposées, ainsi que le développement de relations harmonieuses entre eux. L'évaluation des principaux besoins des enfants sur le plan des habiletés sociales, montre que l'habileté à acquérir par le plus grand nombre d'enfants consiste « aux interactions avec les pairs » et « interactions avec les adultes familiers ». Compte tenu des caractéristiques de ces enfants l'utilisation du mode inactif pour développer les habiletés sociales permet-elle la mise en place de conditions optimales d'apprentissage et de participation aux routines et activités ?

En premier lieu, intervient celle consistant à « susciter la communication pour améliorer le comportement », la remarque est aussi que les éducateurs accordent une grande place aux interactions avec les pair en général. L'un des éducateurs le confirme : « *il est important de leur apprendre les routines. En effet, il n'est pas opportun de répondre chaque fois aux sollicitations de l'enfant. Il faut laisser lui apprendre les routines* ». Nous pouvons également le voir chez les deux premiers autistes âgés de 7 ans qui sont très actifs et participent efficacement aux activités avec leur maîtresse. A travers leurs dessins recueillis, nous notons qu'ils réussissent par des routines et par les pictogrammes à agir. Par ailleurs, ces enfants souvent inhibés à leur arrivée dans le système scolaire doivent bénéficier d'une attention à la fois scolaire mais surtout affective.

Bruner (1998) rajoute que le déroulement du cours et les objectifs pointés sont « pensés » par l'enseignant. Une fois qu'un « contrat didactique » est établi entre les divers participants à l'interaction, les stratégies d'étayage de l'enseignant peuvent se déployer. C'est la raison pour laquelle, l'une des enseignantes évoque l'affection comme le moyen de connexion. « *...pour prendre en charge les enfants autistes c'est de leur donner beaucoup d'affection* » (Enseignante 2). Guedeney (2005) le réexplique en parlant de l'attachement. L'attachement est le lien très particulier qu'un petit enfant va construire avec les quelques figures présentes dans son entourage immédiat, et qui concourent à l'élever, même si on reconnaît chez un bébé un certain nombre de compétences, il est immature et sa survie dépend des soins donnés par un adulte. Celui-

ci lui apporte le réconfort nécessaire, apaise sa détresse, lui permet de retrouver un état de paix, de détente et de reprendre le contrôle de son état émotionnel. L'adulte lui parle, agit, lui fait ressentir qu'il partage son vécu émotionnel, soulage sa détresse et lui fait vivre cette expérience répétée que le chaos est suivi de solutions positives. C'est dans cette dynamique l'enfant peut agir.

Chez les enfants autistes qui présentent un retard global et significatif de développement, l'apprentissage des habiletés sociales nécessite l'adaptation des interventions éducatives et la réalisation d'activités ciblées pour faciliter l'émergence, la consolidation ou l'utilisation spontanée de comportements sociaux.

Taneyo (2009) dans son étude le démontrait déjà lorsqu'il énumère les stratégies pouvant aider l'enfant autiste, il propose dans une mise en œuvre des contenus d'enseignement d'évaluer les besoins de l'enfant afin de permettre de connaître les principales habiletés qu'il doit acquérir sur les plans de la communication et du social. L'enseignement en situation d'inclusion scolaire des enfants autistes, suppose de les inscrire dans des pratiques éducatives à même de susciter entre autres, le développement des habiletés sociales et communicatives chez ces derniers.

Dans ce mode, les félicitations ou renforcements semblent faire partie intégrante du programme éducatif. Qu'il s'agisse de l'utilisation d'éloges, de récompenses tangibles ou de la réalisation d'activités particulièrement appréciées par les enfants, ces stratégies sont identifiées chez 100% des éducateurs. Ces marques de reconnaissance contribuent à soutenir la motivation des enfants lors des routines ou activités. Toutefois, tant pour l'enfant que pour ses pairs sans incapacités, les félicitations ou renforcements doivent être utilisés avec le souci de ne pas interrompre l'interaction en cours. Lowenthal (1995) souligne qu'il est essentiel que l'interaction sociale soit complètement terminée pour éviter de perturber les activités en cours en attirant l'attention des enfants vers l'éducateur.

5.2.2. Du mode de régulation iconique à la capacité d'adaptation chez les enfants TSA

Selon les modes de représentation du monde de Bruner (1998), le mode iconique permet de pouvoir se représenter quelque chose sans l'avoir devant les yeux. L'action est transformée en image mentale. « *Les images développent leur proie pré-*

fonction, elles deviennent de précieux résumés de l'action ». En effet, « ... *les images représentent des événements perceptuels comme un tableau représente l'objet peint.* » (1998). On se fait une idée, on se représente un objet mentalement.

Pendant la période préscolaire et scolaire, les jeunes enfants autistes sont à risque d'éprouver des difficultés dans le domaine de la communication, (Cavallaro et Haney, 1999). De façon générale, les enfants qui présentent un retard global et significatif de développement éprouvent des difficultés en ce qui concerne la performance et l'efficacité de leur communication. Dans cette étude, la plupart des enfants âgés de cinq à sept ans pour lesquels on a identifié une incapacité ont des retards et des troubles de la communication et du développement du langage. Ces difficultés ont pour effet de limiter considérablement le développement individuel et l'intégration sociale de ces enfants. De plus les problèmes du développement de langage sont souvent associés aux désordres comportementaux et émotionnels (Tardif, Coutu, Laviguer, & Dubeau, 2003).

Les difficultés éprouvées par l'enfant dans l'acquisition du langage limitent sa compréhension du langage des autres et son apprentissage de nouveaux concepts (tant sur le plan de l'apprentissage que de l'évaluation des apprentissages) (Brown et Conroy, 2002; Rondal, 1999). Elles limitent également sa capacité à exprimer ses besoins, ses désirs et ses idées et par conséquent l'ensemble des apprentissages de l'enfant.

C'est pour résoudre cela qu'Anaut (2004) parle d'un travail de mise en sens par la mentalisation qui renvoie pour le sujet au fait de projeter au-delà de la difficulté et la dévictimisation de sa situation qui s'assimile à faire des choix, s'engager dans une démarche de changement, refuser la passivité bref s'affirmer. Cela s'illustre dans les données de terrain, lorsque les enseignants mettent en exergue certaines stratégies utilisées : Enseignante 2 : « *Les images ont une place centrale dans notre action pédagogique. Les images sont pratiques et se rapportent souvent à leur corps propre. Elles doivent être visibles* ». Enseignante 4 : « *D'autres pratiquent beaucoup plus les classes nature, c'est-à-dire en plein air avec des exemples plus concrets. Pour les aider à s'orienter c'est de la même manière* ».

On sait le reconnaître, le distinguer d'un autre sans nécessairement être capable de dire pourquoi ou de le nommer. Quand l'enfant est capable de distinguer un carré d'un rectangle, mais sans arriver à formuler les raisons de cette distinction, il se trouve

à ce niveau-là. C'est le mode « iconique » ; il y a également beaucoup d'apprentissages qui restent à ce niveau. Dans le cas de cette étude sur les 6 cas des enfants identifiés, on relève que les moins âgés arrivent déjà à exprimer de manière significative leurs habiletés langagières et communicatives, il y a présence d'attention conjointe. On peut donc dire le mode iconique favorise de manière significative le développement des capacités d'adaptation chez le sujet autiste.

5.2.3. Du mode de régulation symbolique au développement des capacités d'adaptation

D'après Bruner (1998), l'apprentissage, à ce niveau, est le plus complet, une personne peut communiquer sa pensée à soi-même et aux autres, dire ce qu'il fait et ce qu'il pense faire. Ici, le développement cognitif comprend une capacité de plus en plus grande de dire à soi-même et aux autres, à l'aide de mots ou de symboles ce qu'on a fait et ce qu'on fera. Le système symbolique permet une plus grande condensation d'informations. Plus simplement, le mode symbolique se traduit par l'acquisition des habiletés langagières et de communication.

La communication symbolique ou « intentionnelle » fait référence au processus d'échange d'informations, utilisant à la fois des moyens symboliques (langage verbal ou non verbal, images) et des expressions faciales, gestes, postures, mimes. La plupart des stratégies d'intervention qui visent à faciliter le développement de la communication chez les jeunes enfants permettent également d'améliorer leurs habiletés sociales en interagissant avec l'éducateur et avec leurs pairs (Brown & Cornoy, 2002). Le développement de la communication (la capacité d'initier et de répondre de façon appropriée dans un contexte d'interaction) permet de soutenir la participation active de l'enfant dans le milieu de garde et est essentielle au développement de relations sociales significatives avec ses pairs. Cela se traduit ainsi : « *Pour les apprentissages comme l'acquisition des concepts, principes, formules, nous transformons cela en jeu plus ludique, par exemple pour ceux qui sont déjà plus autonomes, ils chantent l'alphabet, chantent les conjugaisons...* » (Enseignante 4). Par ailleurs, « *Certains enfants excellent dans les activités graphiques, d'autres dans les capacités à mémoriser les images ; les noms de lieux et des personnes ; à être attentif de manière soutenue* » (Enseignante 2).

L'évaluation reste donc l'une des étapes cruciales du processus d'éducation, ceci commence par l'évaluation des besoins de l'enfant comme le démontre Wamba, Maingari et Taneyo (2018), qui disent que l'évaluation des besoins de l'enfant dans ce contexte permet de connaître les principales habiletés qu'il doit acquérir sur les plans de la communication et du social. L'enseignement en situation d'inclusion scolaire des enfants autistes, suppose de les inscrire dans des pratiques éducatives à même de susciter entre autres, le développement des habiletés sociales et communicatives chez ces derniers.

Au regard des pratiques de classe, trois stratégies semblent les plus usitées par les éducateurs, notamment « *répondre aux tentatives de communication de l'enfant* », « *décrire les activités* », « *utilisation d'images ou de symboles* », « *féliciter renforcer les enfants* ». Ces stratégies renvoient bel et bien aux principales activités de l'éducateur qui visent à développer la communication chez l'enfant autiste et chez l'enfant en général.

Cependant, une observation assez inquiétante émerge, celle portant sur la stratégie « *intervenir là où l'enfant porte son attention* ». Cela voudrait dire que d'une certaine manière les intérêts des enfants ne sont pas pris en compte et que l'éducateur suit ce qu'il à faire et rien d'autre, pareil pour « *attendre la réponse* ». Il se peut donc que les éducateurs dans leur majorité laissent peu de place à l'autonomisation de l'enfant. Tout se passe comme si l'enfant ne suit que les directives des éducateurs.

