

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

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

Stratégies pour les éducateurs : Gérer les comportements-défis chez les enfants avec un trouble du spectre de l'autisme

Réalisé par : Hildbrand Bénédicte

Promotion : Bach ES 22 PT

Sous la direction de : Solioz Emmanuel

Sierre, le 18 janvier 2025

Remerciements

Pour ce travail, je tiens à remercier mon entourage, qui m'a soutenu et encouragé tout au long de ce processus.

Je remercie Mme Catherine Hildbrand pour son aide dans la correction orthographique de ce travail.

Je tiens à exprimer mes remerciements aux quatre éducatrices pour le temps qu'elles ont consacré aux entretiens.

Enfin, un immense merci Monsieur Emmanuel Solioz pour ses coachings, ses conseils et son suivi, qui ont été d'une grande aide tout au long de ce travail.

Avertissements

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 en Travail Social. Je certifie également que le nombre de signes de ce document (corps de texte, espaces non compris) est de 75'820.

Dans ce rapport, les termes employés pour désigner des personnes sont pris au sens générique.

Ce texte a été revu et corrigé au moyen de l'outil ChatGPT (2024).

Résumé

Le présent travail de Bachelor explore les stratégies adoptées par les éducateurs pour gérer les comportements-défis chez les jeunes atteints du trouble du spectre de l'autisme (TSA) tout en préservant leur propre bien-être professionnel. Face aux difficultés que posent les comportements-défis, cette recherche vise à comprendre comment les éducateurs parviennent à adapter leurs interventions pour offrir un accompagnement optimal, ceci malgré le stress inhérent à ces situations.

La méthodologie repose sur une approche qualitative, avec la réalisation d'entretiens semi-directifs auprès de quatre professionnelles travaillant directement avec des jeunes atteints de TSA. Les données recueillies ont permis d'explorer trois hypothèses principales, portant sur :

- l'individualisation des stratégies d'accompagnement ;
- le rôle de la collaboration entre professionnels ;
- l'impact des formations et de l'expérience des éducateurs sur leur capacité à gérer les comportements-défis.

Les résultats de l'analyse révèlent que la gestion des comportements-défis repose avant tout sur une compréhension fine des besoins individuels de chaque jeune, facilitée par l'utilisation d'outils d'observation et d'analyse. De plus, la collaboration entre éducateurs se révèle essentielle pour le partage des expériences et le soutien émotionnel, contribuant ainsi à réduire leur stress. Enfin, l'expérience et la formation des éducateurs jouent un rôle déterminant dans l'efficacité de leur intervention, bien que la pratique quotidienne apporte souvent des ajustements non prévus par la formation initiale.

Ce travail conclut sur l'importance d'un soutien institutionnel, incluant des formations spécialisées et des espaces de supervision, ceci pour favoriser le bien-être des éducateurs et optimiser l'accompagnement des jeunes avec un TSA. Les pistes d'action proposées visent à renforcer les pratiques éducatives dans une perspective de développement professionnel continu et de bien-être au travail.

Mots clés

Trouble du spectre autistique (TSA) – Comportements-défis – Accompagnement éducatif
– Stress

Sommaire

1. INTRODUCTION	1
1.1 CHOIX DU THÈME	1
1.2 MOTIVATIONS.....	1
1.3 LIENS AVEC LE TRAVAIL SOCIAL	2
1.4 PREMIERS QUESTIONNEMENTS	3
1.5 OBJECTIFS	3
2. CADRE THÉORIQUE	4
2.1 LE TROUBLE DU SPECTRE DE L'AUTISME	4
2.1.1 <i>Causes</i>	4
2.1.2 <i>Critères</i>	5
2.1.3 <i>Caractéristiques associées en faveur du diagnostic</i>	6
2.1.4 <i>Niveaux de sévérité</i>	6
2.1.5 <i>Développement et évolution</i>	7
2.2 LES COMPORTEMENTS-DÉFIS.....	8
2.2.1 <i>Mécanisme d'un comportement-défis</i>	10
2.2.2 <i>Aspect fonctionnel des comportements-défis</i>	12
2.3 LES COMPORTEMENTS-DÉFIS CHEZ LES PERSONNES TSA.....	12
2.4 L'ACCOMPAGNEMENT ÉDUCATIF ET LES COMPORTEMENTS-DÉFIS	14
2.4.1 <i>Modèle d'accompagnement</i>	14
2.4.2 <i>Réactions des professionnels</i>	16
2.4.3 <i>Les facteurs de stress chez le personnel éducatif</i>	16
2.4.4 <i>Pistes de gestion des comportements-défis pour le personnel éducatif</i>	18
3. PROBLÉMATIQUE.....	21
3.1 QUESTION DE RECHERCHE	22
3.2 HYPOTHÈSES.....	22
3.2.1 <i>Première hypothèse</i>	22

3.2.2	<i>Deuxième hypothèse</i>	22
3.2.3	<i>Troisième hypothèse</i>	22
4.	MÉTHODOLOGIE	23
4.1	ETHIQUE.....	23
4.2	DÉMARCHE.....	23
4.3	TERRAIN ET ÉCHANTILLONNAGE.....	24
4.4	OUTIL DE RECUEIL DE DONNÉES.....	24
5.	ANALYSE	25
5.1	HYPOTHÈSE 1.....	25
5.1.1	<i>Les méthodes et outils utilisés</i>	25
5.1.2	<i>Les stratégies d'individualisation</i>	26
5.1.3	<i>Synthèse hypothèse 1</i>	28
5.2	HYPOTHÈSE 2.....	29
5.2.1	<i>La mutualisation et le partage des ressources/expériences</i>	29
5.2.2	<i>Le bien être professionnel dans un contexte de collaboration</i>	30
5.2.3	<i>Synthèse hypothèse 2</i>	32
5.3	HYPOTHÈSE 3.....	32
5.3.1	<i>Les divers parcours de formation</i>	33
5.3.2	<i>Les années d'expériences</i>	34
5.3.3	<i>Synthèse hypothèse 3</i>	35
5.4	QUESTION DE RECHERCHE.....	36
6.	PARTIE CONCLUSIVE	37
6.1	PISTES D'ACTION.....	37
6.1.1	<i>Le renforcement des compétences des éducateurs</i>	37
6.1.2	<i>La communication et collaboration au sein de l'équipe éducative</i>	38
6.1.3	<i>Les outils et méthodes de communication</i>	38
6.1.4	<i>L'environnement de travail</i>	38

6.2	LIMITES DU TRAVAIL.....	39
6.3	BILANS DES APPRENTISSAGES	39
6.3.1	<i>L'acquisition des connaissances théoriques</i>	<i>39</i>
6.3.2	<i>Le développement des compétences méthodologiques.....</i>	<i>39</i>
6.3.3	<i>Le développement personnel et professionnel</i>	<i>40</i>
6.4	CONCLUSION	40
7.	BIBLIOGRAPHIE.....	42
8.	ANNEXES	44

Table des illustrations

Figure 1 : Synthèse des niveaux de sévérité du trouble du spectre de l'autisme.....	7
Figure 2 : Catégories de comportements-défis.....	10
Figure 3 : Représentation du modèle ABC	11
Figure 4 : Synthèse des aspects fonctionnels des comportements-défis.....	12
Figure 5 : Fonctionnement personne TSA vs personne neurotypique	13
Figure 6 : Modèle écologique d'accompagnement	15
Figure 7 : Schéma de l'analyse fonctionnelle	19
Figure 8 : Profils des professionnels questionnés	24

1. Introduction

Les jeunes atteints du trouble du spectre de l'autisme (TSA) présentent souvent des comportements difficiles à gérer pour les éducateurs, que l'on appelle ici comportements-défis. Ces comportements, tels que des réactions impulsives, des résistances aux changements ou des manifestations d'agressivité, compliquent la vie en institution et peuvent mettre à l'épreuve les professionnels qui les accompagnent. Dans ce contexte, les éducateurs mettent en place des stratégies d'accompagnement personnalisées et des aménagements adaptés pour réduire ces comportements et favoriser l'intégration sociale des jeunes

1.1 Choix du thème

Avant de débiter le travail de bachelor, j'ai choisi une thématique générale « jeunesse et travail social ». Dans ce cadre, j'ai été intégrée à un groupe de recherche pour approfondir ce sujet. Mon choix s'est ensuite porté sur une problématique spécifique : les comportements-défis chez les jeunes ayant un trouble du spectre de l'autisme (TSA). Ce thème s'inscrit pleinement dans la thématique générale, puisqu'il touche à la fois la jeunesse, notamment celle en situation de handicap, et les enjeux du travail social, en s'intéressant aux réactions et ressentis des éducateurs face à des situations complexes.

Dans le cadre du travail social axé sur la jeunesse, il est crucial de comprendre les dynamiques qui contribuent aux comportements-défis chez les jeunes présentant un TSA. Cela implique d'explorer les facteurs environnementaux et individuels qui peuvent influencer ces comportements. En étudiant les interactions des éducateurs avec ces jeunes et l'influence de leurs réactions sur les résultats, je vise à mieux comprendre les défis et opportunités liés à la prestation de services sociaux, tout en analysant l'impact émotionnel et professionnel de la gestion des comportements-défis. Cela permettra de reconnaître les besoins de soutien des professionnels du travail social, notamment en termes de formation, de supervision et de développement professionnel continu.

1.2 Motivations

Au cours de mon stage de maturité et de ma formation pratique 1, j'ai eu l'opportunité de travailler au sein d'une école spécialisée ainsi que d'un foyer pour enfants en situation de handicap. Durant ces expériences, la question des comportements-défis, marqués par des manifestations perturbatrices voire dangereuses telles que l'agressivité, l'automutilation ou la destruction d'objets, a constamment capté mon attention et a suscité mon intérêt.

Cette thématique revêt une importance particulière pour moi et me motive profondément à envisager une carrière professionnelle dans ce domaine. Que ce soit au sein d'institutions spécialisées dans la gestion des comportements agressifs ou dans des établissements confrontés à des situations de violence, je ressens un fort désir de contribuer activement à l'accompagnement et au soutien des personnes concernés. Je suis consciente que la violence et les comportements-défis constituent des enjeux majeurs de notre société, et je suis fermement déterminée à apporter ma contribution à leur prise en charge, à leur compréhension et à leur résolution.

Toutefois, au-delà de l'aspect clinique de ces problématiques, ce qui m'interpelle également, c'est la perspective d'offrir la parole aux éducateurs qui œuvrent au quotidien dans ce contexte. Je suis convaincue que leur expérience du terrain et leurs témoignages sont des ressources précieuses, qui méritent d'être valorisées et entendues. Ainsi, mon ambition est de donner la parole à ces professionnels, de les écouter attentivement, de comprendre leur vécu, leurs défis et leurs aspirations, dans le but de mieux appréhender les réalités du terrain et d'enrichir ma propre pratique professionnelle.

1.3 Liens avec le travail social

Il est indéniable que le thème choisi concernant les sentiments des éducateurs sociaux face aux comportements-défis des jeunes TSA soulève des liens avec le domaine du travail social. En effet, plusieurs aspects méritent d'être explorés.

Premièrement, l'importance de fournir un accompagnement et un soutien individualisé aux jeunes ayant un TSA. Les éducateurs doivent être sensibles aux besoins spécifiques de chaque jeune et adapter leurs approches en conséquence. Cela peut impliquer la mise en place de stratégies personnalisées leur permettant de surmonter les défis auxquels ils sont confrontés au quotidien.

Deuxièmement, la collaboration interprofessionnelle revêt d'une grande importance dans ce contexte. Travailler avec des enfants ayant un trouble du spectre de l'autisme nécessite souvent l'intervention de divers professionnels de la santé et du travail social, tels que des ergothérapeutes, des logopédistes, des psychologues, des psychothérapeutes ou encore des médecins (lié aux médications). Une coordination efficace entre ces différents acteurs est essentielle pour assurer une prise en charge complète des jeunes concernés.

1.4 Premiers questionnements

- Quelles stratégies d'adaptation sont les plus efficaces selon les éducateurs travaillant avec des enfants TSA pour faire face aux comportements-défis ?
- Comment peut-on justifier une agressivité venant des jeunes dont on a la charge ?
- Quelles sont les différentes manifestations des comportements agressifs chez les personnes TSA, et comment ces comportements peuvent être influencés par des facteurs individuels, environnementaux et contextuels ?
- Quelles stratégies d'adaptation sont mises en œuvre par les éducateurs pour prévenir et gérer les comportements-défis chez les personnes TSA ?
- Comment ces stratégies varient-elles en fonction des besoins spécifiques des individus et des situations rencontrées ?
- Quels sont les obstacles et les enjeux rencontrés par les éducateurs dans la mise en œuvre efficace des stratégies d'adaptation ?

1.5 Objectifs

Les objectifs de ce travail de bachelor consistent tout d'abord à appréhender de manière approfondie la thématique abordée. En effet, en tant que professionnel évoluant dans le domaine du travail social, il est essentiel de reconnaître que nous sommes susceptibles d'être confrontés, au moins une fois au cours de notre carrière, à des situations de violence dirigée à notre rencontre. Ainsi, ce travail vise à identifier et à promouvoir un ensemble d'outils adaptés permettant de répondre efficacement à ces situations, tout en tenant compte de la diversité des contextes. Il s'agit également de développer une compréhension nuancée des approches à adopter, en reconnaissant que chaque situation est unique et nécessite une analyse spécifique pour choisir les réponses les plus appropriées.

2. Cadre théorique

Dans un premier temps, le thème du trouble autistique est abordé. Par la suite, un chapitre sur les comportements-défis ; enfin, le dernier thème est l'accompagnement éducatif.

