

Travail de Bachelor pour l'obtention du diplôme Bachelor of Arts HES·SO en travail social

Haute École de Travail Social – HES·SO//Valais - Wallis

« L'accompagnement éducatif des émotions de l'enfant atteint de trouble du spectre autistique. »

Réalisé par : Laetitia Farine

Promotion : BAC ES 18 PT

Orientation : Education sociale

Sous la direction de : Dini Sarah

Sierre, Janvier 2022

Remerciements

Je tiens à remercier toutes les personnes qui ont eu une implication quelconque dans ce travail et qui ont permis sa réalisation :

A mes anciennes collègues de travail et les éducateurs qui ont pris part à cette recherche,

A mon cousin pour sa relecture minutieuse,

A mes proches et mon amoureux qui m'ont soutenue tout au long de la rédaction de ce travail,

Un grand merci à vous !

Indications

Dans ce travail, le terme « trouble du spectre autistique » est résumé par l'abréviation TSA.

L'annexe 7.3 « *Compléments théoriques* » approfondit diverses thématiques théoriques en lien avec la manière dont la personne TSA pense et voit le monde. Ces compléments d'informations sont présents à titre informatif pour le lecteur intéressé mais ne sont pas utilisés comme références théoriques dans ce travail.

Par souci d'allègement du texte, seul le masculin est utilisé lorsqu'il est question de genre. Cependant, tous les propos cités s'adressent aux deux sexes et la lecture doit être orientée en ce sens.

Déclaration

Les opinions émises dans ce travail n'engagent que leur auteure.

Je certifie avoir personnellement écrit le Travail de Bachelor et ne pas avoir eu recours à d'autres sources que celles référencées. Tous les emprunts à d'autres auteurs, que ce soit par citation ou paraphrase, sont clairement indiqués. Le présent travail n'a pas été utilisé dans une forme identique ou similaire dans le cadre de travaux à rendre durant les études. J'assure avoir respecté les principes éthiques tels que présentés dans le Code éthique de la recherche. Je certifie également que le nombre de signes de ce document (corps de texte, sans les espaces) correspond aux normes en vigueur.

Laetitia Farine

Résumé

Ce travail est réalisé en vue de l'obtention du Bachelor of Arts in Travail Social et traite de l'accompagnement émotionnel de l'enfant TSA sur un groupe de vie par des éducateurs sociaux. Ce travail questionne plusieurs aspects : la manière dont l'éducateur accompagne les difficultés émotionnelles et les comportements-défis ; les outils mobilisés ; l'impact émotionnel des comportements-défis sur l'éducateur. Ces interrogations visent à répondre à la question de recherche suivante :

« Comment l'éducateur accompagne-t-il l'enfant TSA dans la compréhension, l'expression et la régulation de ses émotions ? »

Quatre entretiens semi-directifs ont été effectués avec des éducateurs provenant de deux cantons et de trois institutions différentes. Tous travaillent actuellement ou ont travaillé récemment sur un groupe de vie qui accueille des enfants ayant des troubles du spectre autistique. Les entretiens ont permis d'explorer et d'approfondir plusieurs thématiques : les difficultés émotionnelles de l'enfant TSA, les déclencheurs des comportements-défis, les outils de régulation et de compréhension des comportements-défis pour l'éducateur, l'impact émotionnel des comportements-défis pour l'éducateur, les outils de prévention des comportements-défis, le travail quotidien sur les émotions, ainsi que les apports et les limites de la mise en place d'outils émotionnels pour l'enfant TSA.

Les résultats de ce travail montrent que les difficultés émotionnelles de l'enfant TSA couplées à des déclencheurs de trois ordres (environnementaux, liés à l'enfant, liés à l'éducateur) créent pour ce dernier une surcharge émotionnelle qui s'exprime régulièrement sous forme de comportement-défi. Les éducateurs réalisent un travail d'accompagnement émotionnel qui se divise en deux niveaux : la prévention et la gestion/régulation des comportements-défis. Le travail de prévention quotidien des comportements-défis se fait d'une part grâce à l'apprentissage émotionnel avec l'enfant par une technique par instruction ou par action par exemple, et d'autre part grâce au travail d'analyse fonctionnelle que réalise l'équipe éducative pour mieux comprendre les comportements-défis et mettre en place des pistes d'actions adaptées. Le second niveau est le travail de gestion puis de régulation des comportements-défis. Pour y parvenir, les éducateurs mobilisent diverses techniques en fonction des situations et des besoins, comme par exemple la contention physique, la méthode Snoezelen et les outils sensoriels pour aider l'enfant à réguler son émotion, ainsi que la méthode PECS pour permettre à l'enfant de verbaliser ce qu'il ressent et réguler son émotion.

Ce travail met également en avant des questionnements quant à l'efficacité et la nécessité de la mise en place de certains outils pour l'enfant et la difficulté à constater parfois les progrès de ce dernier dans le domaine des émotions. Enfin, ce travail révèle l'implication émotionnelle des comportements-défis sur les éducateurs, bien que chacun les vive différemment. La notion de remise en question constante de l'éducateur, la fatigue physique et psychique ainsi que la culpabilité que peuvent engendrer certains comportements-défis pour les éducateurs sont mises en lumière.

Mots clés

Éducation sociale - Trouble du spectre autistique – difficultés émotionnelles – comportements-défis – outils d'accompagnement émotionnel – impact émotionnel

Table des matières

1	INTRODUCTION	7
1.1	Motivations	7
1.2	Question de recherche et objectifs	8
1.2.1	Question de recherche	8
1.2.2	Objectifs théoriques	8
1.2.3	Objectifs de recherche	8
1.3	Liens avec le travail social	9
2	CADRE THÉORIQUE	10
2.1	Le trouble du spectre de l'autisme	10
2.1.1	Les déficits persistants de la communication et des interactions sociales	11
2.1.2	Caractère restreint et répétitif des comportements, des intérêts ou des activités.	11
2.2	Les émotions sous l'angle de la personne TSA	12
2.2.1	Reconnaître les émotions de l'autre	12
2.2.2	Les modes d'expression des émotions de la personne TSA	13
2.2.2.1	Le modèle de Samson et Tornare	13
2.3	Les comportements-défis	16
2.3.1	Les fonctions des comportements-défis	17
2.3.2	Comprendre les comportements défis	17
2.3.2.1	Le modèle éco-comportemental de Willaye et Magerotte (2013)	17
2.3.3	L'évaluation fonctionnelle	19
2.3.4	Les émotions du personnel éducatif face aux comportements-défis	19
2.4	Les outils au service des émotions de l'enfant TSA	21
2.4.1	L'approche structurante TEACCH	21
2.4.2	La méthode PECS	22
2.4.3	L'apprentissage émotionnel par instruction et par l'action	22
2.4.3.1	L'apprentissage émotionnel par instruction	22
2.4.3.2	L'apprentissage émotionnel par l'action	23
3	MÉTHODOLOGIE	24
3.1	Population et terrain choisi	24
3.2	Collecte de données	25
3.2.1	Déroulement des entretiens	25
3.2.2	Principe d'analyse et restructuration des objectifs	26
4	ANALYSE	27
4.1	Objectif 1	27

4.1.1	Les difficultés émotionnelles de l'enfant TSA et les déclencheurs des comportements-défis	27
4.1.1.1	Résultats	27
4.1.1.2	Analyse	29
4.2	Objectif 2	31
4.2.1	Les outils de régulation et de compréhension des comportements-défis pour l'éducateur	31
4.2.1.1	Résultats	31
4.2.1.2	Analyse	33
4.2.2	Les outils de prévention des comportements-défis et le travail quotidien sur les émotions	34
4.2.2.1	Résultats	34
4.2.2.2	Analyse	35
4.2.3	Les apports et les limites de la mise en place d'outils émotionnels pour l'enfant TSA	36
4.2.3.1	Résultats	36
4.2.3.2	Analyse	36
Objectif 3		38
4.2.4	L'impact émotionnel des comportements-défis pour les éducateurs	38
4.2.4.1	Résultats	38
4.2.4.2	Analyse	38
5	CONCLUSION	40
5.1	Conclusion des objectifs	40
5.1.1	Objectif 1	40
5.1.2	Objectif 2	40
5.1.3	Objectif 3	41
5.2	Synthèse de la question de recherche	42
5.3	Limites et difficultés	44
5.4	Pistes d'actions pratiques	45
5.5	Apport pour ma pratique professionnelle et réflexions	46
6	BIBLIOGRAPHIE	47
7	ANNEXES	50
7.1	Formulaire de consentement éclairé	50
7.2	Grille d'entretien	51
7.3	Compléments théoriques	55
7.3.1	La pensée autistique	55
7.3.2	L'empathie et la personne TSA	57

Table des figures et tableaux

Figures

Figure 1: Critères diagnostiques de l'autisme issus du manuel DSM-V (2015)	10
Figure 2 : Perturbations des émotions dans le trouble du spectre autistique selon Samson & Tornare	13
Figure 3 : Photo personnelle d'un classeur PECS	22
Figure 4: Photo personnelle d'une bande phrase issue d'un classeur PECS	22

Tableaux

Tableau 1: Catégories de comportement-défis selon Mc Brien & Felce	16
Tableau 2 : Modèle éco-comportemental adapté à la personne autiste par Willaye & Magerotte	18

1 Introduction

1.1 Motivations

Quel que soit le public cible avec lequel j'ai pu travailler, j'ai pris conscience que les émotions sont au centre de la relation, mais peuvent parfois être compliquées à exprimer, comprendre et réguler aussi bien pour le professionnel que pour la personne accompagnée.

J'ai pris conscience de cette complexité lors de ma première formation pratique au sein d'un internat accueillant des enfants en situation de handicap multiple. Un midi, j'accompagne Pierre¹, un garçon de 10 ans atteint de troubles autistiques importants. Au milieu du repas, Pierre se couche au sol et se met à pleurer. Je lui tends son classeur de communication PECS² et l'incite à verbaliser ses émotions. J'isole Pierre dans sa chambre, mais il continue de crier et de pleurer. Au moment de se rendre à la salle de bain, il renverse tous les objets se trouvant sur son passage. Quarante minutes plus tard, Pierre me verbalise « Pierre est triste, car il veut l'ordinateur. ». Dans cette situation, je me suis sentie démunie, car sans verbalisation de sa part je ne suis pas parvenue à comprendre ce qu'il souhaitait et l'émotion qu'il ressentait. Cette incompréhension a probablement intensifié les pleurs de Pierre et l'a amené à exprimer sa tristesse de la seule manière qu'il le pouvait ; en renversant tout sur son passage. Cette réaction qui, la première semaine, m'a semblé disproportionnée, s'est en réalité révélée quotidienne chez de nombreux enfants autistes que j'ai accompagnés. Lors de ces situations de réactions émotionnelles fortes, je ressentais une frustration de ne pas les comprendre ni de pouvoir les aider à exprimer leurs émotions de manière plus intelligibles. Je me suis régulièrement sentie démunie face aux difficultés émotionnelles du quotidien qui engendraient parfois ces comportements extrêmes. De plus, j'avais le sentiment de manquer d'outils à ma disposition pour y faire face. Forte de cette expérience et des discussions que j'ai pu avoir avec mes collègues, j'ai remarqué un réel besoin d'aborder les émotions de l'enfant TSA et les outils à la disposition de l'éducateur pour traiter de cette thématique.

¹ Nom d'emprunt

² Picture Exchange Communication System : communication par l'utilisation de pictogrammes

1.2 Question de recherche et objectifs

1.2.1 Question de recherche

Ma question de recherche porte sur la manière dont l'éducateur accompagne émotionnellement l'enfant TSA :

« Comment l'éducateur accompagne-t-il l'enfant TSA dans la compréhension, l'expression et la régulation de ses émotions ? »

1.2.2 Objectifs théoriques

Le trouble du spectre autistique

- Définir et comprendre les caractéristiques du trouble du spectre autistique et la place qu'occupent les émotions dans leur relation à l'autre
 - Comprendre les particularités de l'autisme
 - Comprendre la manière dont un enfant TSA exprime et comprend les émotions d'autrui

Les comportements-défis

- Comprendre ce qu'est un comportement-défi et quelles sont ses fonctions
- Comprendre l'influence des émotions sur l'apparition des comportements-défis de l'enfant TSA
- Comprendre la manière dont l'éducateur intervient face aux comportements-défis
- Comprendre les émotions vécues par l'éducateur lors de situation de comportements-défis

Les outils au service des émotions de l'enfant TSA

- Expliciter quelques outils existants qui facilitent la compréhension, l'expression et la régulation des émotions pour l'enfant TSA au quotidien.

1.2.3 Objectifs de recherche

1. Comprendre la manière dont l'éducateur accompagne l'enfant autiste dans la compréhension, l'expression et la régulation de ses émotions et les difficultés qu'il peut rencontrer dans cet accompagnement émotionnel.
2. Comprendre la manière dont l'éducateur gère les comportements-défis et les outils qu'il mobilise pour y faire face.
3. Comprendre l'impact émotionnel que les comportements-défis ont sur les éducateurs.

1.3 Liens avec le travail social

La première définition de l'autisme a été prononcée en 1943 par le pédopsychiatre Léo Kanner qui définissait ce trouble comme une « psychose infantile » (Petters, 2014, p. 5). Actuellement, le DSM-V (2015) ne définit plus l'autisme comme une psychose, mais comme un trouble du développement avec notamment un « déficit persistant de la communication et des interactions sociales observées dans des contextes variés » ainsi qu'un « caractère restreint et répétitif des comportements, des intérêts ou des activités » (pp. 55-56). La prise en charge de l'enfant TSA a évolué et s'est actuellement professionnalisée. Chaque canton Suisse romand dispose d'une ou plusieurs écoles spécialisées dotées pour la plupart d'internats et de services thérapeutiques offrent la possibilité aux enfants en situation de handicap d'avoir une prise en charge adaptée à leurs besoins. Les éducateurs spécialisés sont des acteurs essentiels de la prise en charge de l'enfant TSA. Ils participent à l'élaboration du projet de l'enfant, structurent, adaptent son quotidien et assurent la communication entre les membres du réseau de l'enfant (famille, école, thérapeutes).

L'accompagnement éducatif de l'enfant TSA demande à l'éducateur un travail complexe d'adaptation de l'environnement mais également de sa manière d'entrer en relation en raison des multiples caractéristiques de l'autisme. La relation éducative avec un enfant TSA demande à l'éducateur une forte implication personnelle et émotionnelle qui met au centre la notion de professionnalité et de juste distance, mais également de la posture que doit adopter l'éducateur dans l'accompagnement de l'enfant TSA : doit-il adopter une position désaffectivée décrite par Dumont (2010) qui est contraire à l'essence même de la relation éducative ou doit-il exprimer ses émotions au risque que ces dernières ne soient pas comprises par l'enfant TSA ?

Trouver la bonne distance émotionnelle en travaillant avec un enfant TSA et l'aider lui-même à comprendre, exprimer et réguler ses émotions est une tâche difficile qu'il incombe quotidiennement aux éducateurs de réaliser.

2 Cadre théorique

2.1 Le trouble du spectre de l'autisme

La définition de l'autisme n'a cessé d'évoluer depuis la première définition de Guillaume Kanner en 1943. L'autisme (actuellement nommé) a tout d'abord été défini comme une psychose infantile avant d'être abordé dans la catégorie des « troubles envahissants du développement (TED) » dans le DSM-IV en 1994 (Debot-Sevrin, 2015). Le DSM-IV classait l'autisme dans la catégorie du trouble envahissant du développement qui comportait quatre troubles distincts ;

1. Le trouble autistique
2. Le syndrome d'Asperger
3. Le trouble désintégratif de l'enfance
4. Le trouble envahissant du développement.

Il définissait également l'autisme selon la triade de symptômes suivants : l'altération des interactions sociales, l'altération de la communication ainsi que la restriction des intérêts et activités (Baggioni, Veyre, & Thommen, 2017). Actuellement, le DSM-V (2015) classe l'autisme dans les troubles neurodéveloppementaux. Les TED ainsi que ces 4 troubles sont actuellement remplacés par le terme de Trouble du spectre autistique (TSA). Baggioni, Veyre & Thommen (2017) expliquent que ces changements sont dus à la volonté du DSM-V d'être en accord avec les connaissances actuelles. L'autisme est considéré actuellement comme « un trouble unique avec des manifestations allant d'un bout à l'autre d'un même continuum » (p.18).

Les critères diagnostiques actuels définissant l'autisme dans le DSM-V (2015) sont les suivants :

- A. Déficits persistants de la communication et des interactions sociales observés dans des contextes variés.**
- B. Caractère restreint et répétitif des comportements, des intérêts ou des activités.**
- C. Les symptômes doivent être présents dès les étapes précoces du développement (mais ils ne sont pas nécessairement pleinement manifestes avant que les demandes sociales n'excèdent les capacités limitées de la personne, ou ils peuvent être masqués plus tard dans la vie par des stratégies apprises).
- D. Les symptômes occasionnent un retentissement cliniquement significatif en termes de fonctionnement actuel social, scolaire ou professionnel, ou dans d'autres domaines importants.
- E. Ces troubles ne sont pas mieux expliqués par un handicap intellectuel (trouble du développement intellectuel) ou un retard global de développement. La déficience intellectuelle et le trouble du spectre de l'autisme sont fréquemment associés. Pour permettre un diagnostic de comorbidité entre un trouble du spectre de l'autisme et un handicap intellectuel, l'altération de la communication sociale doit être supérieure à ce qui serait attendu pour le niveau de développement général. »

Figure 1: Critères diagnostiques de l'autisme issus du manuel DSM-V (2015, p.56)

Selon le DSM-V (2015), l'autisme apparaît dans la petite enfance et serait diagnostiqué quatre fois plus chez les garçons que chez les filles. Les premiers symptômes se manifestent généralement entre 12 et 24 mois par « un retard dans le développement du langage, en général accompagné d'un manque

d'intérêt pour les interactions sociales » (p.62). Les causes exactes de l'autisme ne sont pas connues dans la plupart des cas diagnostiqués, mais le DSM-V définit l'hérédité comme une cause probable.

Le trouble du spectre autistique est souvent associé à un retard mental, des troubles du langage et à un déficit de l'attention et/ou de l'hyperactivité (DSM-V, 2015).