Parmi les remarques prises sur le terrain (appuyé par notre journal de bord) en ce qui concerne la gestion de la communication, que le terrain, un enfant (Autiste 5) a manifesté un comportement que nous pouvons qualifier d'indésirable (faire ses besoins sur lui pendant le déroulement d'une activité). La réaction de l'éducatrice, a directement emmené ses camarades qui se moquaient de lui à comprendre la difficulté de l'enfant. Ensuite, elle l'a pris en aparté pour l'emmené à comprendre la gravité de son acte, sans le frustrer car comme nous l'a expliqué l'éducatrice « *Il faut tout faire pour ne pas le frustrer, il faut analyser la situation, beaucoup observer l'enfant. Eviter la frustration et le fouet. Il faut les rééduquer* ». La négociation est privilégiée par rapport à la réprimande et aux châtiments corporels. On peut donc conclure ici en précisant que le mode symbolique favorise positivement le développement des capacités d'adaptation chez l'enfant autiste.

5.3. PERSPECTIVES THEORIQUES ET PROFESSIONNELLES

Tout au long de notre recherche, les trois modes de régulation pédagogique ont été évalués pour vérifier si elles favorisent le développement des capacités d'adaptation scolaire chez les enfants autistes. Nous devons noter ici que chacune de ses représentations du monde a une influence sur le développement des capacités d'adaptation scolaire des enfants TSA. Cependant dans le cadre de notre recherche, ces modes ne sont pas toutes valorisées pour favoriser une adaptation scolaire très élevée chez l'enfant autiste. A cet effet, nos perspectives seront axées sur deux grands points à savoir : les perspectives théoriques et les perspectives pédagogiques.

5.3.1. Perspectives théoriques

La finalité de cette étude était évaluer et identifier les modes de régulation pédagogique des enseignants qui pratiquent l'approche inclusive, en situation d'inclusion scolaire pour développer des capacités d'adaptation des enfants qui présentent un trouble autistique. L'objectif principal étant de vérifier si les modes de régulation pédagogiques favorisent de manière significative le développement des capacités d'adaptation chez l'enfant autiste. Bruner dit bien que, pour lui, il ne s'agit pas de trois stades de développement liés à l'âge et à la maturation, mais de trois systèmes de représentation. Une fois les trois modes de représentation développés, ils fonctionnent comme trois systèmes parallèles pour traiter l'information. « Ce qui est toujours intéressant, en ce qui concerne la nature du développement intellectuel, est que ce dernier semble « parcourir ces trois systèmes jusqu'à ce que l'homme soit capable de les commander tous les trois. » (1973). Cependant, plus l'enfant est jeune et inexpérimenté, plus il a besoin de manipuler pour accéder à l'information. Ensuite l'apparence visuelle domine. Le système symbolique devient dominant avec l'âge et l'expérience, mais cela ne veut pas dire que l'adulte ne codifie plus une expérience par le système éactif ou iconique ; la croissance cognitive est caractérisée par le fait qu'on a de moins en moins besoin de manipuler le réel. Un mode de représentations peut être plus ou moins développé chez un individu et certains types de connaissances correspondent mieux à un mode qu'à un autre.

Un apprentissage peut donc évoluer à travers les trois modes de représentations ; par l'action, par l'image des gestes et par l'explication verbale des gestes. Aucun apprentissage n'est enfermé dans un seul mode. C'est le conflit entre deux modes qui stimule la croissance cognitive. Quand un enfant est encouragé à expliquer ce qu'il fait ou ce qu'il voit, il est obligé de quitter l'action ou l'image qui sont souvent des représentations limitées de la chose, dominées par les éléments extérieurs, observables. Sa compréhension va alors s'approfondir.

Le langage n'est donc pas perçu par Bruner comme une preuve de l'abstraction mais plutôt comme un médiateur pour y arriver. Une condition pour atteindre ce niveau cognitif le plus complet est l'interaction verbale avec l'entourage. « L'enseignement est grandement facilité par l'intermédiaire du langage qui finit par être non seulement le moyen d'échange mais l'instrument que l'apprenant peut ensuite utiliser lui-même pour mettre de l'ordre dans l'environnement » (1983). Le langage a donc la double fonction de représenter le savoir et de le communiquer. Le langage devient un outil intellectuel avancé, « un outil qui entre dans la constitution même « de la pensée et des relations sociales. » (1983).

Au regard de tout ce qui précède et des données de terrain, on peut considérer que les trois hypothèses sont validées car la représentation du monde ou mieux les modes de régulation sont liés entre eux. Le mode énonciatif exprime l'action, la motivation qui va entraîner l'enfant vers des acquisitions qui doivent lorsque ceux-ci réussissent par l'acquisition totale des acquisitions langagières, sociales et de communication. La variable lourde est donc le mode symbolique qui lorsqu'il n'est pas atteint justifie l'échec des stratégies utilisées par les éducateurs.

5.3.2. Perspectives professionnelles

5.3.2.1. Modèle résolutif

A la fin de cette étude, eu égard des résultats obtenus, l'adaptation scolaire est un phénomène essentiellement relationnel et donc un construit entre l'enseignant et l'élève en difficulté d'apprentissage. A cet effet, le niveau d'efficacité des modes de régulation pédagogique influence largement le développement des capacités d'adaptation de ces derniers. Alors, les suggestions que nous avons dégagé tiennent

compte des facteurs favorables à un bon ajustement scolaire. Raison pour laquelle ces suggestions vont à l'endroit des élèves maîtres de l'ENIEG, des familles, des formateurs d'ENIEG.

- ***En tant que formateur à l'ENIEG :***

L'enseignant doit aider les élèves maîtres élaborer les projets pédagogiques. Il doit orienter ses enseignements en tenant compte des lois et textes en vigueur relativement à l'éducation des personnes handicapées et des enfants à besoins spécifiques. Tout le monde s'accorde à dire qu'une éducation précoce très structurée améliore les acquisitions de l'enfant autiste et contribue à son autonomie. Mais de très large spectre des troubles et des handicaps qu'il engendre ne permet d'établir « une règle éducative pour tous ». afin que lui soit assuré un parcours de formation adapté chaque enfant autiste devrait avoir droit une évaluation de ses compétences, de ses besoins et de ses mesures à mettre en œuvre. C'est sur la base de ce projet que l'enseignant des SCED se prononce sur l'orientation de l'élève, ainsi que sur les éventuels mesures d'accompagnement. Aussi l'emploi de temps de l'élève est organisé par l'équipe de suivi de la scolarisation à partir du projet personnalisé. Son organisation peut revêtir une certaine complexité en tenant compte par exemple des contraintes liées aux transports que l'élève doit emprunter ou d'éventuelle intervention extérieure à l'établissement. Cela permet de fixer un cadre clair et stable pour l'enfant, ses parents, les différents intervenants et d'éviter les malentendus.

- ***En tant que tuteur :***

Compte tenu du large spectre des troubles, on ne peut pas généraliser et établir un mode de scolarité, un protocole éducatif précis, aussi prendre en charge enfant autiste l'enseignant doit tenir compte des différentes sensibilités sensorielles des enfants, ne pas présenter les activités de la même manière et l'ensemble des élèves d'une classe. Il doit toujours tenir compte des intérêts du niveau de compréhension, le traitement moteur, sensoriel et cognitif des informations propres à chacun lorsqu'il dispense ses enseignements dans le but de développer les capacités d'adaptation finale, et d'atteindre les objectifs visés. L'adaptation des outils utilisés aux caractéristiques individuelles doit être constante d'un environnement structuré

- ***Aux parents :***

Le problème majeur auxquels font face les enfants autistes c'est l'accès à l'autonomie. A partir de 3 ans le parent peut déjà commencer à prendre l'enfant ce qu'est l'autonomie. Cependant compte tenu des difficultés liées à leurs troubles ça doit se faire de façon progressive. Pour des enfants qui n'ont pas encore acquis une motricité totale le parent peut par exemple aider l'enfant en guidant ses mains, organiser son espace en y attribuant un code soit de couleur, ou un type d'objet et cohérent pour permettre à l'enfant de ranger les choses selon l'ordre logique mais il prendra plaisir à vous voir contente.

Les parents d'enfants autistes doivent veiller à la qualité de la communication au sein de la famille et de la fratrie aider l'enfant autiste à interagir spontanément avec ses frères et sœurs afin que chaque enfant trouve sa place dans la famille. Aussi, l'aide des professionnels s'avère nécessaire car d'après les élever un enfant autiste est source de stress considérable par les parents. La famille doit donc s'organiser et s'adapter à l'autisme. Il est essentiel pour un enseignant d'enfant TSA d'instaurer les rapports de confiance avec les parents ses échanges doivent être fréquent, ils permettent d'exprimer à la famille ce qui est nécessaire à travers les causeries éducatives, il leur permet de comprendre que l'autiste n'est pas une maladie mais un ensemble de trouble qui affecte le bon fonctionnement du cerveau, ce qui a des conséquences sur la façon d'apprendre de l'enfant. L'enseignant doit sensibiliser les parents à être le principale soutien au quotidien de leurs enfants car, il est important qu'ils suivent la continuité des actions menées par les éducateurs. Ceci permet aux parents de communiquer les informations importantes l'enseignant dès la rentrée scolaire voir même à la fin de l'année scolaire précédente.

En conclusion l'enseignant doit agir en synergie avec les institutions en charge des enfants à besoins spéciaux, les familles et les communautés. Des interventions pédagogiques, psychologiques, éducatives, médicales et paramédicales sont souvent nécessaires en complément de l'enseignement et des aides dispensés dans le seul cadre scolaire, pour répondre aux besoins particuliers des élèves présentant les symptômes de l'autisme. Ces accompagnements ne concernent pas seulement l'élève, l'enseignant doit pouvoir échanger avec ces professionnels car, non seulement il peut bénéficier de leur écoute, d'une aide, des conseils face à des situations problématiques, mais aussi, apporter à ces professionnels des observations utiles.

CONCLUSION GÉNÉRALE

L'autisme est un trouble du développement neuropsychologique complexe, il affecte les personnes différemment et évolue dans le temps. Il affecte d'une part les capacités de communication, difficultés à s'exprimer et réguler ses émotions, et d'autre part la perception de l'environnement (compréhension du monde et mais aussi des pensée, intention et émotion des autres). Il en résulte d'une part une série de comportement : repli sur soi, passivité, isolement, gestes répétitifs, centre d'intérêts restreints et inhabituels, capacité d'organisation et de planification limitées. Les capacités intellectuelles des personnes atteintes de TSA varie d'une intelligence supérieure à un autre profond en passant pas une intelligence moyenne. La très grande majorité des autiste aura besoin d'un accompagne adapté important tout au long de la vie. Cela étant, certains d'entre eux acquièrent une part d'autonomie d'où l'analyse des modes de régulation pédagogique comme facteurs capable de favoriser l'acquisition des capacités d'adaptation des enfants atteints des troubles autistiques.