2.1 Le trouble du spectre de l'autisme

L'autisme, ou le trouble du spectre de l'autisme (TSA), est un trouble neurodéveloppemental qui affecte les interactions sociales, la communication et le comportement d'une personne. Il se présente sous différentes formes et niveaux de sévérité. Les personnes ayant un trouble du spectre de l'autisme peuvent rencontrer des difficultés à comprendre les signaux sociaux, à établir des relations avec les autres et à interpréter les émotions et les intentions des personnes qui l'entourent et leurs propres émotions. Leurs capacités de communication peuvent également varier, allant de l'absence totale de langage à une maîtrise avancée de la parole. Les comportements répétitifs et restreints sont également courants chez les personnes ayant un TSA. Il est important de noter que l'autisme est un spectre, ce qui signifie que chaque personne autiste est unique et présente des caractéristiques individuelles. (Autisme info service, s.d).

Le trouble du spectre de l'autisme représente une condition complexe et irréversible, ayant un impact significatif sur la vie quotidienne des individus qui en sont touchés. Il revêt une importance capitale de diagnostiquer ce trouble dès les premiers stades du développement, car même s'il est définitif, une détection précoce peut ouvrir la voie à un soutien adéquat et à des traitements appropriés. Ces interventions précoces offrent une opportunité essentielle d'aider l'enfant en situation d'autisme à cultiver et à exploiter pleinement son potentiel (Franchini, Gentaz & Schaer, 2016).

2.1.1 Causes

Il est important de comprendre qu'une personne ne devient pas autiste, mais naît avec ce trouble. À l'heure actuelle, les causes de l'autisme ne sont pas encore entièrement connues. Les premières indications provenant de recherches approfondies suggèrent que l'autisme est associé à des anomalies neurodéveloppementales. Les individus atteints du trouble du spectre de l'autisme présentent un développement cérébral qui diffère de la norme. Les premières pistes de recherches suggèrent que ce dysfonctionnement cérébral peut résulter de facteurs génétiques, avec ou sans interaction de l'environnement (Autisme Suisse Romande, 2024). Les individus atteints du TSA ont pu être exposés à un ou plusieurs facteurs environnementaux dont la nature demeure encore indéterminée.

À l'heure actuelle, plusieurs variants génétiques sont identifiés comme augmentant le risque de développer le trouble. Toutefois, il convient de noter que la présence de ces variants génétiques n'est ni nécessaire ni suffisante pour engendrer le TSA. En d'autres termes, une personne porteuse d'un variant génétique associé au TSA peut ne pas présenter de trouble autistique, tandis qu'une personne atteinte de TSA peut ne pas présenter ce variant spécifique (Institut du cerveau, 2006).

2.1.2 Critères

Selon le DSM-5, le diagnostic du trouble du spectre de l'autisme repose sur plusieurs critères clés. Ces critères incluent des déficits persistants dans la communication sociale et dans les interactions sociales, ainsi que des comportements restreints, répétitifs et stéréotypés (American Psychiatric Association, 2015). Ces critères sont développés ci-dessous :

- Les personnes atteintes du trouble du spectre de l'autisme présentent souvent des déficits marqués dans le domaine de **l'interaction sociale**. Ces déficits se manifestent par des difficultés à partager les intérêts ou les émotions avec leurs pairs, rendant ainsi compliquée la construction de relations sociales et amicales. De plus, les personnes souffrant de ce trouble peuvent éprouver des difficultés dans leur communication, qu'elle soit verbale ou non verbale. Ces difficultés se manifestent notamment par des déficits dans l'échange de regards et la perception de la corporéité, gênant ainsi leur capacité à communiquer efficacement avec les autres. Ces obstacles dans l'interaction sociale peuvent avoir un impact significatif sur la vie quotidienne des individus atteints de TSA, compromettant leur intégration sociale et leur bien-être général.
- Les individus affectés par le trouble du spectre de l'autisme présentent fréquemment des **comportements restreints ou répétitifs**, ainsi qu'une certaine difficulté dans l'utilisation courante des objets. Ils peuvent également éprouver des difficultés à tolérer les imprévus, préférant et se sentant plus sécurisés dans un environnement caractérisé par des routines. Les transitions sont souvent compliquées à gérer pour ces individus. Par ailleurs, les personnes atteintes de TSA manifestent souvent des intérêts restreints et obsessionnels, focalisant leur attention sur des sujets spécifiques et manifestant peu de flexibilité quant à l'exploration de nouveaux centres d'intérêt. En outre, ils ont tendance à apprécier particulièrement les stimulations sensorielles, trouvant un réconfort dans celles-ci.

Pour être diagnostiqué, une personne doit présenter des symptômes dans ces deux domaines dès son plus jeune âge, même si ces symptômes peuvent varier en intensité et en présentation (American Psychiatric Association, 2015).

2.1.3 Caractéristiques associées en faveur du diagnostic

Les caractéristiques simultanées favorables au diagnostic du TSA sont multiples. Il est fréquent que plusieurs individus présentant un TSA manifestent également un déficit intellectuel ou une dégradation du langage, caractérisée par une élocution lente et une capacité de compréhension réduite. Parmi les personnes atteintes du TSA dont le niveau intellectuel est « normal », voire supérieur à la norme, des divergences peuvent exister entre leurs aptitudes intellectuelles et leur fonctionnement quotidien. Par ailleurs, divers déficits moteurs peuvent être observés, tels qu'une démarche atypique, une forte maladresse ou d'autres anomalies motrices. Les troubles du comportement sont également susceptibles de se manifester de manière plus fréquente chez les individus atteints du TSA, comprenant notamment des comportements d'automutilation, de battement de tête ou de morsure (American Psychiatric Association, 2015).

Le diagnostic du TSA peut être lié à la dimension culturelle compte tenu de la diversité des normes sociales, des interactions amicales et des codes de communication non verbaux au travers du monde. Une particularité réside dans l'âge auquel le trouble est diagnostiqué, variant en fonction des contextes culturels et socio-économiques. Par exemple, en Suisse et au sein de l'Union européenne, le diagnostic est généralement posé entre 12 et 24 mois, voire avant 12 mois dans les cas de troubles sévères. Aux Etats-Unis, cependant, des diagnostics tardifs sont observés chez les enfants de famille afro-américaine (American Psychiatric Association, 2015).

En ce qui concerne le genre, des études révèlent une prévalence nettement plus élevée du TSA chez les garçons, ces derniers étant quatre fois plus touchés que les filles. Par ailleurs, les recherches indiquent que les filles ont tendance à présenter des déficits intellectuels. Cette constatation soulève la possibilité d'un sous-diagnostic chez les filles présentant un déficit intellectuel, en raison des difficultés sociales et de communication qui peuvent être moins visibles ou moins bien identifiées (American Psychiatric Association, 2015).

2.1.4 Niveaux de sévérité

Afin de typologiser les différents symptômes chez les individus présentant un TSA, le DSM-5 énonce différents niveaux de sévérités (Figure 1).

Il est important de souligner que les symptômes peuvent varier en fonction du contexte et évoluer dans le temps. (American Psychiatric Association, 2015, pp. 57-58).

Niveau de sévérité	Communication sociale	Comportements restreints, répétitifs
Niveau 1 « Nécessitant de l'aide »	Les déficits de communication sociale, sans assistance, entraînent des difficultés dans les relations et des réponses inadaptées aux interactions sociales. Certains individus peuvent sembler désintéressés par les interactions sociales malgré leur capacité à s'exprimer verbalement.	Le manque de flexibilité comportementale impacte significativement le fonctionnement dans différents contextes. Cela se manifeste par des difficultés à changer d'activité (transitions) et des problèmes d'organisation qui entravent le développement de l'autonomie.
Niveau 2 « Nécessitant une aide importante »	Déficits marqués en communication verbale et non verbale, avec un impact social, malgré l'assistance. Difficulté à initier des relations et réponses limitées ou anormales aux interactions sociales externes.	Le manque de flexibilité comportementale, la difficulté à tolérer le changement et les comportements restreints ou répétitifs sont facilement perceptibles et affectent le fonctionnement dans divers contextes.
Niveau 3 « Nécessitant une aide très importante »	Déficits graves en communication verbale et non verbale entraînant une perturbation sévère du fonctionnement. Capacité très limitée à initier des relations et réponse minimale aux interactions sociales externes.	Comportement inflexible, grande difficulté à gérer le changement, ou autres comportements restreints ou répétitifs perturbant significativement le fonctionnement dans tous les domaines.

Figure 1 : Synthèse des niveaux de sévérité du trouble du spectre de l'autisme

2.1.5 Développement et évolution

Les manifestations des symptômes surviennent couramment au cours de la deuxième année de vie. Toutefois, il est possible qu'elles se déclarent plus précocement en cas de retard de développement sévère, ou postérieurement aux vingt-quatre premiers mois si le retard est léger. Dès la première année, les enfants peuvent présenter un désintérêt pour les interactions sociales. Fréquemment observées au cours des deux premières années, des phases de stagnation ou de régression des acquisitions, notamment au niveau du langage, peuvent se manifester. Ces indicateurs peuvent éveiller la suspicion d'un trouble du spectre de l'autisme.

Durant la première année de vie, divers signes peuvent émerger, tels qu'un retard dans le développement du langage, conjugué à un désintérêt pour les interactions sociales, des modes de jeu atypiques, des modalités de communication singulières, voire une éventuelle surdité, même si cette dernière n'est généralement pas établie avec certitude (American Psychiatric Association, 2015).

À partir de la deuxième année, les comportements répétitifs et l'absence de jeux conventionnels deviennent plus fréquents. La distinction entre les individus atteints de TSA repose sur la fréquence et l'intensité de ces comportements. Il convient de souligner que le trouble du spectre autistique n'est pas dégénératif ; les personnes qui en sont atteintes évoluent et se développent avec celui-ci tout au long de leur vie. Des études démontrent qu'un diagnostic précoce favorise une meilleure autonomie à l'âge adulte chez les individus touchés par ce trouble. Cependant, les symptômes sont souvent plus marqués durant l'enfance et l'adolescence. La plupart des symptômes tendent à s'améliorer au fil du temps. Les manifestations liées aux déficits dans l'interaction sociale, la communication et les comportements répétitifs peuvent être atténuées par des interventions, des compensations et des aides dans certains contextes. Néanmoins, ces symptômes demeurent suffisamment préoccupants pour engendrer des difficultés dans les sphères sociales et professionnelles (American Psychiatric Association, 2015).

2.2 Les comportements-défis

Autrefois désignés par des termes tels que "anormal", "aberrant", "troublé", "perturbé", "dysfonctionnel", "inadapté" ou encore "problématique", pour caractériser l'agressivité chez les individus atteints de déficience intellectuelle sévère, manifestant des comportements tels que la destruction, l'automutilation ou encore des hurlements incessants, les comportements-défis sont aujourd'hui désignés par un terme qui a été défini pour décrire des comportements présentant une intensité, une fréquence ou une durée mettant en question la sécurité de la personne concernée ou de ses aidants (Einfeld & Emerson, 2016).

Néanmoins, la littérature met en avant trois types de comportements : les agressions, les automutilations et les stéréotypies. L'incomplétude des recherches scientifiques semble résulter de la classification des troubles en fonction de leur fréquence d'apparition (Cudré-Mauroux, 2012). L'expression comportements-défis est une appellation récente.

Avant 1980, on parlait plutôt de "troubles du comportement" ou de "difficultés comportementales sévères" (Cudré-Mauroux, 2012).

Ces différentes vulnérabilités, qu'elles soient d'ordre intellectuelles ou comportementales, ont le potentiel de restreindre considérablement le quotidien des individus. Ces manifestations agressives présentent un risque pour la santé, la sécurité et le bien-être de ceux qui les entourent et les accompagnent (Einfeld & Emerson, 2016).

Il est également essentiel de noter que ces comportements présentent une durée, une fréquence et une intensité qui peuvent devenir difficilement gérables, tant pour la personne elle-même que pour les personnes qui l'entourent (Einfeld & Emerson, 2016).

Plusieurs critères peuvent être retenus et considérés comme des comportements-défis (Willaye & Magerotte, 2013) :

- Être un danger pour soi-même.
- Être un danger pour autrui.
- Comportement risquant de s'aggraver en l'absence d'intervention.
- Comportement rendant l'intégration sociale difficile.
- Comportement rendant les apprentissages impossibles.

Selon Mc Brien & Felce (1992) ; cité par Willaye et Magerotte (2013), il existe diverses catégories de comportements-défis (Figure 2) :

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"> ○ Hyper-sélectivité ○ Vomissement ○ Pica ○ Recherche permanente de nourriture

Figure 2 : Catégories de comportements-défis

En résumé, il est crucial de comprendre que les comportements-défis sont la résultante de multiples symptômes.

2.2.1 Mécanisme d'un comportement-défis

Les comportements ou comportements-défis se manifestent dans un contexte spécifique, c'est-à-dire au sein d'un ensemble d'éléments interagissant (Willaye & Magerotte, 2013). Le modèle ABC (A=antécédent / B=behavior-comportement / C=conséquence) détaille le développement des comportements (Figure 3).