2.1.1 Les déficits persistants de la communication et des interactions sociales

Selon le DSM-V (2015), les difficultés au niveau de la communication et des interactions sociales (critère A) peuvent se manifester par exemple par une incapacité de réaliser une véritable communication bidirectionnelle avec l'autre et ne pas saisir les signes non verbaux de ce dernier. Lorsque le langage verbal s'acquiert, il n'est pas rare que ce dernier soit fréquemment écholalique³. Peeters (2014) explique que ce phénomène est lié au fait que l'enfant TSA ne parvient pas à mettre de sens sur la signification des mots, il associe ces derniers uniquement à une situation vécue.

En revanche, un grand nombre d'enfants TSA atteints de déficience mentale ne possèdent pas les capacités pour acquérir le langage verbal, mais s'expriment d'une manière différente, comme le montre l'exemple d'un enfant autiste qui se jette sur le sol ou commence à se frapper la tête (Petters, 2014). Ces exemples de communication verbale et non verbale démontrent un élément de compréhension centrale de l'autisme que Petters (2014) aborde à de nombreuses reprises : les personnes TSA essaient de communiquer, mais elles n'ont souvent pas les moyens adaptés pour.

Les émotions sont une composante importante de la communication. Leur expression et leur compréhension représentent un défi pour les personnes TSA qui rencontrent des difficultés dans la communication. Ces personnes ont le désir d'avoir un contact émotionnel, mais leur mode d'expression diffère d'une personne ordinaire comme nous allons le constater dans la suite de ce travail.

2.1.2 Caractère restreint et répétitif des comportements, des intérêts ou des activités.

Pour définir cette caractéristique, le DSM-V (2015) décrit quatre critères qui sont propres à la personne autiste que j'ai résumée comme suit :

- **Caractère stéréotypé et répétitif dans les mouvements, mais également dans le langage et l'utilisation d'objet** : la personne autiste aura par exemple tendance à aligner frénétiquement un même jouet ou à le tourner devant ses yeux à plusieurs reprises.
- **Difficulté voire intolérance au changement avec un besoin de routine et de rituels** : la personne TSA aura besoin d'une routine claire et structurée. Un changement même minime dans la routine de la personne est générateur de stress intense pour la personne.
- **Intérêts restreints qui peuvent être anormaux dans leur intensité ou dans leur but** : la personne TSA peut s'attacher à des objets/thèmes insolites (ex : trains, horloge, machines à laver, etc.) de manière excessive et récurrente.
- **Hyper ou hypo réactivité aux stimulations sensorielles ou un intérêt inhabituel pour les aspects sensoriels de l'environnement** : la personne TSA peut-être hypersensible ou hyposensible à certains stimuli tels que la lumière, le bruit ou les textures par exemple (DSM-V, 2015).

Ces particularités couplées à la difficulté d'entrer en relation et de communiquer avec l'autre permettent de mieux comprendre le défi que représente la compréhension de ses propres émotions puis le partage de ces dernières avec son entourage pour la personne TSA.

³ « Trouble du langage qui consiste à répéter de manière systématique les derniers mots entendus » (Larousse, 2020)

2.2 Les émotions sous l'angle de la personne TSA

2.2.1 Reconnaître les émotions de l'autre

Selon diverses études, il ne présente aucun doute sur le fait que les personnes autistes ont des émotions et désirent avoir un contact émotionnel avec l'autre (Vermeulen, 2020). L'une des premières études à démontrer cela a été celle de Jennings en 1973 citée par Vermeulen (2020). Il a donné à des enfants autistes et des enfants ordinaires une série de photos de la même personne. Les photos comportaient deux différences ; les expressions faciales et les accessoires vestimentaires de la personne. Jennings (1973) voulait comprendre si les enfants atteints d'autisme traitaient différemment les caractéristiques physiques non émotionnelles d'autrui. Le résultat a démontré que lorsque les enfants autistes étaient libres de choisir le tri, ils le faisaient selon les caractéristiques vestimentaires et leurs performances étaient excellentes (Vermeulen, 2020). Lorsqu'ils ont été obligés de trier les photos selon les expressions faciales de la personne, les résultats ont été également aussi bons que les enfants ordinaires. Ceci signifie qu'ils ne perçoivent pas nécessairement l'émotion en premier chez une personne, mais qu'ils sont capables de la reconnaître si nous attirons leur attention sur cet aspect (Vermeulen, 2020). Néanmoins, il semble important de se poser la question du degré de sévérité de l'autisme dans la capacité ou non à reconnaître les émotions. En effet, il m'est possible d'émettre l'hypothèse qu'un enfant atteint d'autisme sévère couplé à une déficience intellectuelle n'aura pas les mêmes capacités à reconnaître les émotions qu'un enfant atteint d'une forme plus légère d'autisme.

La communication humaine est souvent complexe et il arrive que le canal verbal et le canal non verbal de la communication ne concordent pas et que le discours de l'interlocuteur avec qui nous sommes en communication ne soit pas en adéquation avec son non verbal (Vermeulen, 2020). Pour comprendre les émotions d'une personne, il ne suffit donc pas d'observer ses réactions et son discours, mais également de saisir le contexte et les enjeux de la situation. Selon l'auteur, comprendre le non verbal de l'autre est un exercice difficile pour une personne TSA. Dans le cas où le discours de son interlocuteur ne correspond pas au non verbal qu'il exprime, il sera extrêmement compliqué pour la personne TSA de déceler l'émotion que la personne ressent (Vermeulen, 2020). La personne TSA est capable d'identifier l'émotion de l'autre uniquement si l'expression de cette dernière correspond à ce qu'il a appris en théorie (Vermeulen, 2020). La personne TSA apprécie les règles qui sont stables et fixes et lorsque ces dernières divergent, il est difficile pour elle de s'adapter au contexte et donc, de le comprendre (Vermeulen, 2020).

Peter Vermeulen (2020) donne l'exemple de Stéphane, un jeune adulte TSA. Lorsqu'il parle avec lui à cause d'un bruit de fond, il élève la voix. Stéphane lui demande alors s'il est en colère. Selon Vermeulen (2020), pour Stéphane, le fait d'élever la voix est un signal comportemental qui indique que l'autre ressent de la colère. Cette difficulté se rapporte au manque de cohérence centrale et à la difficulté d'associer les émotions apprises théoriquement dans des situations de vie réelle où ces dernières sont exprimées par le biais de différents canaux (Vermeulen, 2020).

2.2.2 Les modes d'expression des émotions de la personne TSA

Les personnes TSA expriment leurs émotions d'une manière très spécifique et personnelle à chacun qui diffère de celle des enfants ordinaires. Pour illustrer cette différence, Ricks (1975) cité par Vermeulen (2020) a placé de jeunes enfants ordinaires et atteints d'autisme qui ne savaient pas encore parler dans quatre situations différentes : « l'accueil chaleureux (la mère entre dans la pièce), la faim (quelqu'un prépare à manger), la frustration (le repas est proposé au bébé et ensuite repris) et la surprise (on gonfle un ballon multicolore) » (p.24). Dans chaque situation, les cris des enfants ordinaires et TSA ont été enregistrés pour les faire écouter aux parents. Il a fait écouter à ces derniers le cri de tous les enfants et leur a posé la question suivante : « Reconnaissez-vous votre enfant ? ». Seuls les parents d'enfants TSA ont été capables de reconnaître les cris de leur enfant sans difficulté. Les autres parents n'ont pas été capables de reconnaître leur enfant parmi les différents cris, car ceux-ci sont universels (Vermeulen, 2020). Ce résultat démontre que les enfants TSA n'utilisent pas les codes d'expression universels innés pour exprimer leurs émotions et que, par conséquent, il peut être très difficile, voire impossible pour le professionnel qui ne connaît pas l'enfant, de comprendre l'émotion précise qu'il exprime.

2.2.2.1 Le modèle de Samson et Tornare

De nombreuses recherches sur la thématique de l'autisme et des émotions expliquent les déficits de ces derniers dans ce domaine notamment par un manque d'empathie⁴ ou une difficulté à reconnaître les émotions sur le visage de l'autre. Le modèle de Samson et Tornare (2015) va au-delà et aborde les perturbations émotionnelles sous l'angle de trois facteurs : la réactivité émotionnelle, la conscience émotionnelle ainsi que la régulation des émotions.

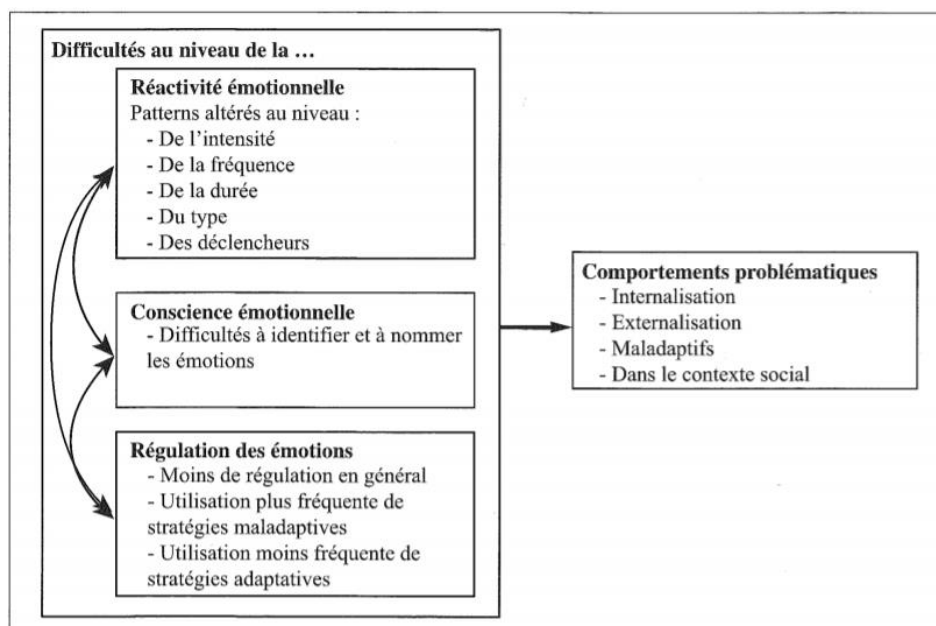


Figure 2 : Perturbations des émotions dans le trouble du spectre autistique selon Samson & Tornare (2015, p.557)

⁴ L'annexe 7.3.2 « L'empathie et la personne TSA » donne des compléments d'informations sur cette thématique.

La réactivité émotionnelle

Dans la réactivité émotionnelle de la personne TSA, l'intensité des émotions semble variable selon le type d'émotion ressentie. En effet, selon Samson et Tornare (2015), il semblerait que les personnes TSA ressentent les émotions positives (joie, contentement, etc.) avec une faible intensité et peu fréquemment à l'inverse des émotions négatives (colère, peur, tristesse) qui, elles, seraient ressenties plus souvent, et intensément. Les auteurs précisent également que l'éventail des émotions ressenties peut être restreint par rapport à une personne ordinaire « en raison de difficultés à distinguer les différentes émotions et à les identifier. » (Samson & Tornare, 2015, p. 558). Peter Vermeulen (2020) va plus loin en expliquant que les personnes autistes vivent probablement autant d'expériences positives que les personnes ordinaires, mais les expriment moins souvent. Selon l'auteur, la raison résulte d'un déficit social ; lorsque la personne autiste souhaite attirer l'attention et provoquer une réaction chez l'autre, elle va exprimer un sentiment négatif. La personne autiste associe l'expression d'un sentiment négatif à une réaction immédiate en réponse à son besoin. En revanche, l'expression d'une émotion positive signifie généralement le souhait de partager notre joie avec l'interlocuteur. Selon Vermeulen (2020), les personnes TSA auront tendance à privilégier la communication d'un besoin, c'est pourquoi les émotions positives sont moins exprimées par ces dernières. « Les personnes avec autismes communiqueront plutôt pour satisfaire leurs propres besoins que pour faire plaisir aux autres. » (Vermeulen, 2020, p.30).

La conscience émotionnelle

La difficulté à identifier et nommer les émotions (conscience émotionnelle) peut être expliquée par le fait que les personnes TSA ont une hypoconscience de l'émotion (ou « alexithymie »). L'alexithymie signifie :

« l'incapacité de reconnaître précisément, de décrire, et de communiquer ses propres émotions, ainsi que la difficulté de différencier les manifestations physiologiques de l'émotion » (Bagby & Taylor, 1997, cité par Samson & Tornare, 2015, p.559)

Cette hypoconscience émotionnelle est une piste de compréhension abordée par certaines recherches afin d'expliquer la difficulté des personnes TSA à réguler leurs émotions, mais elle reste discutable par de nombreux chercheurs. Peter Vermeulen (2020) aborde également cette difficulté qu'ont les personnes TSA à comprendre leurs propres expériences émotionnelles et donc, à parvenir à les exprimer aux autres. Il explique que ces personnes rencontrent plusieurs difficultés. La première est le « non-firings » qui signifie que la personne TSA ressent une émotion, mais que son cerveau est tellement occupé à assimiler une autre information que l'émotion ressentie est comme oubliée et n'est donc pas comprise par la personne elle-même (Vermeulen, 2020). La seconde problématique rencontrée est celle du « sentiment envahissant ». Cela signifie que la personne sait ce qu'elle ressent, mais qu'elle est envahie par cette émotion et que ses sensations sont amplifiées au maximum. Un sentiment qualifié d'agréable tel que l'amour peut devenir désagréable tellement l'émotion est forte (Vermeulen, 2020).

Enfin, le dernier problème rencontré par la personne concernerait un « mauvais fonctionnement ». L'exemple cité par une personne atteinte d'autisme illustre parfaitement cette difficulté :

« Si je rencontre quelqu'un pour qui je porte une grande affection, mon corps réagit : mon cœur bat plus vite et ma respiration devient plus profonde. Comme mon cerveau associe « rythme cardiaque élevé et inspiration profonde » à la peur et qu'en plus il lie cette constatation à la formule « lorsque tu as peur, cours ou attaque », je réagis comme si cette personne était un danger pour moi. » (Dana, citée par Vermeulen, 2020, p.32)

Ce phénomène permet de comprendre pourquoi le comportement de la personne est parfois en inadéquation avec l'émotion vécue.

La régulation émotionnelle

La capacité à réguler ses émotions est essentielle pour le bien-être de toute personne. Elle est définie comme « un processus par lequel les individus influencent les émotions qu'ils ressentent, quand ils les ressentent, et comment ils vivent et expriment leurs émotions. » (Samson & Tornare, 2015, p.559). Il est difficile pour une personne autiste d'adopter des stratégies de régulation adaptées à la situation lorsqu'elle ne parvient pas à décoder ses propres ressentis (alexithymie). L'incapacité à comprendre ses émotions et les réguler ainsi que l'intensité importante des émotions négatives ressenties par une personne TSA peut amener cette dernière à ce qui est décrit par Samson et Tornare (2015) comme des « comportements problématiques », que nous appellerons comportements-défis dans ce travail.

2.3 Les comportements-défis

Dans le modèle de Samson et Tornare (2015) présenté au chapitre précédent, il est évoqué la notion de « comportements problématiques » qui peuvent apparaître chez un enfant autiste en raison des perturbations émotionnelles qu'il vit quotidiennement.

Selon Samson et Tornare (2015), dans de nombreuses études, il est exprimé que les enfants TSA luttent avec leurs émotions. Ces derniers évoquent même le fait que ces perturbations émotionnelles sont fréquemment les causes d'irritabilité, de crises ou d'automutilation. Ces « comportements problématiques » s'apparentent au terme général de « comportements-défis » utilisé dans ce travail. Les comportements-défis seront abordés dans ce travail comme un moyen que l'enfant utilise pour exprimer ses émotions face à l'incompréhension de ces dernières et de son environnement à défaut d'outils adaptés mis à sa disposition pour les exprimer.

Selon Emerson (2001), cité par Willaye & Magerotte, (2013), les comportements-défis sont :

« des comportements culturellement anormaux d'une intensité, d'une fréquence ou durée telle que la sécurité physique de la personne ou d'autrui est probablement mise sérieusement en danger ou des comportements qui limitent probablement ou empêchent l'accès aux services ordinaires de la communauté. » (p.26).

Dans la pratique, les comportements-défis peuvent être classés en 6 catégories différentes selon le modèle de Mc Brien & Felce (1992), cités par Willaye & Magerotte (2013,p.24) :

Agression	Automutilation	Destruction
Exemples : <ul style="list-style-type: none"> • Frapper • Tirer les cheveux • Pousser les gens • Donner des coups de pied 	Exemples : <ul style="list-style-type: none"> • Se frapper la tête • Se donner des coups ou s'enfoncer le doigt dans l'œil • Se mordre la main • S'arracher les cheveux 	Exemples : <ul style="list-style-type: none"> • Casser de la vaisselle • Jeter des objets • Casser des vitres • Renverser des meubles • Déchirer des livres/ des vêtements
Perturbation, Anti-social, Dangereux, Nuisance	Stéréotypie/ Autostimulation	Alimentation
Exemples : <ul style="list-style-type: none"> • Crier • Se mettre en colère • S'enfuir • Opposition permanente • Se déshabiller en public 	Exemples : <ul style="list-style-type: none"> • Balancements • Mouvements des mains • Bruits répétitifs • Balancer une ficelle • Arpenter 	Exemples : <ul style="list-style-type: none"> • Hypersélectivité • Vomissement • Pica • Recherche permanente de nourriture

Tableau 1: Catégories de comportement-défis selon Mc Brien & Felce (1992) cités par Willaye & Magerotte (2013)

Les personnes atteintes de TSA avec une déficience mentale sévère sont souvent sujettes à des comportements-défis en raison de leur degré important de dépendance à l'autre. Un comportement-défi est souvent la cause d'une angoisse profonde et a toujours une fonction que Willaye & Magerotte (2013) suggèrent aux professionnels d'investiguer. Dans le cas de l'autisme, l'hypersensibilité ou encore la difficulté à décoder le monde qui l'entoure sont des pistes de compréhension abordées par la littérature (Willaye & Magerotte, 2013).

2.3.1 Les fonctions des comportements-défis

Le modèle de O'Neil et al. (1997), adapté par Willaye et Magerotte (2013), propose de comprendre les deux fonctions principales des comportements-défis : **obtenir quelque chose ou éviter quelque chose**. Ces derniers sont résumés et explicités comme suit :

- Obtenir des événements désirés
 - Obtenir des stimuli internes : balancement, stimulation visuelle, etc.
 - Obtenir des stimuli externes : de l'attention, des objets, etc.
- Échapper/éviter des événements non-désirés
 - Éviter ou échapper à des stimuli internes : douleurs, faim, etc.
 - Éviter ou échapper à des stimuli externes : attention ou objets/activités

Il est intéressant de constater qu'un même comportement peut avoir une ou plusieurs fonctions. Willaye et Magerotte (2013) donnent l'exemple d'un enfant qui se frappe dans la classe. Cela provoquera la fin de l'activité (fonction évitement), mais également l'arrivée d'un accompagnant (fonction d'obtenir de l'attention). L'environnement a un rôle important dans l'apparition et le maintien du comportement en fonction de la réponse qu'il va donner à ce dernier ; renforcement positif ou négatif (Willaye & Magerotte, 2013). Identifier la ou les fonctions d'un comportement-défi dans une situation permettra à l'éducateur de mieux comprendre les réponses à donner lorsque le comportement se présentera à nouveau.