Pour mener à bien cette étude, la recherche s'est adressée à un groupe humain constitué de 5 éducateurs et éducatrices de PROMHANDICAM à Yaoundé, Région du Centre au Cameroun. Un entretien semi-dirigé a été passé à 5 enseignants spécialisés. Suite à la transcription des verbatim, des analyses thématiques ont été menées. De ces analyses, il ressort que le mode inactif, le mode iconique combinés favorisent de manière significative le développement des capacités d'adaptation chez les enfants autistes. Le mode symbolique apparait ici comme le succès des opérations inactives et iconiques dans la mise en œuvre des stratégies psychopédagogiques. Au terme de cette recherche des propositions ont été faites sur le plan de la formation des éducateurs, sur le plan de la planification de l'intervention éducative et du suivi des besoins des enfants autistes.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Allal, L. & Mottier-Lopez L. (2007). Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation. Bruxelles, De Boeck.
- Andreani J.C, Conchon, F. (2001). Les Etudes Qualitatives en Marketing. In *cahier de Recherche ESCP-EAP*, N° 01. P. 150.
- Bardin, L. (1977). *L'analyse de contenu*, Paris. PUF, (5^e éd. revue et augmentée).
- Berelson, B. (1952). *Content Analysis in Communication Research*, the Free Press.
- Berg, B.L. (2003). *Qualitative Research Methods for the Social Sciences*, NY. 5nd Edition,
- Blaxill,(2004) .Pratique clinique
- Bruner, J. (1983). *Le développement de l'enfant : Savoir-faire, savoir dire*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Bruner, J. (1998). *Le développement de l'enfant. Savoir-faire, savoir dire*, Paris, Presses Universitaires de France.
- Canguilhem, G. (1992). *La Connaissance de la vie*. 2^e éd. Paris, J. Vrin.
- College des medecins du Quebec,(2004) .Pratique clinique.
- Depelteau, F. (2010). *La démarche d'une recherche en sciences humaines : de la question de départ à la communication des résultats*. Québec, De boeck University, Coll. Méthodes en Sciences humaines. 417 pages.
- Fonkeng E.G., Chaffi C.I., Bomda, J. (2014). *Précis de méthodologie de recherche en sciences sociales*. Yaoundé. Association Camerounaise de Coaching et d'Orientation Scolaire, Universitaire et Professionnelle.
- Huot, R. (1992). *La pratique de la recherche en sciences humaines*. Boucherville, Gaétan Morin éditeur
- Krippendorff, K. (2003), *Content analysis: an introduction to its methodology*, 2nd Edition, Sage Publications, Thousand Oaks, CA.
- Larousse, (2012). *Dictionnaire illustré*. Paris, Éditions Larousse. 1885 p.

- Laveault, D. (2007). De la régulation ou réglage : élaboration d'un modèle d'autoévaluation des apprentissages. In L. Allal & L. Mottier-Lopez. (2007). *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation*. (pp. 207-234). Bruxelles, De Boeck.
- Legendre, R. (1993). *Le dictionnaire actuel de l'éducation*. Paris : Éditions ESKA.
- Miles M.B., Huberman A.M. (1994), *Qualitative Data Analysis: An Expanded Source Book*, 2nd Edition, Sage Publications, Thousand Oaks, CA.
- Olivier., Bédard, G. et Ferron, J. (2005). *L'élaboration d'une problématique en recherche : sources, outils et méthode*. Paris: L'Harmattan
- Ordre des psychologues du Québec, 2012 Pratique clinique .
- Piaget, J. (1967). *The psychology of intelligence*. New-York: Routledge, 192 pages.
- Pourtois, J.P. ; Desmet, H. et Lahaye W. (2006). *Les points-charnières de la recherche scientifique, faculté de psychologie et des sciences de l'éducation université des monts- halnaut*. Bruxelles : Pierre Mardaga.
- Rumelhard, G. (2004). Histoire didactique du concept de régulation en biologie. In G. Rumelhard. *La régulation en biologie. Approche didactique : représentation, conceptualisation, modélisation*. Paris, INRP.
- Rapport analyse de l'éducation inclusive au Cameroun, non édité. (2017)
- Thésaurus (2012) consulté sur www.tel-thesaurus.com.



ANNEXES

- 1. Attestation de recherche**
- 2. Fiche de suivi de la recherche**
- 3. Formulaire de consentement aux entrevues individuel et collectif**
- 4. Travaux des enfants autistes**

REPUBLIQUE DU CAMEROUN
Paix-Travail-Patrie
UNIVERSITÉ DE YAOUNDÉ I
ÉCOLE NORMALE SUPÉRIEURE
DÉPARTEMENT DES SCIENCES DE
L'ÉDUCATION
SECTION : Sciences de l'Éducation



REPUBLIC OF CAMEROON
Peace-Work-Fatherland
THE UNIVERSITY OF YAOUNDE I
HIGHER TEACHER'S TRAINING COLLEGE
DEPARTMENT OF SCIENCES OF EDUCATION
SECTION: Sciences of Education

ATTESTATION DE RECHERCHE

Je soussigné, Pr Belinga Bessala Simon, chef de département de Sciences de l'Éducation, certifie que l'étudiant (e) nommé(e) :

NANGOM DUATO Christiane Pélagie

Est inscrit(e) au niveau V du département des Sciences de l'Éducation, Filière Sciences de l'Éducation de l'École normale supérieure de Yaoundé et poursuit actuellement un travail de recherche sur le thème suivant :

Modes de régulations pédagogiques et capacités d'adaptation de l'enfant autiste au préscolaire

Sous la direction de Pr Mbgwa Vendelin

Ce travail de recherche l'oblige à s'adresser à certaines institutions ou à certains services en vue de la collecte des données nécessaires à sa finalisation.

En foi de quoi la présente attestation lui est délivrée pour servir et valoir ce que de droit.

Fait à Yaoundé, le 20 septembre 2018



Le Chef de Département

Pr Belinga Bessala Simon

FICHE DE SUIVI DE LA RECHERCHE

Nom de l'institution PROMHANDICAM ASSOCIATION
Ecole Maternelle et primaire inclusive Mimboan II
Contact 677055740 www.promhandicam.com BP 4018 yde

L'élève - professeur Nangam Ouafa Christiane Pélogie de
la classe de Ve année à l'Ecole Normale Supérieure de Yaoundé du Département des Sciences de
l'Education a effectivement collecté les données dans notre institution dans le cadre de son travail
de Mémoire en vue de l'obtention du DIPEN II

Fait à yde le 01 NOV 2018



Abolo Jean Marie
Enseignant Spécialisé Braille

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT AUX ENTREVUES INDIVIDUEL ET COLLECTIF

1-COLLECTE DES DONNEES :

Notre étude s'est déroulée à l'école inclusive de Promhandicam (Promotion des Handicapés de Yaoundé Cameroun) situé à 500m de Mimboman terminus dans l'arrondissement de Yaoundé 4. Promhandicam a pour objectifs de promouvoir les actions susceptibles de favoriser l'intégration holistique des personnes handicapées du Cameroun en générale, des enfants handicapés et autistes en particulier. Dans le cadre de notre recherche, notre échantillon est constitué des enfants autistes de Promhandicam , mais compte tenu des difficultés que ces derniers rencontrent (communication, relations sociales etc.) ; nous avons interrogé les enseignants et les éducateurs spécialisés qui les encadrent au quotidien en classe afin de mieux nous décrire leurs élevés et en tant que personne ressource. Notre recueil des données s'est effectué auprès de trois enseignants donc trois femmes et un homme, âgés entre 26 et 37 ans, chacun responsable d'une classe à l'école maternelle et publique inclusive de Promhandicam, tous disposant d'au moins une formation professionnelle.

2-ENTRETIENS THÉMATIQUES

QUESTION1 : Racontes-moi comment procèdes-tu pour aider les enfants autistes à développer des capacités d'adaptation ?

L'enseignante N⁰ 1 qui est éducatrice spécialisée mais titulaire d'un CAPIEMP à la base répond qu'il n'y a pas de formule définit au préalable pour prendre en charge ces enfants car dit – elle ce sont des enfants qui ont chacun des besoins particuliers et en fonction du niveau de leur troubles je trouve comment je peux l'aider. Toute fois, lorsque les enfants autistes arrivent dans notre établissement pour la première fois ils sont pour la plupart très distant voire même replié sur soi. Certains manifestent des crises d'angoisse car l'environnement ne leur est pas familier, aussi le contact avec de

nouvelles personnes semble être l'une des plus grandes difficultés qu'éprouvent les enfants autistes. A ce propos l'enseignante N°1 dit : En début d'année c'était vraiment difficile pour Yves, il était dans son monde et toujours isolé dans son coin. Après beaucoup de temps et du travail que nous effectuons au quotidien il arrive déjà à s'ouvrir aux autres.

Donc, quand nous recevons les enfants en début d'année la première chose à faire est qu'on se familiarise avec eux. Cette familiarisation ne se fait pas de manière systématique et peut parfois prendre beaucoup de temps. C'est pourquoi avec eux il faut faire preuve d'une grande patience. Ensuite il faut apprendre à l'enfant à rester assis car pour ceux qui sont hyperactif c'est souvent très compliqué de le faire. Une fois que l'enfant maîtrise déjà son environnement et qu'il s'est déjà familiarisé avec ses camarades et nous, nous établissons un contact avec lui à travers le regard car les enfants autistes lisent beaucoup sur l'expression du visage lorsque nous échangeons avec eux même s'ils ne parlent pas. Il faut donc toujours attirer leur attention et s'assurer qu'ils vous regardent aussi avant de leur donner une consigne ou de leur poser une question.

L'enseignante N°2 qui est également transcripteur de Braille et auxiliaire de vie sociale répond à la première question en nous disant que la première des choses qu'il faut pour prendre en charge les enfants autistes c'est de leur donner beaucoup d'affection. C'est à partir de cet amour qu'ils se familiarisent avec leur entourage et ne se sentent plus étranger au sein de la classe. Après avoir tissé ces liens qui se font par des sourires, des regards, des câlins... nous aidons ces enfants à connaître leur environnement pour leur permettre de se mouvoir pour par exemple aller aux toilettes ou sortir dans la cours de récréation pendant la pause...D'après elle, prendre soin d'un enfant TSA exige de la part de l'enseignant de nombreuses qualités qui peuvent ne pas relever de sa formation initiale. Il s'agit en effet des compétences sociales, d'abord avoir beaucoup d'affection pour chacun de ses élèves, avoir beaucoup de patience et également attentionné au besoin de chacun d'entre eux.