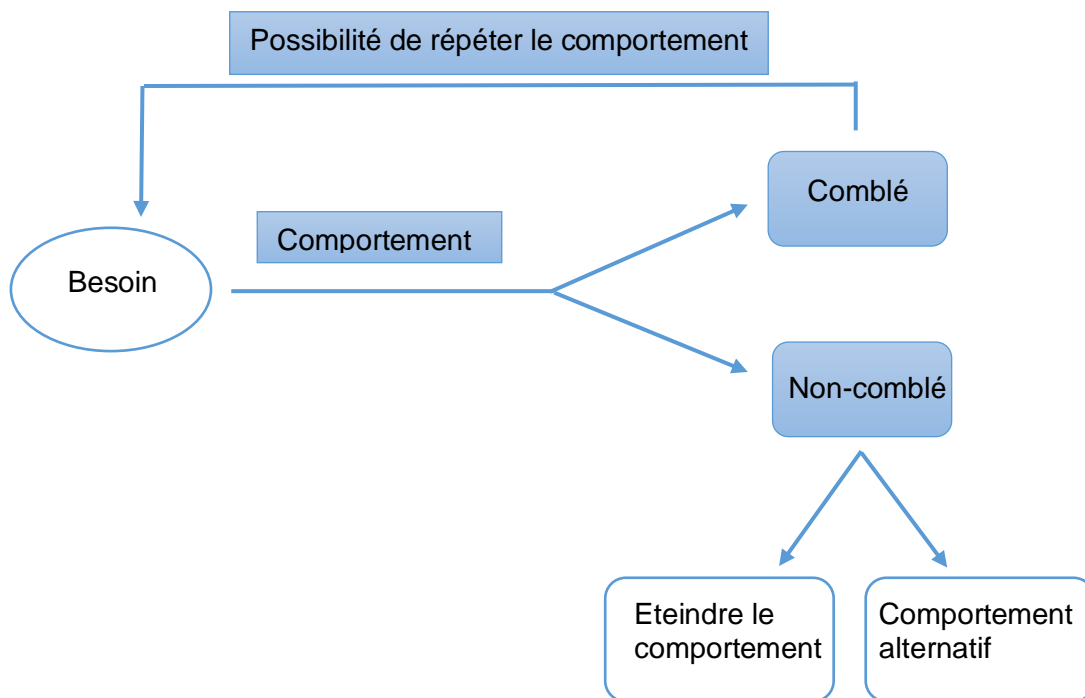


Figure 3 : Représentation du modèle ABC

Le modèle ABC vise à analyser les séquences comportementales afin d'identifier les facteurs individuels ou environnementaux qui favorisent l'apparition de comportements perturbants et leur persistance dans la durée (Couillaud, 2022).

Comme démontré dans la Figure 3, les comportements évoluent selon un schéma en trois étapes, désignées par les lettres ABC. Dans un premier temps, un besoin (point A - antécédents), qui représente un stimulus ou un événement précédant le comportement. En réponse à ce besoin, la personne va avoir un comportement (point B – behavior). Enfin, la conséquence de ce comportement (point C) se manifeste. Ce modèle est rétroactif, ce qui signifie qu'il peut se reproduire de manière cyclique. Une fois que la personne a agi, son besoin peut être satisfait ou non par la conséquence donnée. Si le besoin est satisfait, le comportement est susceptible de se répéter. En revanche, si le comportement n'atteint pas le résultat désiré, deux options se présentent : la personne peut soit trouver un comportement alternatif, soit cesser son comportement (Wallart, 2022).

Les comportements-défis peuvent être utilisés pour obtenir des résultats souhaités par l'individu (dans le cadre d'un renforcement positif) et/ou pour éviter des situations environnementales perçues comme désagréables ou pour s'en libérer (dans le cadre d'un renforcement négatif) (Willaye & Magerotte, 2013).

2.2.2 Aspect fonctionnel des comportements-défis

Les comportements-défis ne viennent pas subitement sans motifs préalables. Leur arrivée requiert une compréhension globale et nuancée. Ces manifestations émergent et fluctuent selon les spécificités individuelles ainsi que selon les contextes environnementaux propres à chaque individu. Chaque professionnel doit prendre en considération une pluralité de modèles fonctionnels répertoriés dans la littérature (voir Figure 4), dans le but de cerner et d'interpréter le contenu de la communication véhiculée par ces comportements (Cudré-Mauroux, 2012).

Aspect fonctionnel du comportement-défis	Brève description
La recherche d'attention	<ul style="list-style-type: none"> • Affirmer son existence
L'autostimulation	<ul style="list-style-type: none"> • Combler l'ennui • Difficulté à diversifier son temps libre
L'échappement à une contrainte	<ul style="list-style-type: none"> • Ne veut pas effectuer une tâche qui lui est demandée
L'obtention de renforcement	<ul style="list-style-type: none"> • Obtention du souhait
L'expression de l'anxiété	<ul style="list-style-type: none"> • Réduction ou échappatoire à l'émotion de l'anxiété
L'échappement à la fin de comportements « rituels »	<ul style="list-style-type: none"> • Lorsque l'individu s'engage dans des schémas de comportement répétitifs et que ces derniers sont subitement interrompus
La résolution d'un conflit	<ul style="list-style-type: none"> • Diminuer le stress par un comportement
La réponse d'animation globale	<ul style="list-style-type: none"> • Lorsqu'une situation est peu familière
L'expression de la frustration	<ul style="list-style-type: none"> • Essai de communication lié à une frustration
L'opposition	<ul style="list-style-type: none"> • Manifester un refus, un déni
L'expression d'un manque de socialisation	<ul style="list-style-type: none"> • S'affirmer par sa présence • Manque d'habileté sociale et de communication
L'expression de la douleur	<ul style="list-style-type: none"> • Montrer une souffrance
La présentation atypique d'un trouble psychiatrique	<ul style="list-style-type: none"> • Présence de troubles associés

Figure 4 : Synthèse des aspects fonctionnels des comportements-défis

Cette énumération des diverses fonctions démontre l'importance d'effectuer une évaluation fonctionnelle en vue de formuler des hypothèses sur la raison de l'apparition des comportements-défis (Cudré-Mauroux, 2012).

2.3 Les comportements-défis chez les personnes TSA

Dans l'étude menée par Carr et al. (1999), il est démontré que 26,6 à 48,7% des individus souffrant du trouble du spectre de l'autisme présentent des comportements-défis associés (Willaye & Magerotte, 2013).

Dès lors, on peut se demander pourquoi il existe cette relation entre autisme et comportements-défis ?

Le schéma présenté ci-dessous (Figure 5) illustre la manière dont une personne TSA parvient à réguler les stimuli environnementaux et l'énergie requise pour ce faire (Comprendre l'autisme, 2024).

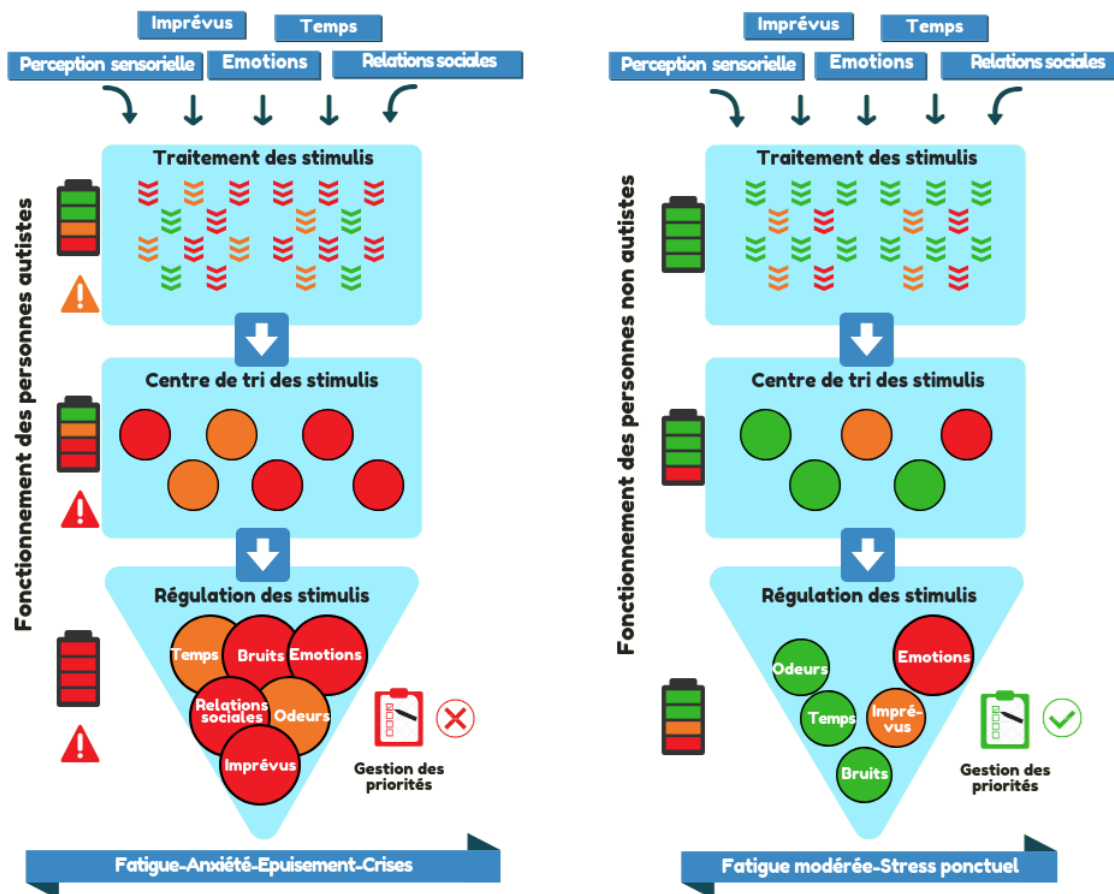


Figure 5 : Fonctionnement personne TSA vs personne neurotypique

Les personnes TSA rencontrent des difficultés à évaluer les conséquences de leurs comportements, que ce soit pour eux-mêmes ou pour autrui. Par exemple, un enfant TSA qui donne un coup de pied pour obtenir quelque chose ne réalise pas que cela peut lui faire mal, ainsi que causer de la douleur à la personne en face de lui. De plus, les personnes TSA n'accordent pas nécessairement d'importance aux normes et aux valeurs sociales, ce qui peut les amener à ne pas réguler leur comportement conformément à celles-ci. Les personnes TSA présentent des troubles sensoriels, en particulier en ce qui concerne la sensibilité au bruit et la perception de la douleur. Tous ces éléments peuvent constituer des déclencheurs potentiels de comportements-défis chez les personnes atteintes de TSA.

Le fait que ces individus ne disposent pas toujours d'une capacité verbale développée ou de moyens de communication adéquats peut conduire à l'utilisation de la violence comme un moyen de transmettre un message ou d'exprimer des besoins (Comprendre l'autisme, 2024).

2.4 L'accompagnement éducatif et les comportements-défis

Compte tenu de la complexité des comportements-défis, il est crucial de s'intéresser non seulement à la population présentant un trouble du spectre autistique accompagné de tels comportements, mais également aux éducateurs qui travaillent avec ces personnes. Tout d'abord, le personnel éducatif joue un rôle central dans l'évolution et le développement des personnes qu'ils accompagnent. Leur influence va bien au-delà de la simple prestation de services ; ils contribuent de manière significative à l'amélioration de la qualité de vie des personnes qu'ils accompagnent. De plus, il est essentiel de considérer le bien-être et les besoins des professionnels eux-mêmes (santé mentale et émotionnelle). Un éducateur qui est submergé par le stress, qui ne se sent pas bien ou qui est épuisé ne pourra pas fournir les soins appropriés dont la personne accompagnée a besoin (Cudré-Mauroux, 2012).

Souvent, le personnel éducatif éprouve un sentiment d'impuissance face aux comportements-défis. Mais quelle en est la raison ? Dans la littérature, diverses hypothèses et explications ont été avancées.

Les professionnels de l'éducation peuvent se sentir impuissants parce qu'ils sont trop investis émotionnellement dans les situations. En d'autres termes, le professionnel est absorbé par la gestion de ses propres réactions négatives face à ces comportements. Il peut avoir du mal à contrôler ses propres émotions lorsque la situation devient complexe, se retrouvant ainsi dépassé par les émotions de la personne qu'il accompagne (Cudré-Mauroux, 2012).

2.4.1 Modèle d'accompagnement

Il est évident que les professionnels œuvrant auprès de personnes en situation de déficience intellectuelle occupent une place cruciale dans le quotidien, l'épanouissement et l'environnement de cette population.

Les travailleurs sociaux doivent continuellement jongler entre les théories acquises et les réalités du terrain. Comme le met en évidence la Figure 6, le personnel éducatif joue un rôle central entre la personne accompagnée, les comportements-défis, l'environnement social et la collectivité.

Placé au cœur du dispositif, le professionnel détient un pouvoir d'action direct sur le terrain, lui attribuant ainsi une position pour intervenir efficacement (Cudré-Mauroux, 2012).

