

CAPITALISATION D'EXPERIENCES DU SUIVI DU DIPLOME UNIVERSITAIRE HANDICAPS ET TSA DE L'UNIVERSITE DE LORRAINE

RAPPORT FINAL

Table des matières

| | |
|--|----|
| Introduction | 2 |
| Méthodologie pour la capitalisation | 3 |
| Un travail D'analyse lexicométrique | 3 |
| 1. Etude lexicométrique du corpus d'entretiens pour la capitalisation du D.U. Handicaps et TSA..... | 4 |
| Problématiser le corpus..... | 4 |
| Analyse Factorielle des correspondances | 5 |
| La structure des discours des participants au DU par la méthode « Reinert »..... | 7 |
| 2. Contexte de l'inscription au DU et besoins de formation | 10 |
| La perception d'une augmentation de la population TSA et des difficultés associées à sa prise en charge..... | 11 |
| Une insuffisance d'offre de formation initiale et continue..... | 14 |
| Le contexte territorial et la mixité des publics | 16 |
| Poursuite d'un objectif identitaire et d'une logique collective de formation..... | 17 |
| 3. Apports et bénéfices de la participation au DU | 18 |
| Regard critique sur la formation | 18 |
| Les effets de la formation sur les participants..... | 20 |
| Apports en termes de connaissance au sujet des comportements problématiques | 21 |
| Apports dans la pratique professionnelle : outils et postures renouvelées..... | 23 |
| Effets relationnels, partenariats et mobilisation du réseau | 25 |
| 4. Perspectives à développer | 26 |
| Faciliter la participation au DU | 27 |
| Des freins organisationnels à lever | 28 |
| Favoriser l'essaimage du savoir au sein de structures et sur le territoire | 33 |
| Renforcer la mise en relation et en réseau des participants au DU | 37 |
| Amorcer une réflexion sur la place de l'utilisateur et de son entourage..... | 41 |
| Conclusion | 42 |
| Les enjeux soulevés par les apports et les freins de la formation dans la pratique professionnelle | 43 |
| La poursuite de l'analyse par la mise en discussion des résultats | 44 |
| Éléments de bibliographie | 44 |
| Annexe : profil des répondants..... | 45 |

INTRODUCTION

Depuis six ans, l'Université de Lorraine propose un Diplôme Universitaire (DU) « *Handicaps et Troubles du Spectre Autistique (TSA) : analyse, accompagnement, prévention des "comportements problématiques"* », soutenu par l'Agence Régionale de Santé (ARS) et destiné à un public large de professionnels du social ou du médico-social, et de parents. Les porteurs du DU, le Professeur Fabienne Lemetayer (enseignant-chercheur à l'Université de Lorraine) et le Docteur Nelly Dequidt (médecin à la MDPH 57), suite à une proposition de la Société Française de Santé Publique (SFSP), ont souhaité mettre en œuvre une démarche de collecte et de partage des expériences des personnes ayant participé au DU. C'est l'Instance Régionale d'Éducation et de Promotion de la Santé (Ireps) Grand Est qui en a eu la charge.

Cette démarche dite de « capitalisation » consiste à échanger avec des anciens participants au diplôme sur les apports de la formation, ainsi que sur les freins et les leviers rencontrés dans l'évolution de leurs pratiques et de celles de leur structure pour l'accompagnement des troubles comportementaux des personnes en situation de handicap. Cette démarche a également pour but de contribuer au lancement d'une dynamique de réseau de professionnels ayant participé au DU. Dans cette perspective, les résultats finaux seront présentés et discutés avec les personnes ayant contribué à l'étude. L'objectif d'un tel travail est de construire, à partir des données empiriques, un capital mobilisable et valorisable par les participants au DU, mais aussi par l'Université de Lorraine et l'ARS.

D'un point de vue méthodologique, l'enquête repose sur la réalisation de dix entretiens semi-directifs analysés sous la forme de « fiches de capitalisation ». L'échantillon de l'étude se compose d'anciens participants au DU et a été constitué de façon à couvrir la grande diversité des profils des étudiants du diplôme, soit :

- o Un personnel administratif
- o Deux directeurs de structure
- o Un parent d'enfant atteint de TSA
- o Six professionnels en contact direct avec le public occupant des fonctions variées (psychologue, infirmier, travailleur social) dans différents types de structures du champ médico-social et sanitaire (IME, ITEP, Hôpital psychiatrique), dont un est également parent d'un enfant atteint de TSA

Ce rapport est structuré autour de trois parties. Dans la première partie, il est fait état de la diversité des raisons exprimées par les personnes interrogées pour justifier le choix d'intégrer le DU. Cette partie révèle ainsi ce que les participants au diplôme souhaitaient y trouver. La deuxième partie s'intéresse aux effets et aux apports de la formation dans le quotidien professionnel des participants. Il y est question tant des apports théoriques que des apports pratiques, en matière d'outils et de méthodes d'action. Enfin, la troisième partie soulève les perspectives et les enjeux liés à certaines difficultés rencontrées par les participants ainsi qu'aux développements envisageables du diplôme.

Afin de garantir l'anonymat des personnes interrogées, leurs prénoms ont été modifiés à l'aide de l'application développée par le sociologue Baptiste Coulmont¹. Ce site internet, fruit de ses travaux de recherches au sujet des prénoms, propose des listes de prénoms ayant les mêmes profils selon le critère de la mention obtenue à l'épreuve du baccalauréat. Les prénoms indiquant la position sociale de ceux qui le portent, il semblait important d'anonymiser le plus « justement » possible les participants au diplôme en rendant compte de leur origine sociale et culturelle. Les prénoms de personnes et noms de structures ont été rendus anonymes dans les représentations graphiques. La liste des répondants et de leur statut est disponible en annexe du rapport (voir p. 45).

¹ <http://coulmont.com/bac/index.html>

METHODOLOGIE POUR LA CAPITALISATION

La capitalisation d'expériences emprunte aux méthodes employées en sciences humaines et sociales et principalement aux méthodes qualitatives dont « l'objectif est de saisir le sens d'un phénomène complexe tel qu'il est perçu par les participants et le chercheur dans une dynamique de co-construction du sens » (Imbert, 2010, p. 25). Pour recueillir le matériau nécessaire au travail de capitalisation, des entretiens dits « semi-directifs » ont été réalisés à l'appui d'un guide d'entretien.

Ce type d'entretien connaît deux avantages majeurs : le cadrage et la flexibilité. Il permet en effet de cadrer un échange, de le structurer autour de plusieurs points ou thèmes centraux et donc d'amener la personne interrogée à évoquer un sujet précis, un moment de sa vie en particulier, une expérience spécifique, et par là même de stimuler sa réflexivité en abordant des sujets auxquels les personnes n'avaient pas nécessairement pris le temps de réfléchir au préalable. L'entretien semi-directif apporte ainsi une grande flexibilité à l'enquêté comme à l'enquêteur :

- à l'enquêté qui peut prendre le temps qu'il souhaite pour répondre et ainsi accéder à un degré maximum d'authenticité et de profondeur (Quivy et VanCampenhoudt, 1997 ; Riutort, 2013) ;
- à l'enquêteur qui peut laisser aller la parole de l'enquêté et accepter des éléments imprévisibles, mais aussi adapter le guide d'entretien selon les nécessités du moment, de la personne ou du sujet.

La tension entre contrainte du guide et liberté des questions ouvertes offrent ainsi « d'accéder à la finesse des processus, aux plus petits mécanismes des trajectoires personnelles comme à l'obscurité des mondes intérieurs » (Jounin, 2014, p. 14).

Les entretiens semi-directifs se sont appuyés sur un guide structuré autour de trois points qui suivaient une progression diachronique.

Le premier point questionnait le parcours personnel et professionnel des personnes interrogées. Il avait pour but de revenir sur les conditions de travail des personnes avant la formation, mais aussi d'évoquer le contexte institutionnel dans lequel elles évoluaient alors. Qui plus est, cette première partie d'entretien permettait de « situer » la personne dans le champ du handicap et constituait une bonne entrée en matière dans l'échange.

Le deuxième point portait sur le déroulement du DU. Il questionnait les raisons de l'inscription et, de façon plus factuelle, les différentes étapes qui avaient mené à celle-ci, ou encore les attentes des participants avant le DU. Ensuite, l'entretien s'intéressait au contenu du diplôme, à la façon dont les enseignements, les intervenants et les concepts centraux avaient été perçus, appris et appropriés, et comment ces derniers entraient en résonance avec la réalité professionnelle des participants. La façon dont s'était déroulé le stage était abordée dans cette partie.

Le troisième point concernait l'après formation, afin d'en saisir les effets sur la pratique et la posture professionnelle, de comprendre la façon dont les savoirs étaient mobilisés en action. Ce dernier point s'intéressait aussi aux difficultés rencontrées au sein des structures, aux décalages possibles entre la théorie et la pratique ainsi qu'aux partenariats et aux relations auxquels la formation avait pu contribuer.

Les entretiens réalisés ont ensuite été retranscrits dans leur intégralité afin d'alimenter les dix fiches de capitalisation correspondant à chaque entretien. Ces fiches, reprenant les grandes lignes du guide d'entretien, ont facilité l'analyse et ont nourri la synthèse finale. Tous les entretiens ont donc fait l'objet d'une étude approfondie et détaillée. Une fois ce travail réalisé, l'ensemble des fiches a été synthétisé et les résultats élaborés collectivement.

UN TRAVAIL D'ANALYSE LEXICOMETRIQUE

Une analyse lexicométrique a été réalisée dans le cadre de cette capitalisation d'expériences. Le terme lexicométrie désigne un « ensemble de méthodes permettant d'opérer des réorganisations formelles de

la séquence textuelle et des analyses statistiques sur le vocabulaire d'un corpus de textes » (Lebart et Salem, 1994). Dit autrement il s'agit d'une méthode d'étude de textes basée sur la statistique et reposant sur l'utilisation d'algorithmes permettant de réaliser automatiquement des tris à partir d'un corpus, d'arranger des extraits de textes, de faire ressortir des points saillants d'un discours ou bien de comparer différents textes selon des variables diverses. Sans la remplacer, cette méthode s'ajoute à l'analyse par fiches de capitalisation.

Le corpus des entretiens a été formaté manuellement pour permettre l'analyse lexicométrique à l'aide du logiciel Iramuteq, développé par Pierre Ratinaud et fondé sur le logiciel libre R. En conséquence l'ensemble des questions et des relances exprimées par les enquêteurs a été supprimé pour ne conserver que la parole des répondants, les commentaires donnant des indications sur les réactions physiques des répondants ont été évacués et les tics de langage qui avaient été retranscrits ont été supprimés pour ne pas biaiser l'analyse. Deux variables ont été ajoutées au corpus afin de rendre compte des différences palpables au sein des discours et qui peuvent apparaître comme autant d'hypothèses. Ces variables sont le sexe et le statut professionnel des personnes interrogées (professionnels de terrain ; parents ; directeurs ; personnels administratifs).

Pour l'analyse, le corpus a été découpé en segments de 150 mots environ, le logiciel réalisant un calcul afin de proposer un découpage qui tienne compte de la ponctuation. Au total l'analyse porte sur 1 315 segments de textes, 165 516 occurrences et 7476 formes. Le terme « forme » renvoie, dans l'analyse textuelle, au nombre de mots sans compter les répétitions ni les mots ayant la même racine. La quasi-totalité de l'analyse porte sur des formes dites actives (à distinguer des formes dites supplémentaires). Il s'agit ici d'une partition entre des occurrences jugées plus pertinentes que d'autres selon les intérêts de l'étude et la fréquence d'apparition de ces formes. Un dictionnaire des différentes formes est inclus dans le logiciel, ce qui permet un traitement automatisé. Le corpus contient un taux d'Hapax (mots n'apparaissant qu'une seule fois) de 1,97% des occurrences et 43,69 % des formes.

Le logiciel Iramuteq offre la possibilité de procéder à de nombreux calculs et de réaliser différents types d'analyse. Compte tenu de la forme du corpus, constitué d'entretiens semi-directifs à l'occasion desquels un ensemble de sujets définis à l'avance ont été traités, certaines analyses n'ont pas été conservées (comme les nuages de mots par exemple) car elles semblaient manquer de pertinence. Il s'agissait ainsi de privilégier une approche globale du corpus, celui-ci étant étudié comme un bloc, plutôt qu'une approche locale, à l'occasion de laquelle les mots sont étudiés dans leurs relations les uns aux autres (Salone, 2013). Max Reinert, à qui l'on doit l'un des outils permettant l'analyse lexicale par ordinateur considère ce travail comme une manière de réaliser une « lecture flottante » aidant le chercheur à s'imprégner progressivement des textes et de leurs thèmes (Reinert, 1983, 1993 ; Rouré et Reinert, 1993). Certains thèmes peuvent également ressortir de l'analyse lexicale alors qu'ils auraient échappé aux chercheurs lors des multiples lectures du corpus.

1. ETUDE LEXICOMETRIQUE DU CORPUS D'ENTRETIENS POUR LA CAPITALISATION DU D.U. HANDICAPS ET TSA

PROBLEMATISER LE CORPUS

L'intérêt d'une telle analyse réside dans la possibilité d'obtenir une représentation synthétique et schématique des différents « mondes lexicaux » produits par les anciens participants au DU dans le cadre des entretiens réalisés. La façon dont chacun met sa vie en récit et rend compte de son expérience dépend probablement de sa position dans le monde, des conditions objectives de son existence. L'enjeu d'un tel travail est de savoir si les connaissances acquises à l'occasion du DU ont permis une homogénéisation des discours, et si oui dans quelles mesures et au sujet de quels objets

ou thèmes. L'analyse lexicale vient en soutien à l'analyse transversale réalisée par ailleurs et pourrait permettre d'objectiver encore davantage les résultats permis par l'analyse.

ANALYSE FACTORIELLE DES CORRESPONDANCES

L'analyse factorielle des correspondances (AFC) est une projection sur un plan en deux dimensions d'un ensemble de données. Elle donne une représentation imagée d'un ensemble de discours et de leur éloignement par rapport à une centralité. Plus un point (en l'occurrence un mot) s'éloigne du pôle central et plus il s'éloigne de l'hypothèse sous tendant le nœud central. Pour le dire autrement, l'AFC permet de voir l'opposition entre les mots dans les discours.

Les deux représentations ci-dessous correspondent à une analyse factorielle des correspondances réalisée à partir de la variable « profession » des personnes interrogées. Ces variables étaient au nombre de quatre : Direction, professionnel de terrain, parent, professionnel administratif. La plupart des entretiens réalisés l'ont été avec des professionnels de terrain. Sur les dix entretiens réalisés, seul un parent, un professionnel administratif et deux directeurs d'établissements et services médico-sociaux (ESMS) ont été interrogés. Pour une meilleure compréhension de l'AFC, le choix a été fait d'éviter les recouvrements et d'adapter la taille des mots à leur Chi2, lequel représente la force d'appartenance à une catégorie. Autrement dit, plus la taille de la police d'un mot est grande et plus ce mot est propre au groupe de locuteur. Par ailleurs, le nombre de mot représenté a été limité à 50 mots par variable et ce afin de ne pas alourdir encore la représentation graphique.

Il apparaît sur les deux AFC que les univers lexicaux des personnels administratifs et des personnels

de direction se détachent de ceux des professionnels de terrain ou des parents, lesquels s'entremêlent plus volontiers. Il est alors possible de formuler l'hypothèse que le partage d'un espace linguistique témoigne d'une réalité partagée.

Sur le second AFC, cette proximité lexicale se donne à voir à travers les mots « patient », « petit », « enfant », qui sont plus mobilisés dans le discours des professionnels de terrain. Ils se situent sur la représentation à côté des mots du parent interrogé : « [Prénom de l'enfant] », « fils », ou encore « mari ». D'une certaine manière ils décrivent avec des mots différents un quotidien semblable, le revers d'une même pièce. D'autres mots représentés dans l'AFC viennent appuyer cette hypothèse comme ceux de « quotidien » pour les professionnels de terrain et « journée » pour le parent.

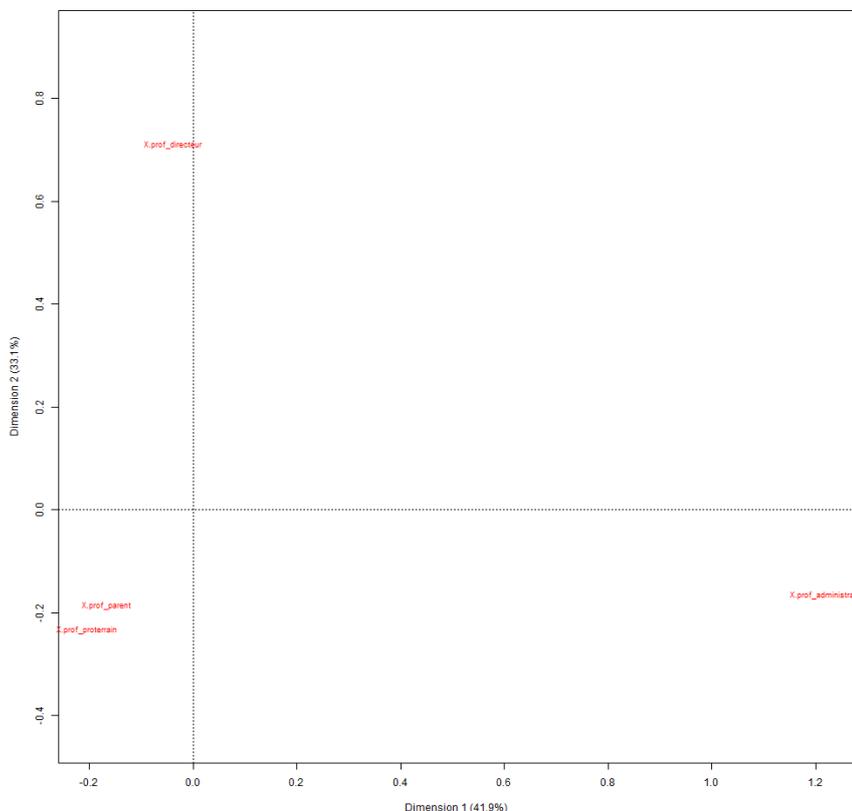


Figure 1 : Graphique montrant la position des variables « professions » sur l'AFC sur le corpus d'entretiens. Source : Julien Aimé, Ireps Grand Est, 2021, créé avec IRAMUTEQ.

Divers lieux sont cités par les deux différentes catégories de professionnels ainsi que les difficultés

quotidiennes auxquelles ils font face. On retrouve ainsi des termes qui renvoient au corps, au monde médical – comme en témoigne les références au soin et au monde dentaire –, à des institutions et établissements sociaux et médico-sociaux.

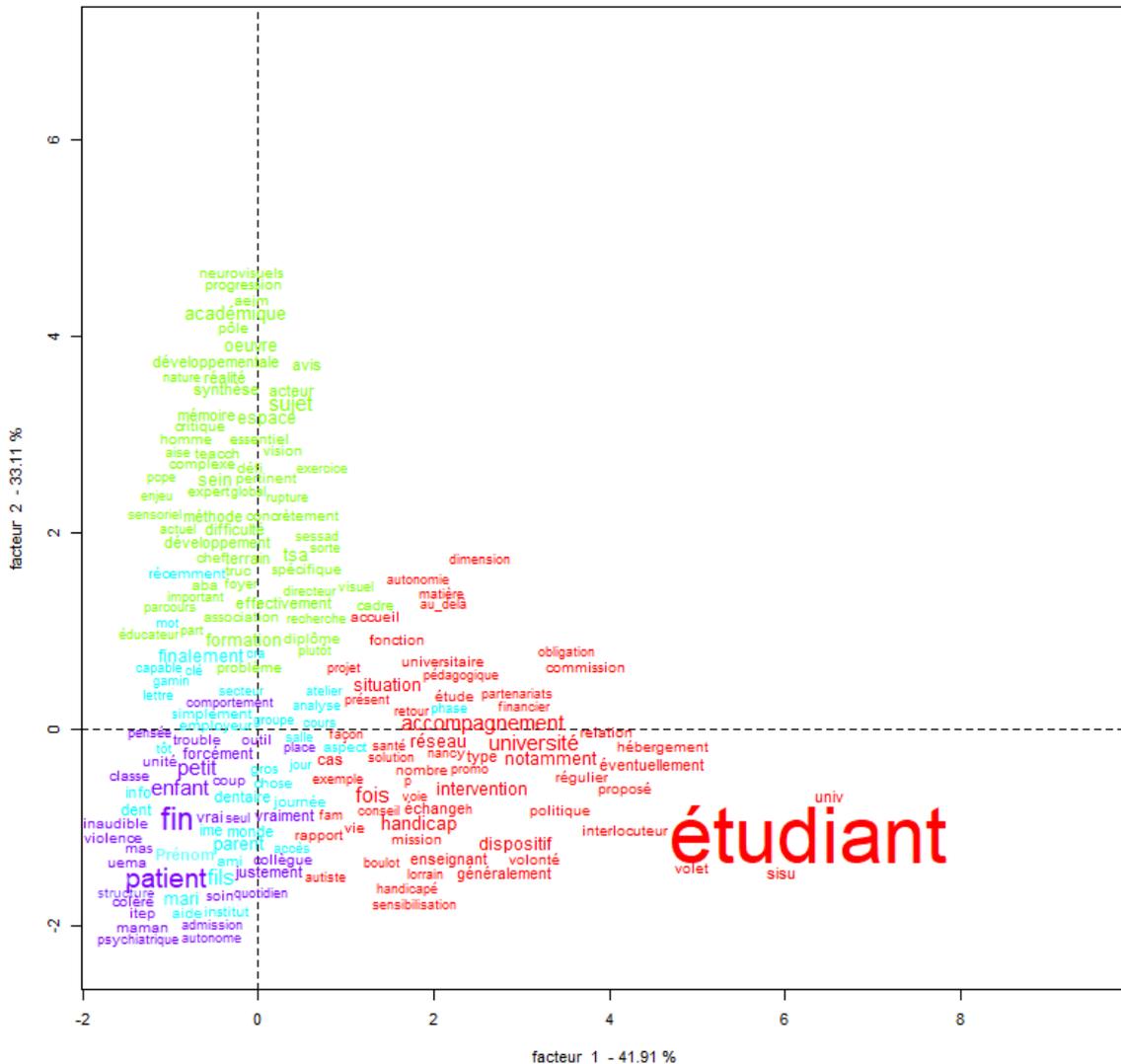


Figure 2 : AFC sur le corpus d'entretiens « DU Handicap » suivant la variable profession. Source : Julien Aimé, Ireps Grand Est, 2021, créé avec IRAMUTEQ, modifié manuellement pour être rendu anonyme.