2.3.2 Comprendre les comportements défis

2.3.2.1 Le modèle éco-comportemental de Willaye et Magerotte (2013)

La compréhension des comportements défis est complexe et de nombreux modèles conceptuels apportent un éclairage tels que : le modèle bio-médical, le modèle psycho-dynamique ainsi que le modèle éco-comportemental auquel Willaye & Magerotte (2013) se sont intéressés et que je vais développer dans ce travail. J'ai choisi d'approfondir brièvement ce modèle éco-comportemental car il tient compte de l'environnement qui gravite autour de l'enfant TSA en institution par exemple. À mon sens, c'est un modèle qui permet à l'éducateur de s'inclure à part entière dans la définition du comportement-défi et donc, dans la recherche de solutions.

Le modèle éco-comportemental appelé également "modèle fonctionnel" par Willaye & Magerotte (2013) prend en compte l'environnement et cherche à comprendre le comportement-défi à l'intérieur de ce dernier sous plusieurs aspects que les auteurs résument sous l'angle de deux approches :

- L'approche « moléculaire » : l'apparition du comportement est mise en relation avec les événements précédents et suivants (dans une temporalité proche) qui pourraient expliquer la probabilité d'apparition du comportement défi
- L'approche « molaire » : l'interaction avec les systèmes (familles, éducateurs, etc.) gravitant autour de la personne est analysée afin de comprendre ce qui pourrait engendrer ou réduire l'apparition de comportement-défi.

Willaye & Magerotte (2013) ont appliqué le modèle éco-comportemental à la personne autiste qui présente un comportement-défi. Pour des questions de lisibilité, le tableau a été simplifié et résumé comme suit :

Événements contextuels	Antécédents immédiats	Comportements	Conséquences
<i>Difficultés majeures</i>	<i>Difficultés majeures</i>		<i>Peu d'influence sur la diminution</i>
Déficit dans la théorie de l'esprit	Situations nécessitant la compréhension des actes d'autrui	Peu de notions du comportement problème	Conséquences sociales (isolement)
Peu de repères, de règles sociales, de l'adéquation d'un comportement	Situation induisant une compréhension des règles sociales	Répertoire limité de comportements alternatifs	Réprimandes/ Menaces
Faible cohérence centrale	Focalisation sur le détail	Peu de régulation et de modulation des comportements	Douleur
Troubles sensoriels	Bruit/mouvement/douleur		« Punitions » déplacées dans le temps
Imagination déficitaire, activités et intérêts restreints et stéréotypés	Transitions		<i>Beaucoup d'influence sur l'augmentation et le maintien</i>
Résistance au changement	Frustration vécue dans l'immédiat		Bruit / agitation
Problème de communication expressive et réceptive	Activité indéfinie		Stimulation visuelle
	Situation difficile		Attention sociale limitée
	Moments d'inactivité-loisirs libres – attentes		Incohérence des réactions
	Activités différentes et imprévues		Arrêt / Isolement
	Situation de besoin, d'inconfort ou d'incompréhension		Conséquences sociales (isolement)
	Situation problème / consigne incomprise		

Tableau 2 : Modèle éco-comportemental adapté à la personne autiste par Willaye & Magerotte (2013, p.66)

Les éléments du contexte et des antécédents immédiats sont en corrélation directe avec les difficultés de communication et émotionnelles que rencontre la personne autiste. En effet, nous retrouvons dans ce tableau la difficulté à considérer l'autre comme ayant des pensées, émotions et ressentis ce qui induit des émotions négatives qui peuvent être mis en lien avec un sentiment de frustration important qui amène à un comportement-défi qui peut s'exprimer de diverses manières (cris, automutilation, etc.) Willaye & Magerotte (2013) expriment que la régulation du comportement est difficile pour la personne TSA, car

cette dernière ne parvient pas à imaginer l'impact (émotionnel, douleur, etc.) que son comportement peut avoir sur son environnement. Cette difficulté de régulation émotionnelle était également évoquée dans le modèle de Samson & Tornare (2015). Selon les auteurs, cette difficulté est expliquée à nouveau par un déficit dans la théorie de l'esprit. De plus, les auteurs précisent qu'il est souvent difficile pour les personnes autistes de décoder les signaux envoyés par les professionnels. Dans l'incapacité de les décoder, il arrive que les personnes TSA les perçoivent parfois comme aversives et donc, comme potentiellement dangereuses pour elles (Willaye & Magerotte, 2013).

2.3.3 L'évaluation fonctionnelle

L'évaluation fonctionnelle est un outil reconnu par de nombreux auteurs afin de comprendre et traiter les comportements-défis. Elle est définie comme suit par Sugai, Lewis-Palmer & Hagan-Burke (2000) :

« L'évaluation fonctionnelle est un processus systématique pour la compréhension de comportements-problèmes et des facteurs qui contribuent à leur apparition et leur maintien. »
(cité par Willaye & Magerotte, 2013, p. 95)

Cette démarche vise à considérer la personne dans sa globalité en adoptant une vision systémique. De plus, Willaye & Magerotte (2013) précisent que la démarche est individuelle et qu'un comportement n'a pas nécessairement la même fonction pour un bénéficiaire que pour un autre.

Selon Willaye & Magerotte (2013) l'évaluation fonctionnelle est composée de trois outils principaux :

- **Une grille d'investigation** qui permet un recueil d'informations. Elle peut se construire à l'aide d'entretiens, d'interviews ou de consultations des dossiers.
- **Un outil d'observation direct** qui a pour but d'enregistrer les comportements-défis (comportement, conséquences, etc.) et les éléments de l'environnement qui précèdent ou suivent.
- **Un outil d'analyse fonctionnelle** qui permet de vérifier plus précisément les relations fonctionnelles entre les antécédents et les conséquences du trouble du comportement.

Ces outils visent à « identifier les contextes d'apparition des comportements-problèmes ainsi que leur fonction » (Willaye & Magerotte, 2013, p. 104) afin d'émettre ensuite des pistes d'action permettant notamment de réduire l'apparition et l'intensité de ces derniers.

2.3.4 Les émotions du personnel éducatif face aux comportements-défis

Comme nous l'avons vu dans la définition d'Emerson (2001), la notion de « comportement-défi » n'implique pas uniquement la personne autiste elle-même, mais également tout son environnement. Dans le champ de l'éducation sociale, ces comportements sont de réels défis pour les éducateurs. Selon Willaye & Magerotte (2013), ils sont en réalité définis comme « problématique » non pas pour la personne elle-même, mais bien pour les professionnels qui doivent y faire face. Les auteurs précisent que c'est le groupe social qui définit la nature problématique du comportement. Un comportement pourra être qualifié de « problématique » pour la famille alors qu'il ne le sera pas forcément pour les éducateurs qui accompagnent l'enfant en foyer et inversement. Ce défi que représentent ces comportements souvent incompris et inattendus, engendre un mal-être pour l'éducateur voire un stress. Cudré-Mauroux (2009) évoque le facteur du stress qui est souvent très présent pour le personnel éducatif travaillant avec une personne présentant une incapacité intellectuelle. Elle évoque l'impact négatif que le stress engendre pour l'éducateur, mais également pour la personne qu'il accompagne. Dans le cas de la personne autiste qui a des difficultés à comprendre les émotions, mais qui perçoit parfaitement le climat de tension, le stress de l'éducateur ne fera qu'engendrer de l'anxiété chez elle et de surcroît, l'apparition d'un éventuel

comportement-défi (Cudré-Mauroux, 2009). Le personnel éducatif régulièrement soumis au stress se sentira moins capable de faire preuve d'empathie et risque parfois de devenir maltraitant (Cudré-Mauroux, 2009).

L'étude réalisée par Cudré-Mauroux (2009) auprès d'éducateurs travaillant avec des personnes en situation de handicap présentant des comportements-défis démontre que ces situations suscitent beaucoup d'émotions diverses pour l'éducateur :

«C'est vrai que ça fait sortir plein de... chez nous ça fait sortir plein d'émotions mêmes si on est bien conscient de ce qu'il se passe et comment on réagit, mais ça fait sortir des trucs...» (p.385)

« De... c'était presque entre guillemets de ma faute, parce que j'aurais dû... j'aurais dû prévoir le coup, enfin j'aurais pu éviter cette situation moi, donc... Ouais voilà...»

«Un petit peu de culpabilité?» «Voilà, culpabilité quand même un petit peu ouais...» (p.386)

Dans le cas présent, on constate que les éducateurs eux-mêmes éprouvent de la difficulté à comprendre leurs propres émotions, mais également à les gérer comme l'exprime la citation ci-dessous :

« Mais moi... si je dois dire comment je me sentais, je me sentais démunie quoi, face à ses réac... face à sa réaction... Démunie, mais toujours fâchée quand même... Démunie parce que je vois que ce que je lui dis apparemment ça lui... ça lui dit rien, il s'en fout, et fâchée par... pour les mêmes raisons» «Vous me dites là, «j'ai dû me calmer», vous faites comment pour vous calmer?» «Ben disons que ça redescend... j'arrive assez vite à me calmer, ça redescend très vite. Je..., je me dis «mais ça sert à rien de se fâcher, calme toi, parle-lui plus gentiment parce que de toute façon de se fâcher c'est presque encore ce qu'il veut donc... calme toi» (p.401)

Dans le cas présent, on constate que l'éducateur mobilise des stratégies pour parvenir à réguler ses émotions sur le moment. À travers ces divers témoignages, on remarque que les comportements-défis impliquent émotionnellement les éducateurs et que ces derniers se retrouvent en difficulté non seulement dans la gestion de la crise de la personne autiste, mais également avec leurs propres émotions.

2.4 Les outils au service des émotions de l'enfant TSA

Dans ce chapitre, il me semble important d'expliciter quelques approches et outils utilisés en Suisse dans le domaine de l'autisme qui permettent à l'enfant TSA d'améliorer ses compétences cognitivo-émotionnelle. Dans une étude réalisée par Thommen et al. (2010), sur la compréhension des émotions des enfants atteints d'autisme en comparaison à des enfants ordinaires, les auteurs émettent l'hypothèse que les prises en charge TEACCH dont ont bénéficié les enfants TSA dans cette étude ont amélioré les performances et résultats de ces derniers, car ils ont abordé les émotions dans leur programme. Les outils et programmes présentés ci-dessous permettraient donc à l'éducateur d'avoir une action éducative plus adaptée à l'enfant TSA et à ce dernier d'avoir une meilleure compréhension de son environnement. Ceci joue un rôle clé dans la diminution des difficultés émotionnelles quotidiennes et de surcroît, dans l'apparition des comportements-défis (Willaye & Magerotte, 2013).

2.4.1 L'approche structurante TEACCH

L'approche TEACCH signifie « Treatment and Education of Autistic and related Communication handicapped Children ». Elle a été mise en place en 1966 en Caroline du Nord par le psychologue Eric Schopler (Dionisi, 2013). Cette méthode s'adresse à des personnes présentant tout type de TSA et indépendamment du degré de sévérité. Cette approche individualisée propose de donner à l'enfant TSA les moyens pour comprendre son environnement et lui permettre de communiquer et d'interagir avec ce dernier. Selon Dionisi (2013), les principes de l'approche TEACCH sont :

- Organisation de l'environnement
 - Structuration de l'espace : espace adapté à l'enfant afin de le sécuriser et de diminuer l'angoisse
 - Structuration du temps : mise en place de programmes visuels par exemple
 - Structuration des tâches
- Collaboration avec les parents

Cette méthode d'apprentissage utilisée par plusieurs institutions spécialisées en Suisse permettrait à l'enfant d'améliorer « l'attention, la relation, l'affect et le comportement général, permettant l'exploitation des capacités et une meilleure qualité de vie. » (Dionisi, 2013, p. 241). Cette méthode viserait donc à travailler sur la communication et les émotions. Dionisi (2013) cite également cette méthode comme permettant de réduire les comportements-défis grâce, notamment, à l'introduction d'un moyen de communication adapté à l'enfant qui lui permet d'exprimer ses émotions autrement que par un comportement-défi. L'auteur définit la méthode TEACCH comme « une méthodologie de résolution de problèmes » et insiste sur l'importance de la mise en place d'autres approches telles que le PECS, la psychomotricité ou encore l'orthophonie (Dionisi, 2013, p. 241).

2.4.2 La méthode PECS

La méthode PECS signifie « Picture Exchange Communication System » est un moyen de communication alternatif principalement destiné aux personnes autistes qui s'expriment peu verbalement. Il a été mis au point en 1985 par le Dr Andrew Bondy et Lori Frost (Autisme Suisse Romande, 2021). L'institution dans laquelle j'ai travaillé utilisait la méthode PECS qui consiste à échanger une image sous forme de pictogramme contre un objet ou une action désirée par l'enfant (Foudon, 2008). La méthode PECS se divise en six phases d'apprentissage allant de l'introduction du pictogramme à la demande claire d'un objet en faisant une phrase sujet, verbe, complément.



Figure 3 : Photo personnelle d'un classeur PECS



Figure 4 : Photo personnelle d'une bande phrase issue d'un classeur PECS

Ce programme permet à l'enfant d'exprimer ses émotions ce qui était présenté par Dionisi (2013) comme un moyen de réduire considérablement les comportements-défis. De plus, avec un apprentissage en parallèle, il est possible d'introduire les pictogrammes des émotions dans le classeur de l'enfant. Cependant, il est important que l'enfant apprenne à discriminer les émotions avant d'intégrer les pictogrammes dans son classeur. Cet apprentissage est par exemple possible grâce à des exercices par instruction ou par action.

2.4.3 L'apprentissage émotionnel par instruction et par l'action

Brun (2016) explique que les difficultés d'ajustements émotionnels de l'enfant TSA ont petit à petit amené une professionnalisation de l'éducation émotionnelle dans ce domaine. L'auteur décrit deux méthodes d'apprentissage des émotions pour l'enfant TSA : par l'instruction et par l'action. Ces deux méthodes permettent à l'enfant de travailler principalement sur la compréhension des émotions. Certains exercices abordent également la compréhension des émotions en contexte social et peuvent servir à l'éducateur de base de travail.

2.4.3.1 L'apprentissage émotionnel par instruction

L'apprentissage par instruction est celui qui est réalisé lorsque l'adulte présente une instruction (verbale ou non) à l'enfant. Dans ce modèle c'est l'adulte qui est le « mode d'emploi » et le vecteur d'apprentissage à travers les dispositifs d'apprentissage qu'il propose à l'enfant (images, sons, vidéos) (Brun, 2016). Concrètement, l'enfant peut être amené dans une vidéo, à nommer l'émotion que ressent la personne en fonction du contexte. Selon Tijus (1994) cité par Brun (2016), ce type d'apprentissage renseigne sur ce qu'il est possible de faire, mais ne dit rien à l'enfant sur ce qu'il ne faut pas faire.

Les programmes actuels d'éducation émotionnelle « proposent des apprentissages graduels d'expression et de reconnaissance émotionnelles. » (Brun, 2016, p. 56). Par exemple, Gutschein et Sheely (2002) ou Cardon (2004), cités par Brun (2016), ont réalisé un guide d'apprentissage dans lequel l'enfant apprend à manifester, comprendre et partager des états émotionnels. Dans le même registre, McAfee (2002) a proposé un programme d'apprentissage des émotions selon 3 niveaux : l'enfant reconnaît une émotion simple puis il la transforme en état émotionnel négatif ou positif (niveau 1). Au niveau 2, l'enfant apprend à reconnaître et nommer certaines émotions et les mettre en lien avec les éléments du contexte. Enfin, le niveau 3 permet à l'enfant d'apprendre à situer les intensités émotionnelles. Sur le même principe, Peter Vermeulen (2020) propose dans son ouvrage traitant de l'autisme et des émotions, des exercices pratiques avec des vignettes pour reconnaître les émotions puis les identifier en contexte.

Dans un but de régulation des émotions, McAfee (2002), cité par Brun (2016), a également proposé de travailler tout au long du programme avec un « thermomètre de la colère » qui aurait pour but de permettre à l'enfant d'indiquer ses émotions. Cependant, la démarche empirique de McAfee (2002) a reçu de nombreuses critiques et n'a pas été validée scientifiquement.

Enfin, Brun (2016), évoque les limites de l'apprentissage par instruction en citant par exemple le temps considérable que cette méthode demande à l'adulte, mais également les renforcements positifs qu'il est nécessaire de donner à l'enfant afin que la motivation de ce dernier ne s'affaiblisse pas.

2.4.3.2 L'apprentissage émotionnel par l'action

Selon Brun (2011), « on peut apprendre l'émotion en pratiquant l'émotion. » (p.57). L'apprentissage de l'émotion en contexte adapté l'âge de l'enfant TSA, lui permet d'apprendre à nommer un état émotionnel, à préciser celui auquel il pense, mais également à reproduire le visage qui convient à autrui (Brun, 2016). Contrairement à l'apprentissage par instruction, il est possible pour l'enfant d'apprendre implicitement ce qu'il peut ou ne peut pas exprimer dans le contexte.

Le programme ESDM, qui signifie Early Start Denver Model de Roger et Dawson (2013), tend à se développer en Suisse et est un type d'apprentissage par l'action. Cette approche précoce s'adresse aux enfants TSA âgés de 24 à 60 mois. Elle se base sur l'accompagnement de l'enfant au sens large en travaillant avec l'enfant sur tous les domaines du développement : communication, compétences sociales, imitation, jeu, cognition, motricité et autonomie (Autisme Suisse Romande, 2021). Concrètement, les séances de jeux entre l'enfant et l'adulte sont prétextes à l'apprentissage émotionnel en contexte. La prise en charge est principalement axée sur l'engagement émotionnel en encourageant « l'ajustement émotionnel de l'adulte vis-à-vis de l'enfant TSA » (Brun, 2015, p. 58). Les séances de jeux permettent à l'enfant d'associer des mots avec connotation émotionnelle ainsi que les expressions faciales qui y correspondent (Brun, 2015).