L'enseignant N°3 répond que, compte tenu des difficultés que présentent les enfants autistes, les enseignants en plus de la pédagogie différenciée appliquent également les autres méthodes pédagogiques comme c'est le cas dans la plupart des écoles inclusives (ex : méthode de syllabique et globale à la maternelle). Cependant les

pratiques pédagogiques qu'ils utilisent pour mener les activités dans une salle de classe est celle d'avoir une attention particulière pour chacun enfant. Il dit que concrètement avec ces enfants, il faut d'abord être patient avec eux car ils n'ont pas la même compréhension que nous et puis, il faut surtout leur montrer qu'on s'intéresse à eux, avoir beaucoup d'affection vis-à-vis d'eux et de temps en temps il faut les ramener.

Tous ces trois enseignants s'accordent sur le fait que l'enfant autiste apprend par imitation, observation des pairs, répétition, jeux, langage, mouvement... Mais cela est possible si et seulement si l'enfant a la volonté et manifeste un intérêt.

Pour eux, l'adaptation physique repose sur la capacité de l'enfant TSA à se prendre en charge en réalisant certaines tâches relatives à son corps, à l'aide de l'exercice et surtout par observation des pairs. Par exemple, en début d'année, nombreux parmi eux arrivent avec des couches et progressivement nous leur apprenons la notion d'aller aux toilettes. Ce n'est pas facile mais réalisable au bout de temps de travail. Par ailleurs, avec beaucoup d'insistance les enfants réussissent à ranger leur sac dans une sorte de penderie et à prendre place. A la pause certains prennent leur sac tous l'ouvrent prennent leur goûter pour le manger et après le referme et vont le garder.

Pour ce qui est de l'adaptation intellectuelle certains enfants surtout ceux dit autistes légers sont attentionnés et respectent les consignes données par les enseignants et contribuent aux activités intellectuelles comme répondre aux questions en classe, faire des exercices.

L'adaptation sociale se fait à travers la familiarisation et la connaissance de l'autre. Dans leur pratique quotidienne les enfants TSA ont pour tâche d'apprendre à nommer chacun de leur camarade et cela commence dès l'entrée en salle, l'enseignante demande toujours comment s'appelle le camarade qui entre en salle en lui disant tous un bonjour. Pour leurs aider dans leur tâches, il y'a les photos de tous les élèves collés sur le mur avec en dessous leur nom. Cela leur permet d'apprendre à reconnaître leurs camarades.

Question 2 : sur le plan des activités pédagogiques quelles sont celles que tu mènes pour aider les enfants autistes à intégrer les apprentissages ?

Tous s'accordent sur les activités individuelles et les activités collectives comme moyen plus ou moins efficaces pour faire intégrer les apprentissages chez les enfants autistes. Les activités individuelles concernent le coloriage, l'écriture, l'initiation aux

mathématiques et à la lecture, jeux éducatif. Certains enfants excellent dans les activités graphiques, d'autres dans les capacités à mémoriser les images ; les noms de lieux et des personnes ; à être attentif de manière soutenue. La parole reste cependant très difficile et même quasiment absente chez la plupart.

Les activités collectives sont beaucoup plus pratiques et visent l'autonomie (physique, intellectuelle, affective) ainsi que les activités de la vie quotidienne (travail manuel, jeux éducatifs, manipulation des objets, activités de créativité...)

QUESTION 3 : En terme d'interventions intensive ou spécialisée, quelles techniques mets-tu sur pied pour résoudre les problèmes de comportements des jeunes enfants autistes ?

Réponse : Etant donné que le diagnostic de l'autiste est pluridisciplinaire (psychiatre, psychologue, éducateur spécialisée, orthophoniste...), ceux qui sont agressifs sont soumis au traitement par les médicaments prescrits par des médecins. Pour le reste, nous procédons à un rappel à l'ordre ou alors nous les soumettons à des activités qui les occupent généralement ce sont des activités motrices. Il n'y a pas de techniques de prise en charge plus efficaces que d'autre, il faut au préalable identifier le besoin de l'enfant afin d'adapter une méthode qui permettrait à l'enfant autiste effectivement de pouvoir développer ses aptitudes afin de s'adapter au mieux à son environnement.

En conclusion, malgré les difficultés liées à l'autisme la capacité d'adaptation est remarquable chez beaucoup d'enfants autistes. Le repli sur soi est la caractéristique majeure de l'autisme quelque soit la catégorie, ce qui implique d'avantage la possibilité de pouvoir s'ouvrir aux autres. Avec la présence de l'autre, certains sortent de cette enveloppe qui les entoure, de leur monde pour s'intéresser à l'autre en lui adressant la parole. Ainsi, le contact favorise l'acquisition.

A l'école inclusive Promhandicam l'objectif poursuivi est surtout de favoriser la socialisation qui passe par un premier temps par l'indépendance et l'autonomisation. Pour les autistes profonds l'accent est beaucoup plus mis sur la manipulation des objets et la socialisation. Le résultat attendu n'est pas toujours en termes de réussite scolaire.

QUESTION 4 : Comment détermine-tu que l'enfant TSA a assimilé les enseignements tout au long des apprentissages ?

Au terme d'un apprentissage le résultat est perceptible sur la manière de faire de l'enfant et lorsqu'il y a changement c'est-à-dire lorsque l'enfant arrive à intégrer la notion de propreté (maîtrise du schéma corporel) ; à maîtriser son environnement (repères) ; à interagir avec ses pairs...

Enseignante #04

Question 1 : Parlons des activités que vous menez avec les enfants, quelles sont celles qui sont habituelles et non habituelles ?

Quand l'enfant vient en septembre, il ne parle pas. Tout commence par l'observation. Au premier jour ou les premières semaines, je passe mon temps à les observer et analyser leur comportement. Je comprends par exemple que lorsqu'il veut faire ses besoins j'observe le comportement qu'il manifeste. A la longue chaque fois qu'il fera ce comportement, je le dirige vers les toilettes pour qu'il fasse ses besoins. Le plus important c'est d'inventorier l'ensemble des comportements manifestés par l'enfant en début d'année ce qui va nous permettre de comprendre son langage et ainsi d'y répondre plus facilement. Aussi, il est important de leur apprendre les routines. En effet, il n'est pas opportun de répondre chaque fois aux sollicitations de l'enfant. Il faut laisser lui apprendre les routines. Qu'il comprenne qu'il y a une heure pour tout.

Question 2 : S'agissant des activités liées à l'analyse des images, des événements à mémoriser et pour aider l'enfant à se repérer, comment procédez-vous ?

En réalité, beaucoup de nos activités nous obligent à utiliser les images, les photos, parfois mêmes des dessins animés pour les aider à interagir. Vous allez constater que beaucoup d'entre eux sont souvent muets, ne parlent pas beaucoup, si vous n'utilisez pas les images, ils restent introvertis alors que grâce aux apprentissages imagés, ils sortent un peu de leur torpeur et ont mieux peur de se lancer dans les apprentissages.

Donc pour nous en sortir mieux, nous décorons les classes en fonction des besoins de ces enfants. Par exemple, nous avons ici le tableau de tous les anniversaires de ces enfants avec leurs photos pour les aider à créer le souvenir et de se rappeler qu'ils existent. Mais ce n'est pas une méthode obligatoire, une chose est sûre c'est que la salle de classe dans son aménagement doit être mobile et dynamique. D'autres

pratiquent beaucoup plus les classes nature, c'est-à-dire en plein air avec des exemples plus concrets. Pour les aider à s'orienter c'est de la même manière.

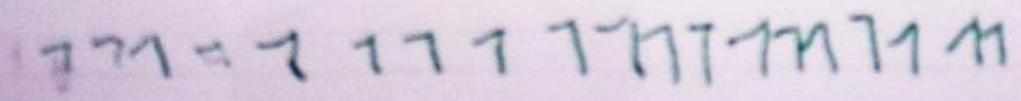
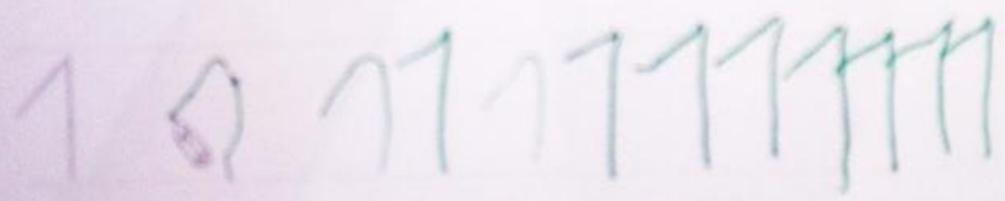
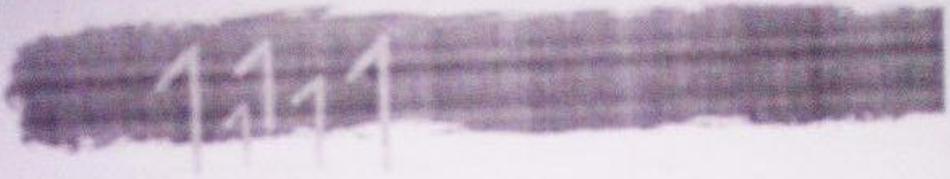
Question 3 : Et sur le plan symbolique c'est-à-dire les apprentissages plus structurés comme l'acquisition des connaissances livresques, les concepts, les principes mathématiques etc..., comment procédez-vous ?

Comme je vous l'ai depuis le départ, nous tenons compte des particularités de ces enfants. Ce n'est pas une école ordinaire mais inclusive, vous voyez un peu ? Nous visons beaucoup plus l'adaptation de l'enfant à vivre en harmonie avec les personnes dites normales. Pour les apprentissages comme l'acquisition des concepts, principes, formules, nous transformons cela en jeu plus ludique, par exemple pour ceux qui sont déjà plus autonomes, ils chantent l'alphabet, chantent les conjugaisons, jouent avec la numérotation, écrivent leurs noms avec des lettres précoupées etc....