Le discours porté par le professionnel administratif travaillant dans l'enseignement supérieur se situe à un autre pôle du graphique et se présente opposé aux discours des professionnels de terrain, des parents mais aussi de la direction. Les mots les plus représentés pour cette catégorie sont « étudiant » – qui est le mot le plus fortement attaché à cette variable – « université », « accompagnement », « dispositif », « handicap », etc. Ces mots paraissent plus éloignés de la corporéité de ceux prononcés par les professionnels de terrain ou les parents et beaucoup moins marqués par les expériences quotidiennes du handicap. Sous certains aspects, il s'agit d'un discours emprunté à l'organisation bureaucratique des universités. Enfin, le dernier pôle discursif distingue du reste du corpus la parole des directeurs de structures. Il est intéressant de constater à ce sujet le peu de mots « attachés » à ce discours, puisque le Chi2 des mots y est plus faible que dans les autres catégories (« étudiant », « patient » ou « Prénom »). Malgré cela, les mots « sujet », « oeuvre », « académique » ou « TSA » ressortent du corpus. Ce type de discours s'éloigne ainsi, comme le précédent, du bloc discursif

structuré par les « professionnels de terrain » et la catégorie de « parent ». Il est moins marqué par la matérialité, la corporéité et la quotidienneté du handicap et de la vie des structures, et se compose plutôt de termes empruntés au champ lexical du théorique et des méthodes d'intervention et de travail auprès d'un public TSA. Des mots comme « TEACCH », « Expert », « Académique », « Formation », « Développement », etc. sont très présents et viennent au crédit de cette interprétation. A la lumière de cette analyse, il est possible de déduire la nature des deux facteurs qui découpent le graphique. Le facteur 1, sur l'axe des abscisses, semble distinguer les discours selon leur degré d'appartenance au monde social et médico-social. Ainsi au plus près de l'origine on trouve les discours des professionnels de terrain, des parents mais aussi des directeurs de structures quand, plus éloigné sur l'axe on trouve un discours institutionnel et bureaucratique. Le facteur 2, pour sa part, semble plutôt distinguer les discours selon leur ancrage dans la matérialité du quotidien. Ainsi les discours ayant plus traits à la théorie ou à la méthodologie se trouvent éloignés du centre de l'axe des ordonnées où l'on retrouve plutôt le discours des directeurs de structures.

LA STRUCTURE DES DISCOURS DES PARTICIPANTS AU DU PAR LA METHODE « REINERT »

La méthode de classification hiérarchique descendante (CHD) du corpus de textes, aussi appelée classification de Reinert (du nom de celui qui l'a implémenté et automatisé) est une méthode d'étude des « mondes lexicaux » d'un corpus de textes. Il s'agit de partitionner l'ensemble d'un texte en « classes de mots » statistiquement indépendantes les unes des autres. La méthode est dite descendante, car elle débute par l'analyse de l'ensemble du texte puis par une partition en deux classes, lesquelles vont être à nouveau subdivisées en d'autres classes, jusqu'à épuisement des segments (morceaux de textes) utilisés.

Dans le cas de la capitalisation d'expériences du DU, la CHD aboutit à un partitionnement du corpus en 13 classes différentes. Le choix a été fait de privilégier un nombre de classes plus grand que le nombre de catégories d'acteurs interrogés afin d'encourager une analyse la plus précise possible du corpus. Il semblait, lorsque les réglages du logiciel faisaient ressortir 7 ou 8 classes, que celles-ci se déclinaient selon le lieu où travaillaient les personnes interrogées. Bien qu'ayant fait le choix d'augmenter le nombre de classes, cet état de fait vient au crédit de l'hypothèse d'univers lexicaux marqués par la situation d'emploi des locuteurs, lesquels restent prégnantes dans la catégorisation en 13 classes.

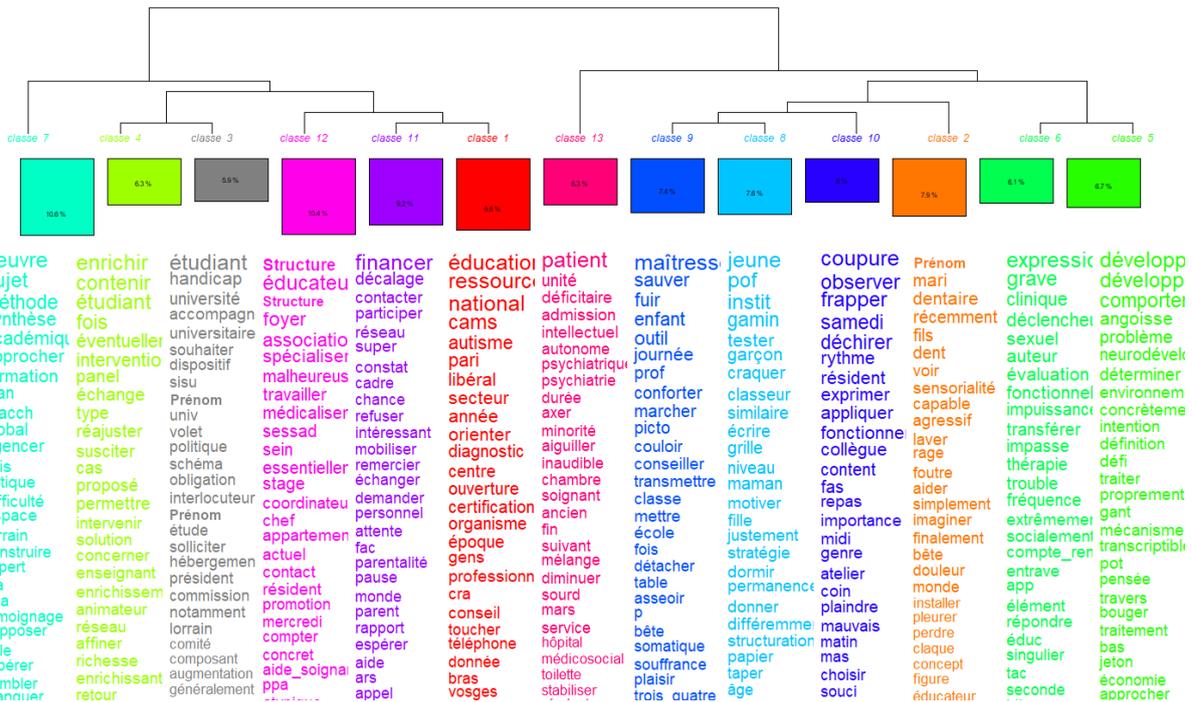


Figure 3 : Dendrogramme représentant la Classification Hiérarchique Descendante (CHD) pour le corpus d'entretien. La taille de la police d'écriture varie selon le Chi2 des mots dans chaque classe. Source : Julien Aimé, Ireps Grand Est, 2021, créé avec IRAMUTEQ, modifié manuellement pour être rendu anonyme.

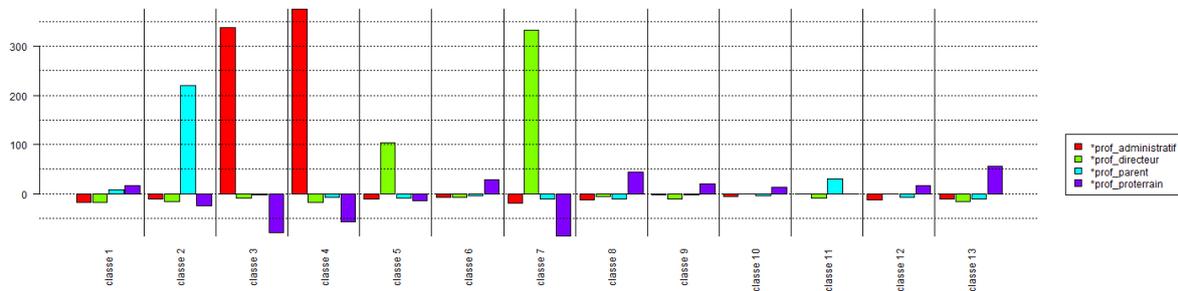


Figure 4 : Graphique représentant le Chi2 des variables de "professions" pour chaque classe. Source : Julien Aimé, Ireps Grand Est, 2021, créé avec IRAMUTEQ.

Les paragraphes suivants proposent une lecture du dendrogramme ci-dessus (Figure 2) et détaillent les différentes oppositions entre les classes créées par le logiciel Iramuteq.

Un premier découpage du corpus distingue les discours portant sur la réalité quotidienne de l'accompagnement de personnes en situation de handicap et sur l'expérience du travail auprès de personnes TSA, et les discours portant sur le contenu du DU, sur son déroulement et sur les changements opérés dans le travail des personnes interrogées.

Le premier découpage donne lieu à un deuxième qui distingue la classe 13 des classes 9, 8, 10, 2, 5 et 6. Cette treizième classe porte principalement sur le quotidien des unités médico-sociales dans lesquelles les professionnels de terrain interviennent. Les mots « patients », « unité », « admission » sont ainsi représentatifs de cette classe qui dresse un état des lieux factuel et relativement objectif du travail en ESMS.

Le groupe des classes restantes issues des deux premiers découpages du corpus se scinde à nouveau en deux avec, d'un côté les classes 5 et 6 qui concernent principalement les comportements problématiques. La différence entre ces deux classes tient dans le prisme abordé pour considérer les comportements

problèmes. La cinquième classe regroupe plutôt un contenu normatif, ce qu'il faut faire à la fois pour intervenir sur les comportements, les prévenir et travailler auprès des personnes TSA quand la sixième classe regroupe les termes qui rendent compte de l'état des comportements problèmes, de leur survenu, des difficultés rencontrées au jour le jour pour y faire face. Il est intéressant de constater que la vision normative renvoie plutôt au discours des directions quand la vision plutôt factuelle ressort plutôt du discours des professionnels de terrain.

Opposées à ces deux classes, les 4 classes restantes (8, 9, 10 et 2) renvoient à l'expérience quotidienne des personnes interrogées, dans leur travail ou encore dans leur vie de famille, et notamment aux violences et aux difficultés auxquelles ils font face. La classe 2 regroupe principalement les éléments de discours du parent qui a été interrogé dans le cadre de cette capitalisation de l'expérience. On retrouve ainsi les termes « [Prénom de l'enfant] », « mari », « dentaire » et « fils » qui était déjà présents dans l'AFC ci-dessus. Les classes 8, 9 et 10 font plutôt références aux réalités vécues dans les différentes structures dans lesquelles travaillent les personnes interrogées et notamment les professionnels de terrain, surreprésentées dans ces classes. Elles évoquent également les outils mis en place dans les différentes structures afin de travailler à la résolution des comportements problèmes.

La classe 10 est opposée aux classes 8 et 9. On y retrouve notamment des expressions liées au temps et à la temporalité. Aussi des termes tels que « coupure », « samedi » ou « rythme » font-ils partie des mots ayant le Chi2 le plus élevé. A cela vient s'ajouter des termes qualifiant des actes violents comme « frapper » ou « déchirer ». Le deuxième mot le plus fortement associé à cette classe est « observer ». L'analyse de cette classe n'est pas aisée à réaliser mais quelques pistes d'interprétation peuvent être formulées. Il semble y avoir un rapport entre la scansion du temps, l'évocation de gestes violents et la notion d'observation. Ainsi cette classe regroupe des parties de discours ayant comme sujet les moments à l'occasion desquels les participants se sont retrouvés en situation professionnelle pendant leur période de formation ou après cette dernière. Les discours évoquent notamment les observations qui étaient réalisées à l'occasion du DU, les moments où ces observations étaient réalisées et ce qui y était observé. La variable temps y est importante puisque l'observation des comportements problèmes invite à s'intéresser à des moments particuliers de la journée et notamment à ceux qui entraînent un niveau de stress et de tension élevé chez les personnes accompagnées, ce qui peut occasionner les violences décrites dans les entretiens.

Les classes 8 et 9 reprennent des situations vécues dans les établissements et font plus volontiers appel au champ lexical de l'enseignement ou de l'éducation. Les termes renvoyant à la violence y ont été remplacés par d'autres faisant état des difficultés rencontrées par les personnes en situation de handicap à agir conformément aux normes sociales inhérentes à la vie collective et scolaire. Les deux classes regroupent donc les termes « maitresse », « prof », « instit » ou encore « école » ; renvoient aux mots « enfant », « jeune », « gamin », « fille », évoquent des « outils » tels les « pictos », les « grilles » ou les « tests » d'actions. Ces trois classes insistent donc sur l'importance de l'environnement et son rôle dans les relations au sein des structures et ESMS. Elles témoignent aussi, à leur façon, des particularités de chaque milieu et de l'importance d'y adapter les outils et techniques pratiques enseignées et acquises au cours de la formation.

De l'autre côté du dendrogramme se trouvent six autres classes qui traitent vraisemblablement de la formation, tant des considérations à propos du contenu des enseignements que de son organisation à proprement parler. La classe 7, opposée aux autres, accorde une grande place au discours des directeurs de structures et met en exergue des termes faisant plutôt appel aux théories portant sur l'autisme. Dans la partie consacrée à l'AFC, il a été fait référence à cette particularité discursive propre aux membres des directions. Seulement, l'étude de cette classe fait aussi apparaître la réalité du métier de directeur de structures, lesquels doivent conjuguer un savoir théorique dense avec des contraintes en termes de management (d'où la présence de mots comme « œuvre » – pour « mise en œuvre » –, « formation », « agencer ») et des contraintes légales ou politiques (avec des références au « plan autisme »).

Les classes 3 et 4 renvoient toutes deux à des discours empruntant au champ lexical de l'université et sont constituées, en grande majorité, d'extraits de l'entretien réalisé avec le personnel administratif. La

classe 4 porte sur la perception du DU par ce participant qui y a vu une façon d'« enrichir » sa pratique professionnelle grâce au « panel » diversifié des autres participants et aux « échanges » qui y ont eu lieu. Aussi les termes « contenir » – faisant en réalité plutôt référence aux « contenus » de la formation –, « intervention » – en référence à ce qu'a apporté le diplôme à la pratique professionnelle mais aussi aux intervenants et interventions lors de la formation –, « réajuster », « solution », « enrichissement » attestent à la fois de l'intérêt de la formation pour un personnel non médical, ainsi que de la mobilisation des savoirs acquis au moment du DU dans la pratique professionnelle. La classe 3 est construite à partir de termes tirés de son quotidien professionnel. Il est possible de noter la présence de mots déjà présents dans l'AFC : « étudiant », « dispositif », « universitaire », au sujet desquels il ne semble pas nécessaire de revenir.

La classe 12 semble construite à partir d'éléments factuels traduisant la diversité des profils des participants au DU et en particulier des personnes interrogées. Les segments d'entretiens associés à cette classe font référence à l'identité des répondants et en particulier aux lieux, structures et emplois qu'ils occupent. Cela explique que l'on retrouve les termes « éducateur », « spécialiser », « foyer », « association » ou encore « travailler ». Dans certains cas, les répondants évoquent les autres participants au DU ou encore parlent des lieux où ils ont réalisé leur stage.

La onzième classe traite des modalités d'inscription et de participation au DU. Cette classe fait notamment état de la manière dont les participants ont fait financer leur inscription et des aides qu'ils ont pu obtenir pour ce faire, mais aussi des difficultés qu'ils ont parfois pu rencontrer pour obtenir l'aval de leurs employeurs. La classe aborde aussi le sentiment de décalage parfois ressenti par le personnel administratif, vis-à-vis des autres participants, en raison de sa distance au monde médico-social et à ses réalités. Ce sentiment de décalage n'a pas empêché le bon suivi des enseignements ni de bonnes relations avec les autres participants. La classe 11 aborde également la question du réseautage favorisé par le DU, mais dont l'intensité tend à diminuer à mesure que la formation s'éloigne. Enfin, cette classe aborde des avis à propos des contenus et des enseignements du DU. Les mots « super » et « intéressant » résument dans les grandes lignes ces avis.

La classe numéro 1 regroupe différents mots qui semblent renvoyer aux relations entre les participants et les instances du monde « médico-social » et qui, d'une certaine manière, dressent un portrait du champ de l'autisme. Les termes « éducation » et « national », fortement associés à cette classe, traitent principalement du rapport de cette institution avec l'autisme ou avec les ESMS. Les notions de « ressource », « CRA », « Centre », « organisme », « secteur », « libéral », etc. semblent participer du portrait général sur l'autisme et ses acteurs. Quelques termes comme « année » (souvent associé dans les extraits aux expressions « plusieurs années ») ou « époque » témoignent de cette histoire de l'autisme que les personnes interrogées racontent.

2. CONTEXTE DE L'INSCRIPTION AU DU ET BESOINS DE FORMATION

Cette deuxième partie du rapport s'intéresse aux motivations des stagiaires à l'inscription au diplôme. Elle a pour objectif de mettre en évidence les diverses raisons expliquant le choix d'intégrer le DU, mais également de contextualiser les moments, au sein des parcours individuels, où le diplôme prend place.

Le premier point évoque le contexte législatif sur le handicap et les TSA, ainsi que les caractéristiques institutionnelles et organisationnelles des structures dans lesquelles les stagiaires travaillent. Ces éléments contextuels sous-tendent des besoins de formation des professionnels en matière de comportements problèmes. Dans le deuxième point, l'insuffisance de l'offre de formation initiale et continue est soulignée. Un troisième point s'intéresse aux caractéristiques locales et de mixité des publics offertes par le diplôme. Enfin, le troisième et dernier point met en avant la coexistence de logiques identitaires et d'essaimage collectif du savoir présidant à l'inscription au diplôme.

LA PERCEPTION D'UNE AUGMENTATION DE LA POPULATION TSA ET DES DIFFICULTES ASSOCIEES A SA PRISE EN CHARGE

De manière globale, les personnes interrogées font le constat **d'une augmentation du nombre de personnes atteintes de TSA au sein de leurs structures au cours des dernières décennies**, laquelle est souvent attribuée à une progression des diagnostics et des repérages. Ce mouvement est ressenti aussi bien dans les établissements généralistes, accueillant un nombre croissant de publics TSA, que dans les établissements spécialisés sur l'autisme, pour lesquels les demandes de places sont en augmentation. Ce critère quantitatif, en contribuant à une visibilité des TSA, légitime la mise en place de nouvelles interventions au sein des structures, dont fait partie la formation au sens large.

Ce constat s'inscrit dans le contexte politique global de **déploiement des plans et stratégies nationaux sur l'autisme, qui conduit à un renforcement de la prise en compte des TSA au sein des structures enquêtées**. Les évolutions législatives sont souvent mobilisées dans le discours des participants pour expliquer leur intérêt à se former sur les TSA, dans une logique d'appropriation et de mise en œuvre opérationnelle des recommandations nationales. Les plans sur l'autisme se situent notamment dans une perspective d'amélioration de la formation des professionnels, et impliquent la mise en place de dispositions particulières à l'intérieur des structures. Ils peuvent ainsi être un facteur de motivation à l'inscription au DU pour des professionnels occupant des fonctions d'encadrement ou de direction, chargés de la mise en place de plans de formation.