3 Méthodologie

La partie empirique de ce travail vise à répondre à ma question de recherche qui est la suivante :

« Comment l'éducateur accompagne-t-il l'enfant TSA dans la compréhension, l'expression et la régulation de ses émotions ? »

3.1 Population et terrain choisi

Afin de répondre au mieux à ma question de recherche, j'ai choisi d'interroger des éducateurs sociaux qui travaillent ou ont travaillé dans un internat au sein d'une école spécialisée accueillant des enfants diagnostiqués TSA et/ou présentant d'importants troubles du spectre autistique. J'ai interrogé trois éducatrices sociales et un éducateur social qui travaillent tous avec des enfants atteints de TSA. Toutes les personnes interrogées n'ont pas nécessairement de Bachelor en éducation sociale, mais travaillent actuellement comme éducateur social au sein d'une institution. Ils ont accompagné au minimum trois enfants atteints de troubles du spectre autistique et se sont basés sur leurs expériences avec ces enfants afin de répondre à cette enquête. Pour une plus grande diversité d'expériences et de réponses, les éducateurs proviennent de trois institutions et de deux cantons différents.

Dans un souci de confidentialité, le prénom de chaque éducateur a été remplacé par l'abréviation « ES » qui signifie « éducateur social ». Le numéro a été attribué en fonction de l'ordre des entretiens réalisés.

Identité et genre	Âge	Formations initiales	Lieu de travail actuel ou significatif pour l'enquête
ES1, femme	32 ans	Bachelor en lettres, Master en droit de l'enfant	Expérience antérieure récente de 7 ans d'accompagnement d'enfant TSA dans une classe spécialisée et sur un groupe de vie
ES2, homme	64 ans	Assistant social HES	Travaille actuellement sur un groupe de vie au sein d'une école spécialisée accueillant des enfants ayant tout type de handicap durant le temps de midi et la fin d'après-midi
ES3, femme	32 ans	Éducatrice sociale HES	Accompagne des enfants avec divers handicap sur un groupe de vie et une classe spécialisée au sein d'une école spécialisée. ⁵
ES4, femme	50 ans	Educatrice de la petite enfance ES	Accompagne des enfants avec divers handicaps sur un groupe de vie au sein d'une école spécialisée.

⁵ ES1 et ES3 travaillaient dans la même équipe. ES1 a basé ses réponses sur son expérience professionnelle dans ce lieu, bien qu'elle n'y travaille plus actuellement.

3.2 Collecte de données

J'ai choisi de réaliser des entretiens semi-directifs, car cette méthode d'enquête qualitative correspond en tout point à mon sujet de recherche qui concerne directement la pratique et les ressentis de l'éducateur. Berthier (2010), cité par Sauvayre (2013), définit l'entretien semi-directif de la sorte :

« L'entretien semi-directif combine attitude non directive pour favoriser l'exploration de la pensée dans un climat de confiance et projet directif pour obtenir des informations sur des points définis à l'avance. » (p.9)

L'entretien semi-directif est particulièrement adapté à l'objet de recherche de ce travail qui comporte une dimension émotionnelle importante. L'entretien semi-directif comprend une dimension intime et authentique qui met en avant l'expérience et les ressentis de la personne interrogée, comme le souligne Imbert (2010) : « il s'agit d'un moment privilégié d'écoute, d'empathie, de partage, de reconnaissance de l'expertise du profane et du chercheur » (p.25).

Ma question de recherche portant sur la thématique des émotions de l'enfant et du professionnel, l'entretien semi-directif a permis à chaque interlocuteur de se confier dans un climat de confiance. Pour créer ce climat de confiance, j'ai veillé à établir une relation de confiance (Imbert, 2010) avec les personnes interrogées en étant en premier lieu totalement transparente sur le but de ma recherche et la manière dont seraient utilisés les témoignages récoltés. Chaque éducateur a reçu au préalable un formulaire de consentement éclairé (cf annexe 7.1) à signer qui m'engage à garantir l'anonymat des données. De plus, la réalisation d'une grille de questions semi-directive (cf. annexe 7.2) a permis la spontanéité et le naturel des propos tout au long des entretiens ; « l'enquêteur posera les questions dans l'ordre le plus adapté au discours de l'enquêté. » (Quivy et Campenhoudt, 2006, cité par Sauvayre, 2013, p.9). La grille semi-directive a été réalisée sur la base de mes trois objectifs de recherche (cf. chapitre 1.2) qui ont eux-mêmes été divisés en sous objectifs. Ces sous-objectifs ont été résumés dans l'analyse sous forme de thématiques et seront présentés dans le chapitre « 3.2.2 *Principes d'analyse et restructuration des objectifs* ».

Sauvayre (2013) avertit l'enquêteur sur l'utilisation du guide qui a une fonction rassurante pour ce dernier, mais qui peut, si ce dernier en a un usage trop rigide et strict, « être contreproductif et nuire à la relation entre enquêté et enquêteur » (p.21). Durant les quatre entretiens menés, j'ai veillé à suivre le discours de l'interlocuteur et à adapter l'ordre de mes questions en fonction. Dans son article, Imbert (2010) souligne également que normalement « tout travail scientifique doit être dépourvu de sentiments » (p.31) et elle affirme ne pas y être parvenue elle-même. Ce second biais m'a particulièrement concernée, car deux éducatrices interviewées étaient mes collègues de travail. J'ai naturellement été touchée émotionnellement et professionnellement, car les récits de mes collègues ont fait écho en moi. Néanmoins, j'ai veillé à garder ce biais en tête tout au long de l'entretien et suis parvenue à ne pas influencer le discours de mes collègues par mes propres sentiments et expériences.

3.2.1 Déroulement des entretiens

J'ai contacté par téléphone deux de mes anciennes collègues de travail qui ont répondu favorablement à ma requête. Par chance, toutes deux connaissaient deux autres éducateurs sociaux travaillant chacun dans une institution différente. Il était important pour moi d'avoir au minimum deux institutions différentes afin d'avoir une plus grande diversité de points de vue et d'outils.

J'ai choisi d'envoyer mon questionnaire quelques jours avant l'entretien à tous les éducateurs interrogés. Ce choix a été motivé par le fait que certaines de mes questions nécessitaient, selon moi, que les

éducateurs réfléchissent à des exemples concrets de situations professionnelles qu'ils ont vécues ou vivent actuellement avec des enfants TSA.

Le premier entretien s'est déroulé sur le lieu de travail de la personne, le deuxième à mon domicile, le troisième au domicile de la personne et le dernier entretien s'est déroulé par visioconférence en raison du lieu éloigné de la personne. L'entretien semi-directif est un entretien qui se veut intime (Imbert, 2010) c'est pourquoi le choix du lieu a été laissé aux personnes interviewées afin que ces dernières puissent s'y sentir bien. Avant chaque entretien, j'ai veillé à demander le consentement par écrit et par oral concernant l'enregistrement. Les entretiens ont duré entre 30 et 45 minutes.

3.2.2 Principe d'analyse et restructuration des objectifs

Une fois les entretiens retranscrits, j'ai créé un tableau dans lequel j'y ai inséré les citations et éléments qui se rapportaient à chacun de mes trois objectifs initialement définis. Cependant, certaines réponses données par les éducateurs m'ont amenée à rediriger quelque peu mon travail car mes trois objectifs définis initialement ne correspondaient plus aux réponses données. C'est pourquoi, j'ai décidé d'effectuer une restructuration et une modification de ces derniers. L'élément principal qui m'a amené à cette redirection est le fait que, pour tous les éducateurs interrogés, les difficultés émotionnelles sont des composantes à part entière du déclenchement des comportements-défis. Cependant dans ma grille d'entretien, ces deux concepts étaient totalement séparés. C'est pourquoi, les déclencheurs des comportements-défis sont donc présentés dans l'analyse avec les difficultés émotionnelles. Les outils émotionnels mis en place par l'éducateur pour la régulation et la compréhension des comportements-défis sont également imbriqués de même que les outils de prévention sont imbriqués avec le travail quotidien sur les émotions. Un chapitre sur les apports et limites de la mise en place d'outils émotionnels pour l'enfant TSA est également présent dans cette analyse. Enfin, le dernier objectif concernant l'impact émotionnel des comportements-défis pour les éducateurs reste inchangé. Le tableau ci-dessous résume les nouveaux objectifs ainsi que les thématiques présentées dans l'analyse qui s'y rapportent :

Nouveaux objectifs	Thématiques
1. « Comprendre les difficultés émotionnelles et les déclencheurs des comportements-défis de l'enfant TSA. »	<ul style="list-style-type: none"> • Les difficultés émotionnelles de l'enfant TSA et les déclencheurs des comportements-défis
2.« Comprendre les outils que l'éducateur met en place pour accompagner émotionnellement l'enfant TSA et les apports et limites de ces derniers. »	<ul style="list-style-type: none"> • Les outils de régulation et de compréhension des comportements-défis pour l'éducateur • Les outils de prévention des comportements-défis et le travail quotidien sur les émotions • Les apports et les limites de la mise en place d'outils émotionnels pour l'enfant TSA
3.« Comprendre l'impact émotionnel que les comportements-défis ont sur les éducateurs. »	<ul style="list-style-type: none"> • L'impact émotionnel des comportements-défis pour les éducateurs

4 Analyse

Je présente dans ce chapitre l'analyse des résultats qui sont présentés par thématiques. Chaque thématique comporte une partie « Résultats » et une partie « Analyse ».

4.1 Objectif 1

4.1.1 Les difficultés émotionnelles de l'enfant TSA et les déclencheurs des comportements-défis

4.1.1.1 Résultats

Tous les éducateurs expriment que les enfants TSA ont de la difficulté avec la compréhension de leurs émotions :

« La particularité essentielle c'est leurs difficultés dans l'interprétation de leurs émotions [...] la difficulté qu'ils éprouvent à interpréter ce qu'ils vivent, elle est toujours une source d'interrogation pour moi. » (ES2)

Pour ES1, ES2 et ES3, cette difficulté à comprendre ce qu'il se passe en eux donne lieu à une difficulté d'expression de leur émotion :

« Je pense surtout à un jeune qui utilisait le PECS comme moyen de communication c'était vraiment pour des demandes, pour obtenir quelque chose mais après, pour exprimer lui ce qu'il ressentait, c'était beaucoup trop abstrait » (ES1)

ES1 et ES2 ajoutent qu'il est difficile pour l'enfant de contrôler ses émotions et qu'il est souvent submergé par ces dernières :

« Tout à coup, il était content, il demandait de l'attention, il riait, puis finalement ça explosait. Il finissait par pleurer [...] il était débordé par les émotions. »

Pour ES2, ce sentiment d'être submergé se remarque également par une grande agitation physique de l'enfant ou un besoin pour ce dernier d'être perpétuellement en mouvement.

À l'unanimité, les éducateurs ont abordé la notion de « surcharge émotionnelle » comme pouvant être à l'origine du déclenchement d'un comportement-défi. La surcharge émotionnelle est expliquée par les éducateurs comme le fait que l'enfant soit envahi par ses propres émotions et qu'il ne parvienne plus à les maîtriser :

« Je pense, c'était de l'accumulation [...] d'émotions [...]. Au bout d'un moment, il avait besoin d'exploser pour après redescendre. » (ES2)

ES1 ajoute qu'il peut y avoir un trop-plein d'émotions négatives, mais également d'émotions positives :

« Ça pouvait être un mélange d'émotions positives comme négatives. Même si c'était beaucoup de positif ça finissait par saturer et exploser. »

Tous les éducateurs affirment que les difficultés émotionnelles des enfants s'expriment dans le quotidien sous forme de comportements-défis et peuvent en être les déclencheurs. ES1, ES2 et ES3 expriment que ce sont souvent les émotions qui génèrent de la frustration telle que la colère, mais également un stress qui sont exprimés par des comportements-défis.

« On pourrait dire de manière générale que ce sont des moments qui génèrent du stress pour eux, pas forcément que nous on a repéré comme étant stressant. » (ES2)

Tous les éducateurs expriment qu'il y a des déclencheurs qu'il est possible d'anticiper et certains qu'il n'est pas possible de prévoir comme le relève ES3 :

« Ça peut vraiment sortir à des moments qu'on peut, des fois, entre guillemets prévoir. Quand on sait qu'on va arrêter quelque chose qu'ils aiment là souvent on se dit "bon ben je sais que je vais être confrontée" et puis il y a des fois des choses où on comprend pas, tout d'un coup ça sort sans avoir vraiment de lien. » (ES3)

En plus de la surcharge émotionnelle, les éducateurs ont identifié divers potentiels déclencheurs de comportements-défis ; les déclencheurs liés à l'éducateur, les déclencheurs sensoriels, ceux liés à l'environnement, au cadre et à la structure institutionnelle ainsi que les déclencheurs liés à l'alimentation.

Tous les éducateurs mentionnent que l'adulte qui accompagne l'enfant peut jouer un rôle dans l'apparition d'un comportement-défi. L'état émotionnel « fragile » de l'éducateur est relevé comme un potentiel déclencheur par ES1, ES2 et ES3.

« Ils sentent cette fragilité et ça, c'est clair qu'il y a un lien entre notre état émotionnel et les comportements-défis. » (ES3)

ES1 explique également que sa personnalité « sensible » au début de sa carrière a rendu certaines situations de crises compliquées :

« On était 2 personnes dans l'équipe qui étaient assez sensibles. L'autre personne et moi avec ce jeune c'était compliqué, beaucoup plus qu'avec les autres qui arrivaient plus à se couper de ça. » (ES1).

ES4 aborde la suranticipation et le sentiment de « peur » de l'éducateur face à l'enfant comme des facteurs susceptibles de déclencher le comportement-défi :

« La peur que la personne a de l'élève ou des fois tu anticipes machinalement qu'est-ce qui va se passer donc tu fais que... tu crées la situation » (ES4)

Les moments qui génèrent des stimulations sensorielles importantes comme des moments de groupe (repas de midi ou goûter) ou un endroit particulièrement bruyant sont identifiés par ES2, ES3 et ES4 comme de potentiels déclencheurs. ES4 nuance les propos en exprimant qu'un manque de stimulation sensorielle peut également être à l'origine d'un comportement-défi :

« Des fois aussi on dit toujours trop, mais des fois c'est quand il n'a rien non plus [...] pas de stimulation, voilà quand ils s'embêtent. Je trouve qu'il faut bien gérer entre le trop et le pas assez. » (ES4)

Les imprévus et les moments de transition sont également décrits par ES2 et ES3 comme des déclencheurs au sein de l'environnement :

« Tout ce qui n'est pas routinier, tous les imprévus, ça peut être source d'angoisse de peur et puis générer des comportements-défis. [...] Souvent c'est lié à des moments de transitions parce que c'est des moments qui peuvent être assez angoissants pour eux donc forcément ça génère de la peur, des angoisses » (ES3)

La notion d'exigence trop élevée envers l'enfant, mais également celle d'un cadre trop strict ou d'un programme de la journée qui serait trop chargé pour l'enfant sont abordés par ES1 et ES3 comme de potentiels déclencheurs. Pour illustrer ceci, ES3 explique que sur le lieu dans lequel elle travaille, le moment du repas est particulièrement cadré et comporte des règles fixes comme celle de goûter chaque aliment. Ce cadre strict peut parfois générer de la frustration pour l'enfant et déclencher un comportement-défi.

ES2 aborde également que le moment du repas peut être à l'origine d'un comportement-défi pour certains enfants TSA en raison de leurs préférences alimentaires restreintes :

« Parce que nous on a des enfants qui ont des spécificités alimentaires très fortes par exemple des enfants qui ne mangent que ce qui est préparé à la maison, ils mangent avec des choses extrêmement spécifiques. Ça peut aussi être des moments particuliers sur le plan des émotions. » (ES2)

L'ensemble de ces déclencheurs peuvent donner lieu à la manifestation de comportements-défis. ES2, ES3 et ES4 citent que la difficulté de ces comportements-défis est qu'ils s'expriment de manière socialement non acceptable.

Tous les éducateurs sont confrontés à des manifestations de violence qui s'expriment généralement contre l'enfant lui-même ou contre l'éducateur qui l'accompagne. ES3 explique que mordre, pincer et se taper la tête sont les comportements auxquels elle est le plus confrontée :

« Souvent ils essaient de mordre, soit de nous mordre ou de se mordre eux ou ils essaient de nous taper ou ils se tapent la tête. Ça peut aussi être crier ça peut être pincer [...]. Il y'a aussi se rouler par terre, cracher. » (ES3)

ES4 ajoute que la violence peut également être contre l'environnement qui entoure l'enfant :

« Ce qui m'a le plus impressionnée, quand il n'était vraiment pas bien il devait détruire, démolir, casser, mais c'était une obsession. [...] Je pense que c'est aussi : "je peux faire autrement que me faire du mal quoi " »(ES4).

En revanche, ES2 ajoute que l'expression d'une émotion positive telle que la joie peut également représenter une forme de « violence » lorsque l'enfant serre, touche ou caresse les personnes qui l'entourent d'une manière socialement non acceptable.

4.1.1.2 Analyse

Les difficultés émotionnelles de compréhension, d'expression et de régulation, mais également le fait que ce sont plus régulièrement les émotions dites « négatives » qui s'expriment s'apparentent aux difficultés issues des concepts de réactivité émotionnelle, conscience émotionnelle et régulation émotionnelle décrite par Samson & Tornare (2015). Cette expression régulière des émotions sous forme de comportements-défis observée par les éducateurs correspond à ce que Willaye & Magerotte (2013) expriment : les difficultés qu'ont les personnes TSA à identifier leurs propres émotions (alexithymie), mais également à gérer l'intensité de ces dernières en raison du « sentiment envahissant » (Vermeulen, 2020), les rendent plus sujettes à ce qui est décrit comme des « comportements-problématiques » (Willaye & Magerotte, 2013). À l'instar de Willaye & Magerotte (2015), les éducateurs identifient que le déclenchement du comportement-défi se présente suite au stress ou à une angoisse déclenchée par divers éléments appelés « déclencheurs ». Les difficultés émotionnelles décrites par les éducateurs sont

donc à la base des comportements-défis et sont aussi bien des déclencheurs que des composantes du comportement-défi.