TRAVAUX DES ENFANTS AUTISTES

01 NOV 2018

unité 6

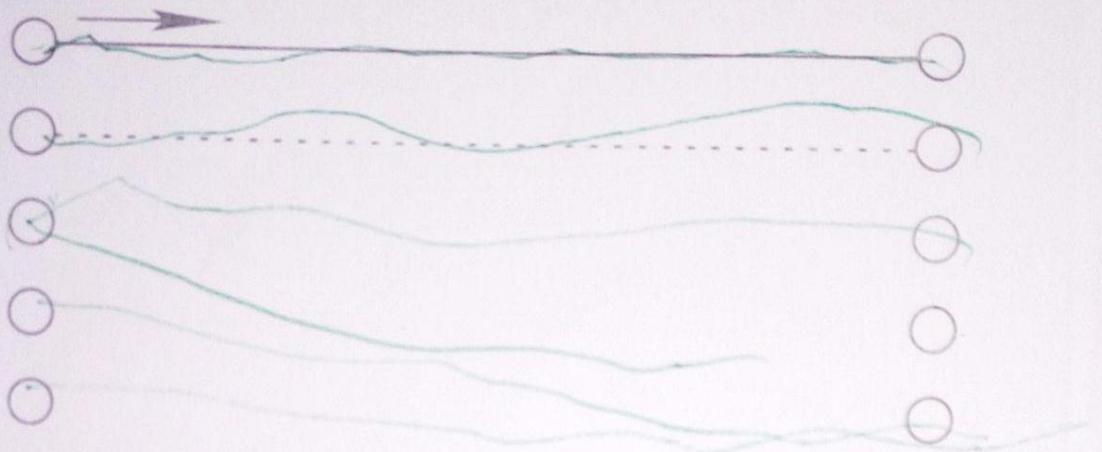


Autiste léger (7ans)

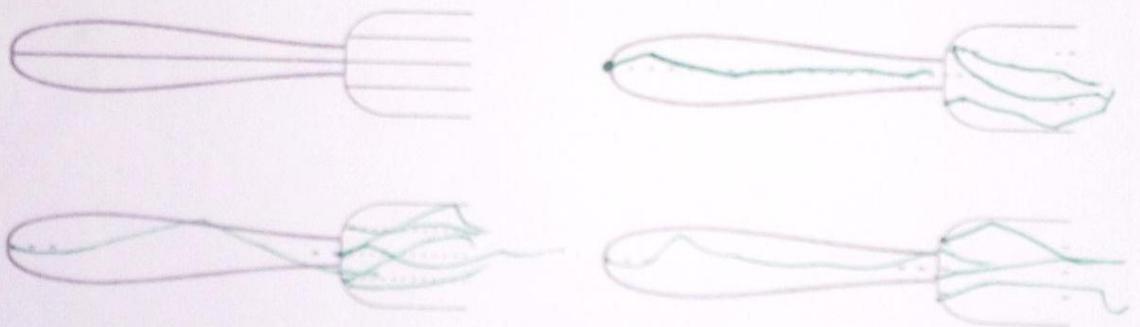
ATANGANA

Les tracés horizontaux

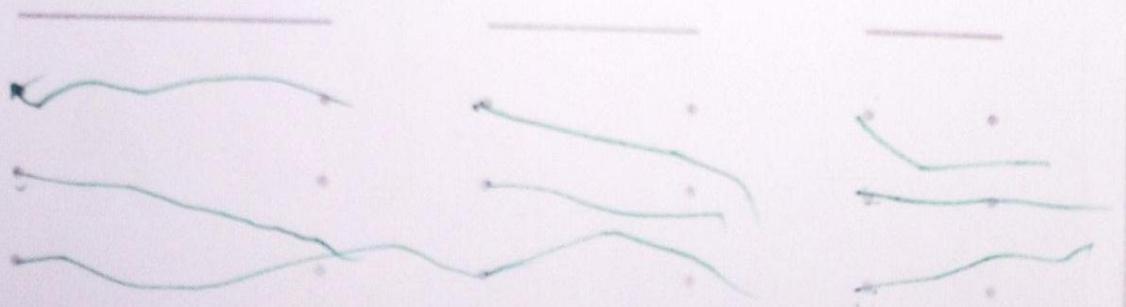
1 Fais les lignes de gauche à droite



2 Complète les fourchettes



3 Trace les traits horizontaux



Artiste (5ans)
moyen

8

FEHNEGNE

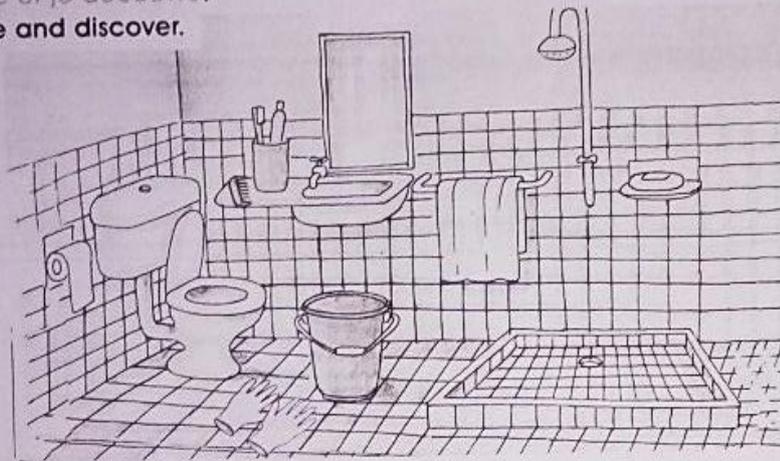
01 NOV 2018

La toilette

Care of the body

Objectif: Colorier quelques objets de toilette.
Objective: Colouring some things used to care for the body.

J'observe et je découvre.
I observe and discover.



Je m'exerce: Je colorie ces outils de toilette.
Activity: I colour these bathing tools.



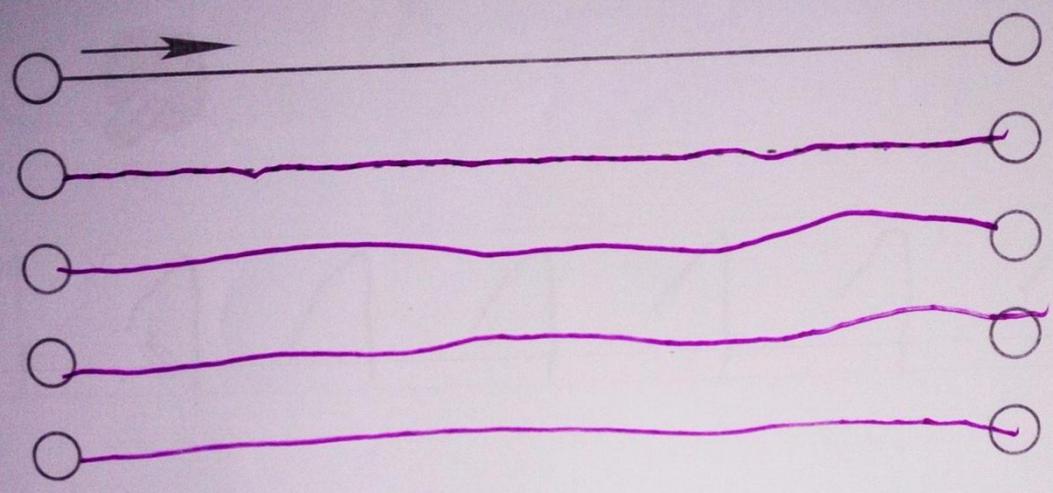
Artiste
liger (7 ans)

AIANGANA

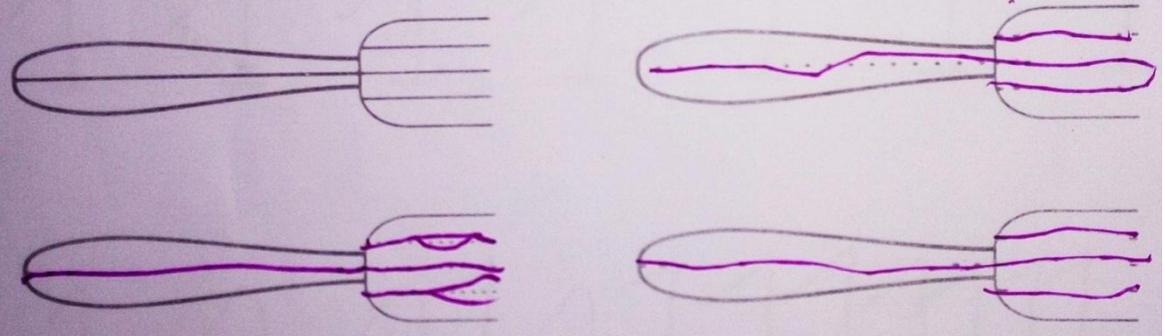
Les tracés horizontaux

01 NOV 2018

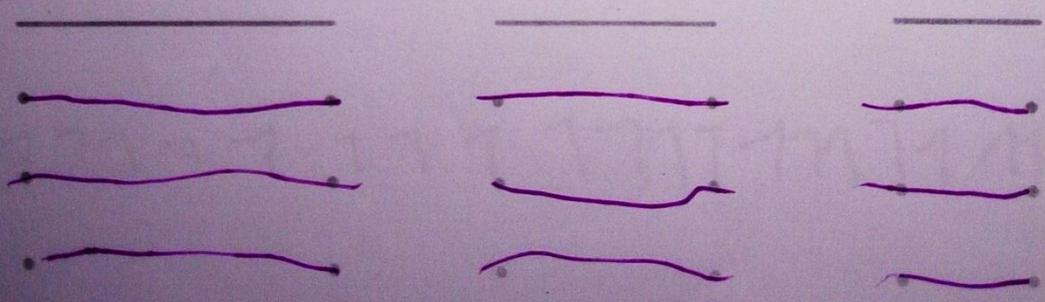
 Fais les lignes de gauche à droite



 Complète les fourchettes



 Trace les traits horizontaux

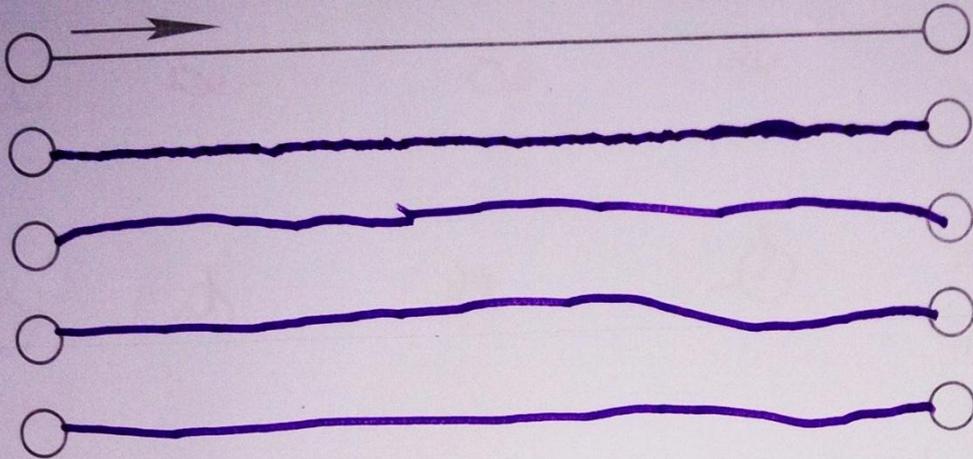


Artiste léger (7ans)