« Ça m'a paru logique parce que je me suis dit que voilà, la création de ce DU, en fait, elle venait... La manière dont ils l'avaient présenté à l'époque, à savoir on manquait d'expertise dans le champ de l'autisme en termes de professionnels, c'est ce qui était en tous cas apparu par rapport aux divers plans autisme, et l'idée de ce DU c'était d'aller former des professionnels. » (Isabelle, professionnelle de terrain et parent)

« Ça fait partie d'une démarche politique. L'autisme, avec les plans autisme qui ont été mis en place les uns derrière les autres... Donc j'ai pas été étonnée de la diversité des participants, au contraire, j'ai même trouvé ça très bien, parce que ça permet à chacun de s'impliquer. » (Charlotte, professionnelle de terrain)

« On était sur un moment où les plans autisme étaient engagés au niveau national [...] on était dans une vague importante, en tous cas, de prise en compte des spécificités des TSA au sein de nos structures. Donc on avait des plans nationaux qui se déployaient, avec beaucoup de formation qui était à l'œuvre auprès des professionnels de terrain. Et toute la difficulté qui était la mienne, c'était qu'à un moment donné, je ne pouvais pas moi, ne pas avoir une vision un petit peu de ces sujets, en tous cas des méthodes qui étaient à l'œuvre, des pratiques qui étaient à l'œuvre sur le terrain, et donc le DU TSA, ce qui a fait motivation pour pouvoir m'engager, c'était la nécessité pour moi d'avoir une vision un peu plus large des différentes approches en matière de TSA. » (Antoine, directeur)

La prégnance de certains sujets de société (les violences sexuelles par exemple) et l'utilisation de plus en plus régulière des concepts liés aux TSA, entraînent également le besoin d'une formation continue sur de nouvelles théories ou méthodes.

Dans ce contexte, **les personnes en contact direct avec le public semblent percevoir une dégradation des conditions de travail liées à la prise en charge des publics TSA**. Certains professionnels pointent un décalage entre les évolutions législatives promouvant l'intégration des populations TSA au sein du droit commun et les moyens effectivement mis en œuvre pour favoriser une démarche inclusive des publics. L'absence de personnels formés dans les établissements scolaires accueillant des enfants autistes est par exemple soulignée par certains d'entre eux. Si les participants

interrogés mettent l'accent sur le renforcement des orientations en matière de formation dans les plans autisme, ils pointent dans le même temps une inégale répartition budgétaire et une insuffisante harmonisation des processus de formation.

« Moi, je trouve qu'il y a une dégradation de la prise en charge des enfants autistes globalement [...]. Les comportements deviennent de plus en plus problématiques pour les structures, pour les écoles et pour les parents. Et j'ai l'impression que c'était moins sensible il y a encore 3-4 ans. [...] A l'école dans le fonctionnement actuel ça marche pas. C'est très, très difficile. » (Justine, professionnelle de terrain)

« Il y a encore du boulot pour former les gens à ce que c'est l'autisme, parce que malgré les Plans Autisme et tout, je trouve que ça avance pas comme ça devrait. Je trouve qu'il y a une méconnaissance qui est encore énorme, il y a encore beaucoup d'écueils, et j'ai l'impression que les gens ne se parlent pas, ils sont chacun dans leur courant de pensée et on veut pas aller voir ailleurs. » (Justine, professionnelle de terrain)

« [A propos des budgets de formation liés aux plans autisme] Je trouve que c'est encore pas assez... C'est appliqué spécialement à ces établissements qui accueillent que des adultes autistes [...] la différence en FAS [Foyer d'accueil spécialisé], on n'a pas du tout d'aides. Pas d'aides, pas de regard extérieur sur tout ça. Si j'avais pas eu cette formation sur l'autisme, ces trois personnes autistes qu'on accompagne elles seraient là en plein milieu et puis elles continueraient à avoir des troubles du comportement sans accompagnement adapté. » (Charlotte, professionnelle de terrain)

Le contexte politique et législatif semble donc perçu à la fois comme moteur et frein de l'évolution de la qualification des professionnels en contact avec des publics TSA, contribuant dans ces deux aspects à un intérêt des professionnels pour le DU. Ce contexte politique s'articule à des **difficultés organisationnelles dans les structures** soulignées par les participants interrogés. Dans les structures d'hébergement en particulier, les prises en charge sont considérées comme complexes du fait de l'accompagnement de publics présentant des troubles lourds occasionnant de la violence. Plusieurs professionnels décrivent ainsi des situations de violence particulièrement aiguës, certains propos révélant une forme de banalisation de la violence subie dans les structures.

« Une autre collègue face à la violence a tellement été traumatisée que quand les collègues l'ont retrouvée, elle ne savait même plus comment elle s'appelait, ni où elle habitait. [...] Pendant de nombreuses années, je me faisais taper dessus quasiment, pas tous les jours, mais, plusieurs fois par semaine. Et je prends de l'âge aussi. Il y a un moment donné, physiquement c'est difficile à encaisser les coups. » (Margaux, professionnelle de terrain)

Ces situations – qui peuvent être associées par les professionnels à la notion de comportements problèmes – semblent accentuées par le contexte structurel des établissements d'accueil, notamment caractérisé par des problématiques de sous-effectifs chroniques et de rotation des personnels. Les participants interrogés témoignent parfois d'un important turnover au sein de leur structure, qu'ils expliquent en partie par les situations de violence vécues par les salariés. Le changement de collègues, et le manque de moyens humains contribuent selon eux à complexifier la gestion des comportements problème et à limiter les possibilités de formation des personnels. Le diplôme prend parfois justement place à un moment du parcours professionnel où les difficultés organisationnelles sont vécues comme importantes.

« J'ai deux collègues qui sont partis [...] donc on s'est retrouvés plus qu'à deux... J'ai mon collègue qui a un peu craqué parce qu'il a justement été face à un comportement problème à ce moment-là et il a eu beaucoup de difficultés. Donc moi, l'année 2016-2017, ça a été juste

horrible, avec tout le temps des remplaçants, des gens qui étaient pas motivés, et tout ça. [...] [A propos de sa date d'inscription au diplôme :] C'était l'année où du coup mes collègues sont partis, donc là, l'année-là a été très difficile. » (Margaux, professionnelle de terrain).

« Il y a beaucoup, beaucoup de turn-over. Alors, c'est pas une place évidente, parce qu'on est souvent confrontés, voilà, justement, à ce que je disais, à la violence... Et je pense que dans le caractère du professionnel qui est là, ça peut être très compliqué aussi, puisque bah y a des fois où il faut être capable de se remettre en question et pas foncer tête baissée. C'est pas des places évidentes, et je crois que ce turn-over amène beaucoup d'intérimaires, et les intérimaires, on sait que c'est malheureusement... Enfin, la formation est très petite.» (Charlotte, professionnelle de terrain)

Les professionnels témoignent également d'une pénurie d'offre ou de places d'hébergement engendrant un transfert d'activités vers certaines structures. C'est par exemple le cas dans les Centres d'Action Médico-Sociale Précoce (CAMPS), où des activités de suivi des publics se développent afin de « pallier le manque d'orientation et les listes d'attente » (Justine, professionnelle de terrain), alors que les missions de ce type de structure se limitent en principe à des activités de repérage et d'orientation. La pénurie de places d'hébergement dans le secteur médicosocial contribue à des orientations vers le secteur sanitaire, dans des services où les conditions organisationnelles n'apparaissent pas toujours adaptées, du point de vue des personnes interrogées, aux publics atteints de TSA. Ce manque d'offre est perçu comme un facteur aggravant les comportements problème chez les publics suivis.

« Un SESSAD, il y a 70 enfants en liste d'attente ; parfois, il y en a qui rentrent jamais. Déjà, rien qu'en termes de liste d'attente, sur les services SESSAD / IME, c'est 2, 3, 4 ans de liste d'attente. Moi, j'ai suivi en libéral des enfants... il y en a un, ça faisait 4 ans qu'il était en liste d'attente d'un IME. Donc au niveau de la prise en charge précoce, voilà, il est rentré en liste d'attente à 3 ans ; à 7 ans, il était toujours pas pris, donc les comportements, ils ont été crescendo. » (Justine, professionnelle de terrain)

Il est à noter que ces contraintes organisationnelles et structurelles ne se retrouvent pas dans les mêmes proportions selon les établissements d'appartenance des stagiaires et les publics suivis. Toutefois, elles constituent un contexte général à l'intérieur duquel **la participation au DU semble perçue comme un moyen d'améliorer la compréhension des troubles observés et de leurs déterminants face aux difficultés rencontrées, qui sont parfois d'ordre organisationnel ou institutionnel**. L'inscription au diplôme répond également à un besoin de prise de recul dans le cadre d'une activité parfois intense et chronophage dans laquelle il existe peu d'espaces à des temps de réflexivité ou d'acquisition de nouvelles connaissances/compétences :

« Au niveau éducatif, on est vraiment beaucoup en prise en charge, et on a très peu de temps où on nous laisse la possibilité de s'informer sur des choses. [...] On n'a pas le temps en tant que professionnel de s'informer, sur ce qui se passe, sur les nouveautés. » (Margaux, professionnelle de terrain)

« Je pense qu'à un moment donné, il faut pouvoir se dégager du temps – alors, qui semble parfois pas forcément nécessaire, on se dit toujours : "Oh là, là, prendre du temps pour aller rencontrer les gens alors qu'on a plein de travail, etc. ...bon", mais je pense que ça, ce serait quand même une bonne chose, parce que finalement, qu'on le veuille ou non, on a affaire aux uns et aux autres à un moment donné dans le parcours des enfants. » (Justine, professionnelle de terrain)

UNE INSUFFISANCE D'OFFRE DE FORMATION INITIALE ET CONTINUE

Les anciens stagiaires rencontrés disposent de **niveaux de qualification hétérogènes sur l'autisme, qui renvoient à différents profils de formation des participants, mais aussi à la diversité des fonctions exercées et des établissements d'appartenance**. Cette disparité se retrouve au sein des structures elles-mêmes et peut créer des difficultés de coordination entre différentes pratiques et méthodes. Trois profils de stagiaires peuvent globalement être identifiés en fonction des motifs d'inscription et des besoins de formation repérés.

Des stagiaires font tout d'abord état d'une faible spécialisation aux questions liées aux TSA dans l'ensemble de leur parcours de formation. En effet, ils n'ont reçu que quelques heures de formation au cours de leur cursus universitaire. D'autres détiennent des diplômes sans lien avec le domaine de l'autisme ou du handicap. Une partie des professionnels rencontrés témoigne d'une trajectoire professionnelle dans le champ du handicap qui les a conduits à travailler avec un public TSA. Certains en ont acquis une appétence particulière pour ce public, entraînant le souhait de se spécialiser sur l'autisme par le biais du DU. L'inscription au diplôme est souvent motivée par le besoin d'acquérir des savoirs de base sur l'autisme, ou de « mettre à jour » des savoirs partiels ou datés. Les motifs d'inscription au diplôme ne sont alors pas directement liés à la notion de comportements problématiques. L'intérêt de suivre le diplôme réside plutôt dans le « rattrapage » de connaissances de base sur l'autisme qui semble faire défaut dans la pratique quotidienne. De manière générale, le manque de formation initiale semble un sentiment partagé chez une grande part des personnes interrogées.

« Ça a aussi été une des raisons pour laquelle je me suis inscrit au diplôme, encore une fois, c'est d'avoir plus de connaissances sur l'autisme. » (Paul, personnel administratif)

« Je crois ce qu'il manque vraiment [de formation], mais que ce soit dans tous les établissements, et surtout dans la formation de base. Des professionnels médico-sociaux et puis même au niveau des hôpitaux, si on a des gros troubles du comportement, ou des pompiers... On va les appeler, la solution c'est un peu la solution de facilité, c'est malheureusement la médication. Mais qu'est-ce qu'on fait après ? Comment ça se passe ? Donc je pense que ce soit nous, professionnel du social, ou professionnel médico-social, pour les infirmiers et les aides-soignants en hôpital qui reçoivent et qui accompagnent et qui donnent des soins à nos résidents, ça manque, oui, ça manque de formation. » (Charlotte, professionnelle de terrain)

Ensuite, on trouve d'autres participants qui se sont engagés, avant même l'inscription au DU, dans un parcours de formation continue sur les troubles autistiques. Le DU occupe une place spécifique au sein de ce parcours, venant pour certains compléter des savoirs existants. Ces participants expriment le sentiment d'une évolution permanente des connaissances sur l'autisme qu'ils semblent ainsi assimiler à des savoirs en mouvement. Ceci peut provoquer la perception d'un décalage entre leurs connaissances de base et l'état des savoirs actuels, surtout lorsqu'ils sont en poste depuis longtemps. Des stagiaires témoignent également d'un parcours de formation continue sur l'autisme parcellaire ou fragmenté, qu'ils jugent parfois insuffisant, et qui relève souvent de leur seule initiative personnelle. Au-delà de l'acquisition de nouvelles connaissances, leurs besoins semblent aussi porter sur la mise en lien des différents éléments du savoir sur les TSA (théories, outils, stratégies éducatives), qui leur apparaissent multiples et constellés. Aux yeux des personnes interrogées, les savoirs sur l'autisme semblent ainsi appartenir à un paysage fragmenté, au sein duquel il est parfois difficile de se repérer et de se positionner au regard de courants théoriques et de méthodes diversifiés. De ce point de vue, l'inscription au diplôme répond à l'objectif des encadrants de lier différentes approches sur l'autisme afin de les structurer de façon cohérente dans un plan de formation

« Il y a beaucoup de choses qui circulent sur les TSA, beaucoup d'informations... Et toute la difficulté c'est d'avoir une vision globale du paysage. Et ça, effectivement, ça a été une de mes difficultés avant la formation, qui était de bien comprendre comment les méthodes s'agençaient, leur complémentarité, leurs différences... Comprendre un peu les spécificités qui étaient à l'œuvre... » (Antoine, directeur)

Les besoins liés à la mise en lien des savoirs concernent également le positionnement doctrinal au sein du corpus théorique sur l'autisme, considéré comme large et diversifié, voire controversé. Le caractère universitaire du diplôme est perçu comme le gage d'une neutralité scientifique à partir de laquelle certains stagiaires semblent espérer adopter une posture théorique spécifique dans l'exercice concret de leur activité.

« [A propos des motifs de l'inscription :] Déjà, d'aller voir un petit peu au niveau universitaire ce qui se disait en autisme sur une année de formation, est-ce qu'il y avait pas des éléments en plus, des pensées différentes, parce que dans l'autisme, dans ce qui existe actuellement, il y a différents courants de pensée, et je voulais un petit peu voir, comment se positionnait l'université et est-ce qu'il y avait pas quelque chose d'un peu plus neutre, justement, par rapport à tous ces courants de pensée. » (Justine, professionnelle de terrain)

« Moi j'avais besoin d'avoir des éléments un peu... Objectifs, et pas orientés. Parce que bah dans l'autisme, comme dans tout autre handicap, y a des guerres de paroisses, on va dire. Les pros "analyse comportementale", les antis... Les pros "IME", les antis... Et moi je voulais un peu des renseignements, je dirais, vraiment objectifs, donnés par des experts, quelque part. » (Sofia, parent)

Un dernier profil de participants enfin estime disposer d'un bon niveau de formation sur les différentes approches des TSA, dans le cadre d'un parcours de formation qu'ils ont eux-mêmes initié. Ces personnes font plus spécifiquement référence à la notion de comportement problème pour expliquer les motifs de leur inscription au diplôme. Elles témoignent notamment d'un intérêt particulier pour des approches qui leur semblent peu intégrées en France en matière d'accompagnement de personnes souffrant de troubles autistiques, comme l'approche neuro-développementale.

On constate également ici **des besoins différenciés de formation en fonction du statut des personnes.** Le suivi du DU s'articule par exemple au déploiement de plans de formation que les personnels de direction doivent mettre en place dans leur structure. Dans un même mouvement, la montée en compétence des salariés d'une structure est une façon pour leurs dirigeants de se positionner favorablement sur un marché médico-social marqué par la concurrence.

Quel que soit le niveau de formation des participants, ces derniers font état d'un besoin général de formation qu'ils constatent chez les professionnels et dans les institutions quant à la gestion des comportements problèmes ou plus généralement des TSA. Ce besoin est relié à l'absence de processus de qualification institutionnalisés à un niveau national, concernant différents types de structures accueillant des publics atteints de TSA. Lorsque ces processus existent, ils relèvent des politiques de formation spécifiques à chaque établissement, et dépendent généralement des volontés des directions en place. De ce point de vue, l'intérêt pour le DU est parfois perçu au-delà même de la notion de comportement problème, cette dernière n'étant pas toujours le moteur principal de l'inscription au diplôme.

LE CONTEXTE TERRITORIAL ET LA MIXITE DES PUBLICS

Le DU apparaît souvent assimilé à un diplôme de proximité répondant au besoin d'une formation de base et/ou complémentaire à des savoirs existants, mêlant apports pratiques et théoriques dans un contexte local. Le caractère territorialisé du DU constitue ici pour une partie des personnes rencontrées un motif présidant au choix du diplôme. Si des questions de proximité géographique facilitant le suivi de la formation sont souvent évoquées, la participation à un DU local semble également être préférée à d'autres diplômes repérés car elle permet la mise en contact avec des professionnels du territoire, et ainsi la perspective de renforcer les réseaux territoriaux.

« Ça a aussi c'est une des raisons pour laquelle je me suis inscrit au diplôme, encore une fois, c'est d'avoir plus de connaissances sur l'autisme, et puis après bah voilà, les relations, les interrelations qui ont pu se créer avec les autres stagiaires. » (Paul, personnel administratif)

« Après... c'était beaucoup, aussi, de... rencontrer des personnes d'autres milieux. Parce que comme dit, moi, du coup, je suis infirmière, je travaille en hôpital psychiatrique. J'étais vraiment la seule du côté sanitaire, par exemple, dans le groupe avec lequel j'étais. Donc c'était vraiment de pouvoir rencontrer d'autres personnes, dans d'autres milieux : vraiment, de pouvoir en discuter de nos prises en charge, de nos points de vue sur les prises en charge de ces personnes-là, et... » (Camille, professionnelle de terrain)

L'ouverture du diplôme à différentes catégories de professionnels et aux parents semble également constituer un critère discriminant. Certains participants félicitent cette ouverture en comparaison d'autres formations, qui permet selon eux de favoriser des échanges entre des professions éloignées d'une part, et entre parents et professionnels d'autre part. Sur ce point, l'équipe enseignante semble contribuer à diffuser le message d'une mixité des publics pouvant participer à l'inscription de certains profils.

« Je savais que j'y apprendrais d'autres choses, parce que c'était une formation qui était ouverte à la fois aux professionnels et aux parents, donc c'était d'autant plus intéressant pour moi [...] Dans les autres formations en général, c'est plutôt scindé. C'est-à-dire que dans les formations que j'avais faites auparavant, elles étaient ouvertes soit à des groupes de parents, soit à des groupes de professionnels. » (Isabelle, professionnelle de terrain et parent)

« J'ai contacté après Madame Lemetayer [en charge du DU] pour savoir si par rapport à mon profil, par rapport à ma profession, si c'était quelque chose qui... Si c'était le type de candidat aussi qu'ils attendaient, dans le cadre de cette formation-là. Mais elle m'a dit : « mais effectivement, c'est aussi le fait de mixer les publics, et pas seulement avoir des personnes qui travaillent, je sais pas moi, dans des foyers d'accueil médicalisés, ou dans des structures comme ça », c'était... Enfin, elle disait que c'était aussi la richesse de pouvoir étoffer à des profils différents le groupe des stagiaires. » (Paul, personnel administratif)

Pour les parents interrogés, le suivi du diplôme s'inscrit dans des trajectoires complexes concernant la prise en charge des TSA de leur enfant, dans le contexte d'une offre institutionnelle fragmentée et peu visible. Ces parents font part d'une implication personnelle soutenue dans la recherche de solutions institutionnelles et se présentent comme acteurs du parcours. Ils sont parfois à l'initiative de la mobilisation des institutions dans le suivi de leur enfant (plutôt que l'inverse) et semblent porter la responsabilité d'articuler les différentes offres disponibles. Les éléments des récits soulignent les difficultés rencontrées à inscrire le parcours dans une démarche inclusive. Ces difficultés posent

question sur la façon dont les ressources des familles (symboliques, sociales, économiques) peuvent avoir un effet sur la mobilisation de l'offre institutionnelle, mais également sur l'accès à la formation des parents d'enfants atteints de TSA (cf. Point 4).