Les éducateurs ont cité des déclencheurs de comportements-défis que je peux regrouper dans trois catégories que j'avais identifiées lors de l'élaboration de ma grille :

Catégorie de déclencheurs	Déclencheurs cités par les éducateurs
Liés à l'enfant TSA	Surcharge émotionnelle liée aux difficultés émotionnelles / préférences alimentaires restreintes
Liés à l'éducateur	État émotionnel « fragile » / personnalité « sensible » / suranticipation / émotion de « peur » face à l'enfant / Exigence trop élevée envers l'enfant / Pose d'un cadre strict / Établissement d'un programme trop chargé pour l'enfant
Liés à l'environnement	Sur-stimulation et sous-stimulation sensorielles / Imprévus / Moments de transition / Cadre institutionnel trop strict et/ou pas adapté à l'enfant

Ces catégories ne sont pas arbitraires et sont définies selon mon interprétation des résultats et des entretiens. Cependant, il y a des déclencheurs tels que le cadre strict ou l'établissement d'un programme trop chargé pour l'enfant qui peuvent aller à mon sens aussi bien dans des déclencheurs liés à l'éducateur qu'environnemental (concept institutionnel global qui n'est pas adapté à l'enfant par exemple). Les déclencheurs liés à l'alimentation pourraient également être liés à l'environnement institutionnel (cuisine institutionnelle adaptée ou non à l'enfant). L'important est de prendre en compte le déclencheur dans son contexte lorsqu'il se présente (Willaye & Magerotte, 2013). Tous les déclencheurs cités par les éducateurs se retrouvent dans le tableau du modèle éco-comportemental de Willaye & Magerotte (2013).

Je trouve intéressant de relever qu'ES3 parle également d'un sentiment de « peur » à la suite d'un imprévu qui peut accompagner le stress et le déclenchement du comportement-défi. Ceci signifie que le comportement-défi peut être déclenché par un stress, mais également par une émotion qui peut être de la peur, de la colère, de la frustration, mais également de la joie comme l'aborde ES1. Les comportements-défis sont souvent apparentés à l'expression d'un sentiment négatif ou d'une colère. Vermeulen (2020) explique que les émotions négatives sont souvent plus exprimées par les enfants TSA que les positives car elles communiquent un besoin et reçoivent une réponse immédiate en retour. En revanche, les éducateurs précisent que les émotions positives peuvent également submerger l'enfant et être à l'origine d'un comportement-défi au même titre que les émotions négatives.

Les éducateurs abordent tous cette notion de « surcharge émotionnelle » qui fait que l'enfant se sent submergé par ses émotions. Ce trop-plein émotionnel lié aux émotions de l'enfant peut s'expliquer une nouvelle fois par l'hypo conscience émotionnelle de la personne TSA explicitée par Vermeulen (2020). Cette hypo conscience émotionnelle ne permet pas à l'enfant de comprendre ce qu'il se passe en lui ce qui ne lui permet donc pas de réguler ses émotions. Cette « surcharge émotionnelle » dont font part les éducateurs peut être liée avec la notion d'imprévisibilité des comportements-défis que mentionne particulièrement ES2 et des déclencheurs qu'il n'est pas nécessairement possible de prévoir. Cette notion d'imprévisibilité se retrouve dans la définition même du comportement-défi et peut, à terme, amener l'éducateur à vivre un stress intense pouvant aller jusqu'à de la maltraitance (Cudré-Mauroux, 2009).

Tous les éducateurs s'incluent eux-mêmes comme potentiels déclencheurs d'un comportement-défi. À l'instar de Cudré-Mauroux (2009), les éducateurs remarquent à l'unanimité que l'état émotionnel de l'éducateur joue un rôle dans l'apparition d'un comportement-défi et que les enfants TSA ressentent l'état

émotionnel de l'éducateur. Comme on le voit dans le tableau que j'ai réalisé qui résume les divers déclencheurs, l'éducateur peut être à l'origine d'un comportement-défi selon sa personnalité (définie comme trop sensible), son état émotionnel, mais également par sa posture professionnelle (trop stricte ou cadrante par exemple).

L'environnement lui-même est décrit par les éducateurs comme ayant un rôle important dans l'apparition des comportements-défis notamment en raison de l'hyper réactivité aux stimulations sensorielles de l'enfant TSA, mais également à sa résistance aux changements qui rendent les transitions et les imprévus difficiles (DSM-V, 2015). Au sens d'ES4, l'enjeu de l'éducateur est de trouver un juste milieu entre le trop et le trop peu de stimulation au sein de l'environnement de l'enfant.

Face à ces résultats, je constate qu'il y a un lien évident entre déclencheurs environnementaux et liés à l'éducateur qui viennent s'imbriquer avec les difficultés émotionnelles de l'enfant qui créent en lui une surcharge émotionnelle et déclenchent le comportement-défi.

Les éducateurs ont tous abordé la difficulté que représente l'expression « socialement non acceptable » de ces comportements-défis. Les expressions d'auto et d'hétéroagressivité sont les manifestations qui sont vécues par tous les éducateurs. L'ensemble des manifestations décrites correspondent aux six catégories décrites par MC Brien & Felce (1992) cités par Willaye et Magerotte (2013) dans le tableau des catégories des comportements-défis : agression (frapper), automutilation (se frapper la tête), destruction (jeter des objets), perturbation (crier), stéréotypies/autostimulation (bruits, mouvements), alimentation (hypersélectivité). ES3 exprime que l'expression des comportements-défis est personnelle et différente en fonction de l'enfant et que ces derniers peuvent être imprévisibles.

4.2 Objectif 2

4.2.1 Les outils de régulation et de compréhension des comportements-défis pour l'éducateur

4.2.1.1 Résultats

Lorsque le comportement-défi se présente, la priorité pour tous les éducateurs est d'assurer la sécurité du groupe et de l'enfant.

« Sur le moment c'est l'action, la protection, c'est une question de sécurité parfois. » (ES2)

Lorsque la situation le demande, ES1 et ES3 recourent à la contention physique par la technique du self-défense :

« Dans les cas je dirais vraiment extrême ou le groupe peut-être en danger, les autres élèves, ou eux-mêmes, ou nous-même, parce qu'ils veulent se fracasser la tête ou je sais pas quoi, il y a aussi de la contention physique. Ça c'est vraiment en dernier recours, mais ça nous arrive » (ES3).

Tous les éducateurs insistent sur l'importance de reconnaître l'émotion qui déclenche le comportement-défi pour l'aider à la réguler :

« Je lui disais toujours : "je comprends que ce n'était pas facile, que je n'ai peut-être pas tout compris" » (ES4)

Pour ES3, la reconnaissance de l'émotion peut se faire de manière verbale, non verbale ou tactile :

« Le fait de pouvoir reconnaître ça (l'émotion) et qu'on puisse lui dire ; "mais t'es en colère on comprend pas ce que tu veux dire", quand dans l'échange il se passe quelque chose dans les yeux, [...] ou dans le toucher, une réponse tactile... et bien ça a indéniablement un impact, je suis convaincu » (ES3)

Pour aider à la verbalisation de l'émotion, ES1 et ES4 utilisent la méthode PECS. ES1 a parfois recours à des supports visuels à l'aide de pictogrammes pour aider l'enfant à verbaliser et réguler l'émotion au moment du comportement, mais également au quotidien :

« Ce qui est aussi intéressant c'est que quand les situations se vivent nous on a les ressources pour dire à l'enfant sur un support visuel ou verbalement "tu es triste" , "je comprends" enfin ce genre de chose. C'est bénéfique pour tout le monde de pouvoir accompagner en ayant un certain support [...] c'était les pictogrammes la plupart du temps » (ES1).

ES4 utilise le pointage des pictogrammes qui se trouvent dans le classeur de l'enfant pour l'aider à verbaliser ses émotions lors du comportement-défi. Elle cite parfois utiliser également la roue des émotions pour la régulation, mais explique qu'elle la trouve trop complexe pour les enfants TSA.

Tous les éducateurs utilisent des outils sensoriels pour aider l'enfant à réguler son émotion. ES1 et ES4 donnent à l'enfant une planche en bois avec un gros mousse ou encore une balle pour que l'enfant puisse les manipuler ;

« On testait des balles qu'on lui donnait, qu'il pouvait serrer, et il y avait aussi un coussin sur une planche et puis il pouvait pincer dedans [...] ça marchait encore assez bien » (ES2)

ES2 et ES4 utilisent des espaces aménagés spécialement dans l'institution pour la relaxation avec divers objets à toucher comme des boules à piquants et des coussins par exemple. ES2 utilise la salle de calme de l'institution aménagée pour la relaxation. ES4 utilise, elle, une salle Snoezelen équipée avec divers objets sensoriels.

À l'unanimité, les éducateurs utilisent en équipe l'outil de l'analyse fonctionnelle en amont et en aval de comportements-défis récurrents.

ES2 et ES3 utilisent des grilles à remplir avec différents items pour comprendre la source du comportement :

« S'il fallait présenter un schéma résumé qu'on a repris dans nos grilles [...] c'est un peu comme si on menait une enquête : le comportement qu'est-ce qu'il a eu comme fonction, et puis on analyse à 3-4 ou avec l'aide de quelqu'un. Après on fait des hypothèses et on essaie d'évaluer, de faire une intervention. » (ES2)

ES1 précise qu'en équipe ils demandent parfois l'aide d'un superviseur dans le domaine pour mieux comprendre le comportement.

Enfin, tous les professionnels émettent des pistes d'intervention en lien avec la situation. ES1 explique avoir par exemple appris à une jeune fille à taper du pied plutôt que se rouler par terre pour exprimer sa colère. ES1 et ES2 précisent que le comportement ne doit pas être supprimé, mais qu'il est nécessaire de trouver « une alternative qui soit acceptable et sécurisante. » (ES1)

4.2.1.2 Analyse

À l'instar d'Emerson (2001) qui aborde le caractère « dangereux » des comportements-défis pour l'entourage, les éducateurs abordent l'importance de la sécurité de l'enfant et du groupe lors d'un comportement-défi. Lorsque le comportement-défi se déclenche, l'éducateur a une double mission ; celle de garantir la sécurité de l'enfant et du groupe. Le comportement-défi ne concerne donc pas uniquement l'enfant et l'éducateur en dualité, mais concerne l'ensemble du groupe à ce moment-là. Les éducateurs utilisent diverses méthodes pour garantir cette sécurité et le retour au calme. On distingue une gradation dans les méthodes utilisées allant de la salle de relaxation à la contention qui est la méthode la plus coercitive et celle de « dernier recours » comme le mentionne ES3. Durant les entretiens, j'ai eu le sentiment qu'ES1 et ES3 n'étaient pas à l'aise avec les méthodes de contention. L'article de Kuchni & Bovey (2016)⁶ aborde le sentiment de honte qui est parfois ressenti par les équipes éducatives recourant à des techniques de contention.

Tous les éducateurs évoquent l'importance de la verbalisation et de la reconnaissance de l'émotion pour l'enfant, qu'elle soit verbale ou tactile. ES1 et ES4 utilisent la méthode PECS afin que l'enfant puisse lui-même verbaliser son émotion. Dionisi (2013) cite que les outils qui permettent à l'enfant d'exprimer ses émotions permettent de réduire considérablement les comportements-défis. L'outil PECS peut donc être utilisé aussi bien pour réguler que pour prévenir les comportements-défis.

Les méthodes utilisées par les professionnels passent pour la plupart par le canal sensoriel. En effet, en raison de leur hyperréactivité sensorielle, il m'est possible d'émettre l'hypothèse qu'elles seront plus sensibles à l'utilisation de méthodes sensorielles plutôt que verbales. La méthode Snoezelen est utilisée par ES4. L'approche Snoezelen est apparue aux Pays-Bas dans les années 1970 et est largement utilisée aujourd'hui dans le domaine du polyhandicap, de l'autisme, mais également auprès des personnes âgées et de bébés prématurés (Camberlein & Ponsot, 2021). Le principe est de fournir à la personne un espace-temps sensoriel qui permet à la personne de se détendre, mais également de se sentir en sécurité (Camberlein & Ponsot, 2021). Le stress et l'anxiété étant souvent à l'origine des comportements-défis de la personne TSA comme l'expliquent Willaye & Magerotte (2013), offrir un espace-temps qui permet à la personne TSA de se rassurer peut permettre de diminuer les comportements-défis.

Tous les éducateurs ont évoqué avoir recours à l'analyse fonctionnelle comme outil qui leur permette de mieux comprendre, prévenir et gérer les comportements-défis. Les éducateurs utilisent deux des trois outils cités par Willaye & Magerotte (2013) ; la grille d'investigation et l'outil d'analyse fonctionnelle. L'intervention d'une tierce personne telle qu'un superviseur a été mentionnée par ES1 afin de mieux comprendre les fonctions du comportement-défi. Willaye & Magerotte (2013) insistent sur l'importance pour les équipes d'identifier clairement la ou les fonctions du comportement-défi afin d'émettre des pistes de compréhension et d'action qui visent à remplacer le comportement-défi par un autre plus acceptable, comme l'a fait ES1 avec une jeune fille en remplaçant le fait de se rouler par terre par taper du pied pour exprimer sa colère.

Au-delà de la piste d'action, on peut constater que le but des éducateurs ici n'est pas de stopper net le comportement-défi, mais bien de trouver une alternative acceptable en société. La planche de bois avec un mousse permettant à l'enfant de le pincer lorsque le comportement illustre bien ce but.

⁶ Certains auteurs cités dans ce chapitre sont issus de recherches complémentaires, car certains outils utilisés par les professionnels ne figurent pas dans mon cadre théorique.

4.2.2 Les outils de prévention des comportements-défis et le travail quotidien sur les émotions

4.2.2.1 Résultats

ES1, ES2 et ES4 mentionnent l'importance de l'anticipation et de l'organisation d'équipe afin de prévenir certains comportements-défis :

« Il y a des situations [...] de stress qu'on doit pouvoir prévenir professionnellement, qui ne mettent pas l'enfant concerné dans une telle situation. Et puis il y a des réponses qu'on sait qui fonctionnent bien ; la structuration de l'espace, du temps, une organisation assez précise » (ES2)

ES4 explique qu'elle anticipe non seulement l'aménagement de l'espace, mais qu'elle prévoit également un objet de diversion que l'enfant apprécie en cas de crise :

« Ça dépendait ou j'allais avec certains élèves, j'allais déjà vérifier les lieux, voir s'il peut y avoir un élément qui va faire que la crise allait se provoquer. Après j'avais aussi toujours dans mon sac quelque chose qui pouvait dériver l'attention. » (ES4)

ES4 va même plus loin en expliquant qu'elle choisit sa tenue vestimentaire (vêtements confortables, chaussures adéquates, absence de bijoux, etc.) en fonction de l'enfant qu'elle accompagne.

ES1 évoque quant à elle l'importance que l'éducateur adopte une posture calme et compréhensive envers l'enfant afin de prévenir un stress qui pourrait engendrer un comportement-défi.

ES1 et ES3 expliquent qu'elles réalisent quotidiennement en classe des ateliers émotions avec les enfants TSA. Ces ateliers sont réalisés en deux temps ; un premier temps de travail individuel puis un second temps de travail en groupe. Les éducatrices mobilisent divers outils durant ces ateliers : soutien gestuel, chansons, peluches « émotions », scénarios sociaux et images avec des émotions.

« On chantait une chanson sur les émotions en accompagnant de "je suis triste" (geste des larmes sur le visage), "je suis content" [...] aussi avec le soutien gestuel (mime de la peur) (mimique de la surprise) "je suis surpris". » (ES1)

Elles expliquent également réaliser des ateliers émotions sensoriels destinés aux enfants qui ont de grandes difficultés émotionnelles et souvent peu de langage. ES3 explique que ces ateliers sensoriels sont plus basés sur le « J'aime » et le « Je n'aime pas » plutôt que sur l'émotion en tant que telle ;

« Ça sera plus sur le "j'aime" "j'aime pas", mais c'est aussi ... "j'aime" donc c'est de la joie ou "j'aime pas" donc c'est plus de la peur ou de la tristesse et puis ça peut être un qui adore je sais pas tremper ses mains dans de la mousse donc on va d'abord faire un atelier avec la mousse pour dire "ah ça c'est chouette c'est quelque chose que tu aimes" et puis ensuite travailler quelque chose qu'il aime beaucoup moins... je sais pas des balles à picots ou j'en sais rien quelque chose qu'il n'aime pas sensoriellement. » (ES3)

Enfin, ES2 utilise d'autres outils tels que la méthode du jeu quotidien pour apprendre les émotions à l'enfant :

« Ça peut-être un échange informel, ça peut être un échange dans un jeu coopératif ou à partir du jeu on essaie d'évoquer certaines choses, de retrouver une situation plus confortable pour lui. » (ES2)

Outre le jeu, ES2 utilise le baromètre des émotions avec certains enfants pour les aider à mesurer l'intensité de leurs émotions :

« C'est un moyen qu'on utilise souvent avec eux ce baromètre des émotions, pour qu'ils puissent arriver à, en étant connectés à eux-mêmes, à reconnaître à quel degré d'intensité elle est cette émotion. » (ES2)

4.2.2.2 Analyse

L'anticipation et la structuration de l'environnement décrites par les professionnels permettent de limiter les stimulations sensorielles qui peuvent déclencher certains comportements-défis. Aucun professionnel n'a abordé explicitement la méthode TEACHH. Cependant, la structuration de l'espace et l'organisation de l'environnement de la personne TSA sont les principes mêmes de cette méthode et permettent d'apaiser l'enfant. ES2 affirme ne pas uniquement anticiper l'environnement, mais également réfléchir à sa propre tenue vestimentaire en fonction de l'enfant dont elle s'occupe. Ceci suppose que dans certains cas, le comportement-défi va au-delà même de l'institution et que le professionnel l'anticipe avant même d'être au travail. Dans ces cas-là, le risque pour le professionnel est de tomber dans un stress quotidien comme décrit par Cudré-Mauroux (2009). Dans le cas d'ES4, je n'ai pas ressenti de stress lié à un potentiel comportement-défi, mais plus un besoin d'anticiper au maximum tous les éléments qui pourraient être source de déclenchement d'un comportement-défi.