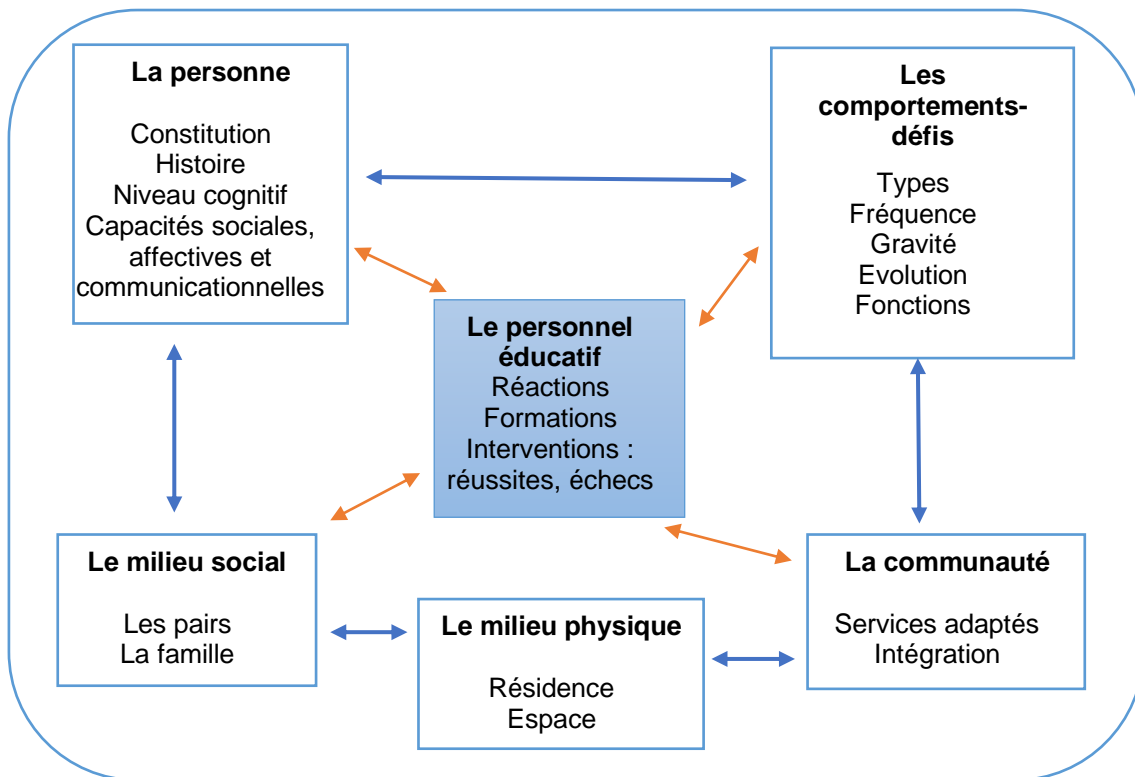


Figure 6 : Modèle écologique d'accompagnement

Le modèle écologique d'accompagnement met en lumière les répercussions des actions des éducateurs sur les comportements des individus. Ce modèle montre le rôle central du personnel éducatif dans le contexte environnemental et social de la personne. En se référant à ce schéma et comme mentionné précédemment, il apparaît que les comportements-défis peuvent venir de multiples facteurs, allant de l'histoire personnelle de l'individu à son environnement familial, son cadre de vie, jusqu'à son intégration sociale. Par conséquent, il est impossible de comparer directement deux personnes présentant des troubles similaires. C'est pourquoi, il est impératif d'adapter les interventions en fonction des besoins individuels (Cudré-Mauroux, 2012).

2.4.2 Réactions des professionnels

Comme illustré dans la Figure 6, le personnel éducatif se trouve au cœur du modèle écologique. Par conséquent, il est exposé en première ligne aux répercussions que peuvent engendrer les comportements-défis chez la personne accompagnée. Il est crucial de tenir compte des répercussions psychologiques sur les professionnels qui travaillent avec ces individus (Cudré-Mauroux, 2012). En effet, comme précédemment souligné, un professionnel souffrant de multiples sources de stress ne sera pas en mesure d'accomplir ses fonctions de manière adéquate, et par conséquent, il ne pourra pas établir de liens significatifs ni dispenser les soins nécessaires aux personnes qu'il accompagne.

Dans le domaine du travail social, un thème problématique qui se dégage couramment est le stress. La nature du stress est complexe à définir, car elle relève d'une expérience subjective. La littérature mentionne deux facteurs principaux pouvant être identifiés comme étant sources de stress : les relations interpersonnelles avec son environnement social et l'environnement dans lequel le professionnel évolue (Cudré-Mauroux, 2012).

Un professionnel soumis à des niveaux élevés de stress et de pression tend à voir son aptitude à l'empathie et à la patience diminuée, augmentant ainsi le risque de comportements maltraitants ou d'actions contraires aux principes éducatifs qu'il aspire à mettre en œuvre dans son travail. En revanche, un éducateur parvenant à réduire son niveau de stress est en mesure d'établir une relation avec son bénéficiaire, prodiguant ainsi les soins adéquats tout en éprouvant du plaisir dans son exercice professionnel (Cudré-Mauroux, 2012).

2.4.3 Les facteurs de stress chez le personnel éducatif

Les principaux domaines démontrés comme des facteurs de stress pour le personnel éducatif sont (Lambert, 2001) :

- Liés aux caractéristiques organisationnelles
- Liés aux caractéristiques des personnes accompagnées
- Liés aux caractéristiques du personnel éducatif

Les caractéristiques les plus fréquentes en tant que facteurs de stress pour le personnel éducatif résident dans le manque d'autonomie et d'habiletés observé chez les individus qu'ils accompagnent. Cependant, le principal élément générant du stress demeure incontestablement les comportements-défis. La violence subie ainsi que le manque de ressources constituent les points centraux de cette problématique (Cudré-Mauroux, 2012).

Le stress et le mal-être professionnel ne découlent pas uniquement de l'environnement, mais dans la plupart des cas, ils résultent d'une interaction complexe entre les facteurs individuels et contextuels. Ce phénomène est souvent qualifié de stress transactionnel, signifiant qu'il existe une interférence entre le vécu personnel et le contexte vécu lorsque le professionnel est confronté aux personnes présentant des comportements-défis (Cudré-Mauroux, 2012).

Les facteurs individuels pouvant aider le professionnel à faire face aux comportements-défis sont (Cudré-Mauroux, 2012) :

- L'expérience qu'il possède dans le domaine
- Les connaissances concernant le bénéficiaire
- Les connaissances sur les diverses pathologies et les comportements-défis
- Le passé avec le bénéficiaire (traumatismes)
- Le taux de fatigue personnelle
- La vie personnelle
- Les traits de sa personnalité (anxieux, stressé, calme, patient)

Les facteurs professionnels peuvent exercer une influence sur le processus de stress chez le professionnel confronté à des comportements défis. Par exemple, la cohésion d'équipe joue un rôle crucial : si le professionnel se sent soutenu et considère ses collègues comme des ressources lors de situations critiques, cela peut atténuer son stress. De même, la durée du travail est un facteur important. Un professionnel ayant subi un incident, tel qu'une agression physique le matin, peut éprouver des difficultés tout au long de la journée. Enfin, le statut professionnel est également déterminant, influençant la manière dont les décisions sont prises. Par exemple, un stagiaire réagira différemment qu'un professionnel expérimenté (Cudré-Mauroux, 2012).

L'environnement exerce également une influence significative sur le stress du professionnel. En effet, divers éléments doivent être pris en considération, tels que le cadre physique dans lequel le professionnel exerce ses fonctions, notamment lorsqu'il est en présence d'un bénéficiaire présentant potentiellement des comportements défis.

Par exemple, le contexte physique (lors d'un déplacement en voiture), le contexte géographique (distance de l'institution), le contexte social (seul en compagnie du bénéficiaire), le contexte de l'effectif (nombre de bénéficiaire pris en charge par le même professionnel). Tous ces facteurs contextuels sont susceptibles d'accentuer le niveau de stress chez le personnel éducatif (Cudré-Mauroux, 2012).

La considération des facteurs individuels et contextuels souligne l'importance d'une approche écologique pour appréhender les réactions de stress du personnel éducatif (Cudré-Mauroux, 2012).

2.4.4 Pistes de gestion des comportements-défis pour le personnel éducatif

L'ignorance de la mise en place de stratégies et de modes de gestion adéquats pour les personnes manifestant des comportements-défis peut entraîner plusieurs répercussions (Einfeld & Emerson, 2016) :

- Le risque que le bénéficiaire se blesse ou qu'il blesse physiquement autrui.
- Si le personnel éducatif craint une personne car il n'y a pas de stratégies mise en place lors des moments de crise, alors la qualité de l'accompagnement sera moins efficace.
- En l'absence de stratégies établies, chaque professionnel aura tendance à élaborer sa propre méthode, ce qui entraînera une plus grande confusion pour le bénéficiaire nécessitant structure et routine.

Il est important qu'une équipe éducative décide de mettre en place des stratégies d'adaptation, de collaborer étroitement en équipe et de clarifier les rôles respectifs que chacun souhaite et est en mesure d'assumer, particulièrement lorsqu'il s'agit d'aborder de façon ciblée les comportements-défis. Cette phase initiale est couramment désignée comme le plan de mise en place ou le plan de planification (Willaye & Magerotte, 2013).

Diverses méthodes et approches sont documentées dans la littérature. Parmi celles-ci, l'analyse fonctionnelle, représentée de manière illustrative dans la Figure 7 est fréquemment utilisée par les équipes éducatives dans le but de comprendre les réactions face aux événements contextuels, les antécédents, les comportement-défis ainsi que les conséquences de ces derniers (Comprendre l'autisme, 2024).

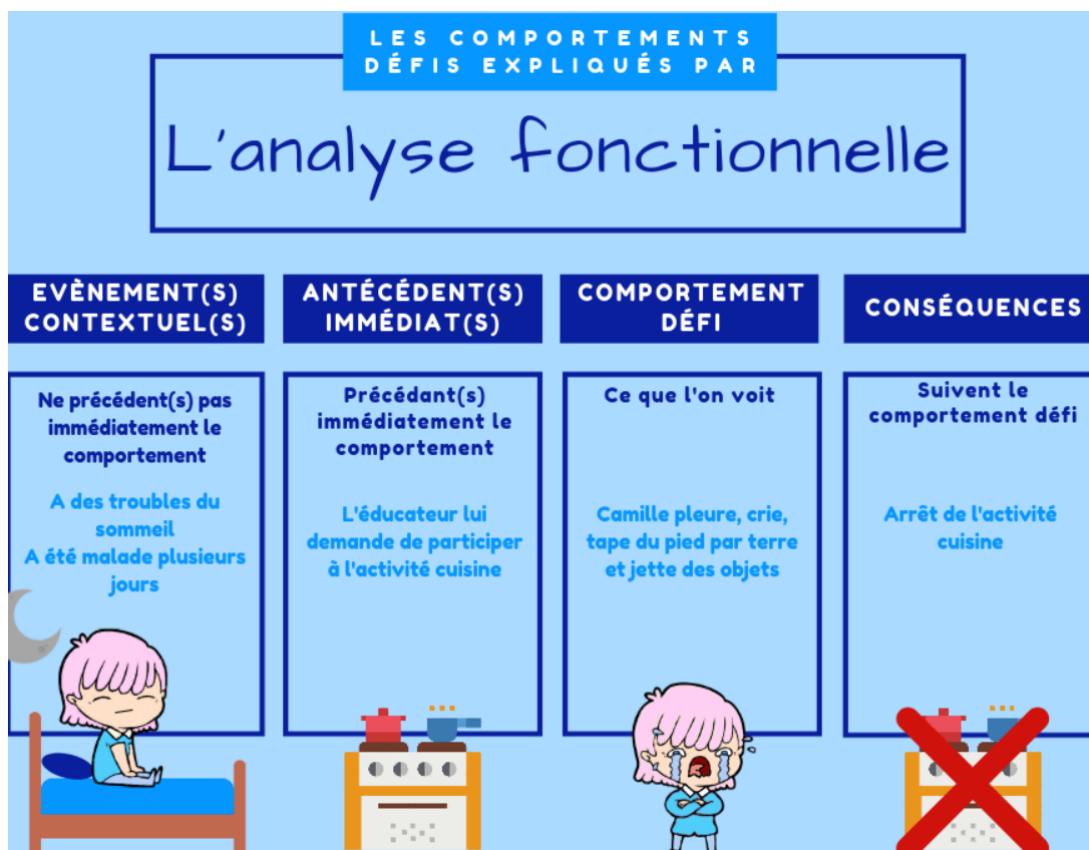


Figure 7 : Schéma de l'analyse fonctionnelle

Pour un professionnel de l'éducation, il est important d'agir sur les quatre moments de l'analyse fonctionnelle afin d'essayer de diminuer les comportements-défis (Comprendre l'autisme, 2024).

La compréhension des **événements contextuels** survenus avant l'apparition du comportement-défis revêt une importance particulière, car elle permet aux professionnels de discerner que la demande d'une tâche particulière à un moment précis peut susciter une frustration de l'enfant en raison de sa fatigue, ou encore que l'accomplissement d'une tâche dans un environnement bruyant pourrait requérir un effort disproportionné de sa part (Comprendre l'autisme, 2024).

Les **antécédents immédiats** se manifestent fréquemment lorsqu'un changement de programme survient à la dernière minute. Comme précédemment évoqué, les personnes TSA apprécient d'avoir des routines stables, sans imprévus de dernière minute.

Par exemple, dans le cadre de la structuration du programme à l'aide de pictogrammes (une méthode couramment employée avec les enfants TSA), il est impératif que le professionnel ne modifie pas l'ordre des pictogrammes à la dernière minute, sous peine de susciter un sentiment d'insécurité chez l'enfant (Comprendre l'autisme, 2024).

Le **comportement**, les comportements-défis peuvent surgir en cas de frustration. Il revêt donc une importance pour le personnel éducatif d'enseigner aux jeunes qu'il existe d'autres moyens de formuler une demande ou de communiquer une intention. Il est essentiel de leur démontrer qu'ils peuvent recourir à des alternatives telles que le pointage, la présentation d'une image ou encore l'expression verbale (Comprendre l'autisme, 2024).