POURSUITE D'UN OBJECTIF IDENTITAIRE ET D'UNE LOGIQUE COLLECTIVE DE FORMATION

Au sein de l'échantillon d'enquête, le souhait de s'engager dans le DU s'inscrit dans un souhait de spécialisation, et semble parfois **relever davantage d'une démarche personnelle que d'une démarche collective pensée au niveau de l'établissement et/ou de la structure**. Ceci est particulièrement le cas des professionnels de terrain en contact direct avec les publics, pour lesquels le DU s'inscrit dans des trajectoires individuelles spécifiques. Les stagiaires cherchent, dans certains cas, à diminuer la dissonance liée à un décalage entre leurs connaissances peu spécialisées sur les TSA et l'augmentation du nombre de personnes suivies dans les services. Dans d'autres cas, le DU constitue une étape permettant une évolution de carrière, parfois concrétisée par un changement de poste, avec la recherche d'une « certification » des connaissances sur l'autisme. L'inscription au diplôme semble alors procéder de la recherche d'une validation des connaissances et d'une reconnaissance d'une expertise sur l'autisme.

« Donc moi, c'était vraiment ça qui m'intéressait, c'était de me dire qu'à un moment donné, dans l'évolution de ma carrière, je pourrais peut-être être identifiée, grâce à ce DU, parce que voilà, c'était quelque chose, finalement, bah de reconnu, et les places étaient limitées. Donc je m'étais dit que ça pouvait être pour moi quelque chose d'intéressant en termes d'évolution de carrière ensuite. » (Isabelle, professionnelle de terrain et parent)

Ici, le caractère universitaire du diplôme semble valorisé aux yeux des professionnels interrogés, notamment en comparaison d'expériences de formations courtes – jugées parfois parcellaires – délivrées par des organismes privés. Il existe parfois une assimilation dans les discours, semblant révéler une confusion, entre le diplôme universitaire et la certification nationale d'intervention autisme.

« [...] sachant que j'avais déjà pas mal de formations en autisme, mais qui restent des formations privées et voilà... Je voulais un petit peu voir ce que ça donnait au niveau universitaire et regrouper un peu toutes les formations que j'ai pu faire sous forme d'un diplôme [...] Et l'autre chose, c'était de valider un petit peu toutes les formations que j'avais pu faire, mais qui sont, encore une fois, des formations privées – même si c'était dans le cadre de mon travail, pour le coup, mais de valider un petit peu tout ça sous un diplôme unique. » (Justine, professionnelle de terrain)

« Ça m'interroge beaucoup, le fait qu'on ait mis deux formations comme ça en parallèle... le DU et la certification nationale en autisme... Donc qui est en train d'être mise en place, là, depuis cette année... J'ai regardé un peu les contenus, je ne vois pas trop ce qui la différencie d'un DU... Est-ce que le DU va être amené à disparaître au profit de cette certification nationale ? [...] Qu'est-ce que ça apporte en plus d'un DU ? » (Isabelle, professionnelle de terrain et parent)

Pour les personnes occupant des fonctions de direction, le suivi du DU répond à une visée **d'essaimage des connaissances et des savoirs issus du diplôme au sein de la structure**. Ainsi, une partie des stagiaires interrogés ont suivi le DU suite à une demande ou proposition formulée par leur direction. Du point de vue de la structure, l'inscription au DU peut parfois répondre à un objectif stratégique de

légitimation des connaissances par la validation universitaire plutôt qu'à celui d'une amélioration des connaissances.

« Alors, très clairement, moi, l'objectif du DU est un objectif plutôt stratégique au niveau de l'association, un objectif bien plus stratégique au niveau de l'association, c'est-à-dire de légitimité de l'association, en disant : "Voilà, nos professionnels, nos cadres, nos futurs cadres ont suivi le DU Handicaps et TSA, donc ils ont une base de formation solide et validée, sanctionnée par un diplôme". » (Eric, directeur)

Au final, les motifs d'inscription au diplôme apparaissent multiples (démarche individuelle ou pensée au niveau de la structure, acquisition de savoirs ou validation universitaire de connaissances), reflétant probablement l'hétérogénéité des apprenants en contexte de formation. Toutefois, ils s'inscrivent dans le contexte général d'un manque ressenti de formation initiale et continue sur les TSA, et de déterminants structurels venant renforcer les comportements problèmes chez les publics suivis au sein des organisations.

3. APPORTS ET BENEFICES DE LA PARTICIPATION AU DU

Dans la troisième partie de ce rapport, il sera question d'aborder les effets de la formation pour le DU sur les participants interrogés mais aussi sur leur travail ou leurs institutions. Cette partie, structurée autour de quatre points, sera l'occasion de revenir sur les apports et les bénéfices des savoirs acquis par les participants et la mobilisation de ces derniers dans la pratique professionnelle.

Le premier point s'intéresse au regard porté sur la formation elle-même, à l'avis des participants sur le contenu et sur la forme adoptée par le diplôme. Le deuxième point, ensuite, évoque l'effet de la formation sur les participants eux-mêmes. Le troisième point questionne les apports théoriques et l'évolution des manières de voir les situations que vivent les participants dans leur vie professionnelle. Le quatrième point, enfin, s'intéresse à la mobilisation dans la pratique des savoirs acquis à l'occasion de la formation dispensée à l'Université de Lorraine.

REGARD CRITIQUE SUR LA FORMATION

Si le but des entretiens et du travail de capitalisation n'est pas d'évaluer la formation, les personnes interrogées expriment un avis à son sujet, lequel semble pertinent à restituer. Pour commencer, il est à noter que le parcours à réaliser pour s'inscrire peut apparaître à certains compliqué. La première étape étant de convaincre l'employeur d'accepter qu'un de ses salariés se forme, ce qui suppose une adaptation des calendriers des salariés concernés. Quelques participants ont ainsi évoqué la tiédeur de leurs directions ou employeurs. Lorsque ceux-ci ont suivi des formations de la sorte, ou sont intéressés par la montée en compétence de leurs salariés ils apparaissent aidants, ce qui permet aux salariés d'aborder l'année de formation avec plus d'entrain et de se sentir soutenus dans le choix qu'ils ont exprimé de se former. Dans certains cas, pour les parents par exemple, les employeurs ont pu refuser que leurs salariés suivent le DU, ce qui peut être un frein et en particulier pour trouver des financements.

La deuxième étape concerne la recherche de financements lorsque les employeurs refusent ou que les frais d'inscriptions ne peuvent pas être pris en charge par le « Compte personnel de formation ». Si la plupart des personnes interrogées ont vu leur demande de formation acceptée et financée par leur employeur, d'autres ont eu plus de difficultés et ont dû trouver d'autres solutions. C'est notamment ce qu'explique cette ancienne participante :

« Sans compter qu'au niveau des financements, jusqu'à la dernière minute, je ne savais pas que l'ARS allait payer, donc moi j'étais prête à payer trois mille euros, vous voyez ce que

je veux dire ? Mais tout le monde les a pas, hein. Et tout le monde ne peut pas se permettre d'attendre la dernière minute... Pour savoir si ou non il y aura de l'aide, partielle... Voilà. C'est... Mais je comprends, hein, ça marche avec l'ARS, qui a répondu... en novembre. Faut pas se leurrer, ça tient à des calendriers qui sont pas les mêmes à la fac et dans... et dans le médico-social, quoi, ou dans le médical, tout court. C'est dommage. Il y a... des choses à coordonner. » (Sofia, parent)

Cet extrait témoigne de la motivation des participants au DU pour une formation, puisqu'ils sont prêts à payer l'intégralité des frais d'inscription pour y participer, des possibilités de financements par des institutions telles que l'ARS, dont les modalités sont mal connues, et pose la question des renoncements possibles à l'inscription pour les personnes qui auraient une moindre capacité à dépasser ces épreuves.

La troisième étape concerne l'inscription en elle-même. Celle-ci pose parfois quelques difficultés, en raison de justificatifs demandés et notamment pour les personnes ayant des diplômes étrangers ou trop anciens.

Les participants au DU évoquent tous l'année de formation qu'ils ont vécu en des termes positifs. Des adjectifs tels que « super », « riches » ou « intéressants » témoignent, dans les entretiens, de cet intérêt pour les enseignements reçus.

Un point important concerne les interventions des psychologues belges, apportant une véritable valeur ajoutée au diplôme aux yeux des anciens participants. La Belgique, perçue comme une sorte d'eldorado au sujet de l'autisme et de sa prise en soin, est aujourd'hui plus difficilement accessible pour les personnes atteintes de troubles du spectre autistique. La circulation du savoir, passant par le partenariat entre les équipes de l'Université de Lorraine et celles de Mons est donc vécue comme une chance pour les participants qui n'auraient pas nécessairement pu rencontrer ces équipes par d'autres moyens.

« ... les psychologues belges, qui étaient intervenus, aussi, c'était des belges, qui étaient intervenus, je crois ? Hein, justement, sur tout le travail d'analyse, et cetera, là. C'était, c'était génial, enfin, je veux dire... Cette approche qu'ils nous ont amené, enfin moi j'ai trouvé ça super, quoi. » (Paul, personnel administratif)

« Alors, Éric Willaye est une de nos sommités européennes en termes d'autisme. Il est le fondateur du SUSA – en Belgique, à Mons, à l'Université de Mons – et c'est avec le SUSA que le programme... avec la... que le programme du DU Handicaps et TSA de Metz a été élaboré. Donc ils ont élaboré ensemble ce programme-là et l'équipe du SUSA intervient, normalement, chaque année, au sein du DU. » (Eric, directeur)

Cela étant, les anciens participants formulent des critiques très diverses. Une critique concerne notamment la pluralité des interventions et des théories enseignées qui ajoutent de la complexité là où les étudiants espèrent *a contrario* se voir proposer un état de l'art clair et simplifié. Cette critique semble plutôt tenir d'une représentation trompeuse du fonctionnement des sciences, des dissensions au sein et entre les disciplines, de la fabrique de la science, que d'un état de fait de ce qui a été enseigné. Une autre critique formulée par quelques participants concerne l'ordonnancement des contenus et le sentiment, parfois, que certaines interventions ont lieu un peu tardivement dans l'année scolaire, notamment vis-à-vis du stage réalisé. Concernant les contenus, les anciens participants au DU évoquent le sentiment de manque de certains enseignements qu'ils auraient considérés utiles compte tenu de leur pratique professionnelle et des problématiques auxquelles ils font face. Aussi certains auraient préféré pouvoir approfondir les débuts de prises en charge ou obtenir des conseils concernant les diagnostics, d'autres auraient souhaité des enseignements plus fournis au sujet d'autres types de handicap.

LES EFFETS DE LA FORMATION SUR LES PARTICIPANTS

Indiquons tout d'abord que la participation au DU est un engagement fort, une période durant laquelle les participants continueront à exercer leur métier en parallèle, ce qui constitue une contrainte. Cette contrainte d'organisation s'impose aussi aux structures et aux collègues, indirectement, puisque la participation au DU suppose par exemple l'adaptation des horaires de travail.

« Comme je rentrais quand même assez tard le vendredi soir, si elle me faisait travailler le samedi matin, il fallait que je change avec mes collègues pour passer en après-midi ou ce genre de choses. » (Camille, professionnelle de terrain)

A cet engagement s'ajoute, dans certains cas, l'éloignement – et donc les déplacements réguliers – ou les difficultés d'ordre privé qui pèsent sur les participants et leurs scolarités.

Il faut indiquer ici que **l'année de formation constitue une parenthèse singulière et intense dans la vie des participants**. Plusieurs parlent de leur formation comme une « coupure » ayant permis de prendre du recul vis-à-vis de leur vie professionnelle, de voir leur métier avec un regard renouvelé. Les personnes interrogées témoignent en effet de ce **sentiment d'avoir vécu une année forte et caractérisée par un bouillonnement intellectuel, théorique et pratique**. Si les contenus et le rythme des enseignements y contribuent, il faut aussi compter sur la diversité des profils des participants au DU qui est particulièrement favorable aux échanges et aux discussions pendant les cours mais aussi à l'extérieur. Les entretiens font en effet état de l'importance des échanges « informels », à l'occasion de moments des pauses ou des repas, dans la circulation du savoir. Un directeur de structure explique d'ailleurs en entretien que *« le groupe est aussi apprenant, en réalité, que les cours eux-mêmes »* (Eric, directeur).

Cette diversité participe également du développement d'une posture réflexive. Elle permet aux participants d'interroger leur propre pratique, leur professionnalité², au regard du point de vue des autres. Le fait de se trouver dans un contexte neutre, en tout cas dans un cadre qui n'est pas celui des relations interprofessionnelles en entreprise, facilite l'adoption des points de vue de personnes aux profils et professions diverses. Aussi l'explique cette travailleuse sociale :

« Il y avait des éducateurs spécialisés, une très grande partie... Psychologues, et puis voilà. Et disons que tout ce mélange [...] Alors ça permet aussi de voir le point de vue de chacun sur cette problématique des comportements problèmes. » (Charlotte, professionnelle de terrain)

Même si ce n'est qu'une hypothèse, cette diversité des apprenants peut conduire à une transformation des relations au sein des structures, et notamment des relations hiérarchiques, que l'on parle des hiérarchies direction/salariés ou professionnels/parents. Les directeurs interrogés évoquent ainsi le fait de se sentir parfois plus en phase avec leurs salariés, car plus au fait des techniques, méthodes et outils existants dans la prise en charge des TSA, mais aussi plus conscients des difficultés éprouvées par leurs salariés. La prise de rôle effective lors du stage réalisé durant l'année de formation semble ainsi aider à cette intercompréhension. Dans le même ordre d'idée, la participation des parents à la formation contribue à changer le rapport professionnels/parents, par ce processus de prise de rôle.

L'ouverture du DU aux familles d'enfants atteints de handicap et de TSA renforce cette mixité des publics, et permet le croisement des regards entre familles et professionnels. **La connaissance n'est donc pas seulement la résultante d'une interaction entre des intervenants et des étudiants mais**

² Le concept de professionnalité renvoie, selon le sociologue Bertrand Ravon, à « cette capacité issue de l'expérience, qui permet à des professionnels à la fois de respecter les règles du métier – ils ont été formés dans cette perspective – et de les transgresser afin de s'adapter aux situations » (Ravon et Vidal-Naquet, 2018, p. 75).

bien plus le produit d'une configuration particulière, d'une combinaison de différents facteurs. La formation contribue dès lors à nourrir une culture commune et partagée entre les stagiaires. Aussi partagent-ils des manières de penser, de sentir et d'agir mais aussi des manières de faire et de dire le monde.

APPORTS EN TERMES DE CONNAISSANCE AU SUJET DES COMPORTEMENTS PROBLEMES

La notion de comportement problème (parfois appelé « comportement défi ») figure parmi les apports centraux de la formation. Les entretiens réalisés mettent en lumière l'évolution des connaissances des participants au DU vis-à-vis de ce concept.

Avant l'entrée en formation, ceux-ci semblaient souvent percevoir les comportements problèmes au prisme de la violence. Dans de nombreux cas en effet, les stagiaires réservaient l'usage du terme aux situations occasionnant de la violence physique, soit lorsqu'une personne portait atteinte à sa propre intégrité physique ou à celle de quelqu'un d'autre, qu'il s'agisse d'un professionnel ou non, soit lorsqu'elle s'en prenait aux objets de son environnement immédiat. Aussi cette travailleuse sociale raconte-t-elle son stage et l'impossibilité pour elle, à son arrivée, de percevoir les comportements problèmes en raison de la violence qu'elle connaissait dans sa structure :

« Au début, j'avais des difficultés un peu à repérer des... des comportements problèmes, et puis donc... Bah y avait des personnes, voilà, qui étaient formées autour de moi, elles me disaient mais : "bah tu vois, là, ça c'est... tu vois, là, le comportement problème, machin" ? Bah je dis : "oui, je vois, mais..." Enfin, pour moi, voilà, ... C'était rien, en fait. Parce que du coup, quand on vit quelque chose qui est... qui est cent fois pire, bah du coup, c'est des choses qu'on peut laisser... Qu'on peut laisser passer, quoi. » (Margaux, professionnelle de terrain)

Cet extrait d'entretien illustre combien le public accueilli et les structures dans lesquelles interviennent les stagiaires au moment de leur formation construit des visions différenciées de la notion de comportement problème.

Dans d'autres cas, les personnes interrogées concevaient les comportements problèmes comme des écarts à des normes sociales qu'ils ne cherchaient pas à questionner. Ainsi auraient-ils considéré comme « problème » le comportement d'un enfant atteint de troubles du spectre autistique qui ne réussirait pas à rester assis dans une salle de classe.

Au sortir de leur formation, les participants ont considérablement enrichi leur définition des comportements problèmes et ils en ont une conception relativement homogène.

« Ce n'est pas la même chose que quand vous commencez à vous dire : "mais les troubles du comportement, c'est une expression de mal-être finalement, peut-être d'un environnement inadapté, peut-être d'approches qui sont pas efficaces, peut-être d'une hypersensibilité au son ou à la couleur"... Donc tout de suite, vous mettez des mots sur... les troubles, et tout de suite, finalement, vous allez non plus considérer l'enfant comme acteur de ces troubles, mais comme victime de ces troubles. Donc le regard, il change énormément. » (Antoine, directeur)

Les entretiens montrent que la formation conduit à percevoir les comportements problèmes selon un spectre plus large et encourage les stagiaires à ouvrir et décentrer leur regard pour « adopter » celui des personnes TSA ou des professionnels les entourant. Par ailleurs, il apparaît

que leur année d'étude leur a aussi permis de questionner leur propre rôle vis-à-vis de ces comportements, de s'inclure et d'inclure les autres êtres dans la situation.

« ... c'est la définition que nous donne le DU. C'est-à-dire que ce n'est pas la personne qui a un problème : c'est nous qui avons un problème. C'est un comportement qui nous pose problème. » (Eric, directeur)

« Parce que c'est ça : c'est que le comportement n'est pas problème pour l'enfant, c'est qu'il est problème pour les gens. Et du coup... maintenant, je suis quand même plus vigilante à prendre en compte la souffrance des autres. Parce que... c'est pas l'enfant qui souffre, hein, quand il fait un comportement – hormis après... 'fin, voilà, avec les années, quand on n'a pas réglé certaines choses, ça devient une souffrance pour l'enfant. » (Justine, professionnelle de terrain)

La formation contribue également à la prise de conscience de la nécessité de prendre en compte les déterminants des comportements problèmes et notamment de penser leurs causes internes ou somatiques (problème de santé, douleurs physiques impossible à communiquer, etc.), mais aussi les causes externes. Les participants au DU apprennent ainsi à repenser les comportements dits « problèmes » à l'aune d'une multiplicité de facteurs. La formation, délivrant un savoir en adéquation avec l'état actuel des connaissances favorise une meilleure compréhension de la sensibilité et de la sensorialité propres aux personnes diagnostiquées TSA ce qui conduit à accorder plus d'importance à l'environnement et à son adaptation pour diminuer les risques. Cet extrait d'entretien traite de l'importance de l'environnement institutionnel dans la survenue de comportements problèmes :

« C'est-à-dire que la situation dont je vous parlais tout à l'heure, je pense qu'on a, faute de places – ça, c'est le réel, hein –, faute de solutions, on a mis cette personne-là en difficulté, et son état de santé s'est dégradé parce qu'on n'a pas pu lui proposer quelque chose d'adapté à lui. » (Ségolène, professionnelle de terrain)

Si la formation contribue à faire changer de regard les professionnels sur l'espace, au sens d'un milieu, et sur son rôle actif dans l'accompagnement des personnes TSA, elle participe également à faire prendre conscience de l'importance du temps dans la prise en charge des personnes. En effet, elle invite à questionner les « coutures » entre les différents moments structurants de la journée ou encore à ce qu'une participante du DU appelle les « flottements » (Isabelle, professionnelle de terrain et parent), lesquels peuvent être source de stress pour les patients et/ou les personnes accompagnées, mais aussi à inscrire les comportements dans une histoire plus ou moins courte, comme l'explique ce directeur de structure :

« Quand on est face à un comportement problème – et là, ce coup-ci, je vais le traiter vraiment en comportement problème – c'est-à-dire un comportement auquel on n'était pas... 'fin, qui apparaît et qui n'existait pas avant, et qui nous met, là, ce coup-ci, en questionnement. » (Eric, directeur)

Après l'année de formation, la perception des comportements problème se trouve donc modifiée et les entretiens font état de trois façons de les appréhender.

La première façon tient compte du risque pris par la personne vis-à-vis d'elle-même. Les anciens étudiants ne considèrent dès lors plus la violence comme un problème en soi. Plutôt que de vouloir empêcher par tous les moyens la violence, la formation encourage les participants à chercher les raisons de la violence, perçue dès lors plutôt comme un mode d'expression. En ne voyant plus

uniquement les situations au prisme de la violence, les participants ouvrent leur regard à d'autres phénomènes qu'ils ne percevaient jusqu'alors pas.