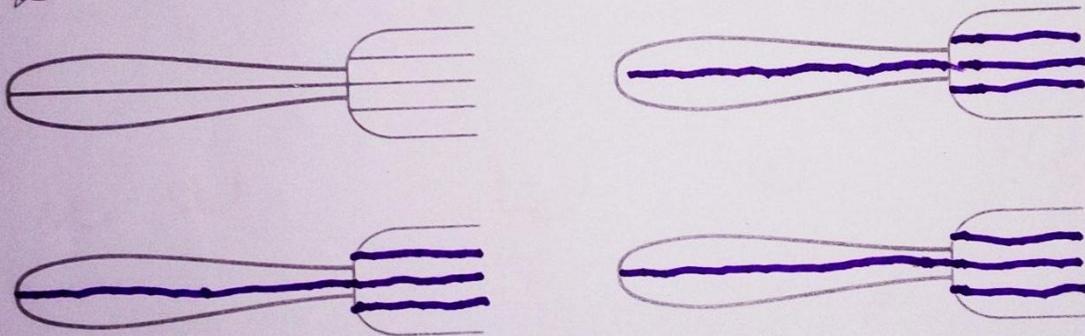
10 NOV 2018

Les tracés horizontaux

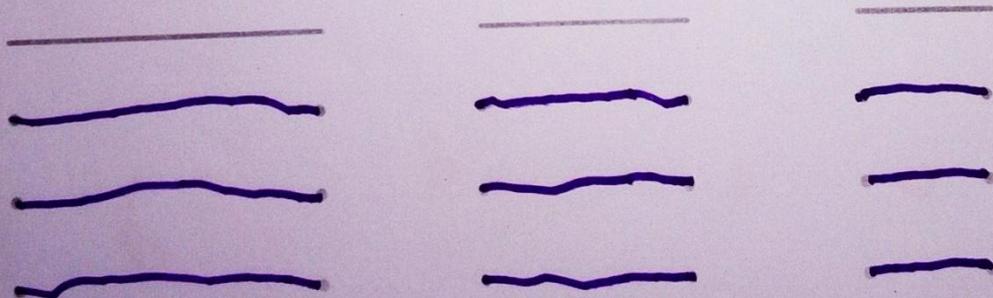
 Fais les lignes de gauche à droite



 Complète les fourchettes



 Trace les traits horizontaux



Artiste
léger (7 ans)

8

SHERA Elie

Les voyelles

a a a a a a a a a a a a
 o o o o o o o o o o o o
 e e e e e e e e e e e e
 i i i i i i i i i i i i
 u u u u u u u u u u u u
 é é é é é é é é é é é é
 y y y y y y y y y y y y

Activité
Niveau (3ans)

01 NOV 2018

Les voyelles

a a a a a

o o o o o

i i i i i

u u u u u

e e e e e

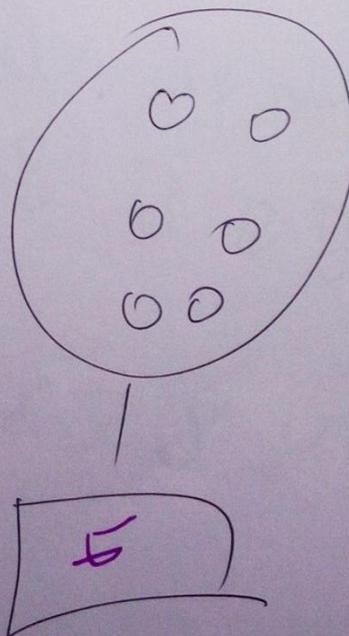
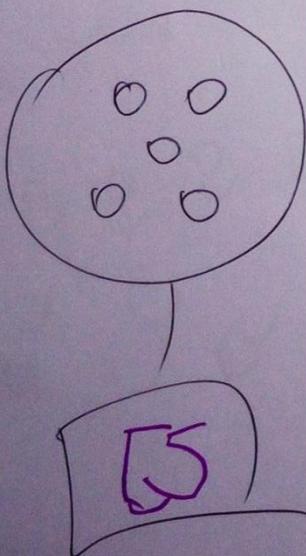
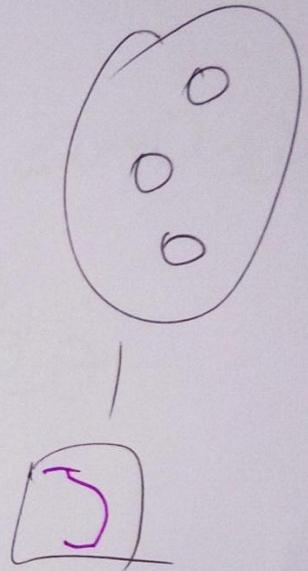
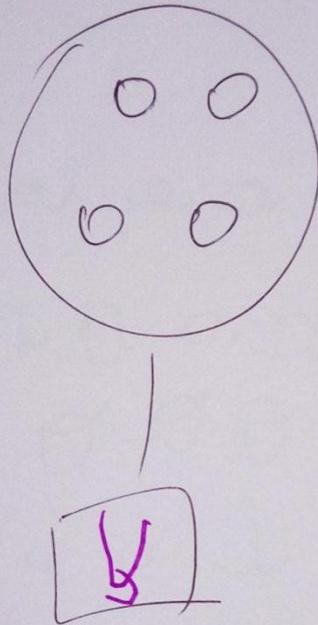
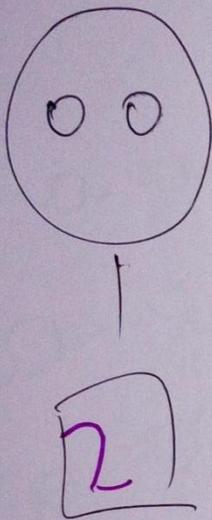
y b b b o

Artiste
léger (7 ans)

BHENA

01 NOV 2018

Je complète



Artiste léger (7 ans)

ATANGANA

La toilette

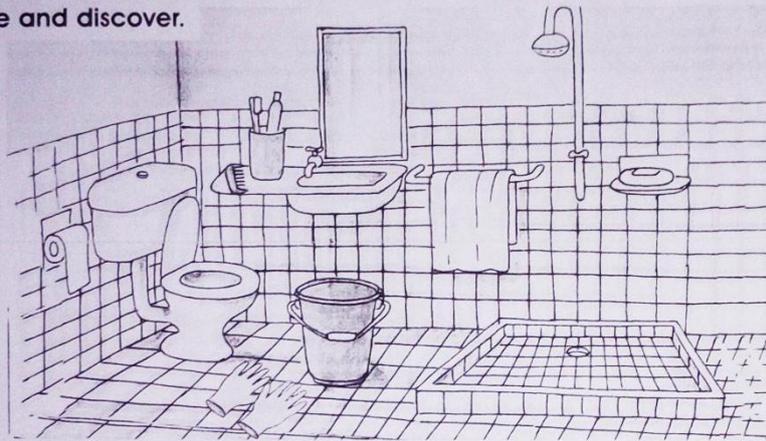
Care of the body

10 1 NOV 2018

Objectif: Colorier quelques objets de toilette.

Objective: Colouring some things used to care for the body.

J'observe et je découvre.
I observe and discover.



Je m'exerce: Je colorie ces outils de toilette.

Activity: I colour these bathing tools.

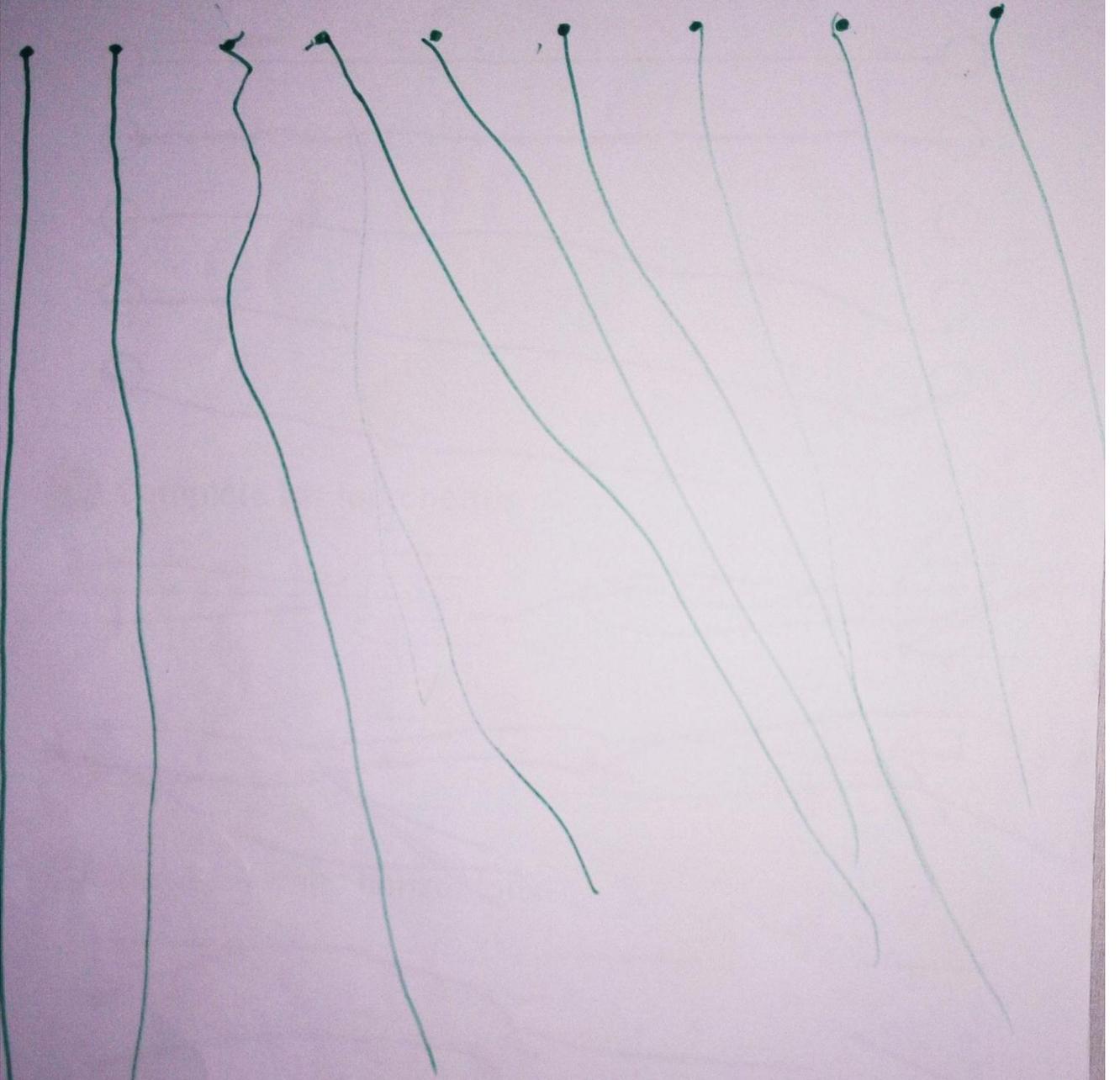


Artiste
léger (7 ans)