Les **conséquences** appliquées par les professionnels à la suite de l'apparition d'un comportement-défis sont variables et peuvent influencer la récurrence ou non de ces comportements. Si le personnel éducatif n'établit pas de limites et un cadre clair, et qu'il accède systématiquement aux demandes lors de chaque crise, les comportements-défis ont davantage de chances de se reproduire. En d'autres termes, il est primordial que l'équipe éducative se mette d'accord sur les conséquences à appliquer et sur le moment opportun pour les mettre en œuvre après une crise, afin d'assurer une cohérence et une prévisibilité propices à une réaction constante de l'enfant. Ces conséquences peuvent inclure l'utilisation de renforcements positifs à d'autres moments de la journée ou la possibilité pour l'enfant de faire valoir sa demande à un moment ultérieur (Comprendre l'autisme, 2024).

En synthèse, l'analyse fonctionnelle s'avère précieuse pour appréhender et identifier l'apparition des comportements-défis. Elle permet de déterminer le contexte, le moment de la journée, ainsi que les antécédents et les conséquences de ces comportements. Il est également conseillé que l'équipe éducative conduise des évaluations multidisciplinaires en collaboration avec l'ensemble des professionnels œuvrant auprès de l'individu présentant ces comportements, ceci dans l'optique d'améliorer potentiellement son autonomie quotidienne (Alex, 2022).

3. Problématique

Il est évident que les comportements-défis sont fréquents chez les personnes atteintes de TSA, à savoir environ la moitié des individus concernés (Carr et al., 1999).

Ces comportements peuvent être attribués à plusieurs facteurs comme notamment les difficultés à évaluer les conséquences de leurs actions ou les troubles sensoriels caractéristiques de cette population (Comprendre l'autisme, 2024).

Les comportements-défis ne sont pas des manifestations isolées, mais le résultat d'interactions complexes entre les individus, leurs caractéristiques individuelles, leur environnement social et physique et leurs éducateurs. Ceux-ci jouent un rôle central dans la vie des personnes présentant un TSA, influençant non seulement leur qualité de vie, leur développement mais aussi leur bien-être émotionnel (Cudré-Mauroux, 2012).

De ce fait, l'accompagnement des éducateurs dans la gestion des comportements-défis représente un enjeu important dans le domaine de l'éducation spécialisée. Ces comportements représentent un facteur de stress supplémentaire à leur activité professionnelle pouvant entraîner des conséquences néfastes affectant leur santé mentale et émotionnelle, ainsi que leur capacité à dispenser des soins de qualité (Cudré-Mauroux, 2012).

Ainsi, la littérature donne plusieurs stratégies en vue d'apporter une solution à la problématique mentionnés ci-dessus, à savoir :

- Mise en place de stratégies et de modes de gestion appropriés ceci en collaboration étroite avec l'ensemble de l'équipe éducative (Comprendre l'autisme, 2024) ;
- L'analyse fonctionnelle apparaît comme un outil précieux pour comprendre les antécédents et les conséquences des comportements-défis, permettant ainsi d'adapter les interventions de manière individualisée (Comprendre l'autisme, 2024).
- Une approche écologique prenant en compte les facteurs individuels et contextuels des éducateurs est recommandée pour comprendre et traiter efficacement les comportements-défis (Cudré-Mauroux, 2012).

L'ignorance de ces stratégies peut entraîner plusieurs répercussions, telles que le risque de blessures physiques, une qualité d'accompagnement moindre et une confusion accrue pour les bénéficiaires (Einfeld & Emerson, 2016).

En conclusion, l'accompagnement des éducateurs dans la gestion des comportements-défis représente un enjeu majeur pour garantir des soins de qualité aux bénéficiaires.

Une approche collaborative, axée sur le soutien et l'adaptation des interventions est essentielle pour favoriser le bien-être et le développement des personnes accompagnées et protéger la santé mentale des éducateurs.

3.1 Question de recherche

Les liens entre les différents points du cadre théorique m'amènent à la question de recherche suivante :

Comment les éducateurs gèrent-ils les comportements-défis chez les jeunes atteints du trouble du spectre de l'autisme tout en minimisant leurs sources de stress afin de favoriser un accompagnement optimal ?

3.2 Hypothèses

Les hypothèses ci-dessous découlent des recherches théoriques que j'ai menées dans le cadre de ce travail, ainsi que de mes diverses expériences professionnelles au sein d'une école spécialisée et d'un foyer accueillant des enfants en situation de handicap.

3.2.1 Première hypothèse

Les éducateurs tentent d'identifier les causes, les antécédents et les conséquences des comportements-défis pour individualiser leur suivi et leur accompagnement avec les jeunes.

3.2.2 Deuxième hypothèse

La mutualisation des ressources et le partage des expériences au sein de l'équipe éducative contribuent à adapter les stratégies, favorisant ainsi le bien-être professionnel et un accompagnement optimal envers les personnes accompagnées.

3.2.3 Troisième hypothèse

Les conditions intrinsèques des éducateurs, telles que leurs années d'expérience et leur formation influencent leur capacité à gérer les comportements-défis chez les jeunes.

4. Méthodologie

Ce chapitre décrit la démarche adoptée pour la collecte et l'analyse des données. La méthodologie repose sur une approche qualitative, axée sur des entretiens semi-directifs avec des professionnels spécialisés travaillant directement avec des enfants atteints du trouble du spectre autistique.

4.1 Ethique

Afin de garantir la protection des personnes interviewées et de préserver l'intégrité de mon travail, je me suis appuyée sur les principes éthiques suivants :

- Le consentement libre et informé : Les participants sont informés qu'à tout moment, ils ont le droit de mettre fin à leur participation ou demander la suppression de leur entretien.
- La confidentialité et l'anonymat : Les personnes interrogées sont anonymisées dans l'intégralité de mon travail. Lorsque des noms d'individus ont été cités au cours de l'entretien, ces personnes sont également anonymisées. Une fois mon travail terminé et évalué, toutes les données collectées seront supprimées.

En respectant ces principes, je m'assure de mener une recherche éthique, respectueuse des droits et de la dignité des participants.

Pour assurer une compréhension claire des personnes interviewées, j'ai obtenu leur signature sur un formulaire de consentement, afin de leur garantir la connaissance de leurs droits (Annexe 1).

4.2 Démarche

Dans un premier temps, j'ai préparé une grille d'entretien et réalisé un entretien test avec une éducatrice afin d'évaluer la durée, la pertinence des questions, ainsi que de valider les outils d'enregistrement. Cette séance test a duré environ 45 minutes. À la suite de cet entretien, j'ai apporté quelques modifications avec l'aide de l'éducatrice, notamment en ajustant les questions d'approche et en intégrant des aspects de présentation.

Ensuite, j'ai pris contact téléphoniquement avec quatre éducatrices et leur ai présenté mon projet, exposé mon thème de recherche, mes motivations, ainsi que les raisons pour lesquelles j'avais besoin de leur participation. Les entretiens se sont échelonnés sur une période de quatre semaines (du 27 août au 20 septembre 2024).

L'objectif était de réaliser un entretien par semaine, afin de disposer du temps nécessaire pour retranscrire chacun d'eux avant d'aborder le suivant. Les entretiens ont tous eu lieu sur le lieu de travail des personnes concernées et ont duré environ 45 minutes :

Nom d'emprunt	Formations	Lieu de travail
Lucie (34 ans)	Formation en France – équivalent à la HES-SO	Classe spécialisée
Karine (33 ans)	HES-SO – éducatrice spécialisée	
Mégane (30 ans)	Université – travail social et politiques sociales	
Amandine (37 ans)	HES-SO – éducatrice spécialisée	

Figure 8 : Profils des professionnels questionnés

4.3 Terrain et échantillonnage

Les 4 personnes interviewés exercent en classe spécialisée avec des enfants de 4 à 13 ans. Chaque professionnel collabore en classe avec un stagiaire. Tous les enfants accompagnés présentent un trouble du spectre autistique. Certains enfants sont présents depuis plusieurs années dans certaines classes, tandis que c'est la première année d'école pour les enfants des classes de Mégane et Amandine.

4.4 Outil de recueil de données

Afin de préparer au mieux les entretiens, j'ai élaboré une grille d'entretien (Annexe 2). Pour ce faire, j'ai créé un tableau comprenant les trois hypothèses. À partir de ces hypothèses, j'ai défini des objectifs, guidant les questions des entretiens. À partir de ces objectifs, j'ai formulé des questions principales ainsi que des questions de relance pour approfondir les réponses lorsque cela était nécessaire. L'utilisation d'entretiens semi-directifs m'a permis, de bénéficier d'une certaine flexibilité dans le déroulement des discussions. Toutefois, il était crucial de maintenir la discussion centrée sur le sujet principal. J'ai pu observer une réelle évolution entre le premier et le dernier entretien : j'étais moins anxieuse et plus concentrée sur la progression des questions, privilégiant plutôt l'écoute active et la discussion tout en maintenant un fil rouge. Ces entretiens m'ont véritablement permis d'approfondir mes connaissances et d'établir des liens avec la théorie exposée dans la première partie de ce travail.

5. Analyse

Ce chapitre démontre les liens entre la théorie et la pratique. Il permet de vérifier les trois hypothèses émises et de répondre à la question de recherche de ce travail. Pour ce faire, une grille d'analyse a été élaborée (Annexe 3) et complétée à partir de chaque entretien réalisé (Annexe 4). Chaque élément pertinent a été systématiquement relié aux numéros de ligne correspondants dans les retranscriptions des entretiens.

5.1 Hypothèse 1

Les éducateurs tentent d'identifier les causes, les antécédents et les conséquences des comportements-défis pour individualiser leur suivi et leur accompagnement avec les jeunes.

Deux thématiques sont extraites de cette hypothèse ; les méthodes et outils utilisés ainsi que les stratégies d'individualisation.

5.1.1 Les méthodes et outils utilisés

Une approche récurrente parmi les éducatrices interrogées consiste à utiliser des grilles d'analyse comme outil pour mieux comprendre les comportements-défis des enfants atteints de TSA. Ces grilles permettent de noter les moments clés où le comportement survient, ainsi que les conditions spécifiques qui entourent son apparition. Karine mentionne, par exemple, que ce travail est méthodique : « *des observations quotidiennes de savoir avec qui ça se passe, quand ça se passe, de quelle manière, comment, quels sont les comportements qui reviennent [...] puis après [...] c'est une analyse de la grille et puis voir ce qui ressort* ». Cette méthode s'inscrit dans le cadre théorique des approches comportementales, telles que le modèle ABC (Antécédent, Comportement, Conséquence), qui permet de contextualiser les comportements-défis dans des séquences d'événements (Couillaud, 2022).

Cependant, plusieurs éducatrices soulignent également la difficulté à exploiter les observations. Comme le mentionne Karine, certains comportements sont complexes à analyser car ils peuvent être multifactoriels et liés à des contextes différents : « *c'est plus complexe de trouver pourquoi, parce que ça peut être multifactoriel, y a plein de causes différentes* ». Cette remarque s'aligne sur la nécessité de comprendre les comportements-défis en tenant compte non seulement des aspects individuels de l'enfant, mais aussi de son environnement social et familial.

Par exemple, dans le modèle écologique d'accompagnement, on voit que les comportements-défis ne peuvent être dissociés de leur contexte, qu'il s'agisse des interactions avec la famille ou des ressentis internes de l'enfant (Cudré-Mauroux, 2012).

Par ailleurs, certaines éducatrices, comme Amandine, soulignent qu'il est essentiel de ne pas se précipiter dans l'utilisation des grilles d'analyse avant d'avoir pris le temps d'observer l'enfant et d'établir un lien avec lui. Elle explique qu'elle préfère d'abord observer avant de sortir ses outils d'analyse : « *moi j'aime bien d'abord connaître l'enfant [...] et observer, surtout* ». Cette approche, rappelle l'importance de créer un lien éducatif pour favoriser la compréhension des comportements. Cette idée de « simple observation » s'inscrit dans une phase initiale de planification, visant à instaurer un climat de confiance avec les enfants avant d'utiliser des outils plus techniques. (Willaye & Magerotte, 2013).

Le dernier outil évoqué est l'utilisation de technologies comme la vidéo, méthode supplémentaire qui apparaît dans le discours d'Amandine. Elle déclare : « *Je filme beaucoup même pour l'évolution générale [...] puis tu vois que ça évolue quand même. Et puis pour les comportements-défis, c'est pareil* ». En filmant les interactions, les éducateurs peuvent repérer des schémas comportementaux qu'ils n'auraient peut-être pas identifiés en temps réel, ce qui renforce la capacité d'analyse des comportements.

5.1.2 Les stratégies d'individualisation

Dans le cadre de l'accompagnement des enfants avec des comportements-défis, l'individualisation est primordiale. Comme le mentionne Lucie, l'un des premiers défis est de trouver le temps et l'organisation nécessaires pour bien observer l'enfant : « *ce qui est compliqué c'est qu'on n'est déjà pas seul avec l'enfant [...] c'est de mettre en commun tout ça* ». Le travail d'équipe apparaît donc essentiel pour pouvoir mutualiser les observations et ajuster les interventions en conséquence. Cette collaboration interprofessionnelle met en avant l'importance de partager les données entre les intervenants afin de mieux cerner les causes des comportements et adapter les stratégies en fonction des observations collectives (Willaye & Magerotte, 2013).

La mise en place de stratégies adaptées aux besoins spécifiques de chaque enfant est également une démarche expérimentale, comme l'illustre Lucie : « *ma stratégie ça sera de lui apprendre à demander l'attention de manière adaptée [...] on essaye ça pendant un temps, est-ce que ça diminue les comportements défis ? Est-ce que ça ne change pas ? Est-ce que ça les amplifie ? Et puis on réadapte* ».

Cette approche rappelle les bases de l'analyse fonctionnelle, qui consiste à tester différentes interventions, à mesurer leur impact et à ajuster l'accompagnement en conséquence.