La deuxième façon de voir les comportements problèmes est le résultat d'un décentrement du regard. Les anciens stagiaires mettent en avant l'idée selon laquelle le problème n'est pas une qualité intrinsèque du comportement, mais bien un jugement porté sur celui-ci. Aussi considèrent-ils que si certains comportements posent problème à des professionnels, il faut d'abord travailler auprès de ces derniers pour déconstruire et analyser les raisons qui conduisent à formuler de tels jugements. Dit autrement, si un comportement pose problème à un professionnel, c'est plutôt au professionnel de faire évoluer sa conception du comportement, qu'au comportement de cesser ou de se transformer.

Enfin, la troisième façon de considérer les comportements problèmes consiste à penser la situation elle-même comme produisant des tensions, des souffrances, et comme potentielle source de problèmes. Les anciens étudiants pensent les situations qu'ils rencontrent en partant du contexte plutôt que de la personne et font entrer dans l'équation l'espace et le temps.

APPORTS DANS LA PRATIQUE PROFESSIONNELLE : OUTILS ET POSTURES RENOUVELEES

En plus des contenus théoriques qu'ils ont appris et qui ont contribué à renouveler leur regard, les anciens participants attestent des apports pratiques de la formation. Ils ont en effet pu découvrir de nouveaux outils ou approfondir leurs connaissances à propos d'autres, en somme, ils ont spécialisé leur pratique en la matière. La formation a été l'occasion de tester de nouvelles méthodes d'intervention, façons de faire et manières d'analyser des situations. **Les nouveaux outils, telles les grilles d'observation clinique ou d'analyse fonctionnelle, ont contribué au renouvellement du regard des professionnels rencontrés en les aidant à affiner leurs observations *in vivo*, à objectiver les réalités auxquelles ils faisaient face (en quantifiant et définissant rigoureusement les comportements) et en les conduisant à réinterroger leurs pratiques à l'aune de ces outils. Ces outils apparaissent comme des « supports » (Caradec et Martuccelli, 2005) mobilisés dans leur travail et qui agissent, d'une certaine manière, sur celui-ci.** C'est en tout cas ce que semble montrer ces deux extraits d'entretien.

« Donc du coup, grâce à cette... à cette grille, on a pu du coup s'apercevoir que c'était beaucoup au niveau des... qu'il y avait un problème au niveau des transitions [d'un moment de la journée à l'autre] » (Margaux, professionnelle de terrain)

« Alors, l'évaluation fonctionnelle me permet à moi d'objectiver les choses dans mes observations. » (Ségolène, professionnelle de terrain)

L'intériorisation des théories enseignées lors du diplôme, ainsi que l'appropriation des méthodes et outils spécifiques à l'étude des comportements problèmes ou à l'intervention auprès des personnes TSA ont ainsi favorisé de nombreux ajustements dans la pratique professionnelle. Il semble d'ailleurs que l'appropriation ait été facilitée par les échanges informels entre les participants lors du diplôme. En effet, ces derniers partageaient leurs retours d'expérience, s'entraidaient pour identifier de nouvelles pistes de solutions et échangeaient leurs « bonnes pratiques ».

Plus que de permettre d'apporter un regard neuf sur leur pratique professionnelle, la formation semble plutôt produire des effets de réalité au sens où la théorie et le savoir agissent sur la perception du réel et en transforment le sens. En acceptant l'idée que les comportements n'étaient pas « problèmes » en soi, en intériorisant les principes théoriques qui leurs sont enseignés, les stagiaires ont remis en question leur manière de voir le monde et d'agir dans celui-ci. La théorie produit donc des effets très concrets sur le réel et propose une nouvelle grille de lecture de la réalité.

« ... Le DU aussi, ça m'a aidée par rapport aux réactions qu'on pouvait avoir, à réagir différemment. Bon, y a des choses qu'on faisait, on n'avait pas le terme exact, donc je veux dire voilà, dans ma prise en charge, j'étais pas non plus... Complètement à l'ouest, mais par contre, comment ? Donc là, voilà, ils mettent des... des termes dessus. » (Margaux, professionnelle de terrain)

Un autre exemple paradigmatique concerne Margaux qui ne voyait les situations problématiques que sous le prisme de la violence, qu'elle et ses collègues subissaient quotidiennement, et qui, par cet effet de réalité a pu enrichir son regard et le décentrer de la violence.

« Disons que j'ai eu une vision... là où avant je n'avais qu'une porte d'entrée de l'autisme, ce DU il m'a vraiment apporté d'autres portes d'entrée. À la fois sur le monde du handicap, sur la compréhension du handicap et de l'autisme... » (Isabelle, professionnelle de terrain et parent)

La posture professionnelle est également modifiée suite à la formation. Pour une bonne partie des professionnels de terrain, la formation a eu un effet sur l'image que leurs pairs se font d'eux.

« Les collègues me disaient : "Tiens, au fait, maintenant que t'as fait le DU, est-ce que tu sais pour ça, pour ça, pour ça ?" On commençait à en discuter... Et puis petit à petit, ils se sont rendu compte que j'avais un savoir-y-faire avec ces publics-là, et à ce moment-là... » (Ségolène, professionnelle de terrain)

Plusieurs expliquent qu'ils sont devenus, dans leurs structures, les « spécialistes » des questions de TSA et qu'ils ont dès lors acquis une plus grande légitimité pour agir auprès de ce type de public. Les collègues valident ainsi collectivement le repositionnement des stagiaires suite à la formation, ils font ainsi œuvre de reconnaissance, au sens de la considération de l'agir professionnel des anciens étudiants (Honneth, 2013 ; Jorro et Houot, 2013). Dans d'autres cas également, la formation permet à certains de se sentir plus légitimes vis-à-vis de leurs collègues ou bien d'autres professionnels, comme l'indique ce directeur de structure qui se sent plus légitime à intervenir auprès de ses équipes.

« Aujourd'hui, je me permets d'avoir un avis sur ce qui est construit, et ce qui est fait. Ce que je n'avais pas avant la formation, parce qu'avant la formation, je n'avais aucune légitimité, et puis aucune connaissance qui permettait de dire : "ah, peut-être qu'on pourrait faire comme ça ou comme ci". » (Antoine, directeur)

Les participants au diplôme, reconnus par leurs collègues, participent ainsi à l'essaimage horizontal du savoir, des théories, des techniques et des outils enseignés durant l'année universitaire. Cela favorise un effet d'entraînement qui peut conduire d'autres collègues à s'inscrire au diplôme ou au moins à se saisir des questions et des outils entourant les TSA.

« Mes collègues faisaient déjà des choses, mais... du coup, on a pu repenser des choses nouvelles. Par exemple, on fait un petit groupe... On fait un petit groupe de suivi TSA, maintenant, qu'il n'y avait pas avant. 'Fin, voilà, c'est plus la direction et les collègues qui étaient ouverts et demandeurs de mettre des choses vraiment supplémentaires dans le suivi. » (Justine, professionnelle de terrain)

Parmi les personnes ayant suivi la formation, les cadres et les membres des directions d'établissements ou de structures, sont ceux qui travaillent plutôt à un essaimage vertical du

savoir qui re-légitime, dans un même mouvement, la posture dirigeante. Ces derniers encouragent par exemple leurs salariés à s'inscrire au DU ou mettent en place des temps d'analyse de pratiques professionnelles pour aider les équipes à trouver des solutions lorsque celles-ci rencontrent des difficultés. Les directeurs retiennent souvent du DU l'importance du travail en équipe pour élaborer des actions coordonnées et en justifier l'usage auprès des autres membres de leurs équipes ou de celles d'autres établissements (afin d'assurer une continuité des méthodes).

EFFETS RELATIONNELS, PARTENARIATS ET MOBILISATION DU RESEAU

Dans plusieurs cas, **le DU a été l'occasion d'un élargissement du réseau personnel et professionnel des participants.** Ces derniers ont pu rencontrer des spécialistes de différents types de handicaps, issus de différentes structures et réalisant différentes missions. En somme, ils ont acquis une meilleure connaissance du champ de l'autisme, ce qui, dans la pratique permet une orientation plus efficace du public ciblé vers les professionnels ou les lieux adaptés.

*« En termes d'enrichissement de mon réseau, ça c'est clair que la... la formation... Là-dessus, elle a apporté, enfin, elle a répondu aussi à une de mes attentes, de pouvoir étoffer ce réseau. »
(Paul, personnel administratif)*

Plusieurs personnes considèrent ainsi qu'ils ont pu découvrir des structures qu'ils ne connaissaient pas ou dont ils ne connaissaient pas les missions. D'autres, *a contrario*, ont utilisé la formation pour mieux faire connaître leurs structures et leurs missions aux autres camarades, comme l'indique cette ancienne participante, travaillant pour partie au sein d'une MDPH.

« Quand on est de la MDPH... on est nous aussi l'objet de certaines croyances ou préjugés, etc. Et quand je vous disais que la transmission, aujourd'hui, et la pédagogie, on peut pas la faire, on n'a pas le temps, le DU a permis ça : a permis d'expliquer aux gens, de dire : "Mais attendez... fin... Voilà comment on travaille à la MDPH et voilà, nous, quel est notre cadre de travail..." » (Ségolène, professionnelle de terrain)

L'élargissement du réseau passe donc d'abord par une phase de connaissance et de reconnaissance mutuelle.

Si cela ne semble pas contribuer à améliorer la coordination entre les différents acteurs du champ ou des secteurs concernés par les TSA, il reste que le moment et l'espace de la formation constituent une plateforme d'échange entre des acteurs individuels, mais aussi des acteurs collectifs. Les participants rendent ainsi leurs structures plus visibles dans le champ. Quelques participants ont su tirer profit des rencontres faites à l'occasion du diplôme ainsi que de leur réseau social pour changer d'employeur ou de structure.

« Au moins, la vraie valeur ajoutée du diplôme universitaire, au-delà des compétences que les gens pourraient acquérir s'ils n'avaient pas de formation à la base, c'est le réseau. » (Eric, directeur)

Si les anciens participants au DU restent en contact les uns avec les autres dans la première année suivant leur formation, **il apparaît que les liens se distendent progressivement et que la parenthèse**

que constitue la formation se referme. Les entretiens montrent néanmoins deux logiques qui favoriseraient l'activation ou le maintien du réseau. La première logique est spatiale quand la seconde est positionnelle. La logique spatiale désigne le fait que les ante-régions, les départements ou les métropoles régionales constituent des territoires faisant sens pour les participants, plus que le territoire Grand Est qui est particulièrement étendu. Aussi, pour les participants au DU les plus éloignés du sillon lorrain, le fait de rencontrer des collègues insérés dans un réseau ou dans un maillage différent du leur ne constitue pas nécessairement une plus-value. Mieux connaître la configuration lorraine ou nancéienne de l'autisme n'a en effet que peu d'intérêt pour des personnes venant d'Alsace et insérées dans d'autres réseaux locaux.

La logique positionnelle désigne les différences de positions au sein des structures et dans le champ du handicap. Il semblerait ainsi que les cadres dirigeants soient ceux qui nouent les liens les plus forts à l'occasion de la formation et surtout qu'ils possèdent le plus de leviers pour activer le réseau et réaliser des actions en partenariat avec d'autres.

« Pas plus tard qu'après-demain, je dois revoir une personne que j'ai rencontrée lors du DU, sur un projet d'importance nationale – voilà, sur un projet innovant sur lequel on bosse ensemble et qui est suivi directement par le Ministère. » (Eric, directeur)

Les professionnels de terrain en revanche semblent moins en capacité de mobiliser le réseau pour créer des partenariats qui donneront lieu à des actions concrètes.

D'une manière générale, la participation au DU a contribué à pacifier les relations au sein et entre les structures. En effet, plusieurs participants témoignent de la meilleure communication entre les fonctions encadrantes et les professionnels de terrain, entre les professionnels mais aussi avec les familles et les partenaires.

« ... Y a quand même des choses qui me permettent aujourd'hui de comprendre aussi les professionnels qui me parlent. Et bah récemment, j'ai eu un entretien avec l'ergothérapeute de mon fils, là, qui... Enfin, qui a fait en tous cas une évaluation. Et quand elle m'a expliqué certains concepts, bah forcément, elle a bien vu que je percutais aussi. Donc j'ai appris plein de concepts qui... et qui parfois me servent aussi dans la vie, voilà. » (Sofia, parent)

Le fait de partager un langage, une culture commune ou d'être en capacité d'élaborer un discours soutenu par des arguments théoriques et scientifiques favorise cette meilleure communication en encourageant la définition collective des enjeux et des façons d'intervenir. Ce partage permet aussi à chacun d'être en mesure d'adopter le point de vue de l'autre, quel qu'il soit, ou de se faire comprendre, de se savoir légitime à parler au sujet des TSA. En somme, le diplôme modèle un savoir-être et un savoir-faire qui se diffuse progressivement dans les pratiques concrètes mais aussi dans les relations entre les personnes.

4. PERSPECTIVES A DEVELOPPER

Outre les apports de la participation au DU, l'analyse des entretiens réalisés a permis de dégager des perspectives pour lesquelles une réflexion pourra être engagée quant aux suites de ce DU. Cette dernière partie porte ainsi dans un premier temps sur l'accessibilité et la visibilité de la formation, puis sur les freins organisationnels et politiques qui peuvent être rencontrés dans la mise en pratique des apports du DU, ainsi que l'essaimage de ces savoirs tant au sein des structures que sur le territoire.

Elle s'intéresse également au développement des partenariats et à la mise en réseau des anciens participants au DU, et aux pistes proposées à ce sujet. Enfin, dans un dernier point, la place accordée à l'usager et son entourage dans la prise en charge est abordée.

FACILITER LA PARTICIPATION AU DU

Comme évoqué précédemment, le manque de soutien de certains employeurs vis-à-vis du suivi du diplôme universitaire constitue un obstacle à surmonter pour certains, et peut nécessiter une recherche de financements afin d'être en capacité d'intégrer le DU. Il a ainsi été souligné qu'il pourrait être pertinent **d'améliorer la lisibilité des possibilités de financements alternatives lorsque les employeurs ne souhaitent s'engager à soutenir leur salarié désirant s'inscrire au DU**, afin d'offrir des pistes à ces personnes pour limiter les freins à leur participation.

L'accessibilité socio-culturelle du diplôme a également été évoquée au cours de quelques entretiens. Ainsi, un ancien participant occupant un poste de direction a qualifié le DU « d'accessible », tout en insistant sur le fait que la diversité des profils des participants, qui est un atout du diplôme, dépend de cette accessibilité. Ce professionnel recherchait pour sa part un diplôme qui soit plus académique, davantage axé sur la recherche en matière d'autisme et moins sur la pratique, que ne l'a été pour lui le DU. Il dispose ainsi d'une bonne capacité de compréhension des enseignements, du discours technique et/ou scientifique qui peut être utilisé par les intervenants, voire par d'autres participants.

A l'inverse, le niveau de diplôme minimum exigé pour candidater à la formation apparaît comme un filtre limitant l'accès au DU. Pour certains professionnels et parents, ce niveau s'avère effectivement nécessaire pour pouvoir suivre et s'appropriier les enseignements. Ces différences de perception peuvent témoigner, une nouvelle fois, de l'hétérogénéité des profils et de leurs spécificités, ainsi que du décalage qui peut exister quant à l'appréhension du DU, ses apports et leur mise en pratique, entre les cadres dirigeants d'une part, et les professionnels de terrain et les parents d'autre part.

« Pour ce DU, il faut rentrer avec un certain diplôme, quand même. Je veux dire, la lettre de motivation, elle n'est pas facile à faire... J'ai l'habitude d'en faire. Mais je me suis dit : "ce n'est pas accessible à tous les parents, quand même." Donc il faut déjà avoir minimum un Bac+3, pour pouvoir y postuler, et je me dis pourtant que tous les parents ont besoin de ce type de formation. [...] Et je trouve qu'on devrait ouvrir plus, d'ailleurs. Alors évidemment, y a un certain niveau de compréhension à avoir, et des prérequis dans ce diplôme-là, mais je pense que si on pouvait faire des choses intermédiaires, ça serait bien, pour les parents. » (Sofia, parent)

« C'est vrai que je me suis formée beaucoup grâce à un organisme de formation sur Paris, et c'était mixte. Bon, il y avait une majorité de professionnels, il faut bien l'avouer... Quelques parents, mais c'est vrai que ce qui fait aussi qu'il y a un tri qui se fait, c'est simplement le niveau d'étude qui est en général demandé pour accéder à ces formations. [...] Effectivement un parent qui n'aurait peut-être que le brevet des collèges ou un CAP, n'avait pas accès à ces formations, ce qui est un peu dommage. » (Isabelle, professionnelle de terrain et parent)

Dans le cadre de la participation des parents, cette question de l'accessibilité socio-culturelle, ainsi que celle du financement, soulèvent la question de la réduction des inégalités sociales et territoriales de santé. Si seuls les parents les plus diplômés et les plus à même de financer par eux-mêmes leur participation - et donc de renforcer leurs capacités en termes de prévention et gestion des comportements problématiques de leur enfant - peuvent accéder à ce diplôme, cela pourrait potentiellement limiter l'effet escompté sur la réduction des inégalités sociales de santé et sur la limitation des situations de troubles sévères du comportement qui peuvent conduire à des ruptures de parcours. Une réflexion

pourrait ainsi être menée conjointement avec le financeur, les intervenants et les parents concernés, à propos du renforcement de l'accessibilité financière et socio-culturelle du diplôme, voire de l'élaboration d'une offre de formation complémentaire destinée à des parents moins favorisés.

D'autre part, plusieurs stagiaires ont exprimé percevoir la nécessité de renforcer la visibilité du diplôme sur le territoire, et donc de renforcer la communication qui est faite, dans l'optique de permettre à davantage de professionnels et parents de se former à la prévention et à la gestion des comportements problème. Cela pourrait cependant entraîner une forte hausse des candidatures pour le DU, et pose donc la question de la capacité du DU à augmenter le nombre de participants par promotion sans que cela ne nuise aux conditions d'accueil et d'apprentissage, ou le cas échéant, à recevoir davantage de candidatures à examiner, densifiant potentiellement le processus de sélection des participants.

DES FREINS ORGANISATIONNELS A LEVER

Il ressort des entretiens que les suites données au DU, telles que la mise en place d'actions, projets ou dispositifs ou l'utilisation d'outils pour la gestion des comportements problèmes, peuvent être freinées par des problématiques organisationnelles.

Ainsi, les anciens participants font état d'un manque de moyens humains au sein des structures, duquel résulte une charge de travail importante pour les professionnels et en collectif, un nombre réduit de professionnels accompagnant le public accueilli en grand groupe. Cela entraîne par exemple l'impossibilité de se dégager du temps pour observer, analyser et gérer les comportements problèmes.

Margaux explique ainsi avoir une multiplicité d'activités à gérer : apprentissages éducatifs, repas, changement de couche, création d'outils visuels pour l'accompagnement des enfants accueillis... Par conséquent, « par rapport aux comportements problèmes, il y a des moments où je vois, mais je ne peux pas me détacher pour intervenir, pour agir dessus. Et ça, des fois, c'est frustrant. » (Margaux, professionnelle de terrain). Une autre participante au diplôme témoigne en ce sens :

« Y a la charge de travail, c'est-à-dire... quand on est 2 éduc' pour 11 enfants, ça veut dire, à un moment donné, que les temps individuels, on n'en a pas ou plus. [...] Et ce sont tous des enfants qui ont des besoins singuliers. » (Ségolène, professionnelle de terrain)

Aussi, dans un contexte d'équipe réduite, se focaliser sur une personne en particulier pour observer ou gérer les troubles du comportement survenant, peut entraîner une réaction en chaîne. La focalisation sur un usager au détriment du reste du groupe et des activités à réaliser peuvent mettre en difficulté les professionnels qui se trouvent alors dépassés. Cette situation risque alors de conduire, par un « effet domino », à la manifestation de comportements problèmes chez d'autres usagers.

A l'inverse, disposer de moyens humains suffisamment importants vis-à-vis du nombre de personnes accueillies est un critère d'efficacité crucial de la gestion des comportements problèmes et plus globalement, de la prise en charge.