SHEMA

01 NOV 2018

Les traits verticaux



Artiste
moyen (haus)

MENGUB

01 NOV 2018

Les traits verticaux



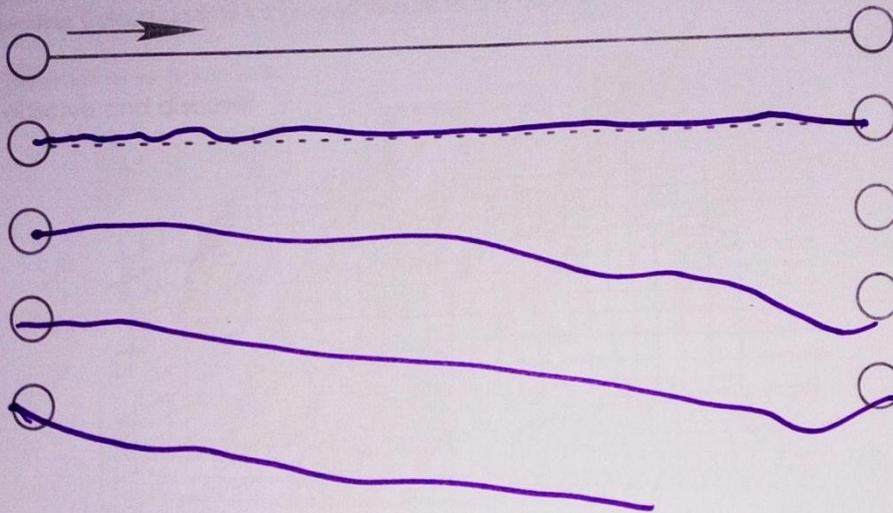
Artiste
moyen (5 ans.)

TEUMEGNE

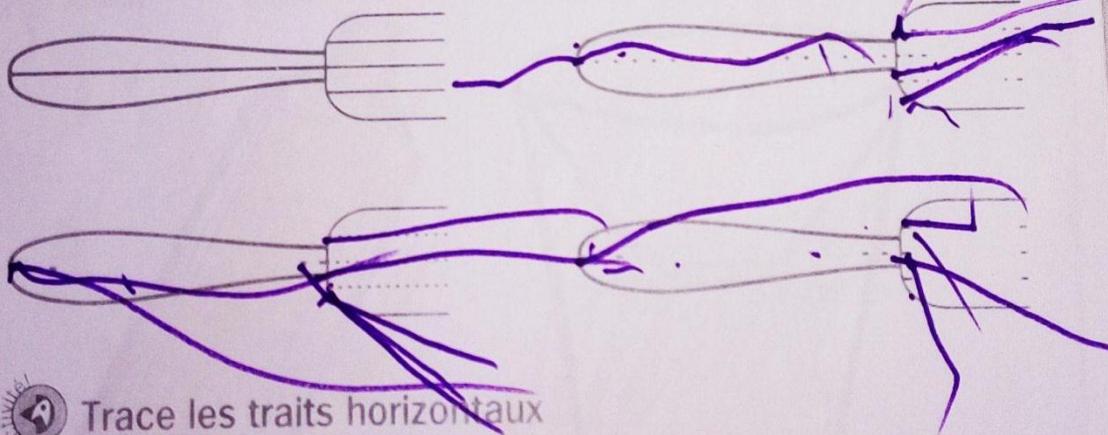
Les tracés horizontaux

01 NOV 2018

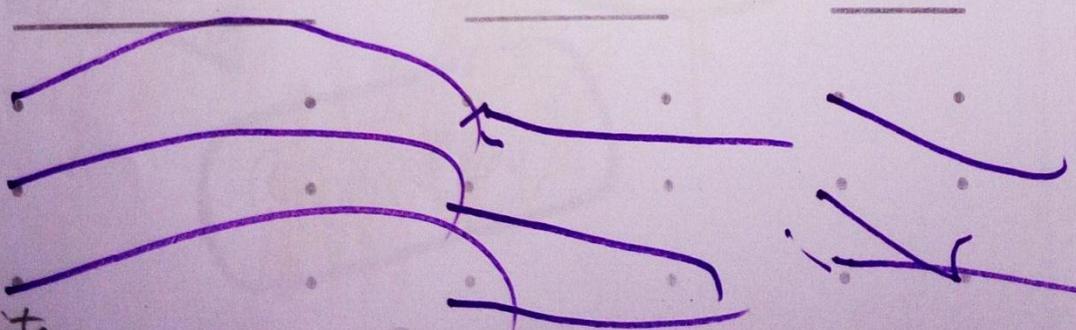
 Fais les lignes de gauche à droite



 Complète les fourchettes



 Trace les traits horizontaux



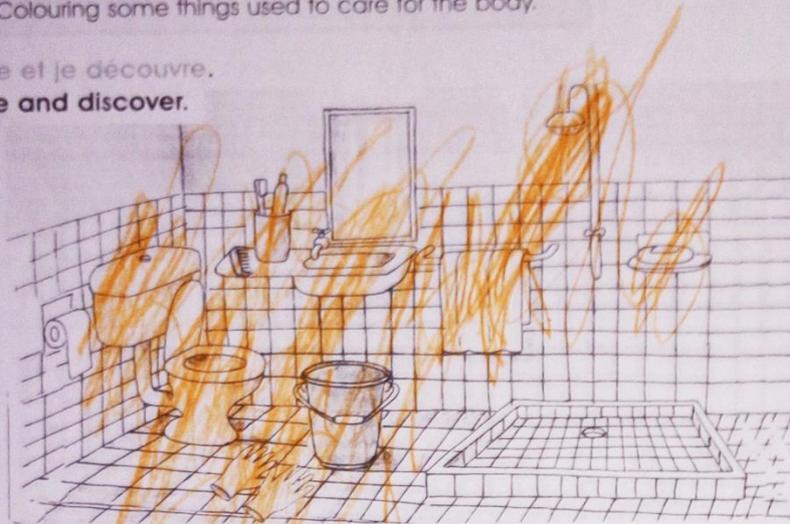
Artiste
moyen (6ans)

La toilette

Care of the body

Objectif: Colorier quelques objets de toilette.
Objective: Colouring some things used to care for the body.

J'observe et je découvre.
I observe and discover.



Je m'exerce: Je colorie ces outils de toilette.
Activity: I colour these bathing tools.



Artiste
moyen (6ans)