En effet, le processus d'ajustement continu est crucial dans la gestion des comportements-défis, car il permet aux éducateurs d'affiner leurs méthodes pour répondre aux besoins de l'enfant (Comprendre l'autisme, 2024).

Une autre stratégie clé évoquée par Amandine est l'utilisation de moyens de communication adaptés : « *Un des meilleurs outils pour faire baisser les comportements-défis, c'est de mettre en place un outil de communication adapté pour l'enfant [...] une fois que tu peux t'exprimer, même si ce sont quelques mots ou quelques émotions, ça fait tomber 70%, 80% des comportements-défis* ». Cette idée souligne que de nombreux comportements-défis sont souvent une réponse à l'incapacité de l'enfant à exprimer ses besoins ou ses frustrations. L'introduction de systèmes de communication alternatifs, comme les pictogrammes ou les outils numériques, permet aux enfants de mieux se faire comprendre, pouvant ainsi réduire la fréquence des comportements-défis (Comprendre l'autisme, 2024).

En ce qui concerne l'individualisation, il est également important d'adapter les interventions en fonction du contexte et des circonstances. Mégane explique que l'analyse doit prendre en compte de nombreux paramètres, comme le moment de la journée, l'environnement ou encore les personnes impliquées : « *regarder vraiment à quel moment ça se passe et adapter en fonction de ça, ou alors est-ce que c'est toujours avec la même personne aussi* ». Cela rejoint le concept que les comportements-défis ne peuvent pas être compris indépendamment, mais qu'ils sont influencés par une multitude de facteurs individuels et environnementaux. Cette approche, démontrée par le modèle écologique, rappelle qu'il est essentiel de considérer le contexte global dans lequel les comportements se produisent (Cudré-Mauroux, 2012).

Enfin, Amandine souligne l'importance de la cohérence dans les interventions éducatives : « *je fais un protocole et puis j'essaie de le transmettre à toutes les personnes qui s'occupent de l'enfant pour qu'on fasse tous la même chose* ». Elle insiste sur le fait que si les éducateurs ne sont pas alignés dans leurs pratiques, même de petits changements peuvent suffire à maintenir les comportements-défis. Cette cohérence est cruciale pour assurer une continuité dans l'accompagnement, permettant ainsi à l'enfant de comprendre et d'intégrer les nouvelles règles ou attentes (Willaye & Magerotte, 2013).

5.1.3 Synthèse hypothèse 1

Dans le cadre de la gestion des comportements-défis chez les enfants atteints de TSA, les éducatrices s'appuient sur des méthodes et outils variés pour les analyser et les comprendre. Les éducatrices mettent en évidence l'importance de l'observation et de l'utilisation de grilles d'analyse pour identifier les moments clés et l'environnement où apparaissent les comportements-défis. Cependant, comme le soulignent plusieurs professionnelles interrogées, il est essentiel d'instaurer un lien de confiance avec l'enfant avant de se concentrer sur l'analyse des comportements. Les grilles d'observation et autres outils tels que l'analyse fonctionnelle ou le modèle ABC sont efficaces pour structurer la collecte de données, mais nécessitent une adaptation en fonction des contextes individuels et multifactoriels. Les éducatrices reconnaissent que l'environnement social, familial et les ressentis internes de l'enfant jouent un rôle important dans l'apparition des comportements, ce qui nécessite une approche nuancée et flexible.

De plus, les professionnelles interrogées mettent en avant l'importance de l'adaptation des stratégies en fonction des besoins spécifiques de chaque enfant. L'individualisation de l'accompagnement repose sur une observation minutieuse, l'expérimentation de différentes approches et l'ajustement en continu des stratégies en fonction des résultats obtenus. Les outils de communication adaptés, comme les pictogrammes ou les moyens technologiques, apparaissent comme des solutions clés pour réduire les comportements-défis en permettant aux enfants de mieux exprimer leurs besoins. De plus, l'importance de la cohérence des interventions entre les différents intervenants est soulignée : chaque professionnel doit suivre les mêmes protocoles pour éviter que des différences dans l'accompagnement ne perturbent l'enfant.

Ainsi, mon hypothèse est confirmée par ces deux sous-thématiques. Les éducateurs tentent effectivement d'identifier les causes, les antécédents et les conséquences des comportements-défis, notamment à travers des outils d'analyse et des observations régulières. Ils individualisent ensuite leur accompagnement en fonction de ces analyses, en ajustant leurs stratégies selon les réactions des enfants. Toutefois, ces démarches ne sont pas figées et demandent une réévaluation constante, ainsi qu'une coordination étroite entre les différents intervenants, afin d'assurer une réponse cohérente et adaptée à chaque situation.

5.2 Hypothèse 2

La mutualisation des ressources et le partage des expériences au sein de l'équipe éducative contribuent à adapter les stratégies, favorisant ainsi le bien-être professionnel et un accompagnement optimal envers les personnes accompagnées.

Plusieurs thématiques se dégagent de cette hypothèse, notamment la mutualisation et le partage des ressources/expériences, ainsi que le bien-être professionnel dans un contexte de collaboration.

5.2.1 La mutualisation et le partage des ressources/expériences

Dans le contexte des comportements-défis chez les enfants présentant un TSA, la mutualisation des ressources et le partage d'expériences apparaissent comme des leviers essentiels pour adapter les stratégies éducatives. Lucie explique qu'elle peut compter sur ses collègues et les autres personnes ressources pour analyser certaines situations, soulignant que l'échange informel permet souvent d'obtenir des conseils précieux : *« je connais mes personnes ressources, un peu à qui je peux demander conseil, avec qui je peux faire des analyses de situations »*. Cette pratique collaborative met en avant l'importance du partage des connaissances pour améliorer la prise en charge des personnes présentant des comportements-défis.

Cependant, comme le souligne Lucie, ces échanges ne sont pas toujours faciles. Elle évoque le fait que, parfois, les stratégies proposées ne sont pas en accord avec ses propres pratiques éducatives, ce qui peut créer des tensions au sein de l'équipe : *« on n'est pas forcément d'accord avec les pratiques des autres [...] et ce n'est pas toujours évident »*. L'absence de consensus peut générer des frustrations chez les professionnels de l'éducation, d'où l'importance de maintenir une communication claire et de promouvoir des espaces de dialogue pour permettre à chacun d'exprimer ses doutes et de trouver des compromis.

Le partage d'expériences, particulièrement dans des contextes complexes comme celui de la gestion des comportements-défis, peut également permettre aux éducateurs de prendre du recul et d'enrichir leur analyse. Karine mentionne que transmettre ses observations à d'autres collègues ou responsables est essentiel pour éviter de *« ne pas se rendre compte »* de certains aspects de la situation : *« on a vite le nez dedans et puis on ne se rend pas forcément compte »*.

Cet échange d'observations et d'hypothèses avec des personnes extérieures ou qui ont une vision différente de la situation permet aux éducateurs d'adopter une perspective plus large, ce qui est crucial dans l'adaptation des stratégies d'intervention (Cudré-Mauroux, 2012).

De plus, les échanges informels entre collègues sont souvent plus précieux que des protocoles rigides. Amandine souligne que certaines analyses de pratiques formalisées peuvent manquer de flexibilité et de pertinence : « *c'était tellement protocolé [...] ça ce n'était pas une aide* ». À l'inverse, les discussions spontanées après le travail par exemple permettent un partage d'expériences qui, bien que non structurées, jouent un rôle essentiel dans l'ajustement des pratiques éducatives. Ce type de collaboration informelle, souvent peu reconnu, est pourtant indispensable pour affiner les stratégies d'accompagnement en fonction des réalités de terrain. Toutefois, il faut veiller à ce que ces discussions informelles n'empiètent pas trop sur la vie privée.

Enfin, la mutualisation des expériences permet également de bénéficier d'un soutien émotionnel. Mégane indique que partager ses difficultés aide à évacuer le stress : « *ça évacue le stress justement* », et que les collègues apportent souvent des hypothèses ou des solutions auxquelles elle n'aurait pas pensé. Cela montre l'importance de l'interaction entre pairs, non seulement pour adapter les stratégies éducatives, mais aussi pour préserver le bien-être des professionnels, qui sont souvent confrontés à des situations émotionnellement lourdes.

5.2.2 Le bien être professionnel dans un contexte de collaboration

Dans le contexte des comportements-défis, le bien-être professionnel des éducateurs est intrinsèquement lié à la qualité de la collaboration au sein de l'équipe éducative. Les échanges informels entre collègues jouent un rôle crucial dans le soutien émotionnel et la gestion du stress, comme l'illustre Lucie : « *C'est important de pouvoir justement se réunir et puis se dire [...] ok je n'avais pas pensé à ça* ». Ces discussions informelles permettent aux éducateurs de partager leurs expériences, d'ajuster leurs pratiques et de bénéficier de nouvelles perspectives, renforçant ainsi leur bien-être au travail. Cela s'inscrit dans une logique d'apprentissage collectif, où le partage des connaissances contribue à une meilleure gestion des situations difficiles (Cudré-Mauroux, 2012).

Karine fait également état de l'importance de la communication entre collègues pour améliorer le climat de travail : « *je pense qu'il est important de ne pas arrêter de transmettre nos observations à d'autres personnes qui travaillent avec nous* ».

Cette affirmation souligne le fait que, dans un environnement éducatif, le partage d'informations et d'observations entre pairs est essentiel pour éviter l'isolement professionnel. Les échanges réguliers aident à prendre du recul sur des situations complexes, ce qui est indispensable pour maintenir un niveau de bien-être professionnel (Cudré-Mauroux, 2012).

Cependant, comme le soulignent les éducatrices, le soutien institutionnel joue également un rôle déterminant dans leur bien-être. Karine note que, dans d'autres expériences professionnelles : « *il y avait plus de rencontres, donc c'était beaucoup plus clair* ». Cela indique qu'une structure de soutien institutionnelle, qui facilite les échanges formels et la communication, est également importante pour renforcer le bien-être des éducateurs. Des réunions régulières peuvent offrir un cadre où les éducateurs peuvent partager des préoccupations, discuter de leurs pratiques et recevoir un soutien.

Mégane met en lumière la nécessité d'un équilibre entre les échanges informels et les structures formelles de soutien. Elle évoque que la communication par WhatsApp peut être à la fois utile et envahissante, notant que : « *WhatsApp ce n'est pas sain. C'est pratique mais ce n'est pas sain* ». Cette remarque rappelle l'importance de gérer les canaux de communication pour éviter le stress supplémentaire que peuvent générer des échanges trop fréquents ou mal régulés.

Il est également crucial de reconnaître que la pression peut être augmentée en l'absence de soutien formel. Amandine exprime une frustration face à l'absence de temps dédié aux analyses de pratiques, soulignant que : « *ça manque énormément* » et que cela a un impact sur leur bien-être. La possibilité de discuter des expériences et des défis au sein d'un cadre formel peut contribuer à une atmosphère de travail plus positive et soutenante.

Enfin, la mise en place de supervisions, même informelles, est perçue comme un besoin fondamental pour le bien-être des éducateurs. Karine souligne que l'accès à une écoute extérieure, sans jugement, est essentiel dans des situations complexes : « *avoir une zone externe, non jugeant qui puisse juste t'écouter* ». Cela est également réaffirmé par les idées d'Amandine sur la nécessité d'un espace où les éducateurs peuvent exprimer leurs préoccupations et partager leurs expériences sans crainte de jugement, favorisant ainsi un soutien mutuel.

5.2.3 Synthèse hypothèse 2

Dans le cadre de la gestion des comportements-défis chez les enfants avec un TSA, la mutualisation des ressources et le partage d'expériences au sein de l'équipe éducative se révèlent essentiels pour optimiser les stratégies d'accompagnement.

Les éducatrices témoignent que le partage d'observations et d'analyses de situations, qu'il soit formel ou informel, est crucial pour mieux comprendre les comportements-défis. Lucie souligne que ces échanges permettent d'apporter de nouvelles idées et d'éviter l'isolement professionnel, contribuant ainsi à l'ajustement des interventions. Cependant, certaines éducatrices expriment des préoccupations concernant des stratégies qui pourraient ne pas être alignées avec leurs pratiques, ce qui souligne l'importance de maintenir une communication ouverte et un consensus au sein de l'équipe.

De plus, les échanges informels et le soutien mutuel sont perçus comme des ressources précieuses pour gérer le stress associé à la prise en charge d'enfants présentant des comportements-défis. Karine et Mégane soulignent que discuter de leurs expériences avec des collègues aide à évacuer le stress et à prendre du recul sur des situations complexes. Néanmoins, elles mettent également en avant la nécessité d'un cadre formel de soutien, tel que des réunions régulières ou des supervisions, pour renforcer le bien-être professionnel.

Cette hypothèse est validée par les analyses qui montrent que la mutualisation des ressources et le partage d'expériences favorisent non seulement l'adaptation des stratégies éducatives, mais contribuent également au bien-être des éducateurs. La collaboration entre professionnels est un facteur déterminant pour améliorer l'accompagnement des enfants et créer un environnement de travail soutenant, permettant aux éducateurs de mieux faire face aux défis quotidiens et aux comportements-défis.

5.3 Hypothèse 3

Les conditions intrinsèques des éducateurs, telles que leurs années d'expériences et leur formation influencent leur capacité à gérer les comportements-défis chez les jeunes.

Plusieurs thématiques émergent de cette hypothèse, telles que les divers parcours de formation et les années d'expérience accumulées.