« On a ouvert une UEMA récemment... Unité d'enseignement maternel autisme, sur une école, donc très, très belle réussite... Bien sûr que ça fonctionne. Sept enfants, six professionnels. Donc oui, là, avec des gens formés, les progrès de l'enfant sont extraordinaires. Ils font des progrès extraordinaires, les gamins, dans ces classes-là. » (Antoine, directeur)

De plus, **les capacités d'accueil des structures**, ainsi que la prise en charge proposée, **sont également limitées par différents freins organisationnels et politiques, et ont une incidence sur la survenue et la gestion des comportements problèmes. Il est notamment évoqué le manque de places disponibles dans les structures médico-sociales qui contraint à des orientations « par défaut » des personnes.** Ainsi, les personnes et leur entourage peuvent rester des mois, voire des années durant, dans l'attente d'une solution. Les structures ne sont pas en capacité de faire face aux situations d'urgence en termes de placement ou d'orientation qui peuvent se présenter, et lorsque lieux d'accueil provisoires il y a, ceux-ci ne disposent pas toujours des compétences nécessaires à une prise en charge adaptée. **Par conséquent, ces orientations « par défaut » ne répondent pas aux besoins spécifiques des personnes, voire causent des ruptures de parcours, pouvant favoriser le développement et l'installation de troubles.**

« Je vois, à des moments, que ce que nous proposons – [structure], collègues, partenaires... – ne correspond pas, et la personne, à juste titre, va déclencher des troubles, parce que ça lui correspond pas... et on peut rien... enfin, j'ai pas d'autres solutions, donc... » (Ségolène, professionnelle de terrain)

« Ce jeune-là s'est retrouvé en pédopsychiatrie, hospitalisé faute de place dans le médico-social. [...] Et il n'avait aucune indication d'hospitalisation, donc qu'est-ce qu'il fait là ? Mais en même temps, on a pas le choix... [...] Du coup, des éducateurs ont été travailler au sein de la pédopsy pour accompagner le jeune TSA, parce que l'hôpital ne savait pas faire... »

« Si vous voulez, c'est un jeune qui, au final, se retrouve déstructuré dans l'accompagnement. Y a je ne sais pas combien de lieux d'accueil. Y a nous la semaine, le weekend il va aller là, l'autre weekend il va aller ailleurs, des fois il va à l'hôpital, enfin... En termes de recommandations de bonnes pratiques sur l'autisme, on est tous à côté de la plaque. Mais en même temps, on n'a pas d'autre solution aujourd'hui. » (Antoine, directeur)

De plus, **une insuffisance de professionnels spécialisés** (ergothérapeute, psychologue, etc.) **exerçant au sein des structures médico-sociales est constatée**, ce qui restreint les possibilités d'une prise en charge globale des personnes et d'une action coordonnée sur les troubles identifiés.

« [Mon fils] est entré à l'IME, et la MDPH m'a supprimé toutes les aides, au motif : "vous avez un package de prise en charge." [...] Concrètement, le package c'est quoi ? Aujourd'hui, l'IME me dit : "ah oui, il a besoin d'un psychomotricien, il a besoin d'un ergothérapeute, mais alors nous on ne peut financer à l'heure actuelle que 40 % de ces deux postes, et c'est d'abord pour les polyhandicapés, donc il n'y aura pas accès. Donc si vous voulez un ergo, faudra le payer vous-même." Mais en même temps, on me donne plus d'aides. Parce qu'on me dit : "y a un package". Mais il existe pas dans la réalité. » (Sofia, parent)

La question des moyens financiers apparaît déterminante pour les enquêtés, quant au fonctionnement de la structure et aux problématiques organisationnelles rencontrées, ainsi que pour le déploiement ou le renouvellement de projets. Ainsi, des financements sont par exemple nécessaires pour intégrer des professionnels spécialistes dans l'établissement ou augmenter leur temps de travail, pour aménager les espaces intérieurs, l'environnement physique des usagers (ex : mobilier, luminosité...) afin de prendre en compte leurs particularités sensorielles, pour mettre en place des outils pour l'analyse ou la gestion des comportements problèmes, pour le développement d'un nouveau projet... Lorsque que la structure n'est pas en mesure de financer ces évolutions ou projets, ou seulement partiellement, cela peut susciter, pour ceux qui le peuvent, la nécessité de rechercher et initier des partenariats financiers.

« Ce qui va être compliqué, c'est que eux, ils ont pas de temps de préparation, ils ont pas de moyens, ni financiers, ni matériels, donc il faut que ce soit toujours des outils ou des aménagements qui ne nécessitent pas d'achats, qui soient réalisables pour la maîtresse, et que ça corresponde à l'environnement et à l'organisation de la classe. Donc c'est sûr qu'on peut pas proposer des choses idéales, encore une fois. » (Justine, professionnelle de terrain)

« Sur le travail d'hébergement [d'étudiants atteints de TSA], on est en train de rechercher des partenariats. Je pense que [l'établissement] interviendra dans... notamment dans la constitution et dans le financement de l'équipe d'accompagnement, parce que je souhaiterais mettre en place ce qu'on appelle nous, des "étudiants-relais". Donc, mon idée c'est qu'on puisse nous, prendre en charge deux chambres qu'on financerait pour des "étudiants-relais" ; Donc je travaille aussi avec la direction des partenariats de [l'établissement], pour trouver des... des structures, ou des collectivités qui seraient d'accord pour nous suivre dans ce projet d'hébergement. » (Paul, personnel administratif)

Les structures se retrouvent parfois dans l'impossibilité de **s'adapter aux politiques nationales ou régionales déployées**, notamment en matière d'autisme. Ces politiques visent à renforcer l'intégration des populations atteintes de TSA au sein du droit commun, par exemple en favorisant une scolarisation dès le plus jeune âge en milieu ordinaire. Ces dispositifs de droit commun ne sont ou ne peuvent cependant pas être adaptés pour ces populations, du fait d'un **manque de moyens alloués conjointement aux politiques définies**, contribuant ainsi à engendrer de nouveaux comportements problématiques.

« Mais au-delà de ça, y a aussi toute la politique scolaire, en fait, ou l'obligation scolaire... ce qui fait que, dans les écoles, on a énormément d'enfants... d'enfants autistes, hein. Et... Et je pense qu'avant, ils étaient plus longtemps à la maison. Là, ils sont très, très rapidement... dès la maternelle... voilà, ils sont... ils sont inclus, hein : c'est... c'est la politique ; sauf qu'ils sont inclus dans un système qui a pas bougé. » (Justine, professionnelle de terrain)

Ce manque de moyens humains et financiers ressenti par les anciens participants nuit donc à l'accueil des publics et au développement de projets qui leur seraient destinés, et entraîne un **sentiment d'impuissance, voire de souffrance** chez les professionnels qui ne peuvent proposer un accompagnement aussi qualitatif que souhaité. Or, comme l'ensemble des enquêtés le soulignent, **l'environnement dans lequel évoluent les publics joue un rôle majeur sur l'apparition ou le développement de comportements-problèmes**.

« Oui, le sentiment d'impuissance. Ça, c'est difficile, pour les équipes. Vraiment. De ne pas avoir de leviers et parfois de... ça peut aller jusqu'à la perte de sens de ce pourquoi ils ont fait ce métier-là. Ça peut créer des souffrances... parce qu'ils ont pas fait ce métier-là pour ne pas accompagner l'enfant singulièrement ou ne pas accompagner l'enfant comme eux voudraient l'accompagner. » (Ségolène, professionnelle de terrain)

« Parce que si la maîtresse reste en souffrance, elle va, elle, développer émotionnellement et dans son comportement des choses qui vont créer d'autres comportements chez l'enfant. Ça, c'est sûr et certain. Mais c'est inconscient, hein. » (Justine, professionnelle de terrain)

Un sentiment de décalage et de désillusion est exprimé par certains participants suite à la formation, quant à la possibilité d'agir, de mobiliser et mettre en application dans leurs pratiques les connaissances et compétences développées. Les contraintes organisationnelles entraînent par

exemple l'**impossibilité de mobiliser certains outils** présentés lors de la formation du fait d'un manque d'effectifs et/ou de temps (grille d'observation issue de l'analyse fonctionnelle, méthode ABA, par exemple). Une **opposition** est exprimée **entre la prise en charge « pure et dure »** (telle que qualifiée par Margaux, professionnelle de terrain) **et les outils** permettant d'étudier et agir sur les comportements problèmes observés.

Ainsi, certains outils ou méthodes ne paraissent pas compatibles, sans adaptation tout du moins, avec les modalités de prise en charge (para)médicale ou sociale. C'est le cas notamment pour les professionnels accompagnant des groupes, ou ceux exerçant en libéral. Ces derniers, n'étant au contact des personnes que de façon plutôt ponctuelle, ne peuvent observer les comportements problèmes que s'ils surviennent précisément lors des rendez-vous, et disposent d'une marge d'action limitée. Certaines situations, telles que les repas, sont dites plus favorables à une analyse fonctionnelle dans un contexte collectif, mais impliquent également que les comportements problèmes surviennent précisément dans ce cadre-là. **En ce sens, le stage de 40 heures à réaliser dans le cadre du DU apparaît comme précieux, permettant de se consacrer pleinement à l'étude des comportements problèmes d'un usager de la structure d'accueil, et ainsi de mobiliser et approfondir l'ensemble des savoirs acquis tout au long du DU.**

Le décalage perçu est lié aux difficultés rencontrées sur le terrain, mais aussi à un **sentiment de manque de reconnaissance de la formation et de ses apports, voire de blocage au niveau de la direction.**

« Là, c'était : "se frapper la tête avec ses mains". Et donc y a : "lundi / mardi / mercredi / jeudi / vendredi / samedi / dimanche" et les différentes heures. Et du coup, il faudrait cocher à chaque fois au moment où ça se produit. Et c'est vrai que... "fin, je veux dire, dans les soins de tous les jours, on n'a pas ces petits blocs-notes dans la poche, qu'on peut sortir : "Ah bah tiens, il se frappe la tête, je vais vite cocher un truc." [...] Moi, j'étais souvent seule pour 10 ou 20 patients. Du coup, il faut avoir un peu un œil sur tous : on peut pas se focaliser pendant 7 heures sur une personne en particulier. C'est pas possible, quoi. » (Camille, professionnelle de terrain)

Par conséquent, cela met en avant la nécessité pour les formations de **s'inscrire dans le quotidien des participants**, prenant en compte leurs conditions de vie et travail ainsi que leurs besoins, et de s'assurer que les apports puissent être applicables en situation réelle. Certaines formations ne sont pas privilégiées, car elles portent sur des méthodes dont la mise en œuvre n'est pas envisageable dans la réalité du travail quotidien de ces professionnels. Le DU crée une attente chez les professionnels, leur donne le sentiment de percevoir la réalité autrement (cf. Point 3), et par conséquent, face aux difficultés rencontrées, ils peuvent se sentir d'autant plus impuissants. Il apparaît donc important d'initier une **réflexion sur l'applicabilité des méthodes et outils étudiés** au cours du DU dans des contextes où les freins organisationnels susmentionnés ne pourront être aisément levés, **afin de rendre réalisable ce qui est étudié.**

« [L'] analyse fonctionnelle, on... Donc, ils en tirent quelque chose, mais ils ne peuvent pas la mettre en œuvre comme ils l'apprennent. En tous cas, pas dans nos structures. ; C'est bien d'aller faire plein de formations, mais si à la fin, je dirais, la modalité de mise en œuvre est difficilement... projetable, à part de la frustration que vous amenez, c'est tout ce que vous allez générer chez les professionnels. Donc il faut trouver des formations qui prennent corps avec le terrain, et qui vont correspondre à des besoins réels, qui sont manifestes. Parce que faute de quoi, vous tirez à côté. » (Antoine, directeur)

Pour remédier à cette difficulté de mise en œuvre des outils et méthodes étudiés, plusieurs anciens participants interrogés ont suggéré de mettre en place au sein des services **une personne chargée du repérage et de l'analyse des comportements problèmes**, ou de faire appel à **un observateur externe**. Cette piste de solution s'accompagne toutefois d'une vigilance à ce que ce collaborateur

supplétif ne vienne pas, malgré lui, pallier les manques constatés en venant en renfort aux équipes sur leurs missions d'accompagnement et de prise en charge au quotidien.

« En IME, du coup c'est pareil. Y a eu un temps où il y avait une personne qui avait été embauchée exprès pour aller sur chaque groupe, et pour identifier, justement, les comportements problèmes qu'il y avait, pour remplir des grilles, et tout ça... Mais ça a duré qu'un temps. Parce que bah... il fallait remplacer une personne qui était absente, il y a un groupe où il y a un jeune qui était hyper compliqué, il fallait... aller aider, fallait donner un coup de main, et tout, et puis... Au final, ça n'a pas tenu longtemps, parce que bah la personne elle a été là pour... Pour faire le même job que nous, quoi, finalement, elle a pas pu... être vraiment là pour gérer "juste", entre guillemets, les comportements problèmes. » (Margaux, professionnelle de terrain)

Par ailleurs, la **nécessité de former les professionnels occupant une fonction de direction**, et non seulement les professionnels de terrain, ressort des entretiens. En effet, une direction non formée aux outils et méthodes qui peuvent nécessiter une expertise pointue, peut par exemple rencontrer des difficultés pour déterminer la pertinence des outils et approches utilisés, ou la nécessité d'harmoniser ou au contraire de valoriser la pluralité d'outils utilisés dans la structure. La compréhension des enjeux liés notamment à la question des comportements problèmes ou de l'autisme, et ainsi les réponses apportées, s'en voit donc affectée.

« En fait, l'idée, c'est de dire : "on va outiller les directions..." Parce que c'est pareil, les directions, quand les pros demandent de... le psychologue vous dit : "je veux être formé à l'Hubble..." Alors, le directeur il est sympa, hein, mais "qu'est-ce que c'est que ça ?" Un autre qui dit : " je veux être formé au COMVOOR", "mais qu'est-ce que c'est que ce truc ?" Donc si vous voulez... Ça permet au directeur une lecture, de se dire : "est-ce que la demande est pertinente, eut égard du niveau de formation actuel du professionnel, de sa fonction, de l'exercice..." » (Antoine, directeur)

« Là, j'ai des nouveaux chefs de service qui n'ont pas suivi ces formations-là... Bah les décisions qu'ils prennent... y a un certain nombre où je fais des yeux comme ça – parce que, concrètement, c'est... ça va à l'encontre d'une pensée autistique. » (Eric, directeur)

De plus, **les fonctions de direction sont les plus à même d'agir sur les freins organisationnels rencontrés**, par exemple en contribuant à l'**orientation stratégique** de la structure ou au développement de **partenariats**, notamment financiers, pour répondre aux enjeux identifiés, ou encore en menant une démarche de **plaidoyer** auprès des institutions. En effet, ces professionnels sont dans une position de prise de décisions à l'échelle du service, de la structure, voire du territoire (en participant à des instances de gouvernance, par exemple), ce qui n'est généralement pas le cas des professionnels de terrain, disposant d'un pouvoir décisionnaire et d'une influence plus limitée ainsi que d'une légitimité perçue, tant par eux-mêmes que par autrui, moins importante.

En termes d'évolution des orientations stratégiques, les professionnels de direction interrogés évoquent par exemple une restructuration du plan de formation des salariés de leurs structures, avec un parcours défini selon la fonction, le public accompagné... Les fonctions de direction sont également les plus à même de susciter un **effet d'entraînement**, en impulsant une démarche de formation au sein de leurs équipes, contribuant ainsi à l'essaimage vertical du savoir.

« Ça a changé aussi ce que je vous disais, sur l'importance de la supervision, où effectivement je pense que... Voilà, mon regard a beaucoup changé. C'est que je suis passé d'un moment où ça me semblait être utile, à un moment où je me dis : "c'est indispensable, y a pas de sujet, faut le faire, faut se donner les moyens de le faire." Maintenant, la supervision doit être

« systématique. Quand j'ai un groupe TSA constitué avec une équipe dédiée, hop, supervision, maintenant. » (Antoine, directeur)

« ...au DU il y avait des gens qui étaient directeurs ou chefs de service. [...] Eux, ils viennent, je pense, s'imprégner de... Voilà, "qu'est-ce qu'il faudrait, en toute logique, mettre en place, et moi, en gros, en tant que directeur et chef de service, comment je vais pouvoir, avec les moyens qui me sont alloués, mettre... Voilà, nous améliorer dans ces pratiques-là". » (Isabelle, professionnelle de terrain et parent)

« À l'époque, on avait... une directrice qui elle-même avait fait le DU. Et puis du coup, c'était une personne qui souhaitait que... que son personnel soit formé. » (Margaux, professionnelle de terrain)

Pour conclure, les différents freins organisationnels et politiques relevés, qui suscitaient chez les professionnels ce besoin de formation, les incitant à se tourner vers le DU (cf. Point 2), sont également ceux qui empêchent une mise en application des apports dans leur pratique, entraînant un sentiment de désillusion d'autant plus fort. Il apparaît donc que le DU ne permet pas, à lui seul, d'apporter aux professionnels une solution face aux difficultés rencontrées. **La nécessité d'une volonté politique forte, associée au déploiement de moyens en réponse aux politiques définies, est donc cruciale**, comme le souligne les extraits d'entretien suivants :

« Donc ça veut dire qu'il faut aussi qu'il y ait une reconnaissance des spécificités de l'accompagnement de la part des autorités. Alors c'est le cas depuis quelques temps, ça commence à venir... Ils ont commencé à... à repérer des places spécifiques TSA, enfin, en disant : « dans un établissement médico-social, il y a des places TSA qui doivent être valorisées autrement, qui permettent d'avoir des moyens un peu différents. » Ça commence à se faire, mais c'est très insuffisant, aujourd'hui. Donc... Les méthodes, les formations, elles fonctionnent, mais elles ne se suffisent pas à elles-mêmes, il faut encore avoir... encore avoir les moyens de pouvoir les mettre en œuvre sur le terrain de la pratique professionnelle. » (Antoine, directeur)

Ainsi, si les freins qui peuvent être rencontrés par les participants ne dépendent pas uniquement de la formation, une réflexion pourrait être menée pour **renforcer leur prise en compte au sein du DU**. Cela, afin de déterminer dans quelle mesure et de quelle manière il peut être envisageable dans le cadre du DU, voire d'une éventuelle mise en réseau des participants, de travailler à les contourner ou agir dessus à l'échelle des structures d'une part (par exemple, grâce à la formation des dirigeants, l'ajustement des outils et méthodes...), et à l'échelle du territoire d'autre part, par exemple en interpellant les décideurs et en initiant une démarche de plaidoyer.

FAVORISER L'ESSAIMAGE DU SAVOIR AU SEIN DE STRUCTURES ET SUR LE TERRITOIRE

Comme évoqué précédemment, à la sortie du diplôme, les participants contribuent à l'essaimage horizontal et vertical du savoir (cf. Point 3), Ainsi, la personne formée dans le cadre du DU peut s'attribuer la mission de partager les acquis auprès de ses collègues, et/ou devenir identifiée au sein de sa structure et par les partenaires comme une personne ressource sur la question de l'autisme et/ou des comportements problèmes. Cette identification en tant que référent sur ces questions semble se

produire notamment au sein des structures n'étant pas spécialisées sur l'autisme, le référent apportant ainsi une réponse à un besoin d'expertise.

« L'essentiel de ce qu'on fait maintenant, c'est aussi présenter, donc notamment aux équipes pédagogiques, ce que sont les troubles autistiques, comment que ça peut se... bah se traduire au jour le jour, et comment on intervient pour essayer de... bah de résoudre, ou en tout cas de... de comprendre qu'un étudiant qui de façon... qui intervient de façon intempestive pour donner la réponse, ou un truc comme ça, que souvent c'est pas pour embêter l'enseignant, et que ça fait partie du comportement. [...] Dans une phase d'accompagnement, de sensibilisation, des équipes pédagogiques, des équipes administratives aussi, parfois, sur ces comportements-là. » (Paul, personnel administratif)

« Moi, [les collègues d'autres établissements d'enseignement supérieur] savent que les questions liées à l'autisme, ça m'intéresse [...] et donc quand ils ont des fois des situations un peu particulières liées à l'autisme, bah ils se gênent pas pour me mettre un mail, en me disant : "tiens on a telle situation, est-ce que t'as déjà été confronté à ça, et est-ce que tu peux nous aider ?" Donc là aussi, sur les... les réseaux-là, le fait d'avoir suivi la formation [...] ça me permet aussi de... bah, d'accompagner des collègues. » (Paul, personnel administratif)

Dans l'ensemble, le partage des acquis n'est pas **formalisé** : il se fait généralement lors d'échanges sur des situations particulières, durant des réunions d'équipes ou sur sollicitation pour un appui. D'autre part, il est également évoqué qu'il est important que ce partage ne soit pas **normalisé**. En effet, il ne s'agit pas d'imposer des pratiques aux collègues, mais d'apporter des conseils ou suggestions au regard de ce qui a pu être acquis lors de la formation. Ainsi, le **savoir expérientiel** des collègues est reconnu. Même si leur expertise concerne d'autres publics, des éléments de leur savoir peuvent être transférés ou adaptés à la population TSA. Le **travail en équipe** apparaît dans les entretiens comme un levier majeur de la diffusion des savoirs acquis.