Comme pour le chapitre précédent, des recherches complémentaires ont été nécessaires afin d'apporter quelques éclairages sur certains outils cités par les éducateurs. Les outils décrits par les éducateurs se regroupent dans les deux types d'apprentissages définis par Brun (2016) ; l'apprentissage par instruction et l'apprentissage par l'action. Les ateliers émotions réalisés quotidiennement par ES1 et ES3 proposent les deux types d'apprentissages. Dans un premier temps, elles préparent des apprentissages par instruction avec des outils comme les scénarios sociaux et les images des émotions qui permettent à l'enfant d'apprendre ce qu'est une émotion. Dans un second temps, elles font des chansons accompagnées du soutien gestuel qui permettent à l'enfant d'apprendre l'émotion en la reproduisant lui-même et en la voyant reproduite sur autrui (Brun, 2016). Le soutien gestuel utilisé par les deux éducatrices est défini comme « un outil permettant le soutien du langage oral par l'utilisation de gestes⁷ ». Une étude réalisée montre que le soutien gestuel aide les personnes TSA à mieux comprendre son interlocuteur (Jullien, 2020). L'étude révèle également que l'utilisation des gestes par la personne TSA permettrait de limiter les comportements d'automutilation. Le soutien gestuel serait donc un outil d'expression adapté qui permettrait de réduire l'apparition de certains comportements-défis. Cependant, j'émet l'hypothèse que ces ateliers ne sont pas nécessairement adaptés à des enfants ayant un TSA sévère, car ils nécessitent un assez bon niveau de compréhension et d'expression.

Pour ces derniers, ES1 et ES3 proposent à nouveau de travailler au niveau du sensoriel. Sous cette forme ce n'est plus l'émotion en tant que telle qui est apprise à l'enfant (joie, peur, colère), mais bien la sensation de plaisir et de déplaisir. Je constate que les outils sensoriels sont utilisés par les éducateurs aussi bien pour apprendre l'émotion que pour la réguler.

Enfin, ES2 mentionne l'utilisation du baromètre des émotions qui semble s'apparenter au baromètre de la colère décrit par McAfee (2002) cité par Brun (2016). Ce baromètre semble être un bon moyen de prévenir la surcharge émotionnelle décrite par les éducateurs et donc, de ne pas en arriver au stade du comportement-défi. ES2 précise également utiliser une méthode d'apprentissage par l'action (Brun, 2016) qui est celle du jeu et de l'échange informel pour apprendre l'émotion. Le fait d'entrer en interaction par

⁷ Site internet du Soutien Gestuel : <https://soutiengestuel.ch/>

le jeu avec l'enfant TSA afin d'apprendre et de vivre l'émotion s'apparente au programme Easy Start Denver Model de Roger et Dawson (2013).

4.2.3 Les apports et les limites de la mise en place d'outils émotionnels pour l'enfant TSA

4.2.3.1 Résultats

ES1, ES2 et ES3 évoquent qu'ils ont remarqué des progrès au niveau de la compréhension et de l'expression des émotions grâce aux outils mis en place dans le quotidien (ateliers émotions, travail sensoriel, etc.). Cependant, les trois professionnels nuancent en précisant que les progrès dépendent de plusieurs facteurs. Pour ES1, le travail sur les émotions a probablement exercé une influence sur la compréhension qu'a l'enfant de l'émotion, mais pas nécessairement sur l'expression de ses propres émotions :

« Ben je pense qu'il y en a quand même qui ont pu comprendre [...] après comprendre l'émotion parfois sur les autres c'était plus facile » (ES1).

ES4 quant à elle est partagée sur le réel besoin de la mise en place d'outils pour certains enfants :

« Ben moi des fois je suis un peu ambiguë avec le PECS et tous ces outils parce que certaines fois j'ai l'impression que certains enfants on les enferme ... dans quelque chose qu'ils n'ont pas réellement besoin [...] des fois j'ai aussi l'impression que c'est aussi pour rassurer les adultes. » (ES4)

Pour ES2 et ES3, les progrès sont présents, mais ils sont lents et dépendent du rythme de chaque enfant :

« C'est un travail de longue haleine (rires) chez certains ça va assez vite chez certains il faut de la patience, de l'endurance ... et je pense qu'y a certains enfants il leur faut aussi des années et puis ça dépend où ils sont dans leur développement. » (ES3)

ES2 exprime l'enjeu pour l'éducateur que représente l'apprentissage des émotions à l'enfant :

« Ça c'est tout autant essentiel, c'est de pouvoir leur enseigner après à gérer ses émotions, à y apporter des réponses [...] l'enjeu c'est toujours de, à la fois adapté le monde à ces enfants, mais aussi de permettre à ces enfants de progressivement s'adapter aussi au monde. » (ES2)

En ce qui concerne les comportements-défis, les professionnels sont partagés quant à l'efficacité des outils mis en place. ES2 et ES3 affirment que les outils mis en place ont eu un impact sur la fréquence et l'intensité des comportements-défis : *« c'est moins présent, c'est moins régulier, ça s'estompe ou ça se fait aussi de manière justement moins explosive » (ES3).*

En revanche, ES1 et ES4 expriment qu'il n'est pas toujours évident de mesurer l'efficacité des outils mis en place :

« On ne savait pas toujours si c'était nos actions qui faisaient que ça diminuait ou si c'était propre à lui-même que au niveau interne il avait moins de surcharge » (ES1)

« Moi je pense que ça n'a pas d'influence. Ça dépend tellement de l'état du moment, de la personne [...], mais en fait quand il a trop, l'outil il existe même plus. » (ES4)

4.2.3.2 Analyse

ES2 relève l'enjeu pour l'éducateur de trouver un juste milieu entre, d'un côté, l'adaptation de l'environnement pour l'enfant par la mise en place d'outils et d'organisation structurée dans un contexte donné, et de l'autre côté, la nécessité que l'enfant s'adapte au monde « hors institution » qui l'entoure

sans tous les outils organisationnels et structurels à sa disposition. ES4 va même plus loin en remettant en cause la réelle nécessité de la mise en place de certains outils pour l'enfant tels que le PECS par exemple. Pourtant, dans ce qu'exprime Dionisi (2013), le PECS est un excellent moyen pour réduire les comportements-défis et est bénéfique pour l'enfant. Cependant, pour ES4, la mise en place de cet outil serait même parfois « enfermer l'enfant » dans quelque chose qu'il n'a pas besoin et dans un sens, restreindre son autonomie. Allant dans ce sens, il serait donc important que l'éducateur s'assure de la réelle nécessité d'un outil avant sa mise en place pour l'enfant. Cependant, la remarque d'ES4 concernant le fait de rassurer l'éducateur lui-même plus que l'enfant est intéressante et questionne l'essence même de la fonction de l'éducateur ; « Suis-je en train de mettre en place cet outil pour aider l'enfant ou suis-je entrain de prouver que mon travail est légitime grâce à la mise en place de cet outil ? » Cette remarque soulève à mon sens la vision que les éducateurs et que les institutions ont du travail de l'éducateur et mériterait un travail de recherche qui lui soit entièrement consacré.

Certains éducateurs soulèvent néanmoins des progrès clairement observables en ce qui concernent la fréquence d'apparition et l'intensité des comportements-défis qui ont largement diminué. L'introduction du PECS par exemple est cité par Dionisi (2013) comme un moyen d'exprimer ses émotions de manière socialement acceptable. Structurer le quotidien tel que le mentionnent les éducateurs est également une méthode qui permet à l'enfant de mieux comprendre son environnement tout en travaillant sur ses émotions (Dionisi,2013). Ces divers outils utilisés par les éducateurs semblent donc avoir indéniablement des bienfaits pour l'enfant.

Les éducateurs mettent également en avant une notion importante qui est celle de l'importance de considérer le progrès en fonction de l'enfant, car chacun avance à son rythme.

Enfin, ces résultats me démontrent l'importance de rester critique face à la mise en place d'un outil et ne pas espérer « l'outil miracle ». Comme l'a cité ES1, il est parfois difficile de savoir la réelle efficacité de l'outil, car il est important de prendre en compte divers facteurs tels que l'environnement ou l'état émotionnel de l'enfant pour évaluer ce dernier.

Objectif 3

4.2.4 L'impact émotionnel des comportements-défis pour les éducateurs

4.2.4.1 Résultats

ES2, ES3 et ES4 évoquent que les comportements-défis suscitent en eux une remise en question.

« Tu te dis toujours "est-ce que j'aurais dû ? Est-ce que j'aurais pu ? " qu'est-ce qui a fait que ? ", Mais après je le prenais pas pour moi. C'était pas contre moi c'était ça s'est passé. »(ES4)

« C'est quelque chose qui me permet de me remettre en question je me dis : "Mais cette fois j'ai fait comme ça, ça a généré une crise la semaine prochaine je veux peut-être essayer d'une autre manière " » (ES3)

En revanche, ES2 nuance en ajoutant que les comportements-défis peuvent générer des états émotionnels allant de la fatigue à la fierté en fonction de la situation :

« Après un comportement défi on peut avoir un sentiment de soulagement si on a évité quelque chose. Parfois il a fallu tellement agir qu'on est épuisé, il peut y avoir une fatigue. Ça peut être une fatigue physique, mais ça peut être aussi une fatigue psychique ou bien une fatigue d'usure vous voyez vous vous dites "ah ça c'est de nouveau répété" .Quand on évite, qu'on a créé les conditions pour éviter et puis que ça marche [...] le fait que quelque chose marche ça a un effet vitamine, ça a un effet dopant »(ES2)

ES1 et ES3 font une différence entre le début de leur carrière et l'expérience acquise avec le temps en termes d'émotions ressenties :

«Quand j'ai commencé à travailler c'était compliqué, moi-même j'étais vidée comme l'enfant [...]. Et puis émotionnellement très prenant, c'était difficile aussi de couper avec le travail [...] Puis après en fait t'apprends à te détacher puis à vraiment avoir cette posture professionnelle.»(ES1)

ES1 explique qu'elle adopte parfois une posture professionnelle dénuée de sentiment pour éviter le déclenchement d'un comportement-défi :

« Je pense que c'est aussi important d'avoir des émotions, mais dans certaines situations. Un jeune par exemple, il est chou il a pas d'agressivité ou comme ça, mais il peut vite tester les limites et s'il voit que l'autre réagit ou qu'il s'énervé ou émotionnellement qu'il y a une réaction ben c'est c'est la catastrophe alors que si y'en a pas c'est comme si il cherchait puis il faisait comme ça (geste avec les mains de taper contre un mur) tandis ce que si il y a les émotions, des réactions, il va toujours plus loin. »(ES1)

4.2.4.2 Analyse

On constate que pour ES2, ES3 et ES4, le comportement-défi semble être un « moteur » dans leur pratique professionnelle plus qu'un frein . Cependant, dans le discours d'ES4, cette dernière évoque le fait de se poser beaucoup de questions en lien avec ce qu'elle aurait pu faire différemment. Ces questionnements font penser à une forme de « culpabilité » qui était évoquée par certains éducateurs confrontés à des comportements-défis dans l'étude de Cudré-Mauroux (2009).

ES1 et ES3 expliquent qu'au début de leur carrière elles se sentaient touchées personnellement par les comportements des enfants. Elles abordent également cette difficulté à faire une distinction entre ce qui est de l'ordre du privé et du professionnel. Au fil du temps, on constate par le témoignage d'ES3 qu'il y a

comme une forme « d'habitude » et de normalité du comportement-défi qui induit qu'elle se sente moins touchée. Ce détachement et ce que ES1 appelle « cette posture professionnelle » renvoie à la posture désaffectivée dont fait référence Dumont (2010). La « posture professionnelle » décrite par ES1 consiste à faire de l'éducateur expérimenté un professionnel dénué de tout sentiment. Dans le discours d'ES1, cette dernière explique qu'elle mobilise parfois la « posture désaffectivée » pour éviter que ses propres sentiments créent une surcharge émotionnelle pour l'enfant et déclenchent un comportement-défi. ES1 semble donc utiliser la « posture désaffectivée » comme un outil de prévention des comportements-défis, mais également comme une manière de se protéger elle-même contre le comportement-défi.

ES2 est le seul à évoquer clairement des états émotionnels « négatifs » de fatigue et d'usure pour l'éducateur à la suite de ces comportements-défis. Selon lui, il semble que la fatigue de l'éducateur survienne lorsqu'il y a un phénomène de répétition du comportement-défi. On peut donc supposer que c'est lorsqu'un comportement-défi se répète que l'éducateur peut en venir à ressentir un stress important décrit par Cudré-Mauroux (2009). Dans le discours d'ES2, les sentiments de l'éducateur semblent induits par la manière dont ce dernier « gère » le comportement-défi ; s'il parvient à maîtriser voire éviter le comportement-défi, alors il ressentira un sentiment de fierté. Au contraire, si le comportement-défi est difficilement gérable pour l'éducateur, alors ce dernier aura tendance à ressentir plus de sentiments négatifs. Cependant, je pense qu'il est également nécessaire de prendre en compte le degré d'intensité du comportement qui va demander à l'éducateur plus ou moins de force physique et psychique et donc générer plus ou moins de fatigue chez ce dernier. Le fait que l'éducateur adopte une « position désaffectivée » décrite par ES1 peut également, selon moi, être un moyen pour ce dernier de prendre de la distance avec la situation et de se protéger de la fatigue et de la culpabilité induite par les comportements-défis.

5 Conclusion

5.1 Conclusion des objectifs

5.1.1 Objectif 1

« Comprendre les difficultés émotionnelles et les déclencheurs des comportements-défis de l'enfant TSA. »

Les éducateurs ont évoqué trois difficultés émotionnelles principales de l'enfant TSA : la compréhension de leurs émotions et de celles des autres, la difficulté à exprimer leurs émotions de manière socialement acceptable ainsi que la difficulté à réguler ces dernières. Cette difficulté, voire incapacité pour certains, à comprendre ce qu'il se passe en eux, mais également à décoder leur environnement, peut provoquer en eux une forme de surcharge émotionnelle. Cette surcharge émotionnelle survient généralement lorsque l'enfant est en état de stress et d'anxiété en raison d'un ou plusieurs éléments déclencheurs qui peuvent être liés à trois éléments : à l'état émotionnel de l'enfant lui-même, à l'éducateur, à l'environnement. Pour les éducateurs interrogés, lorsque la surcharge émotionnelle est trop forte, les émotions s'expriment pour la majorité sous forme de comportements-défis qui peuvent prendre des formes diverses selon l'enfant (agitation, hétéro-agressivité, auto-agressivité etc.). Dans ce cas, il est difficile pour l'enfant de parvenir à réguler ses émotions. Pour les éducateurs interrogés, les difficultés émotionnelles de l'enfant sont des déclencheurs à part entière des comportements-défis.

5.1.2 Objectif 2

« Comprendre les outils que l'éducateur met en place pour accompagner émotionnellement l'enfant TSA et les apports et limites de ces derniers. »

Pour accompagner l'enfant TSA dans la compréhension, l'expression et la régulation de ses émotions, l'éducateur fait un travail que je peux diviser en deux niveaux : un travail de prévention et de gestion/régulation des comportements-défis. Le travail de « prévention » se fait sous deux angles : un premier angle est le travail émotionnel quotidien avec l'enfant et le second angle représente le travail de réflexion sur la compréhension des comportements-défis et la mise en place de pistes d'action appropriées. Le second niveau d'accompagnement est le travail de gestion et de régulation des émotions lors d'un comportements-défis.

Dans le travail de prévention des comportements-défis, certains éducateurs réalisent par exemple des ateliers émotions hebdomadaires avec certains enfants afin de travailler la thématique des émotions. Durant ces ateliers, ils mobilisent diverses techniques telles que le soutien gestuel, des scénarios sociaux ou encore des images pour apprendre à l'enfant les émotions. Les éducateurs adaptent l'atelier aux enfants en faisant également un atelier sensoriel. Il est également possible de proposer à l'enfant des outils tels que le baromètre des émotions qui vont permettre à ce dernier de mesurer l'intensité de leurs émotions et de les réguler, ceci afin de prévenir la surcharge émotionnelle. Les éducateurs vont également faire un travail de structuration de l'espace et du temps afin de prévenir la surcharge émotionnelle et le déclenchement du comportement-défi. Outre le travail émotionnel avec l'enfant, les éducateurs réalisent également un travail de réflexion autour des comportements-défis en mobilisant l'outil de l'analyse fonctionnelle. Celle-ci leur permet de mieux comprendre le comportement-défi et sa fonction avant d'élaborer des hypothèses de compréhension et d'action. Les éducateurs insistent sur l'importance de ne pas vouloir supprimer immédiatement le comportement-défi, mais bien de vouloir trouver des outils qui permettent à l'enfant d'exprimer ce dernier de manière socialement plus acceptable.

Lorsque les comportements-défis se déclenchent, la priorité pour les éducateurs est de garantir la sécurité du groupe, de l'enfant et d'eux-mêmes. Pour ce faire, ils proposent à l'enfant des objets ou des techniques qui permettent à ce dernier d'exprimer son émotion de manière socialement acceptable tels qu'un mousse pour pincer. Les objets sensoriels (boules à picots, lumières, etc.) sont également très utilisés aussi bien en prévention qu'en gestion du comportement-défi. Les éducateurs utilisent des lieux de relaxation tels que la salle Snoezelen par exemple pour accompagner l'enfant dans la régulation de ses émotions. Lorsque la situation le demande, certains éducateurs ont également recours à des méthodes de contention pour aider l'enfant à réguler ses émotions et garantir la sécurité de tous. Enfin, la verbalisation et la reconnaissance de l'émotion de l'enfant en contexte sont primordiales pour les éducateurs. Pour aider l'enfant à la verbalisation de son émotion, l'outil de communication PECS est également utilisé avec certains enfants. Enfin, la posture calme et détendue de l'éducateur semble également permettre à l'enfant de réguler son émotion.

La principale difficulté relevée par les éducateurs dans cet accompagnement émotionnel concerne l'efficacité des outils mis en place. Les éducateurs relèvent qu'ils ont remarqué des progrès à divers niveaux, mais ces derniers sont parfois minimes. De plus, pour certains enfants, les progrès ne se constatent parfois qu'au bout de plusieurs mois voire des années de travail. Les éducateurs sont partagés quant à la nature des « progrès » des enfants et certains se demandent si ces derniers sont dus à la mise en place des outils ou à d'autres facteurs (internes par exemple). Cette ambivalence quant à la mise en place d'outils pour l'enfant a été relevée par une éducatrice qui a exprimé le fait que pour elle, les outils créés ne sont pas toujours nécessaires pour l'enfant, mais qu'ils servent parfois à rassurer les éducateurs qui les mettent en place. Encore plus fort, elle cite que certains outils tels que le PECS « enferment » les enfants. Comme explicité dans l'analyse, cette remarque autour de la nécessité de la mise en place d'outil pour l'enfant par l'éducateur soulève plusieurs questions épineuses telles que celle de la vision qu'ont l'éducateur et les institutions du métier d'éducateur social.

Outre les progrès, la dimension « agressive » et « impressionnante » des comportements-défis est particulièrement impliquante émotionnellement et personnellement pour les éducateurs.