5.3.1 Les divers parcours de formation

Les éducatrices interviewées expriment des opinions contrastées sur l'impact de leur formation initiale dans la gestion des comportements-défis. Lucie, par exemple, note que sa formation en France survolait plusieurs domaines, mais n'entrait pas en profondeur sur le handicap ou l'autisme : « *Dans ma formation initiale, on survole le handicap, l'autisme [...] donc non, ça ne m'a rien apporté* ». Cette lacune dans les formations initiales est un point commun soulevé par plusieurs éducatrices, qui indiquent que la vraie expertise se construit souvent sur le terrain. Cela reflète un écart fréquent entre la théorie abordée en formation et la réalité pratique du terrain, un décalage qui rend difficile la préparation aux comportements-défis.

Karine souligne également ce décalage entre la formation théorique et la pratique : « *Il y a ce qu'on t'a appris, puis il y a la réalité du terrain* », ajoutant qu'elle n'a jamais réellement utilisé ce qu'elle a appris durant sa formation académique dans des situations concrètes de gestion des comportements-défis. Cela démontre l'importance de formations spécifiques pour se préparer aux défis particuliers posés par les enfants avec un TSA. Elle envisage d'ailleurs de compléter sa formation par un Certificate of Advanced Studies (CAS) en comportements-défis, une démarche qu'elle voit comme essentielle pour gagner en légitimité et réduire l'épuisement lié à l'improvisation.

D'autres éducatrices, comme Mégane, partagent des expériences similaires. Elle affirme que sa formation à l'université ne lui a pas vraiment appris à gérer les comportements-défis, précisant que la pratique est le véritable vecteur d'apprentissage : « *C'est dans la pratique que j'ai appris à gérer* ». Ce type de témoignage montre que la formation initiale seule ne suffit pas à préparer les éducatrices, en particulier pour les comportements violents, souvent rencontrés dans les structures éducatives spécialisées. Amandine, quant à elle, se distingue en ayant suivi plusieurs formations spécialisées dans le TSA et les comportements-défis. Elle souligne à quel point ces formations lui ont permis de se spécialiser et de mieux gérer les situations complexes : « *Je me suis énormément spécialisée dans tout ce qui est communication pour les bas niveaux et dans les comportements-défis* ».

Les éducatrices soulignent également l'importance des formations continues. Lucie évoque la nécessité d'avoir des mises à jour régulières pour se tenir informé des nouvelles pratiques et théories : « *peut-être avoir plus de formations continues où il y a des refresh* ».

Cette demande reflète un besoin de renouveler les compétences, car les nouvelles approches d'accompagnement et la gestion des comportements-défis évolue. En outre, certaines institutions offrent des formations en interne, comme un module mentionné par Lucie, qui couvre l'autisme et les comportements-défis, mais de manière superficielle.

5.3.2 Les années d'expériences

Les années d'expérience semblent jouer un rôle déterminant dans la capacité à gérer des comportements-défis. Les éducatrices interviewées font souvent référence à la façon dont l'expérience leur permet d'acquérir confiance et détachement face aux situations difficiles. Lucie, par exemple, explique qu'avec le temps, elle a appris à puiser dans ses expériences passées pour gérer des situations similaires : « *de ce qu'on a vécu, de ce qu'on a testé [...] je peux essayer ça aussi ou pas* ». Cette capacité à reconnaître des schémas récurrents et à ajuster ses stratégies est un élément clé que l'on retrouve dans les travaux sur l'apprentissage par l'expérience de Kolb, qui souligne que les expériences passées enrichissent le répertoire d'actions des professionnels et les rendent plus efficaces face à de nouvelles situations (Briand, 2020).

Karine, qui se considère encore novice dans le domaine, souligne l'importance de l'expérience dans l'évolution de sa pratique professionnelle : « *c'est beaucoup par l'expérience que j'en suis venue à décider certaines choses* ». Cela met en lumière un autre aspect important : l'expérience aide les éducateurs à prendre du recul face aux comportements-défis, leur permettant de mieux gérer l'impact émotionnel de ces situations. Karine ajoute que l'expérience lui a appris à faire la part des choses entre les besoins de l'élève et ses propres émotions, un équilibre crucial dans ce travail.

Mégane, quant à elle, évoque un processus de désensibilisation face aux comportements-défis, qui s'installe avec les années. Elle note qu'au début de sa carrière, les incidents avaient un fort impact émotionnel, mais qu'avec le temps, elle a appris à relativiser : « *avec le temps, c'est comme si ça fait partie de ton job et tu rentres c'est genre [...] tiens, aujourd'hui je ne me suis pas fait griffer* ». Cela montre comment l'expérience permet de réduire le stress lié à ces comportements, facilitant ainsi une meilleure gestion émotionnelle.

De son côté, Amandine souligne l'importance des premières années de travail dans la construction de sa confiance en elle : « *mes gros comportements-défi, moi je les ai surtout vécus au début de ma carrière [...] ça m'a beaucoup forgé* ».

Cette idée que les premières expériences de comportements-défis peuvent être formatrices est récurrente dans les témoignages. Amandine explique également que l'accumulation des expériences lui permet désormais d'aborder les situations de manière plus détachée, avec moins de craintes, car elle sait qu'elle peut gérer : « *c'est vraiment cette confiance que tu prends d'année en année [...] tu sais que tu y arrives* ». Cette capacité à faire face avec sérénité à des comportements qui pouvaient autrefois paraître insurmontables est un exemple clair de l'impact bénéfique de l'expérience professionnelle sur la gestion des situations difficiles.

5.3.3 Synthèse hypothèse 3

Dans le cadre de l'accompagnement des jeunes avec des comportements-défis, les formations continues et les années d'expérience accumulées par les éducateurs jouent un rôle central dans leur capacité à gérer ces situations complexes.

La formation initiale semble être souvent insuffisante pour préparer les professionnels à faire face aux comportements-défis. Lucie, Karine et Mégane évoquent toutes un certain décalage entre ce qui est enseigné en formation et la réalité du terrain. Bien que ces formations offrent des bases théoriques nécessaires, la vraie maîtrise de la gestion des comportements-défis s'acquiert principalement à travers l'expérience pratique et les formations continues. En effet, Amandine souligne l'importance de se spécialiser dans des domaines comme le TSA et les comportements-défis, ce qui lui a permis de développer des compétences spécifiques et de mieux gérer les situations complexes. Les éducatrices reconnaissent également la nécessité de formations continues qui permettent de se tenir à jour sur les nouvelles approches et outils, et qui offrent un "refresh" des compétences acquises.

De plus, l'expérience pratique est cruciale pour développer la confiance et l'assurance nécessaires à la gestion des comportements-défis. Les éducateurs apprennent, au fil des années, à mieux comprendre les réactions des jeunes et à ajuster leurs interventions en fonction de situations similaires vécues par le passé. Karine et Amandine évoquent toutes deux comment l'expérience leur a permis d'acquérir une forme de détachement émotionnel face à des comportements violents, qui leur paraissaient difficile à surmonter au début de leur carrière. L'expérience leur apporte non seulement un panel de stratégies plus large, mais aussi une plus grande résilience émotionnelle, facilitant ainsi une gestion plus sereine des situations difficiles.

En conclusion, cette hypothèse est confirmée par les témoignages des éducatrices : si la formation initiale est une base nécessaire, elle ne suffit pas à elle seule. C'est l'expérience accumulée et les formations continues qui permettent aux éducatrices de se sentir véritablement armées pour gérer les comportements-défis, renforçant à la fois leur efficacité professionnelle et leur bien-être émotionnel.

5.4 Question de recherche

En se basant sur ce chapitre d'analyse, il est maintenant possible de répondre à la question de recherche :

Comment les éducateurs gèrent-ils les comportements-défis chez les jeunes atteints du trouble du spectre de l'autisme tout en minimisant leurs sources de stress afin de favoriser un accompagnement optimal ?

La question centrale de ce travail trouve sa réponse à travers les différentes analyses réalisées autour des hypothèses. Celles-ci révèlent les pratiques adoptées par les éducateurs pour à la fois répondre aux besoins des jeunes avec un TSA et préserver leur propre bien-être.

Premièrement, les éducateurs utilisent une démarche d'individualisation pour mieux accompagner les jeunes avec un TSA dans la gestion de leurs comportements-défis. En observant minutieusement les causes et les déclencheurs des comportements, ils mettent en œuvre des stratégies spécifiques adaptées aux besoins individuels de chaque jeune. Cette approche, centrée sur la compréhension des comportements et la personnalisation des interventions, permet de réduire la fréquence des comportements-défis et d'améliorer l'interaction entre l'éducateur et le jeune. Ainsi, il est possible de créer un environnement propice à l'apprentissage et au développement personnel.

Ensuite, la collaboration entre les membres de l'équipe éducative joue un rôle essentiel. La mutualisation des ressources et le partage des expériences permettent aux éducateurs de bénéficier de conseils pratiques et de nouvelles perspectives face aux défis quotidiens. Le renforcement des liens au sein de l'équipe professionnelle permet de contribuer à créer une dynamique de soutien mutuel qui atténue les sentiments d'isolement souvent ressentis dans la gestion des comportements complexes. Ce soutien collectif est d'autant plus crucial qu'il aide à répartir la charge émotionnelle, favorisant ainsi un climat de travail apaisant et renforçant la résilience des professionnels.

Enfin, les compétences des éducateurs, influencées par leurs formations et leurs années d'expériences, sont des leviers déterminant dans la gestion des comportements-défis.

Les formations initiales et continues, bien que parfois insuffisantes face à la réalité du terrain, fournissent une base de connaissances essentielle. Cette combinaison d'apprentissage théorique et d'expériences pratiques contribue à renforcer les compétences des éducateurs, leur permettant de réagir de manière plus sereine et appropriée face aux comportements difficiles.

Ainsi, en combinant une approche individualisée des interventions, un soutien institutionnel et interpersonnel solide, et une amélioration continue des compétences professionnelles, les éducateurs parviennent à gérer de manière optimale les comportements-défis des jeunes présentant un trouble du spectre autistique tout en préservant leur propre bien-être.

6. Partie conclusive

Ce dernier chapitre présente les pistes d'action concrètes à envisager en lien avec la recherche, les limites du travail, le bilan des apprentissages ainsi que la conclusion finale.

6.1 Pistes d'action

Les analyses de ce travail de Bachelor ont permis d'identifier des stratégies et des leviers importants pour la gestion des comportements-défis chez les jeunes avec un trouble du spectre de l'autisme. Afin de renforcer ces pratiques et d'améliorer l'accompagnement éducatif, plusieurs pistes d'action se dégagent. Ces recommandations visent à soutenir les éducateurs dans leur mission quotidienne et à promouvoir un environnement propice au développement des jeunes avec un TSA.

6.1.1 *Le renforcement des compétences des éducateurs*

Il pourrait être intéressant de proposer aux éducateurs des formations continues régulières et adaptées aux comportements-défis et aux spécificités du TSA. Ces formations pourraient inclure des outils d'analyse comportementale ainsi que des techniques d'intervention en cas de crise, tout en intégrant des modules sur la gestion du stress et la résilience, afin de mieux gérer les défis émotionnels liés à leur métier.

Par ailleurs, la mise en place de supervisions, qu'elles soient individuelles ou en groupe, avec des experts en psychologie et en pédagogie spécialisée, offrirait aux éducateurs un espace pour partager leurs difficultés, échanger des pratiques et renforcer leur sentiment de compétence, contribuant ainsi à leur développement professionnel. De plus, les modules de formation pourraient intégrer des retours d'expérience du terrain d'éducateurs expérimentés, permettant ainsi aux éducateurs juniors de découvrir des situations réelles.

6.1.2 La communication et collaboration au sein de l'équipe éducative

Il serait pertinent d'instituer des réunions d'équipe régulières, centrées sur le partage d'observations et l'analyse collective des situations complexes, afin de favoriser une meilleure coordination entre les membres de l'équipe. Ces échanges permettraient d'harmoniser les pratiques, d'identifier les besoins spécifiques de chaque jeune et de développer des interventions cohérentes et adaptées. Par ailleurs, pour encourager la mutualisation des ressources, un groupe de discussion et d'outils numérique pourraient être mis en place, ceci permettrait de formaliser le partage d'expériences entre les éducateurs. La documentation de cas et la création de fiches pratiques basées sur des expériences vécues viendraient également enrichir la base de connaissances commune.

6.1.3 Les outils et méthodes de communication

Il est primordial de développer des moyens de communication adaptés en équipant chaque éducateur d'outils de communication visuelle, tels que des pictogrammes ou des applications numériques. Ces dispositifs facilitent l'expression des besoins des jeunes et contribuent à réduire l'apparition de comportements-défis liés à la frustration. Ils devraient être intégrés dans les routines quotidiennes et adaptés en fonction des compétences spécifiques de chaque jeune.

6.1.4 L'environnement de travail

Il est recommandé d'équilibrer les charges de travail afin de réduire les risques de surcharge, en veillant à une répartition équitable des tâches et en ajustant les effectifs pour les situations les plus complexes. Des pauses régulières et des rotations entre les éducateurs, particulièrement pour ceux accompagnant des jeunes nécessitant un soutien intensif, contribueraient à préserver l'énergie et la motivation de l'équipe.

Ces pistes d'action s'inscrivent dans une démarche de soutien à long terme pour les éducateurs qui sont au cœur de l'accompagnement des jeunes avec un TSA.

En investissant dans la formation, la collaboration, et le bien-être des professionnels, les institutions spécialisées renforcent leur capacité à répondre de manière durable et efficace aux défis proposés par les comportements-défis. Ces actions visent à instaurer un cadre de travail à la fois bienveillant et structurant permettant à chaque éducateur de contribuer pleinement au développement et à l'épanouissement des jeunes accompagnés.