« Voilà, c'est plus quand on met des choses en place... [...] Je vais dire : " bah on pourrait faire ci, on pourrait faire ça..." C'est là où je donne un peu les outils, et puis les stratégies, mais... Enfin, je suis pas quelqu'un qui impose, en fait, les choses. Voilà, j'aime bien plutôt qu'on en discute ensemble, parce que j'estime que bah même si effectivement j'ai une formation, que... Bah toute idée est bonne à prendre, en fait. [...] Moi je préfère travailler vraiment en... en partage des connaissances de chacun. [...] Enfin voilà, je vais lui donner peut-être plus les indications de comment faire... Voilà. Plus que d'imposer, de dire : "c'est comme ça et comme ça". » (Margaux, professionnelle de terrain)

Cependant cet effet d'essaimage peut être limité notamment du fait de freins organisationnels.

Le **manque de temps et d'espace** lié par exemple à une charge de travail élevée, réduit les possibilités d'échanges et de transmissions aux collègues et aux partenaires des savoirs acquis, ainsi que de travail en équipe sur l'identification, l'analyse et la définition d'une réponse commune concernant une situation de comportement problème.

« C'est prendre le temps de rencontrer les partenaires, c'est donner des cours, c'est faire des interventions à l'extérieur, c'est parler de sa pratique, c'est... Oui, c'est tout ça. Dans le Code de déontologie, on a cette mission, on va dire, d'information, de transmission, de... voilà. [...] Eh ben ça, aujourd'hui, je le fais, voilà, autrement et, à chaque fois, en dehors de mes temps de travail, parce que... voilà, parce que [dans la structure], on peut plus, quoi. On peut plus ! Je veux dire, on a 50 000 demandes par an... c'est impossible. Et on nous demande de respecter les délais... » (Ségolène, professionnelle de terrain)

D'autre part, l'**hétérogénéité des professionnels** dans certaines structures peut amener le sentiment que les acquis du DU ne sont pas transférables, car non adaptés aux missions des collègues qui n'en auraient donc pas nécessairement l'utilité dans le cadre de leurs pratiques.

« Parce qu'on a tellement de métiers différents [au sein de la structure] : moi, je suis la seule à recevoir des gens, donc l'évaluation fonctionnelle, ça va pas leur parler » (Ségolène, professionnelle de terrain)

Des professionnels de terrains expriment également une **perception de manque de légitimité**, qui entrave tant la diffusion des savoirs auprès de leurs collègues et supérieurs, que la proposition et la prise en compte de suggestions quant à la prise en charge d'une personne.

« Mais après, ça... c'est pas évident, dans le sens où... [...] Un chef de service, voilà, c'est ça... un chef de service peut être entendu, la psychologue peut être entendue aussi... Quand on est au même niveau, quand c'est un collègue de travail qui... qui fait ça, qui anime le truc, ça passe... ou pas. Tout dépend du caractère des collègues. » (Margaux, professionnelle de terrain).

D'autre part, l'individualisation de la formation constitue également une limite à l'essaimage des savoirs. Des enquêtés ont ainsi constaté que lorsqu'un seul professionnel bénéficie d'une formation, les acquis ne semblent pas toujours se diffuser au sein de son équipe, notamment lorsque les relations interpersonnelles ou la dynamique de l'équipe étaient complexes. Ainsi, **former l'ensemble d'une équipe, ou plusieurs membres de l'entourage d'une même personne (par exemple, le parent et l'enseignant d'un enfant atteint de troubles du spectre autistique) ressort comme un critère d'efficacité**, permettant une action coordonnée dans la prévention et la gestion des comportements problématiques.

« On envoyait des gens en formation, sur des équipes, individuellement... Et puis quand on allait zoomer sur la mise en œuvre des méthodes, on se disait : [...] "c'est pas mis en œuvre, pourquoi c'est pas mis en œuvre, comment ça se fait ?" Donc on est passés sur un format d'équipe, aujourd'hui. On essaye de plus en plus de former des groupes. Ils travaillent ensemble, plus qu'effectivement des individus. Même si on garde quand même une approche individuelle pour certains métiers. [...] Les éducateurs, ils sont vraiment sur une prise en charge de groupe permanente. Donc ils doivent avoir une approche d'équipe. » (Antoine, directeur)

Le **turnover** auquel sont confrontés les établissements engendre un effet « tonneau des Danaïdes » : une perte de professionnels formés et de leur expertise, entraînant la nécessité de renouveler régulièrement le processus de formation auprès des nouveaux arrivants. La formation des équipes apparaît donc comme un cycle sans fin. Cependant, former l'ensemble d'une équipe plutôt qu'un individu permet de limiter la perte totale d'une expertise liée à l'autisme et aux comportements problématiques au sein de la structure, malgré le turnover, grâce à un **socle permanent de professionnels formés**.

« Ça donne difficilement le sentiment d'être abouti, en se disant : "ça y est, j'ai une équipe posée, experte, voilà, qui se stabilise". On a beaucoup... on a quand même des rotations de personnel, et on a quand même des formations qui sont remises sans cesse à l'œuvre, pour reformer encore et encore. » (Antoine, directeur)

Enfin, les **possibilités en termes de diffusion des savoirs** sont perçues comme **plus importantes au niveau de la structure qu'au niveau local**. Quelques pistes sont ainsi évoquées pour contribuer à l'essaimage en interne. Il est par exemple suggéré de créer des « classeurs » regroupant l'ensemble

des outils (grilles d'analyse, questionnaires...) présentés au cours du DU et de les mettre à disposition des professionnels du service ou de la structure, tout en se tenant à disposition pour échanger et approfondir les explications quant à l'usage de ces outils. En outre, la nécessité de mettre en place des temps communs regroupant différentes équipes, voire services, est soulignée, dans l'optique de partager les savoirs acquis. Des groupes de travail pourraient également permettre d'ajuster les outils et méthodes aux spécificités de l'accompagnement proposé.

« Alors ça, je pense que... ça, personnellement, je pense que ça serait hyper compliqué, quoi, au niveau local... [...] En institution, oui, je pense que c'est tout à fait faisable. Mais au niveau local... c'est un peu plus compliqué à mettre en œuvre. » (Margaux, professionnelle de terrain)

Au niveau territorial, la question de l'**identification des professionnels disposant d'une expertise en matière d'autisme, et notamment ceux formés dans le cadre du DU**, se pose. Ainsi, la mise en place d'un « label » pourrait permettre une meilleure identification des professionnels de santé, du paramédical, voire de tout autre champ en contact avec du public (ex. coiffeur) qui sont à même de travailler avec des populations TSA, ou plus généralement en situation de handicap. Cela améliorerait ainsi le parcours de santé et la prise en charge globale des personnes.

« Vous ne pouvez trouver que par le biais du bouche-à-oreille, ou par ce type de formation. Moi je ne savais pas que pour pouvoir avoir accès à... un service spécialisé, dentaire, dans le handicap, c'était Thionville. [...] Comment on a ces infos ? Vous cherchez sur Internet : "dentiste spécialisé autiste", y a pas ! Vous allez trouver sur des forums des parents qui vont vous dire "untel est bien", mais y a pas de labellisation "handicap", et encore moins de labellisation "autisme" en France. » (Sofia, parent)

D'autre part, les professionnels formés constituent un **vivier de ressources** en Grand Est, qui est cependant jugé **sous-exploité**. Après la formation, chacun retourne dans sa structure, et réalise ou non des changements, des ajustements dans sa pratique professionnelle ou organisationnelle. Là où plusieurs personnes interrogées mettent en œuvre des partenariats et développent des projets en lien avec des professionnels rencontrés dans le cadre du DU, d'autres estiment qu'aucune dynamique n'est impulsée au niveau local à la sortie de la formation. Une participante exprime ainsi son regret que le DU n'aboutisse pas à une **reconnaissance de l'expertise sur l'autisme d'un point de vue territorial** :

« L'idée de ce DU, c'était d'aller former des professionnels de terrain pour qu'ils deviennent... [...] Voilà, des groupes de personnes expertes, qui pourraient donc ensuite aller, on va dire, renforcer au niveau de leurs territoires les connaissances en autisme, être des points d'appui, être des ressources au niveau territorial. Je me suis dit : "voilà, ils sont en train de se constituer un répertoire de personnes qui ont eu une formation pointue en autisme et en troubles du comportement... [...] Ce répertoire-là, l'ARS l'aura, hein, au niveau territorial, et certainement que quand il y a les appels à projets ARS qui vont tomber dans chaque département, certainement qu'ils vont aller cibler pour ces projets les personnes qui ont suivi les DU." Moi c'était naïvement comme ça que je l'avais compris. Et c'est aussi pour ça, moi, que ça m'intéressait, ce DU. ; Et en fait, on ressort de ce DU et il se passe rien, en fait. À aucun moment on a été ressollicités [...] Et là, il y a un savoir-faire, des connaissances, qui sont pour moi perdues. » (Isabelle, professionnelle de terrain et parent)

Par conséquent, **il paraît crucial de s'emparer de cet enjeu, tant dans le cadre du DU qu'en lien avec les décideurs, afin de valoriser les professionnels formés, et leur permettre de mettre leur expertise à profit**, essayant ainsi les savoirs acquis à l'échelle territoriale et améliorant de ce fait la prise en charge et la qualité de vie des publics concernés.

Par ailleurs, **le stage et le mémoire qui en résulte sont des outils qui pourraient contribuer à l'essaimage du savoir tant au niveau de la structure que du territoire.** Cependant, leur rôle et les attendus sont à clarifier. Ainsi, le stage et le mémoire consistent à repérer et analyser une situation spécifique de comportements problèmes, et proposer des pistes pour y répondre. Il a été suggéré lors d'entretiens qu'étayer le mémoire par une mise en perspective resituant les comportements problèmes dans un cadre théorique pourrait renforcer l'utilisation du mémoire comme un outil de diffusion des savoirs au sein de la structure ou auprès des partenaires. Cela pourrait permettre de se détacher de la situation analysée et de ses spécificités, et de faciliter l'appropriation par le lecteur des savoirs contenus dans le mémoire pour les transférer vers d'autres situations, d'autres types de comportements problèmes rencontrés.

*« Parce que mon mémoire, il a été utile, si vous voulez, pour la structure où j'ai fait mon stage, en fait. Si je veux résumer. "Ah bah tiens, j'ai fait l'observation... Je propose une analyse fonctionnelle intéressante..." Là où j'ai fait mon stage et mon terrain d'étude, oui, ça a été un apport. Sur la situation de monsieur x que j'ai étudiée. Oui, alors, ça fait avancer les choses. Mais de là à en dire que je peux en communiquer... en faire une communication territoriale... »
(Antoine, directeur)*

Les participants intègrent parfois dans le cadre de leur stage une équipe déjà formée à l'autisme, ainsi qu'aux outils et approches concernant la gestion des comportements problèmes. Cela induit une posture de stagiaire apprenant dans la nouvelle structure. Dans d'autres cas, les participants viennent en renfort d'une équipe qui n'est pas formée sur la question, ce qui implique alors une posture de stagiaire sachant. Les deux postures, bien que différentes, ont leurs avantages et leurs inconvénients. La première a l'avantage de favoriser l'apprentissage de nouvelles méthodes, de savoirs mobilisés en acte et intégrés au quotidien de la structure, la seconde implique la mise en pratique d'apprentissages récents et valide un nouveau statut pour le stagiaire devenu spécialiste de la question. Cependant, l'inconvénient de la première posture est qu'elle laisse moins de place au stagiaire pour "innover" et proposer de nouvelles manières d'intervenir, pour mettre en place et tester de nouveaux outils, la seconde posture a quant à elle l'inconvénient de placer le stagiaire dans une position qui n'est *a priori* pas la sienne et lui donne beaucoup de responsabilités.

« C'était parce que je savais que c'était des personnes qui étaient très bien formées. [...] Ça m'a apporté beaucoup de... d'idées d'activités, pour les grilles, voilà, pour... Là, par contre, la difficulté, c'était que... Bah voilà, le comportement problème que j'avais identifié... Quand j'ai donné des idées de ce qu'on pourrait mettre en place bah je me rappelle, la psychologue, à l'époque, m'a dit : "non mais ça on a déjà fait, ça on a déjà fait, ça on a déjà fait". » (Margaux, professionnelle de terrain)

Cette problématique de la **posture du stagiaire**, et donc du choix du lieu de stage, pourrait être soit retravaillée dans le cadre du DU si l'une ou l'autre de ces postures serait à privilégier au regard des objectifs de la formation, soit soulevée auprès des futurs participants, afin qu'ils puissent réaliser un choix éclairé en fonction de leurs propres attentes vis-à-vis du stage.

RENFORCER LA MISE EN RELATION ET EN RESEAU DES PARTICIPANTS AU DU

Le développement d'une dynamique partenariale constitue pour les stagiaires à la fois une attente vis-à-vis du diplôme lors de leur inscription, et un apport de la formation, qui pourrait toutefois être renforcé.

Ainsi, les participants font état d'un **manque d'interconnaissance et de coordination** des acteurs du territoire. Cela entraîne notamment une fragmentation des parcours, illustrant la nécessité d'accroître le partenariat. La coordination peut également favoriser la mutualisation des connaissances et compétences, ainsi que l'optimisation des ressources (humaines, matérielles...).

« Il y a quelques semaines, j'étais en formation sur l'autisme. J'étais avec des personnes qui travaillaient dans d'autres structures que la mienne. Voilà, on a fait le constat qu'en fait, on se connaissait peu, déjà, de structure en structure. Et après, 'fin, à un moment donné, je me questionne, parce que quand on parle du parcours de l'enfant, je veux dire... [...] chaque fois que l'enfant sort d'un établissement et rentre dans un autre, très souvent, en fait, y a rupture dans les outils [mis en place], y a rupture dans pourquoi ça a été fait... voilà. Et ça, c'est pas forcément favorable à l'enfant. [...] [Il faut] qu'il y ait du lien sur ce qui a été fait, pourquoi, qu'est-ce qui fonctionne encore, qu'est-ce qui n'a pas fonctionné. Ça peut éviter, 'fin, en fait, des mois de travail où on va re-tester des choses qui ont déjà été testées, qui ne fonctionnaient pas. »
(Justine, professionnelle de terrain)

Il apparaît que **le diplôme universitaire favorise davantage la mise en partenariat des professionnels administratifs et de direction**. Ceux-ci font ainsi mention de divers projets complexes élaborés en partenariat avec des cadres rencontrés au cours du DU, plusieurs années après leur participation : hébergement d'étudiants TSA, modules d'intervention et de présentation de l'autisme et de ses répercussions dans les études auprès des équipes pédagogiques, hébergements de personnes en situation complexe... Pour les professionnels en contact direct avec le public en revanche, le partenariat se délite progressivement suite à la formation. Cette différence selon la fonction occupée peut être liée d'une part au fait qu'impulser une dynamique partenariale fait souvent partie intégrante des missions des cadres dirigeants, et qu'ils disposent de davantage de leviers pour activer le réseau et mettre en œuvre des projets en partenariat. De plus, les partenariats sont formalisés entre les directions des structures. Les professionnels de terrain quant à eux se consacrent en priorité à la prise en charge des publics accompagnés, et disposent de peu de temps en parallèle et de moyens pour le développement et la mobilisation de leur réseau. Un sentiment d'illégitimité perçue est également évoqué par des professionnels de terrain quant à la prise de décision, notamment en lien avec des partenaires.

Il est à noter que pour certains professionnels interrogés, **la notion de partenariat s'étend à l'équipe enseignante** du diplôme.

Enfin, dans la majorité des cas, les liens élaborés et maintenus suite au diplôme permettent notamment **d'échanger et de demander appui concernant des situations rencontrées**.

« Parce que comme dit, y avait des directeurs de... de FAM, 'fin, y avait quand même des personnes... pas juste petite infirmière qui a pas forcément de poids, quoi. C'est pas moi qui vais dire : "Bah maintenant, lui... ah bah je connais bien cette personne, il pourrait aller là-bas". ça se passe pas trop comme ça, mais effectivement, en partenariat avec... bah des directeurs ou des personnes qui sont plus... au niveau de... du choix de l'orientation des patients. »
(Camille, professionnelle de terrain)

« Y a certaines structures [...] avec lesquelles bah on a des contacts réguliers, notamment bah quand on a des étudiants autistes qui sont suivis par ces structures-là. Souvent on fait le lien entre le type d'accompagnement qu'ils peuvent avoir à l'extérieur par ces structures-là, et puis... voilà, l'accompagnement que nous on met en place [au sein de l'établissement], donc ça permet d'articuler, et d'ajuster nos interventions respectives » (Paul, personnel administratif).

« Aujourd'hui, nous travaillons conjointement avec [le directeur d'une autre structure], donc avec nos associations respectives, sur un projet de construction d'unités d'hébergement renforcées pour des personnes en situation très complexe – concrètement, des personnes qui sont à l'heure actuelle en psychiatrie. Donc est-ce que toutes ces collaborations autour de

situations complexes, autour de comportements problèmes, auraient pu se mettre en place sans le DU ? Bah je sais pas. » (Eric, directeur)

Afin de favoriser la mise en réseau et le maintien des liens entre les participants suite au diplôme, l'un des objectifs poursuivis par les stagiaires lors de leur inscription, plusieurs pistes ont été évoquées lors des entretiens. Ainsi, l'importance de la prise en compte de la **dynamique de groupe** a été soulignée. **Celle-ci pourrait être favorisée par la gestion des temps et espaces « informels »**, tels que les repas, qui contribuent au développement d'un sentiment de cohésion. Cette idée s'appuie sur le postulat que **la création et la pérennisation de liens avec des partenaires** ne reposent pas uniquement sur des conventions formalisées entre structures, mais **dépendent de l'entente et de la confiance entre les personnes qui dirigent et/ou œuvrent au sein de ces structures**.

D'autre part, **renforcer le travail en équipe**, en proposant davantage de travaux collectifs tout au long du diplôme apprendre à se connaître et à collaborer, pourrait permettre aux liens établis de perdurer suite à la formation, voire de se concrétiser sous forme de partenariat. La création d'une **identité de groupe**, à l'aide par exemple d'activités collectives se détachant des méthodes d'enseignement traditionnelles, telles que visiter une structure intervenant dans le champ de l'autisme, permettrait ainsi de découvrir éventuellement un nouveau partenaire, ses missions et son fonctionnement.

« Qu'à un moment donné on se dise : "voilà, on va demander à un moment, de travailler en groupe, et de... d'approfondir tel sujet, qu'ils vont présenter, du coup, à l'ensemble de la promotion." Et du coup, ça met en dynamique des personnes ensemble. On va se rapprocher. On va se connaître. On va travailler ensemble. Et comme ça, après, je dirais, le DU TSA, on va se parler encore, hein. » (Antoine, directeur)

« Mais, c'est à moment donné, se dire : les cours ont aussi du sens hors les murs. C'est pas la même chose quand vous vous dites y a... la journée du 5 avril elle aura pas lieu à l'université, mais elle aura lieu au CRA [Centre de Ressources Autisme], entre midi et deux, on déjeune ensemble avec les professionnels du CRA, et puis en fin de compte, vous allez visiter le CRA. [...] Parce que du coup ça permet d'allier à la fois le côté visite, le côté réseau, et le côté enseignement. » (Antoine, directeur)

Il est à noter que **le stage est aussi l'occasion de renforcer les liens entre les différentes structures**. Il permet également, dans une certaine mesure, de favoriser les partenariats et de structurer le réseau. Cependant, certains stagiaires réalisent leur stage dans des structures appartenant aux mêmes groupes ou associations, ce qui pourrait réduire l'effet de partenariat ainsi produit.

« Le stage du DU devrait – et on devrait l'imposer – être fait dans une autre association. Le premier chef de service qui a suivi le DU a fait... qui était le chef de service du Foyer d'accueil médicalisé (FAM) – a fait son DU au sein du SESSAD de mon association. Alors... c'était bien : on n'avait pas beaucoup de liens entre le Foyer d'accueil médicalisé et le SESSAD, OK ; mais... sur le développement réseau, j'aurais préféré qu'il aille le faire dans un autre FAM d'une autre association. » (Eric, directeur)

La mise en place d'un réseau plus « formalisé » a également été évoquée. Dans le cadre de ce réseau, différents types d'événements pourraient être mis en place pour actualiser les connaissances et compétences des titulaires du diplôme : colloque, journée d'étude, journées d'échanges de pratiques... Ces dernières permettraient également aux titulaires d'échanger sur les suites données au diplôme, l'évolution de leurs pratiques et/ou de leur parcours professionnel, ou encore les actions et projets mis en œuvre. Ce réseau pourrait également disposer d'une mission de **plaidoyer**, qui pourrait

notamment viser à lever les freins organisationnels et politiques susmentionnés, entravant la mise en application des apports de la formation.