5.1.3 Objectif 3

« Comprendre l'impact émotionnel que les comportements-défis ont sur les éducateurs. »

Les comportements-défis suscitent inévitablement des émotions pour l'éducateur qui le vit. Pour certains, ils sont bien vécus, pour d'autres et en fonction du contexte, ils génèrent de la fatigue physique et psychique, une forme « d'usure » due à la répétition des comportements, mais également pour certains un sentiment de peur. Cependant, pour tous, les comportements-défis suscitent un questionnement. Pour certains, ce questionnement s'apparente à de la culpabilité : « Et si j'avais fait comme ceci... », « Et si je n'avais pas fait cela...? ». Pour d'autres, les questionnements amènent une remise en question constante, une adrénaline qui les motive dans leur travail quotidien, comme un remède contre la routine. L'expérience professionnelle est également abordée par deux éducatrices comme un facteur qui facilite l'acceptation de ces comportements-défis. Enfin, certains éducateurs tentent d'adopter une posture dénuée d'émotions face à l'enfant. Cette posture désaffectivée semble avoir deux fonctions : l'une en étant un outil de prévention du comportement-défi en empêchant que les émotions de l'éducateur ne viennent perturber l'enfant, l'autre permettant à l'éducateur de se protéger lui-même émotionnellement de la culpabilité mais également de la fatigue que peuvent engendrer ces comportements.

5.2 Synthèse de la question de recherche

Au terme de ce travail théorique et empirique sur l'accompagnement émotionnel de l'enfant TSA, je vais répondre à ma question de recherche :

« Comment l'éducateur accompagne-t-il l'enfant TSA dans la compréhension, l'expression et la régulation de ses émotions ? »

L'éducateur fait un travail d'accompagnement émotionnel avec l'enfant sur deux niveaux, à savoir un travail de « prévention » des comportements-défis au quotidien et un travail de gestion/régulation des comportements-défis. Le travail de prévention des comportements-défis se divise en deux aspects : le premier aspect est le travail émotionnel avec l'enfant au quotidien et le second est la réflexion et l'analyse des comportements-défis en équipe qui permet à cette dernière d'émettre des pistes d'actions. Le second niveau d'accompagnement est le travail de gestion et de régulation émotionnelle au moment du comportement-défi.

Le travail de prévention peut se diviser lui aussi en deux niveaux. D'une part, un travail sur les émotions est réalisé avec l'enfant dans le but que ce dernier comprenne mieux ce qu'il se passe en lui et la manière de l'exprimer et de le réguler. D'autre part les éducateurs réalisent un travail de compréhension et d'analyse des comportements-défis grâce à l'outil d'analyse fonctionnelle. Les éducateurs travaillent quotidiennement les émotions à l'aide de divers outils tels que des scénarios sociaux, des peluches « émojis », un baromètre des émotions, mais également en faisant des chansons sur les émotions en appuyant ces dernières avec l'outil du soutien gestuel. Certains éducateurs mobilisent ces outils sous forme « d'ateliers émotions » hebdomadaires qu'ils réalisent avec les enfants TSA. Les éducateurs adaptent les ateliers à l'enfant et réalisent également des ateliers sensoriels basés sur les sensations agréables et désagréables afin de travailler les émotions par le biais sensoriel. Ces outils utilisés par les éducateurs ont pour but d'aider les enfants TSA à travailler sur leurs difficultés émotionnelles de compréhension, d'expression et de régulation de leurs émotions afin d'éviter que ces dernières ne créent une « surcharge émotionnelle » en s'expriment ensuite sous forme de comportements-défis.

Le second niveau du travail de prévention des comportements-défis est celui de la réflexion en équipe sur les comportements-défis. Les éducateurs utilisent l'outil de l'analyse fonctionnelle pour mieux comprendre le comportement-défi et identifier les potentiels déclencheurs. Les éducateurs ont identifié que plusieurs déclencheurs peuvent être à l'origine d'un comportement-défi et peuvent être liés à l'éducateur qui l'accompagne, à l'environnement, ainsi qu'aux difficultés émotionnelles de l'enfant. Une fois les déclencheurs et les fonctions du comportement-défi identifiés, les éducateurs vont réfléchir à diverses pistes d'action qui soient socialement acceptables.

Lorsque le comportement-défi se déclenche, il peut s'exprimer de diverses manières : cris, automutilation, agression envers le matériel ou vers l'éducateur, etc. Dans ce cas, l'éducateur est amené à travailler en gestion de comportement-défi et son objectif premier est de garantir la sécurité de l'enfant, du groupe et de lui-même. Pour ce faire, et lorsque la situation l'exige, l'éducateur utilise la contention physique, le self-défense ou l'isolement de l'enfant dans un espace calme. Une fois la sécurité assurée, le travail que je pourrais qualifier « d'éducatif » peut débuter. Pour accompagner l'enfant dans la régulation de ses émotions, les éducateurs mentionnent l'importance de verbaliser et de reconnaître l'émotion de l'enfant. La reconnaissance peut être verbale, grâce à l'outil de communication PECS ou la roue des émotions par exemple, tactile ou sensorielle. Enfin, les éducateurs utilisent régulièrement les outils sensoriels tels que le matériel Snoezelen, les balles à picots mais également des espaces de relaxation pour aider l'enfant TSA à réguler ses émotions.

Enfin, ce travail a également soulevé les limites et interrogations des éducateurs face à la nécessité et l'efficacité de la mise en place de certains outils pour l'enfant et je pense qu'il est important de rester critique face à ces derniers. Les comportements-défis sont également très impliquants émotionnellement pour les éducateurs qui les vivent et peuvent être motivants pour certains ou particulièrement épuisants pour d'autres. La manière de vivre et gérer ces comportements-défis est différente pour chaque professionnel, mais ils amènent l'éducateur à une grande réflexion sur sa pratique et sa posture professionnelle. Comme nous l'avons vu dans ce travail, certains éducateurs choisissent parfois d'adopter une posture professionnelle désaffectivée, sans doute pour se protéger émotionnellement. L'accompagnement émotionnel oblige donc sans cesse l'éducateur à réfléchir à la question de la « juste distance émotionnelle ».

5.3 Limites et difficultés

La rédaction de ce travail a été particulièrement éprouvante pour moi pour diverses raisons.

La première a été ma difficulté à choisir une problématique fixe autour des émotions de l'enfant TSA. Ma problématique a été amenée à évoluer et à changer de nombreuses fois au cours de la rédaction de mon cadre théorique ce qui m'a parfois amenée à me perdre aussi bien dans mes recherches que dans la cohérence entre les concepts de mon cadre théorique. Ceci m'amène à une deuxième difficulté qui a été de trouver la motivation et la régularité pour entamer puis terminer ce travail. En effet, ne trouvant pas toujours de sens entre mes concepts et une question de recherche qui restait parfois floue, j'ai eu beaucoup de difficultés à terminer mon cadre théorique. J'y suis parvenue grâce à des moments de réflexion seule et accompagnée de mes proches, mais également grâce aux discussions réalisées avec ma directrice de Travail de Bachelor.

La seconde difficulté rencontrée au moment de l'analyse a concerné les concepts de difficultés émotionnelles et de comportements-défis. Dans ma partie théorique et ma grille d'entretien, ces deux concepts étaient séparés et chacun avait son lot de questions. Lors de mes entretiens, il s'est avéré que pour les éducateurs, les difficultés émotionnelles se traduisaient en comportements-défis. Il a été déstabilisant pour moi de devoir rediriger les questions dans ce sens lors de l'entretien. J'ai également éprouvé de la difficulté à structurer mon analyse et ma conclusion dans ce sens. Cependant, j'ai trouvé très intéressant de constater qu'il peut y avoir une réelle différence entre les concepts théoriques et la pratique et je trouve que cela reflète bien la distance qu'il faut parfois prendre entre la théorie et la pratique.

La troisième difficulté que j'ai rencontrée lors des entretiens a été de ne pas influencer le discours de mes interlocuteurs, en particulier lorsque j'ai interrogé mes anciennes collègues. En effet, lorsque ces dernières s'exprimaient sur leurs expériences que j'avais également vécues, je ressentais le besoin de compléter leur discours par ma propre expérience et de sortir du cadre de l'entretien. En revanche, je suis parvenue, la plupart du temps, à ne pas intervenir, car j'avais déjà identifié ce biais avant de réaliser les entretiens. Je me suis rendu compte de la complexité de réaliser un entretien semi-directif et des compétences que cela m'a demandé en termes d'écoute active, de reformulation et d'adaptation des questions au discours de l'interlocuteur.

Enfin je dirais que l'une des limites de ce travail et une grande frustration que j'ai vécue concerne le nombre de caractères restreint qui ne m'a pas permis d'aborder autant de thématiques que je l'aurais souhaité. En effet, lors des entretiens, quelques thématiques ou difficultés des professionnels sont ressorties en lien notamment avec les émotions de l'adolescent TSA. En raison de la limite de ce travail, c'est un sujet que je n'ai pas pu approfondir bien que ce dernier m'intéresse. En revanche, je suis consciente qu'une limite en termes de caractère est nécessaire et m'a forcée à synthétiser, compétence qui, jusqu'ici, a toujours été difficile pour moi.

5.4 Pistes d'actions pratiques

Dans ce travail, j'ai eu la chance que les éducateurs interrogés apportent de nombreux outils et pistes d'actions pour accompagner émotionnellement l'enfant TSA ce qui a rendu ce travail très riche en termes de ressources pour les professionnels du travail social et pour moi.

En revanche, le fait qu'aucun professionnel n'ait mentionné avoir recours aux méthodes TEACCH et ABA m'interroge. En effet, ces méthodes visent toutes deux à offrir un environnement structuré à l'enfant afin que ce dernier puisse évoluer et apprendre dans un environnement sécurisant. Ces méthodes ont pour objectif que l'enfant progresse dans le domaine de la communication et des émotions. Je suggérerais donc que les éducateurs puissent se former à ces approches, ou du moins en connaître les principes. Personnellement, je ne suggérerais pas d'utiliser uniquement ces deux méthodes mais qu'elles soient utilisées en complémentarité des outils émotionnels cités dans ce travail.

Je me questionne en tant que future professionnelle sur ce qu'il serait possible de mettre en place du point de vue de l'accompagnement émotionnel de l'éducateur. En effet, les résultats démontrent que l'éducateur a une influence sur les émotions de l'enfant par sa posture, sa personnalité, ses ressentis et ses expériences. De plus, j'ai aussi constaté que même si la plupart des éducateurs interrogés disent bien vivre les comportements-défis, ces derniers sont quand même très impliquants émotionnellement et personnellement. À mon sens, apporter un soutien émotionnel à l'éducateur par des formations sur l'intelligence émotionnelle, le *mindfulness*, ou un espace de repos et de décompression serait bénéfique pour l'enfant et l'éducateur, car ce dernier serait plus à même d'accompagner au mieux l'enfant dans ses émotions.

De manière générale je trouve qu'il est important d'accorder autant d'attention à la mise en place « d'outils de gestion des émotions » pour l'éducateur que pour l'enfant TSA. Il serait intéressant que les éducateurs bénéficient de temps de réflexion et/ou de formations sur les problématiques de posture et distance professionnelle en lien notamment avec leurs propres émotions en tant qu'éducateurs. En allant plus loin, je suggérerais également que tout professionnel, qu'il soit confronté ou non à de la violence, s'intéresse au sujet du burn-out et de l'épuisement professionnel.

Enfin, j'ai été particulièrement étonnée qu'aucun professionnel interrogé n'ait bénéficié de formations continues sur la thématique de l'autisme et des émotions. Je pense qu'il est du ressort des institutions de proposer des formations continues qui abordent le sujet des émotions aussi bien pour l'enfant TSA que pour le professionnel.

5.5 Apport pour ma pratique professionnelle et réflexions

Ce travail m'a permis d'acquérir une nouvelle compétence qui est celle de parvenir à mener une recherche à partir d'une problématique qui me questionne. Je souhaite, dans ma pratique, garder ce réflexe de me documenter lorsqu'un sujet m'interroge afin de continuer à me remettre constamment en question. La thématique des émotions m'a toujours intéressée durant ma formation et j'ai appris beaucoup de ces recherches et échanges avec les professionnels. Je reste cependant très étonnée que tous les professionnels interrogés soient confrontés à des comportements-défis qui comportent de la violence et que cette dernière soit si souvent banalisée dans le domaine du handicap. En effet, lorsque certains professionnels ont évoqué s'être habitués à ces comportements-défis au fil des années j'y ai vu comme une forme de banalisation de la violence dans le domaine du handicap dont j'ai également fait l'expérience lors d'une formation pratique. Cette banalisation de la violence dans le handicap me questionne et, souhaitant poursuivre ma formation dans ce domaine, je souhaite me renseigner sur cette thématique.

Outre les compétences professionnelles, ce travail m'a permis de me confronter à mes propres limites en termes de conciliation de la vie privée, professionnelle et académique. En commençant ce travail, j'étais persuadée de le terminer avant la FP2. Nous sommes aujourd'hui près de six mois après la fin de ma formation pratique et je parviens enfin à terminer ce travail. Je me suis rendu compte qu'il n'était pas possible pour moi de mener de front trop de choses en même temps et qu'il y en a certaines qui prenaient la priorité sur d'autres. Cet apprentissage m'est particulièrement important, car il me montre que professionnellement il n'est pas possible de tout faire en même temps et qu'il est important de savoir définir ses limites et surtout, d'être indulgent avec soi-même. Ce travail sur les émotions de l'enfant TSA a fait écho en moi et m'a également démontré combien il est important en tant qu'éducatrice que j'écoute mes propres émotions afin de pouvoir au mieux accompagner les bénéficiaires dans leurs propres émotions. Ce travail m'a également amenée à porter une réflexion sur ma propre distance professionnelle et celle que je juge comme « juste » dans ma pratique professionnelle. Je pense que, tout comme certaines éducatrices l'ont mentionné en parlant de leurs émotions, ma « juste distance » a été amenée à évoluer au fil de mes expériences professionnelles pour passer de la « posture désaffectivée » décrite par Dumont (2010) à mes débuts, à une professionnelle qui ose aujourd'hui se laisser toucher par les situations qu'elle rencontre sans pour autant me laisser submerger. Je pense que la juste distance professionnelle et émotionnelle est personnelle à chacun et qu'elle est définie comme « juste » lorsque le professionnel parvient à créer un lien authentique avec le bénéficiaire sans pour autant se laisser envahir par sa situation. Cependant, la question de la distance professionnelle reste à mon sens une réelle interrogation principalement lorsque l'éducateur est confronté à une personne avec des difficultés émotionnelles. Je souhaite conclure ce travail sur l'interrogation suivante :

« Quelle est la juste distance professionnelle à adopter par l'éducateur lorsqu'il est face à une personne présentant des difficultés émotionnelles ? »

6 Bibliographie

- Association, A. P. (2015). *DSM-5, Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux*. Elsevier Masson SAS.
- Autisme Suisse Romande (2021, décembre). *Informations générales sur l'autisme*. Récupéré sur : <https://www.autisme.ch>
- Bagby, R.M & Taylor, G.J. (1997). Affect dysregulation and alexithymia. Dans E. Tornare & A-C. Samson (2015), *Perturbations émotionnelles et leurs remédiations dans le Trouble du Spectre de l'Autisme*. p. 556-564. archive ouverte UNIGE.
- Baggioni, L., Veyre, A. T., & Thommen, E. (2017). *Actualité sur l'autisme*. EESP.
- Berthier, N. (2010). *Les techniques d'enquête en science sociales. Méthodes et exercices corrigés*. (4^e éd.). Armand Colin.
- Bolduc, M., & Poirier, N. (2017). La démarche et les outils d'évaluation clinique du trouble du spectre de l'autisme à l'ère du DSM-5. *Revue de psychoéducation*, p. 73-97.
- Brun, P. (2015). Emotion et régulation émotionnelle : une perspective développementale. *Enfance*. p. 165-178.
- Brun, P. (2016). L'éducation émotionnelle chez l'enfant avec trouble du spectre autistique: enjeux et perspectives. *Enfance*. p. 51-65.
- Camberlein, P., & Ponsot, G. (2021). *La personne polyhandicapée. La connaître, l'accompagner, la soigner*. (2^e éd.). Dunod.
- Cardon, T.A. (2004). *Let's Talk Emotions : Helping Children with Social Cognitiv Deficits, Including AS, HFA, and NVLD, Learn to Understand and Express Empathy and Emotions*. AAPC Publishing.
- Chanlat, J.-F. (2003). Emotions, organisation et management : une réflexion critique sur la notion d'intelligence émotionnelle. *Travailler*, p. 113-132.
- Cudré-Mauroux, A. (2009). *Personnel éducatif et comportements-défis de personnes présentant une incapacité intellectuelle*. (Thèse de doctorat). Université de Fribourg.
- Debot-Sevrin, M.-R. (2015). *Des enfants du spectre autistique et l'émotion*. L'Harmattan.
- Delfos, M.F. (2002). *Autisme : het socioschema als verklaringsmodel*. Wetenschappelijk Tijdschrift Autisme. (2^e éd., vol.1, p. 20-34).
- Dionisi, J.-P. (2013). Le programme TEACCH : des principes à la pratique. (E. Masson, Éd.) *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, (p. 236-242).
- Dumas, J. (2007). *Psychopathologie de l'enfant et de l'adolescent*. De Boeck Universités.
- Dumont, J.-F. (2010). Emotions et relation éducative. *Empan*, p. 150-156.
- Emerson, E. (2001). *Challenging behaviour, Analysis and Intervention in People with Severe Behavior Problems*. Cambridge University Press.