MENGUE

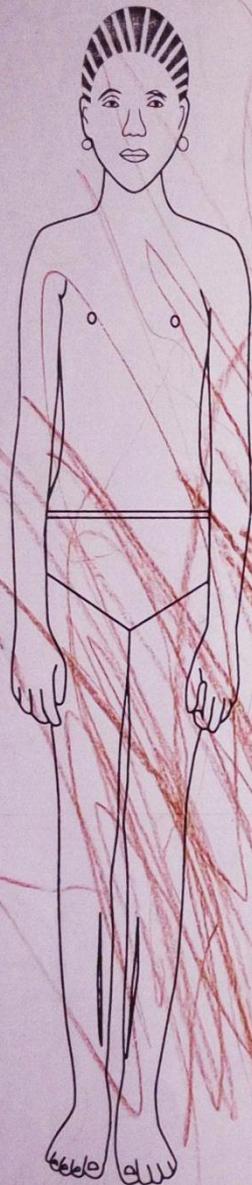
01 NOV 2018

LE CORPS HUMAIN / THE HUMAN BODY

Colorie

Date

Colour



une fille / a girl



une bouche / the mouth



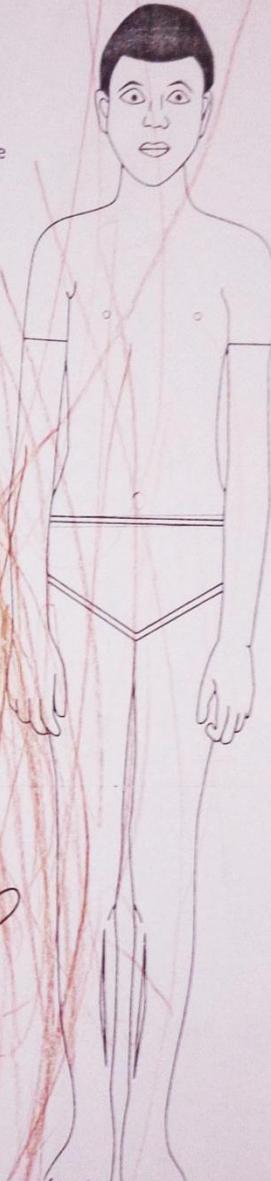
un œil / an eye



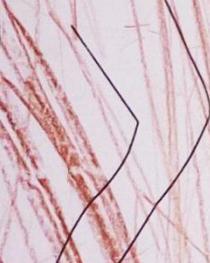
une oreille / an ear



le nez / the nose



un garçon / a boy



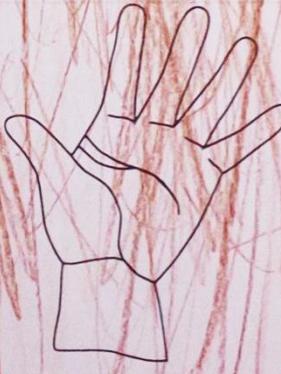
une jambe
a leg



un bras
an arm



un pied
a foot



une main
a hand

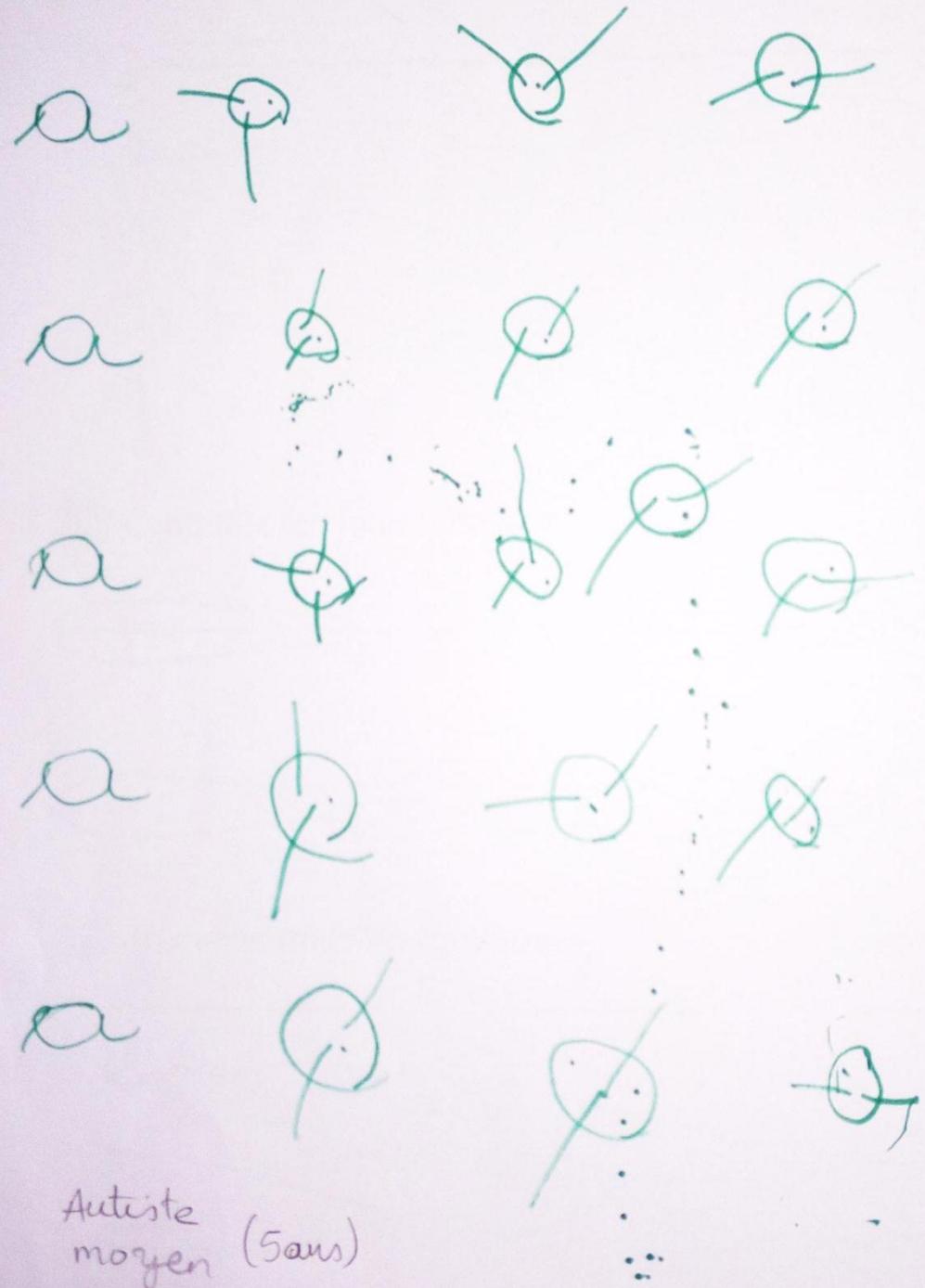
Artiste
moyen (5ans)



TEUMEGNE

01 NOV 2018

La voyelle a



Artiste
moyen (5ans)

TABLE DES MATIERES

SOMMAIRE	i
DEDICACE	ii
REMERCIEMENTS	iv
LISTE DES ABREVIATIONS, ACRONYMES ET SIGLES	v
LISTE DES TABLEAUX	vi
RESUME	vii
ABSTRACT	viii
INTRODUCTION GÉNÉRALE	1
PREMIERE PARTIE : CADRE THÉORIQUE	3
CHAPITRE 1 : LA PROBLÉMATIQUE DE L'ÉTUDE	4
1.1. CONTEXTE ET JUSTIFICATION	4
1.2. POSITION ET FORMULATION DU PROBLEME	11
1.3. QUESTIONS DE RECHERCHE	13
1.3.1. Question principale de recherche.....	13
1.3.2. Questions secondaires de recherche	14
1.4. OBJECTIFS DE L'ETUDE	14
1.4.1. Objectif général de l'étude.....	14
1.4.2. Objectifs spécifiques	14
1.5. INTERETS DE L'ETUDE	15
1.5.1. Intérêt scientifique.....	15
1.5.2. Intérêt pédagogique.....	15
1.5.3. Intérêt social	15
1.6. DELIMITATIONS DE L'ETUDE	16
1.6.1. Délimitation théorique	16
1.6.2. Délimitation géographique et temporelle.....	16
CHAPITRE 2 : INSERTION THÉORIQUE DU SUJET	17
2.1. DEFINITION DES CONCEPTS	17
2.1.1. Modes de régulation pédagogique	17

2.1.1.1. Le concept de régulation	17
2.1.1.2. Les types de régulation selon Bruner	19
2.1.2. Capacité d'adaptation de l'enfant	20
2.1.2.1. Le concept d'adaptation	20
2.1.2.2. Les capacités d'adaptation chez l'enfant autiste.	22
2.1.3. L'autisme	26
2.1.3.1. Les premières conceptions de l'autisme.....	26
2.1.3.2. Autisme : trouble du spectre autistique	28
2.1.3.3. Autisme : trouble envahissant du développement.....	28
2.1.3.4 Evolution de la terminologie autisme.....	29
2.1.3.5. Critères diagnostiques	30
2.1.3.6. Caractéristiques des élèves autistes	32
2.2. REVUE DE LA LITTERATURE	33
2.2.1. Mode éactif et capacité d'adaptation de l'enfant TSA.....	34
2.2.2.1. Guedeney et la théorie de l'attachement	34
2.2.2.2. Kaes et la fonction de groupe	35
2.2.2. Mode iconique et capacité d'adaptation de l'enfant TSA.....	37
2.2.2.1. La prise en charge et les modes d'interventions auprès des enfants à besoins particuliers (Bruner, 1998).	37
2.2.2.1. Stratégies d'intervention pour développer la communication et les habiletés sociales des enfants qui présentent un retard global et significatif de développement dans les milieux préscolaires.	39
2.2.3. Mode de régulation symbolique et capacité d'adaptation de l'enfant TSA... 39	
2.2.3.1. Le développement des habiletés sociales et des compétences communicationnelles.....	39
2.2.3.2. Développement des habiletés sociales	41
2.3. CADRE THEORIQUE DE REFERENCE	42
2.3.1. Le modèle de la théorie de l'esprit.....	42
2.3.2. Le modèle de relation pédagogique de Bruner	48
2.4. FORMULATION DES HYPOTHESES ET DES VARIABLES	49
2.4.1. Formulation des hypothèses de l'étude.....	49
2.4.1.1. Hypothèse générale	49
2.4.1.2. Variables de l'étude.....	50
2.4.1.3. Hypothèses spécifiques de recherche	51
DEUXIEME PARTIE : CADRE METHODOLOGIQUE	52

CHAPITRE 3 : DISPOSITIF METHODOLOGIQUE	52
3.1. TYPE D'ETUDE	53
3.1.1. Présentation du type d'étude	53
3.1.2. Justification théorique et empirique	54
3.2. SITE DE L'ETUDE	54
3.2.1 Description du site d'étude	54
3.2.2. Justification du site d'étude	55
3.3. POPULATION DE L'ETUDE.....	55
3.3.1. Présentation de la population d'étude	55
3.3.2. Justification de la population d'étude	56
3.3.3. Critères de sélection	56
3.4. METHODE D'ÉCHANTILLONNAGE ET ECHANTILLON.....	57
3.4.1. Présentation et justification de la technique d'échantillonnage utilisée	57
3.4.2. Présentation de l'échantillon de l'étude	57
3.4.3. Justification théorique et empirique de l'échantillon.....	58
3.5. INSTRUMENT ET DEROULEMENT DE COLLECTE DE DONNÉES.....	60
3.5.1. Présentation de l'instrument de collecte des données	60
3.5.2. Justification du choix de l'entretien.....	60
3.5.3. Construction des entretiens individuels	61
3.5.3.1. Pré-enquête	61
3.5.3.2. Guide d'entretien.....	61
3.5.4. Déroulement du terrain	62
3.6. PROCEDURE DE COLLECTE DES DONNEES	63
3.6.1. Retranscription des données	63
3.6.2. Codage des données	64
3.6.3. Les biais	65
3.7. METHODE D'ANALYSE DES RÉSULTATS.....	66
3.7.1. Technique de traitement des données : analyse de contenu.....	66
3.7.2. Présentation de la grille d'analyse des données	67
TROISIEME PARTIE : CADRE OPERATOIRE	68
CHAPITRE 4 : PRESENTATION ET ANALYSE DES DONNEES	69
4.1. PRESENTATION DES DONNEES ANAMNESTIQUES.....	69
4.1.1. Caractéristiques des éducateurs	69

4.1.1.1 Les âges des éducatrices	69
4.1.1.2. Les formations reçues.....	70
4.1.1.3. L'expérience.....	70
4.1.2. Présentation des enfants atteints d'autisme.....	70
4.1.2.1. Autiste 1 et 2.....	70
4.1.2.2. Autiste 3.....	71
4.1.2.3. Autiste 4.....	71
4.1.2.4. Autistes 5 et 6	71
4.1.2.5. Autistes 6.....	72
4.2. PRESENTATION DES DONNEES THEMATIQUES.....	73
4.2.1. Mode éactif	73
4.1.2.2. Le mode iconique	75
4.1.2.3. Le mode symbolique	77
4.1.2.4. Capacités d'adaptation chez les enfants autistes	79
4.3. SYNTHESE DES ANALYSES THEMATIQUES	80
CHAPITRE 5: INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS ET PERSPECTIVES ..	84
5.1. RAPPELS DES DONNEES THEORIQUES ET EMPIRIQUES	84
5.1.1. Rappel des données théoriques	84
5.1.2. Rappel des données empiriques	85
5.2. INTERPRETATION DES RESULTATS.....	86
5.2.1. Du mode de régulation éactif à la capacité d'adaptation	86
5.2.2. Du mode de régulation iconique à la capacité d'adaptation chez les enfants TSA.....	88
5.2.3. Du mode de régulation symbolique au développement des capacités d'adaptation.....	90
5.3. PERSPECTIVES THEORIQUES ET PROFESSIONNELLES.....	92
5.3.1. Perspectives théoriques.....	92
5.3.2. Perspectives professionnelles.....	93
5.3.2.1. Modèle résolutif	93
CONCLUSION GÉNÉRALE	96
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	98
ANNEXES.....	100
TABLE DES MATIERES	124