« Bah, ça serait bien, en tous cas de... d'avoir un peu un temps d'échange, réunir la promo, et puis faire un peu un point sur bah comment, éventuellement, bah le DU a chamboulé, ou a modifié leur façon d'intervenir, leur façon de voir les choses... Ça, je pense que ça serait intéressant de mettre ça en place, sur une journée, enfin... Un temps, en tous cas, d'échanges... Au moins, bah, pour voir aussi, si par exemple, les personnes ont évolué dans... dans leur travail, s'il y a eu des prises de responsabilité supplémentaires, ou si bah des gens aussi, des fois, ont craqué, et puis ont... ont laissé tomber, sont partis sur d'autres voies.... Moi je pense que ça serait, ouais, ça, ça serait... Enfin, en tous cas, moi, ça serait un temps auquel je participerais volontiers, pour dire bah voilà, au bout d'un an, au bout de deux ans, où est-ce qu'on en est, et... et comment le DU a modifié éventuellement, soit notre perception du boulot, soit notre façon d'intervenir » (Paul, personnel administratif)

« Et puis on est plus forts à plusieurs aussi pour faire remonter les choses, je pense. [...] En termes de besoins, à l'ARS ; en termes de besoins, au Ministère ; en termes de besoins à la MDPH, aussi... sans laisser les familles seules : une famille toute seule..., 'fin... je vois pas comment elle peut faire remonter » (Ségolène, professionnelle de terrain)

Il pourrait également s'agir de permettre aux participants du diplôme de **rencontrer les promotions précédentes**, par exemple dans le cadre de repas partagés, pour bénéficier de retours d'expérience suite au diplôme, voire que d'anciens participants interviennent dans le cadre d'enseignements. Cela permettrait ainsi une première prise de contact et **favoriserait ainsi l'interconnaissance** entre les structures et les personnes. Une telle interconnaissance pourrait par exemple, permettre une amélioration des orientations des patients selon leurs besoins.

« Premier réflexe quand vous rentrez dans la promotion, c'est hop ! les anciens arrivent. Et immédiatement, on vous met en lien avec eux. Et immédiatement vous avez un repas partagé [...] Quand vous faites une rentrée de promotion, vous commencez par les anciens qui viennent dire bonjour aux petits nouveaux, et qui expliquent effectivement, voilà, ce que ça a apporté... » (Antoine, directeur)

Il est également suggéré de développer l'usage des **réseaux sociaux** pour maintenir le lien suite à la formation, en échangeant par exemple sur des situations rencontrées. Cela permettrait également de faciliter le partage d'informations et de ressources.

« On fonctionne quand même, maintenant beaucoup avec les réseaux sociaux, et... et donc peut-être, oui, créer un groupe [sur Facebook], voilà, pour ceux qui le souhaitent... Et de dire : "bah tiens je rencontre en fait telle difficultés, est-ce qu'il y a quelqu'un qui a déjà rencontré ces difficultés-là, comment vous vous en êtes sortis, quoi ?" » (Margaux, professionnelle de terrain)

L'idée d'une **veille informationnelle**, par mail par exemple, a également été fréquemment mentionnée. Celle-ci consisterait à communiquer sur les actualités dans le champ de l'autisme, les événements et formations mis en place au niveau local dans ce domaine et sur les actions mises en place par les membres du réseau, et les anciens participants du DU. En effet, des réseaux, associations ou plateformes relaient l'information concernant des actualités ou événements relatifs à l'autisme à l'échelle nationale, mais il apparaît que valoriser les dispositifs et ressources du territoire au niveau local, voire régional constituerait une plus-value non négligeable pour les participants à la formation.

« *Moi je savais même pas qu'ils avaient ouvert [dans une ville de Moselle] une maison spécialisée pour les autistes. Y avait le directeur de cet établissement qui était venu faire le DU avec nous, il était vraiment au tout début de l'ouverture de l'établissement. [...] J'ai une amie qui m'a dit : "attends, je suis retournée voir, ouah tu verrais tout ce qu'il a mis en place..." Il en a tiré plein de conséquences, de ce DU, lui aussi. Et je me dis : "bah voilà, ça fait progresser les gens, donc les choses bougent." Mais comment on en a connaissance ? Jamais, en fait.* »
(Sofia, parent)

La nécessité de **définir un pilote en charge d'animer ce réseau** a été soulignée, sans quoi celui-ci ne serait moteur d'action. L'animation d'un tel réseau est toutefois conditionnée à la mobilisation de moyens humains, temporels et financiers. Ainsi, une réflexion peut être menée sur la possibilité de **créer ce réseau**, permettant ainsi de le modeler entièrement, en définissant ses objectifs, son fonctionnement... **ou alors de s'appuyer sur des dispositifs existants**, réduisant ainsi les moyens à mobiliser.

« *Après il faut, il faut le faire vivre, ce réseau. [...] Je veux dire, si je fais le lien avec ce que je fais, par... par exemple, dans le cadre du schéma directeur, voilà, moi, mon rôle, c'est vraiment [...] d'animer ce réseau-là, de les solliciter, de faire le lien aussi avec les attentes, ou les volontés, plus au niveau politique, au niveau de l'établissement, donc c'est, c'est vraiment... Voilà, c'est vraiment un animateur, après, qu'il faut, pour que le, le réseau puisse... puisse bah avoir une activité, et puis éventuellement, donner des, des résultats, ou des... oui, qu'il y ait des fois, des concrétisations qui sortent de... du travail de ce réseau-là, quoi. Un article, ou des choses comme ça, enfin, je sais pas, après on peut imaginer... [...] Mais en tous cas, s'il y a un réseau, il faut qu'il y ait quelque... Un animateur de réseau.* » (Paul, personnel administratif)

AMORCER UNE REFLEXION SUR LA PLACE DE L'USAGER ET DE SON ENTOURAGE

Si la question de l'**implication des familles** dans la gestion des comportements problèmes a été peu abordée par les professionnels, elle est ressortie des entretiens réalisés avec les parents d'enfants atteints de troubles du spectre autistique. Cela suggère que cette question est encore **peu saisie par les professionnels**, notamment vis-à-vis des comportements problèmes, soit parce qu'ils ne la perçoivent pas comme une priorité, soit ne peuvent pas en faire une priorité. De même, la **participation des usagers** est davantage évoquée par les parents. Celle-ci s'avère freinée d'une part par les **capacités individuelles** des personnes, notamment à verbaliser, qui affecte l'expression de leurs besoins et la place qui leur est accordée dans les processus de prise de décision, d'autre part par l'**organisation et le fonctionnement des structures**, privilégiant le collectif au détriment des besoins individuels, d'une personnalisation de l'accueil et de l'accompagnement. Cet état de fait découle notamment des contraintes organisationnelles et politiques qui ont été relevées précédemment, telles que le manque de moyens humains et financiers.

Par conséquent, cela amène la problématique suivante : comment prendre davantage en compte les usagers et leur entourage dans les structures, dans la prise en charge proposée ? En ce sens, l'ouverture du DU à des parents constitue un atout, permettant de créer des liens entre professionnels et parents, d'améliorer la communication et l'intercompréhension entre ces deux entités parfois décrites par les anciens participants comme divisées, voire opposées.

« *Et c'est là qu'on se dit qu'en fait, est-ce que parfois on prend vraiment en compte le besoin de la personne, ou est-ce que parfois ça s'efface au profit bah d'une organisation, finalement, institutionnelle aussi. [...] Des questions bêtes, mais quand ils nous ont demandé de lever la main pour savoir qui aimait prendre son café avant de prendre sa douche, ou vice versa, et de se dire que bah dans un institut quel qu'il soit, on pose jamais la question aux gens. C'est à telle*

heure, tu prends ton café, c'est à telle heure, tu te laves. Et de se dire que si nous on était en situation de se voir imposer un rythme de vie tous les jours, comment on le vivrait ? Et je trouve que ça ouvre la réflexion, quand même, sur la manière dont on doit prendre en charge bah les personnes avec handicap dans la société, quelque part. Surtout celles qui peuvent pas s'exprimer, qui peuvent pas exprimer correctement leurs besoins. [...] Il faut vraiment les mettre en situation de pouvoir exprimer leurs besoins et de choisir, plus que de se dire : "bah c'est comme ça, parce que ça m'arrange moi au moment-là." » (Sofia, parent)

« [Au sein de l'association de familles dont j'ai la présidence,] j'ai toujours voulu intégrer les actions envers les professionnels pour... Voilà, pour développer ces partenariats qui manquaient tant à l'époque. Il y avait vraiment un mur entre les familles et les professionnels, il y avait un gros passif en termes de diagnostic, d'accompagnement, et cetera, les choses étaient très... voilà, très tendues, très cristallisées. » (Isabelle, professionnelle de terrain et parent)

« Et puis en rencontrant les parents en formation, j'ai pu comprendre que bah effectivement, des fois ça peut se passer très mal, ils peuvent être très exigeants, mais parce qu'ils ont peur, parce qu'ils ont un vécu derrière qui a pas été simple non plus... Nous, la violence qu'on vit aujourd'hui au quotidien, ça fait douze ans, vingt ans qu'ils la vivent, et parce que leur enfant vient seulement d'intégrer... » (Charlotte, professionnelle de terrain)

Ainsi, ces concepts de participation de la personne et d'implication de son entourage, qui sont centraux dans la démocratie en santé et la promotion de la santé, pourraient *a priori* gagner à être davantage explorés dans le cadre du diplôme, notamment dans une optique de renforcement de l'autonomie des personnes.

CONCLUSION

Le présent rapport est le fruit d'un travail de capitalisation d'expériences de formation, lequel constitue, semble-t-il, une première dans le champ de la promotion de la santé. A l'appui d'un guide de questions, dix entretiens ont été réalisés avec d'anciens participants au diplôme universitaire « Handicaps et Troubles du Spectre Autistique », professionnels dans le secteur social et médico-social ou parents d'enfants en situation de handicap. Ces entretiens, retranscrits dans leur intégralité, ont nourri dix fiches de capitalisation qui ont servi à la structuration et à la rédaction de cette analyse transversale.

Un travail d'analyse lexicométrique du corpus d'entretiens, mené avec le logiciel libre Iramuteq, a permis de rendre visible les différents univers lexicaux des participants au DU en tenant compte notamment de leur profession. Il est ainsi apparu que le discours des professionnels de terrain (travailleurs sociaux et professions médicales) et celui des parents prenaient racines dans la quotidienneté et la corporéité du handicap tandis que le discours des personnels de direction faisait référence au handicap sous des atours plus théoriques. A l'autre bout du spectre se trouvait le discours plus bureaucratique des professions administratives. La Classification Hiérarchique Descendante a proposé un découpage du corpus selon les thématiques abordées et a montré une structure des entretiens fondée d'un côté sur le quotidien du monde du handicap et ses difficultés, et de l'autre sur le récit de la formation.

L'analyse des entretiens a permis de détailler leur contenu et de rendre compte de l'étendue du processus de formation, à partir de la décision d'y participer jusqu'à l'application des enseignements plusieurs mois après son achèvement. Cette analyse a également permis de faire état des dynamiques existantes entre les éléments intimes et personnels des participants, et ceux portant sur des logiques institutionnelles, voire sur le contexte national du handicap et plus généralement des troubles du spectre autistique.

LES ENJEUX SOULEVES PAR LES APPORTS ET LES FREINS DE LA FORMATION DANS LA PRATIQUE PROFESSIONNELLE

La participation au DU « Handicaps et TSA » s'inscrit dans un contexte politique national de renouvellement des préoccupations sur l'autisme au sein des institutions, alors même qu'une partie des professionnels en contact direct avec les publics estime ne pas disposer de connaissances spécialisées sur les troubles du spectre autistique. La plupart des stagiaires interrogés semblent pointer une insuffisance de l'offre de formation initiale et continue. Certains d'entre eux font état d'un manque de moyens humains et financiers au sein des structures dans lesquelles ils travaillent, ainsi que d'une capacité d'accueil limitée, lesquels peuvent provoquer un sentiment de souffrance, d'impuissance et de frustration quant à la qualité de l'accompagnement proposé. Ce contexte structurel des établissements peut, par ailleurs, contribuer à renforcer les troubles des publics suivis qui sont assimilés par les professionnels rencontrés à la notion de comportements problèmes, pour lesquels un besoin de formation est exprimé. **A cette situation relativement difficile pour les personnes interrogées, pour les personnes accueillies et leur famille s'ajoute le contexte international marqué par le moratoire sur la capacité d'accueil des adultes handicapés français en Belgique.** Jusqu'alors, la Belgique apparaissait comme un eldorado permettant de pallier le manque de place d'hébergement en France, voire le manque de structures adaptées à l'accueil et à la prise en soin des personnes en situation de handicap. En 2019, les établissements belges accueillaient plus de 8000 français en situation de handicap, dont la moitié atteints de troubles du spectre autistique. La mise à l'arrêt de l'accueil en Belgique pourrait conduire à augmenter la pression sur les établissements français et ce, en dépit des financements supplémentaires, 30 millions d'euros par an pendant trois ans, promis par la Secrétaire d'Etat en charge des personnes handicapées³.

Dans ce contexte général, **la participation au DU semble perçue comme un moyen d'améliorer la compréhension des troubles observés et de leurs déterminants face aux difficultés rencontrées dans l'exercice quotidien de l'activité des stagiaires**, difficultés qui sont parfois d'ordre organisationnel ou institutionnel.

De manière générale, les participants semblent satisfaits de la formation et en soulignent les bénéfices dans leur vie professionnelle et/ou personnelle. Ils mettent tout d'abord en lumière **des apports sur la prise en compte et la perception des comportements problèmes**. La formation leur a permis de décentrer leur regard et d'adopter une posture réflexive qui les conduit à considérer les comportements dits « problèmes » en fonction d'une multiplicité de facteurs dont fait partie l'environnement spécifique au sein duquel ils s'inscrivent. Si diverses représentations des « comportements problèmes » semblent co-exister au moment de l'inscription au DU, les participants en ont une définition enrichie et relativement homogène au sortir de la formation. Cela souligne combien le diplôme contribue au partage d'une culture et d'un langage commun. Ensuite, **des apports sont soulignés dans la pratique et la posture professionnelle**. Ces apports sont le résultat de l'acquisition de savoirs au sujet de nouveaux outils, mais aussi d'un savoir théorique qui produit des effets sur la façon de percevoir le réel. Enfin, au regard de l'offre disponible, la formation est perçue comme un diplôme de proximité permettant de conjuguer les besoins d'amélioration des connaissances sur l'autisme et l'intérêt **d'élargir le réseau personnel et professionnel des participants** dans le contexte local. Par ailleurs, la formation semble participer à une meilleure connaissance de la configuration locale des acteurs de l'autisme et du handicap. La diversité des profils, ainsi que l'ouverture du DU aux parents d'enfants atteints de handicap et de TSA, contribue à un croisement des regards qui participe, tout autant que les échanges avec les intervenants, au partage et à l'acquisition des connaissances, mais aussi à l'édification d'une culture commune.

³ Pour en savoir plus : <https://handicap.gouv.fr/moratoire-des-places-en-belgique-et-acceleration-de-la-creation-de-solutions-daccueil-de-proximite>

Articulés à ces apports de la formation, plusieurs enjeux liés à des difficultés rencontrées par les participants peuvent être relevés. **Les acquis du diplôme semblent notamment difficiles à mettre en pratique dans le contexte des structures des enquêtés.** Le manque de moyens et les rigidités institutionnelles limitent parfois la mobilisation de certains outils, qui sont autant d'apports importants de la formation aux yeux de certains participants. Ces difficultés peuvent également limiter l'essaimage des savoirs au sein des équipes, ainsi qu'auprès des partenaires. Former les cadres dirigeants d'un établissement et l'ensemble d'une équipe de professionnels de terrain d'une même structure pourrait pallier dans une certaine mesure à ces difficultés. Une réflexion pourrait également être menée sur les objectifs du stage et du mémoire réalisés dans le cadre de la formation, afin qu'ils contribuent davantage à l'essaimage des savoirs et à la constitution des réseaux. Enfin, des difficultés ont été repérées quant au maintien des liens entre les participants suite au DU, notamment parmi les professionnels de terrain qui ont moins de prises sur le développement de partenariats entre les structures que leurs homologues des équipes dirigeantes. Ainsi, diverses pistes ont été suggérées pour favoriser la cohésion et le travail d'équipe, afin d'encourager le développement de liens durables et d'une dynamique partenariale, voire d'une mise en réseau.

LA POURSUITE DE L'ANALYSE PAR LA MISE EN DISCUSSION DES RESULTATS

Les résultats livrés dans ce rapport sont issus d'une analyse du corpus d'entretiens. Suite à cette analyse, une « réunion de partage » sera organisée en hiver, rassemblant les professionnels et les parents ayant participé à la démarche d'enquête, ainsi que des membres de l'équipe enseignante du DU. Ce temps d'échange répondra à un double objectif. D'une part, il s'agira de partager les enseignements de l'analyse des entretiens, de les discuter et, le cas échéant, d'intégrer les remontées issues de ces échanges aux résultats. Dans cette perspective, l'analyse de certaines thématiques qui ressortent peu des entretiens, pourra être approfondie. Cela sera notamment le cas de l'étude de l'implication des familles dans la gestion des comportements problèmes par les professionnels, que ces derniers ne mettent pas systématiquement en évidence dans leurs récits. D'autre part, il s'agira de discuter de modalités concrètes de mise en place d'une dynamique de réseau entre les professionnels, voire entre parents et/ou professionnels et parents.

Les éléments de discussion de cette journée seront co-construits avec l'équipe projet de cette étude, constituée de l'équipe enseignante du DU, de la SFSP et de l'Ireps Grand Est.

ÉLÉMENTS DE BIBLIOGRAPHIE

CARADEC V., MARTUCCELLI D., 2005, *Matériaux pour une sociologie de l'individu : Perspectives et débats*, Villeneuve d'Ascq, France, Presses Universitaires du Septentrion, 318 p.

HONNETH A., 2013, *La lutte pour la reconnaissance*, traduit par RUSCH P., Paris, Folio, 352 p.

IMBERT G., 2010, « L'entretien semi-directif : à la frontière de la santé publique et de l'anthropologie », *Recherche en soins infirmiers*, N° 102, 3, p. 23-34.

JORRO A., HOUOT I., 2013, *Reconnaissance professionnelle*, De Boeck Supérieur.

JOUNIN N., 2014, *Voyage de classes: des étudiants de Seine-Saint-Denis enquêtent dans les beaux quartiers*, Paris, La Découverte (Cahiers libres), 248 p.

LEBART L., SALEM A., 1994, *Statistique textuelle*, Paris, Dunod.

QUIVY R., VANCAMPENHOUDT L., 1997, *Manuel de recherche en sciences sociales*, 2. éd. entièrement revue et augmentée, Paris, Dunod (Psycho sup), 287 p.

RAVON B., VIDAL-NAQUET P., 2018, « Les épreuves de professionnalité, entre auto-mandat et délibération collective. L'exemple du travail social », *Rhizome*, N° 67, 1, p. 74-81.

REINERT M., 1983, « Une méthode de classification descendante hiérarchique : application à l'analyse lexicale par contexte », *Cahiers de l'analyse des données*, 8, 2, p. 187-198.

REINERT M., 1993, « Les "mondes lexicaux" et leur "logique" à travers l'analyse statistique d'un corpus de récits de cauchemars », *Langage & société*, 66, 1, p. 5-39.

RIUTORT P., 2013, « La sociologie et ses méthodes », *Major*, p. 21-36.

ROURE H., REINERT M., 1993, *Analyse d'un entretien à l'aide d'une méthode d'analyse lexicale*, E.N.S.T. (dir.), Paris, 418–428 p.

SALONE J.-J., 2013, « Analyse textuelle avec IRaMuTeQ et interprétations référentielles des programmes officiels de mathématiques en quatrième », *Sciences-Croisées*.

ANNEXE

Profil des répondants

| PRENOM MODIFIE | STATUT |
|----------------|--------------------------------------|
| Paul | Personnel administratif |
| Sofia | Parent |
| Antoine | Directeur |
| Eric | Directeur |
| Margaux | Professionnelle de terrain |
| Ségolène | Professionnelle de terrain |
| Camille | Professionnelle de terrain |
| Justine | Professionnelle de terrain |
| Charlotte | Professionnelle de terrain |
| Isabelle | Professionnelle de terrain et parent |

Rédaction : Emilie Ferial, Coline Barbay et Julien Aimé (Ireps Grand Est)

Equipe projet : Fabienne Lemétayer (Université de Lorraine), Nelly Dequidt (MDPH 57), Benjamin Soudier (SFSP), Emilie Ferial, Coline Barbay et Julien Aimé (Ireps Grand Est)

Cette étude a été réalisée grâce au soutien financier de l'Université de Lorraine.

Octobre 2021