- Foudon, N. (2008). *L'acquisition du langage chez les enfants autistes : Etudes longitudinale*. (Thèse de Doctorat). Université de Lyon.
- Fracheboud, M., & Kühni, K. (2014). Esquisse de réflexion à partir de l'exercice de l'observation. *Accueil de la petite enfance : comprendre pour agir*, p. 123-142.
- Gepner, B., & Tardif, C. (2016). Empathie et autisme : une question subtile, un enjeu important. (Erès, Éd.) *Empathie autour de la naissance*, p. 207-220.
- Gutstein S. E., & Sheely R. K. (2002). *Relationship development intervention with young children*. Jessica Kingsley Publishers.
- Hobson, R.P. (1986). The autistic child's appraisal of expressions of emotion: A further study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. (vol. 27 , p. 671-680).
- Howlin, P., Baron-Cohen, S., & Hadwin, J. (2010). *Apprendre aux enfants autistes à comprendre la pensée des autres. Guide pratique*. De Boeck.
- Imbert, G. (2010). L'entretien semi-directif : à la frontière de la santé publique et de l'anthropologie. *Recherche en soins infirmiers*, pp. 23-34.
- Jennings, W.B. (1973). *A study on the preference of affective cues in autistic children*. (Thèse de Doctorat). Memphis State University.
- Jullien, S. (2020). *Le choix des moyens de Communication Alternative et Améliorée (CAA). Le cas des communicateurs émergents*. Université de Neuchâtel.
- Kuchni, M., & Bovey, L. (2016). Le personnel face à la violence dans les établissements socio-éducatif: une question de genre. *Regards sociologiques*, p. 126-142.
- McBrien, F., & Felce, D. (1992). *Working with people who have Severe Learning Difficulties and Challenging Behaviour : A practical Handbook on the Behavioural Approach*. British Institute of Mental Handicap.
- McAfee, J. (2002). *Navigating the social world : A curriculum for individuals with Asperger's syndrome, high functioning autism and related disorders*. TX : Future horizons.
- Nugier, A. (2009). Histoire et grands courants de recherche sur les émotions. *Revue électronique de Psychologie Sociale*, p. 8-14. Récupéré sur : <http://www.lsv.fr/~finkel/papiers-mescours/EMOTION/emotions-RePS4.Nugier.pdf>
- Petters, T. (2014). *L'autisme, de la compréhension à l'intervention*. Dunod.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (2006). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Dunod.
- Ricks, D.M. (1975). Vocal Communication in pre-verbal normal and autistic children. *Language, cognitive deficits and retardation*. Butterworths. p. 75-80.
- Samson, A. C., & Tornare, E. (2015). Perturbations émotionnelles et leurs remédiations dans le Trouble du Spectre de l'Autisme. *archive ouverte UNIGE*. p.556-564.
- Sauvayre, R. (2013). *Les méthodes de l'entretien en sciences sociales*. Dunod.

- Sugai, L.-P. H.-B. (2000). Dans G. M. Eric Willaye (2013), *Evaluation et intervention auprès des comportements-défis*. Bruxelles: De Boeck Supérieur.
- Sugai, G., Lewis-Palmer, T. et Hagan-Burke, S. (2000). Overview of the functional behavioral assessment process. *Exceptionality*. p. 149–160
- Thommen, E., Suàrez, M., Guidetti, M., Guidoux, A., Rogé, B., & Reilly, J. S. (2010). Comprendre les émotions chez les enfants atteints d'autisme : regards croisés selon les tâches. *Enfance*. p. 319-337.
- Tijus, C. (1994). Acquisition de procédures et de savoir-faire. Dans R. Ghiglione, J-F. Richard. *Cours de psychologie : III champs et théories*. (p.11-126). Dunod.
- Vermersch, P. (2017). *L'entretien d'explicitation*. ESF éditeur.
- Vermeulen, P. (2005). *Comment pense une personne autiste ?* Dunod.
- Vermeulen, P. (2010). *Apprendre aux enfants autistes à comprendre la pensée des autres*. De Boeck.
- Vermeulen, P. (2014). *"Je suis spécial". Manuel psycho-éducatif pour autistes*. De Boeck Supérieur.
- Vermeulen, P. (2020). *Autisme et émotions*. Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.
- Willaye, E., & Magerotte, G. (2013). *Evaluation et intervention auprès des comportements-défis*. De Boeck Supérieur.

7 Annexes

7.1 Formulaire de consentement éclairé

Formulaire de consentement éclairé pour les personnes participant à l'étude

Le/la soussigné-e certifie avoir été informé-e :

1. Du déroulement et des objectifs de la recherche, ainsi que de la possibilité d'obtenir des informations complémentaires sur l'étude
2. Qu'il ou elle peut interrompre à tout moment sa participation à l'étude
3. Qu'il ou elle peut refuser de répondre à des questions et qu'il ou elle est libre de poser des questions lors des entretiens de recherche
4. Que les entretiens seront enregistrés, puis retranscrits dans un document de manière anonyme
5. Que l'ensemble des enregistrements et des retranscriptions seront détruits au terme de la recherche, soit au plus tard le 31 mars 2022.

Le/la soussigné-e atteste également :

1. Qu'il ou elle a pu poser toutes les questions souhaitées et qu'il lui a répondu de manière satisfaisante à toutes les questions posées,
2. Qu'un temps de réflexion suffisant lui a été accordé pour décider de sa participation,
3. Qu'il ou elle a accepté que les données recueillies pendant l'étude soient publiées dans ce travail de bachelor et dans des articles scientifiques, l'anonymat de ces données étant garanti.

Le/la soussigné-e a lu et compris les informations ci-dessus et accepte de participer à l'étude susmentionnée.

Nom :

Prénom :

.....

Date:

Signature :

7.2 Grille d'entretien

« Comment l'éducateur accompagne-t-il l'enfant TSA dans la compréhension, l'expression et la régulation de ses émotions ? »			
Objectifs principaux	Sous-objectifs	Questions et relances	Points théoriques pour l'analyse (auteurs)
<p>Comprendre la manière dont l'éducateur accompagne l'enfant autiste dans la compréhension, l'expression et la régulation de ses émotions et les difficultés qu'il peut rencontrer dans cet accompagnement émotionnel.</p>	<p>Comprendre les difficultés émotionnelles de l'enfant TSA et la manière dont elles s'expriment dans le quotidien.</p>	<p>Quelles sont les difficultés émotionnelles que vous constatez chez les enfants avec TSA ?</p> <p>Comment ces difficultés s'expriment-elles dans le quotidien des enfants ?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comment ces difficultés se manifestent-elle concrètement ? - Quels sont les moments-clés dans lesquels ces difficultés se ressentent le plus pour l'enfant ? - A votre avis, pourquoi ces difficultés sont-elles présentes ? <p>Quel est l'impact de ces difficultés sur votre pratique professionnelle ?</p>	<p>Difficultés Modèle de Samson et Tornare: réactivité émotionnelle, conscience émotionnelle et régulation émotionnelle</p> <p>Moments-clés : moment d'interactions sociales où il faut saisir le contexte (cohérence centrale) et comprendre la pensée de l'autre (théorie de l'esprit).</p> <p>Manifestations : Cris, violence, repli qui peuvent amener à des comportements-défis</p> <p>Impact : mise en place d'une structure cadrante dans le quotidien et parfois difficile de comprendre les émotions de l'enfant car expression pas universelle</p>

	Comprendre les outils que l'éducateur utilise avec l'enfant pour comprendre, réguler et exprimer ses émotions.	<p>Comment travaillez-vous les émotions avec l'enfant TSA dans le quotidien ?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Quelles sont les émotions/difficultés émotionnelles sur lesquelles vous travaillez avec les enfants TSA ? - Quels outils employez-vous pour les travailler ? (Compréhension, régulation, expression) - Comment utilisez-vous cet outil et à quelle fréquence/ dans quels moments ? <p><i>Réitérer la question pour les outils de compréhension, de régulation et d'expression.</i></p> <p>Quelle influence le travail quotidien sur les émotions avec l'enfant a-t-il sur les difficultés émotionnelles qu'il rencontre ? (Diminution / augmentation / stagnation des difficultés)</p>	<p>Travail sur les émotions négatives et positives, l'identification et la reconnaissance des émotions et la mise en contexte</p> <p>Méthode structurante : TEACCH / Moyen d'expression des émotions : PECS /</p> <p>Moyen de compréhension et identification ; méthode par instruction (exercices d'images) et actions (jeu de rôle, ESDM, jeux d'ordinateurs comme Vis-à-vis</p> <p>Gestion des émotions : thermomètre des émotions de McAfee</p>

			Influence : Réduction des difficultés (compréhension, expression) car outils qui permettent de mieux comprendre l'environnement et de mieux communiquer son état émotionnel.
Comprendre la manière dont l'éducateur gère les comportements-défis et les outils qu'il mobilise pour y faire face.	Comprendre le contexte dans lequel se présente le comportement-défi et les déclencheurs	<p>Quels sont les comportements-défis auxquels vous êtes confrontés ?</p> <p>Quels sont les moments-clés dans lesquels ces comportements apparaissent ?</p> <p>Quels sont les déclencheurs de ces comportements-défis ?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Les émotions de l'enfant ? - Le contexte ? (lié au sensoriel) - L'état émotionnel de l'éducateur <p>Pensez-vous qu'il y a un lien entre votre état émotionnel sur le moment et l'apparition d'un comportement-défi ? Si oui, lequel ?</p>	<p>Cf. tableaux sur les types de comportements-défis de Mc.Brien et Felce (1992) traduit par Willaye et Magerotte (2013)</p> <p>Déclencheurs : cf. tableau sur l'analyse fonctionnelle de Willaye et Magerotte (2013)</p> <p>Personne TSA ressentent les tensions et l'état émotionnel mais dépend également du contexte → facteurs déclencheurs de cpts-défis</p>

	Comprendre les outils utilisés par le professionnel pour gérer et analyser les comportements-défis.	Que faites-vous lorsqu'un comportement-défi se présente ? - Quels outils / ressources mobilisez-vous pour comprendre ce comportement ? Et pour le gérer ?	Analyse fonctionnelle Autres techniques à découvrir
	Comprendre les outils utilisés par le professionnel en prévention des comportements-défis.	Quels outils / ressources utilisez-vous pour prévenir les comportements-défis ? Quelle influence le travail quotidien sur les émotions avec l'enfant TSA a-t-il sur les comportements-défis ?	Analyse fonctionnelle utilisée en prévention et peut-être en aval après une crise Travail quotidien sur la compréhension, l'expression et la régulation diminue les cpts défis
Comprendre l'impact émotionnel du comportement défi pour l'éducateur.		Comment vous sentez-vous à la suite d'un comportement-défi ?	Stress, culpabilité, démunie

7.3 Compléments théoriques

7.3.1 La pensée autistique

La cohérence centrale

Pour pouvoir travailler avec l'enfant TSA sur la manière d'exprimer et de réguler ses émotions, il est indispensable de comprendre au préalable sa manière d'appréhender le monde qui l'entoure (Vermeulen, 2020). La personne autiste a un mode de pensée différent d'une personne ordinaire ce qui peut provoquer des réactions qui paraissent déplacées et incompréhensibles en contexte pour les personnes qui se trouvent en sa présence. En effet, comme le cite Peter Vermeulen (2005) :

« pour les personnes peu informées, l'énigme de l'autisme réside dans l'étrangeté d'enfants, qui, n'ayant pas accès aux codes courants de la communication, affichent un visage impénétrable, présentent des réactions incompréhensibles pour l'entourage, ou s'isolent dans un refus d'échange avec leur entourage social. » (p. 7).

Cette citation démontre bien l'importance de comprendre la pensée autistique et son fonctionnement avant d'entamer toute tentative éducative. Afin de répondre au mieux à mon objectif de recherche qui vise à comprendre la pensée autistique, je vais aborder dans ce paragraphe, la complexité que représente la compréhension des situations sociales pour la personne TSA.

Pour une personne TSA, il est particulièrement difficile de comprendre les situations sociales qui impliquent une prise en compte du contexte, car elle manque de cohérence centrale (Vermeulen, 2005). Pour mieux illustrer ce concept, Vermeulen (2005) prend l'exemple d'un verre d'eau. Nous assistons à une conférence et le conférencier a un verre d'eau posé près de lui. Nous avons soif, mais n'allons naturellement pas lui prendre son verre, car nous percevons subtilement la relation entre le verre et son contexte, nous savons que ce dernier appartient au conférencier, bien que cela ne soit pas mentionné explicitement. Selon Vermeulen (2015), cette notion abstraite d'appartenance entre le verre et le conférencier est difficile, voire impossible à déceler pour la personne autiste. Pour elle, le verre d'eau n'a qu'un seul sens ; celui de boire. Elle peut donc se diriger naturellement vers le verre du conférencier et le boire. De plus, la règle implicite change continuellement ; aujourd'hui je peux boire le verre d'eau, mais demain je ne le peux plus, car il appartient à quelqu'un. Il est donc difficile pour une personne TSA d'agir en contexte, car : « le sens des stimuli sociaux est invisible et implicite ; ce sens change continuellement selon les différents contextes. » (Vermeulen, 2005, p. 37).

Selon Vermeulen (2005), une personne adapte son comportement en fonction de la perception que nous avons du contexte. Cette perception demande de l'imagination et ne suit pas de règles fixes et stables, ce qui est très difficile pour la personne TSA. De ce fait, cette dernière ne pourra pas s'adapter avec souplesse à son contexte et suivra des règles fixes apprises qui s'expriment sous deux formes :

- La surgénéralisation signifie « appliquer trop souvent ou trop longtemps les règles, même dans des situations où cela n'est pas nécessaire. »
- L'hypersélectivité signifie « appliquer trop peu souvent les règles vues de manière trop sélectives, même dans des situations où cela semble nécessaire. » (p.38)

Ces deux réactions reflètent le manque de cohérence centrale de la personne TSA (Vermeulen, 2005). Cette difficulté induit également une difficulté pour la personne TSA à se définir comme unité, à définir son identité. En effet, l'identité est une notion complexe pour la personne TSA qui s'attache aux détails extérieurs sans nécessairement donner une cohérence entre ces derniers (Vermeulen, 2005). De ce fait,

elle éprouve de la difficulté à considérer les autres comme une unité et donc, à comprendre le comportement de l'autre et y répondre adéquatement.

Dans l'ouvrage de Peter Vermeulen (2005) un jeune homme autiste cite :

« La vie sociale est difficile, parce qu'elle ne semble pas suivre de ligne fixe. Quand je pense que je commence à comprendre une certaine idée, cette dernière ne suit soudain plus la même direction si les circonstances varient légèrement. » (p.38)

Cette citation démontre bien la complexité que représente la compréhension des codes sociaux pour la personne TSA. À mon sens, elle montre également la notion de volonté de la personne TSA de comprendre le monde qui l'entoure. Dans un second ouvrage, Peter Vermeulen (2020) exprime la même intentionnalité de la personne TSA de vouloir un « contact émotionnel » avec l'autre. En allant dans ce sens, les difficultés de la personne TSA pour entrer en communication avec l'autre ne seraient pas d'ordre affectif, mais d'ordre cognitif.

La théorie cognitive et affective

Dans la littérature, deux courants de pensée s'opposent afin de comprendre l'origine du trouble du spectre autistique : la théorie affective et la théorie cognitive (Vermeulen, 2020). La théorie affective, élaborée par Hobson en 1986 soutient que l'autisme provient avant tout d'un « trouble du contact affectif » (cité par Vermeulen, 2020). En effet, contrairement aux enfants ordinaires, l'enfant autiste n'aurait pas les capacités innées à créer du lien ainsi qu'à reconnaître les sentiments de l'autre. Delfos (2002), cité par Vermeulen (2020), soutient également la théorie affective en apportant quelques éclairages adaptés aux résultats neuropsychologiques et biologiques. Pour l'auteur, la personne TSA ne parvient pas à faire la différence entre le « moi » et « l'autre », elle souffre d'une difficulté à établir un lien personnel avec autrui. Cette déficience à créer du lien serait à l'origine des difficultés d'empathie et d'interactions sociales (Delfos, 2002, cité par Vermeulen, 2020). En revanche, la théorie cognitive défendue par Vermeulen (2020) ne part pas d'un déficit rationnel, mais soutient que l'enfant aurait un problème du point de vue cognitif, à savoir un problème de méta représentation de deuxième ordre. Pour l'auteur, la personne TSA reconnaîtrait l'autre comme un individu distinct de lui (représentation de premier ordre), mais il ne parvient pas à comprendre que ce dernier a un esprit et des pensées différentes du sien (représentation de deuxième ordre). La méta représentation « est une condition nécessaire pour reconnaître et comprendre la vie intérieure des autres (sentir et penser) » (Vermeulen, 2020, p.18) et donc à développer une « théorie de l'esprit ». De ce fait, la théorie cognitive part du principe que le manque de théorie de l'esprit chez les personnes TSA est à la base des difficultés qu'ils ont à reconnaître les émotions de l'autre, à communiquer et vivre avec lui (Vermeulen, 2020).

Outre la défense de l'une ou l'autre théorie, ce paragraphe permet de se rendre compte que les chercheurs eux-mêmes s'interrogent sur l'origine des difficultés émotionnelles de l'enfant TSA et sur leur complexité. Elles nous apportent également un éclairage sur la théorie de l'esprit, difficulté largement évoquée dans de nombreux ouvrages sur l'autisme.

7.3.2 L'empathie et la personne TSA

Dans ma pratique, j'ai souvent eu l'impression que l'enfant TSA en face de moi était insensible à mon propre vécu émotionnel, même lorsque je lui exprimais clairement l'émotion que je ressentais. Il est intéressant de mettre cette expérience en lien avec l'empathie et la sympathie chez les personnes TSA. Il est tout d'abord important de distinguer les deux termes. L'empathie signifie « la faculté de ressentir et comprendre les émotions et sentiments d'autrui à l'intérieur de soi, de s'identifier à autrui » (Gepner & Tardif, 2016, p. 207). Elle comporte un côté cognitif et émotionnel. La sympathie vient du grec et signifie compatir. C'est un sentiment communicatif qui relève du domaine de l'ambiance des sentiments (Vermeulen, 2020) et est une réaction réflexe (exemple de bébés qui se mettent tous à pleurer en même temps dans une pièce). Selon Vermeulen (2020), un enfant atteint d'autisme est capable d'avoir de la sympathie sans forcément comprendre l'émotion de l'autre. Par exemple, s'il perçoit un sentiment différent chez son parent, cela l'angoisse et il réagit. Il ne comprend pas l'émotion de son parent, mais ressent que quelque chose est différent chez ce dernier, et c'est ce quelque chose qui le fait réagir. Selon l'auteur, c'est le changement qui fait réagir l'enfant autiste et non l'émotion en elle-même de son parent.

Pour pouvoir être empathique, trois éléments sont nécessaires selon Vermeulen (2020) ; « reconnaître l'expression des sentiments de l'autre, comprendre la vision ou le point de vue des autres, pouvoir réagir de manière adaptée aux émotions. » (p.62). Ces mécanismes nécessitent une compréhension fine du contexte et des situations sociales, ce qui est extrêmement difficile pour une personne atteinte d'autisme. Néanmoins, les personnes atteintes d'autisme avec un potentiel intellectuel normal peuvent donner l'impression d'empathie. Pour Vermeulen (2020), ceci s'apparente en réalité à de l'égoïsme ; elles réagiront adéquatement tant que l'autre ressent ce qu'elles ont déjà ressenti dans une situation similaire.