6.2 Limites du travail

Ce travail présente plusieurs limites. Tout d'abord, le fait d'avoir uniquement interviewé des éducatrices spécialisées, sans inclure d'éducateurs, pourrait influencer certains résultats et limiter la diversité des perspectives recueillies. De plus, le nombre d'entretiens réalisés, bien qu'enrichissant, reste restreint et présente finalement un petit échantillon ; les conclusions établies devraient être consolidées par un élargissement de l'échantillonnage. Enfin, toutes les personnes interviewées étant issues de la même fondation, cette homogénéité institutionnelle peut également restreindre certains résultats.

6.3 Bilans des apprentissages

La réalisation de ce travail de Bachelor a constitué une expérience enrichissante, tant sur le plan académique que personnel. Elle m'a permis de développer des compétences de recherche, d'analyse et de réflexion, tout en approfondissant ma compréhension des enjeux spécifiques liés à l'accompagnement des jeunes atteints du trouble du spectre de l'autisme et des comportements-défis associés. Ce bilan des apprentissages se divise en trois axes principaux : les connaissances théoriques, les compétences méthodologiques et le développement personnel et professionnel.

6.3.1 *L'acquisition des connaissances théoriques*

Ce travail a permis d'approfondir mes connaissances sur le TSA et sur la complexité des comportements-défis chez les jeunes. En examinant la littérature et les modèles théoriques, j'ai découvert des approches spécifiques pour comprendre les causes, les manifestations et les stratégies d'intervention. Les théories comportementales et écologiques m'ont particulièrement marquées car elles mettent en lumière l'interaction entre les caractéristiques individuelles des jeunes et leur environnement social et éducatif. Ces connaissances me seront précieuses pour comprendre les besoins de futurs bénéficiaires et pour adapter mes interventions de manière informée et structurée.

6.3.2 *Le développement des compétences méthodologiques*

La démarche de recherche entreprise dans ce travail a consolidé mes compétences en méthodologie, de la définition de la problématique à l'analyse des données. La phase de collecte d'informations, notamment à travers les entretiens semi-directifs, m'a appris à structurer des entretiens de manière à recueillir des informations précises tout en laissant la place à l'expression personnelle des intervenants.

6.3.3 *Le développement personnel et professionnel*

Ce travail a aussi permis de réfléchir aux enjeux émotionnels et professionnels liés au métier d'éducateur spécialisé. En étudiant les défis auxquels les éducateurs sont confrontés face aux comportements-défis, j'ai pris conscience de l'importance du bien-être professionnel et des dynamiques d'équipe. Cette prise de conscience me pousse à valoriser la collaboration et le soutien entre collègues dans mon futur parcours professionnel et à rester vigilante quant aux sources de stress qui peuvent affecter mon efficacité.

6.4 Conclusion

Ce travail de Bachelor avait pour objectif d'explorer les stratégies employées par les éducateurs pour gérer les comportements-défis chez les jeunes atteints du trouble du spectre de l'autisme, tout en tenant compte des facteurs qui influencent leur bien-être professionnel. À travers une analyse de la littérature, l'élaboration d'hypothèses et la conduite d'entretiens avec des professionnels, ce travail a permis de mieux comprendre les défis et les ressources propres à cet accompagnement spécialisé.

Les résultats montrent que la gestion des comportements-défis chez les jeunes avec un TSA repose sur une approche combinant des stratégies individualisées, une collaboration étroite entre les membres de l'équipe éducative et un soutien institutionnel. Les éducateurs s'appuient sur des outils d'observation et d'analyse pour adapter leurs interventions aux besoins spécifiques de chaque jeune. De plus, le partage des expériences et des ressources au sein de l'équipe constitue un pilier essentiel pour améliorer la qualité de l'accompagnement et pour atténuer le stress des professionnels, renforçant ainsi leur bien-être.

Les conditions intrinsèques des éducateurs, comme leur expérience et leur formation, ont également été identifiées comme des facteurs clés de leur efficacité dans la gestion des comportements-défis.

Bien que les formations initiales ne soient pas toujours suffisantes pour les préparer aux complexités du terrain, l'expérience accumulée et les formations continues apparaissent indispensables pour affiner les compétences et renforcer la confiance des professionnels.

Ce travail met en lumière la nécessité de soutenir davantage les éducateurs dans leur mission auprès des jeunes avec un TSA, notamment en proposant des formations spécifiques et des supervisions régulières.

Ces pistes d'action, issues des résultats, visent à améliorer non seulement l'accompagnement des jeunes, mais aussi la qualité de vie professionnelle des éducateurs.

Ainsi, ce travail a permis d'apporter une contribution à la compréhension des pratiques et des besoins des éducateurs spécialisés dans l'accompagnement des jeunes avec un TSA. Les perspectives pourraient inclure des recherches sur l'impact des nouvelles technologies de communication dans ce domaine, ou sur les effets d'un soutien institutionnel renforcé sur la prévention du mal-être professionnel chez les éducateurs. Par ailleurs, il serait pertinent d'explorer davantage les mécanismes permettant de prévenir le surmenage professionnel, notamment à travers des stratégies organisationnelles favorisant une meilleure répartition des charges de travail et un accompagnement adapté des équipes. Les résultats de ce travail montrent que le succès de l'accompagnement repose sur une vision holistique des besoins des jeunes et des éducateurs, ainsi que sur une dynamique de collaboration, d'adaptabilité et de soutien au sein des équipes éducatives.

7. Bibliographie

- Alex, L. (2022). *Les comportements-défis*. Récupéré sur Enfant différent: <https://www.enfant-different.org/handicaps-maladies/les-comportements-defis/>
- American Psychiatric Association. (2015). *DSM-5 - Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux*. Elsevier Masson SAS.
- Autisme info service. (s.d). *L'autisme c'est quoi ?* Récupéré sur Autisme info service: [https://www.autismeinfoservice.fr/informer/autisme/tsa#:~:text=Le%20trouble%20du%20spectre%20de%20l'autisme%20\(TSA\)%20regroupe,les%20comportements%20et%20les%20activit%C3%A9s.](https://www.autismeinfoservice.fr/informer/autisme/tsa#:~:text=Le%20trouble%20du%20spectre%20de%20l'autisme%20(TSA)%20regroupe,les%20comportements%20et%20les%20activit%C3%A9s.)
- Autisme Suisse Romande. (2024). *L'autisme en 10 questions*. Récupéré sur Autisme Suisse Romande: <https://www.autisme.ch/autisme/informations-generales/l-autisme-en-10-questions#section-4-quelles-sont-les-causes-de-lautisme>
- Briand, M. (2020). *Théorie de l'apprentissage Apprentissage expérientiel*. Récupéré sur Innovation pédagogique et transition: <https://www.innovation-pedagogique.fr/article6342.html>
- Carr, E. G., Dunlap, G., Horner, R. H., Koegel, R. L., Turnbull, A. P., Sailor, W., ... & Fox, L. (1999). Soutien comportemental positif pour les personnes présentant des handicaps développementaux : une synthèse de recherche. American Association on Mental Retardation.
- Comprendre l'autisme. (2024). *Les comportements défis dans l'autisme : explication et analyse*. Récupéré sur Comprendre l'autisme: <https://comprendrelautisme.com/le-fonctionnement/les-comportements-defis-dans-lautisme/#:~:text=L'autisme%20exacerbe%20les%20comportements,communication%20verbale%20et%20non%20verbale>
- Couillaud, V. (2022). *Outils pour évaluer un comportement : Méthode A.B.C et S.O.R.C.* Récupéré sur Virginie Couillaud, éducatrice spécialisée : <https://virinieeducatricelarochelle.com/2022/04/24/methode-a-b-c-et-s-o-r-c-evaluation-fonctionnelle-du-comportement-efc/>
- Cudré-Mauroux, A. (2012). *Le personnel éducatif face aux comportements défis*. De Boeck.
- Einfeld, S., & Emerson, E. (2016). *Les comportements défis : Analyser, comprendre et traiter*. De Boeck Supérieur.

- Franchini, M., Gentaz, E., & Schaer, M. (2016). *Le diagnostic précoce des troubles du spectre autistique (TSA) : contribution des études sur l'orientation sociale et l'attention conjointe* (éd. Médecine & Hygiène). Devenir.
- Institut du cerveau. (2006). *Quelles sont les causes de l'autisme*. Récupéré sur Institut du cerveau : <https://institutducerveau-icm.org/fr/autisme/causes-mecanismes-biologiques/>
- Lambert, J.-L. (2001). *Le stress chez le personnel éducatif travaillant avec des personnes déficientes intellectuelles. Théorie-Evaluation-Implications-Gestion*. Fribourg: Institut de Pédagogie Curative.
- Wallart, F. (2022). *Mieux comprendre les comportements avec le modèle ABC*. Récupéré sur tispergo': <https://blog.tispergo.com/comprendre-les-comportements-avec-le-modele-abc/>
- Willaye, E., & Magerotte, G. (2013). *Evaluation et intervention auprès des comportements défis - Déficience intellectuelle et/ou autisme* (éd. 2e). De Boeck.

8. Annexes

Annexe 1 : Formulaire de consentement



Formulaire de consentement

Stratégies pour les éducateurs : Gérer les comportements-défis chez les enfants avec un trouble du spectre de l'autisme

Module Travail de Bachelor

Hildbrand Bénédicte

Sous la Direction de Solioz Emmanuel

Haute École et École Supérieure de Travail Social
Rue de la Plaine 2
3960 Sierre

Contact : emmanuel.solioz@hevs.ch

Par ma signature, j'accepte de participer à un entretien dans le cadre de la réalisation du Travail de Bachelor (TB) susmentionné, notamment :

<ul style="list-style-type: none"> Je suis informé.e que ce travail est réalisé selon les prescriptions de la nouvelle loi fédérale sur la protection des données (nLFD) et s'appuie sur le code d'éthique de la recherche en travail social. 	
<ul style="list-style-type: none"> J'accepte que l'entretien soit enregistré et retranscrit, que cet enregistrement et cette retranscription soient conservés le temps de la réalisation du TB en un lieu sécurisé et détruits ensuite. 	
<ul style="list-style-type: none"> Je donne mon accord pour que ces données soient traitées de manière anonymisée pour la réalisation du TB. 	
<ul style="list-style-type: none"> Je comprends que je peux demander la suppression des données et de ma participation à tout moment. 	
<ul style="list-style-type: none"> Je confirme savoir à qui je peux m'adresser en cas de questions ou renseignements complémentaires. 	
<ul style="list-style-type: none"> Je confirme que ma participation est volontaire. 	

Lieu, date & Signature :

Par ma signature, je confirme avoir informé la personne interviewée sur l'exploitation des données de l'entretien conformément à nouvelle loi fédérale sur la protection des données (nLFD) et le code d'éthique de la recherche en travail social.

Lieu, date & Signature :

Annexe 2 : Grille d'entretien

Hypothèses	Objectifs	Questions principales	Questions relances	Indicateur / Check-list
1. Les éducateurs tentent d'identifier les causes, les antécédents et les conséquences des comportements-défis pour individualiser leur suivi et leur accompagnement avec les jeunes.	Comprendre les méthodes utilisées par les éducateurs pour identifier les causes des cpts -défis.	Comment identifiez-vous les causes des comportements-défis chez les jeunes ?	<ul style="list-style-type: none"> - Pouvez-vous donner un exemple concret d'un cas où vous avez identifié la cause d'un comportement-défi ? - Quels sont les principaux défis que vous rencontrez lors de l'identification des causes ? 	<input type="checkbox"/> Identification des causes <input type="checkbox"/> Exemples concrets <input type="checkbox"/> Défis rencontrés
	Évaluer l'efficacité des stratégies d'individualisation des suivis mises en place.	Comment adaptez-vous votre stratégie d'accompagnement en fonction des causes identifiées ?	<ul style="list-style-type: none"> - Quelles stratégies utilisez-vous pour individualiser le suivi et l'accompagnement des jeunes présentant des comportements-défis ? - Pouvez-vous partager une expérience où l'individualisation du suivi a porté ses fruits ? 	<input type="checkbox"/> Individualisation <input type="checkbox"/> Méthodes <input type="checkbox"/> Adaptation <input type="checkbox"/> Résultats
	Identifier les outils ou techniques employés pour analyser les cpts -défis.	Comment analysez-vous les cpts -défis ? → <u>utilisez</u> -vous des outils ou techniques spécifiques ?	<ul style="list-style-type: none"> - Quels critères utilisez-vous pour évaluer l'efficacité des outils/techniques employés ? - Avez-vous reçu une formation spécifique pour utiliser ces outils/techniques ? 	<input type="checkbox"/> Outils <input type="checkbox"/> Analyse <input type="checkbox"/> Formation reçue <input type="checkbox"/> Évaluation <input type="checkbox"/> Utilisation
2. La mutualisation des ressources et le partage des expériences au sein de l'équipe éducative contribuent à adapter les stratégies, favorisant ainsi le bien-être professionnel et un accompagnement optimal envers les personnes accompagnées.	Évaluer l'impact de la mutualisation des ressources sur les pratiques éducatives	Comment la mutualisation des ressources au sein de votre équipe influence-t-elle vos pratiques éducatives ?	<ul style="list-style-type: none"> - Pouvez-vous donner un exemple de ressources mutualisées et leur impact sur votre travail ? - Quels sont les avantages et les inconvénients de cette mutualisation ? 	<input type="checkbox"/> Mutualisation des ressources <input type="checkbox"/> Exemples <input type="checkbox"/> Impact
	Comprendre comment le partage des expériences au sein de l'équipe améliore les stratégies d'accompagnement	Comment le partage des expériences entre collègues améliore vos stratégies d'accompagnement ?	<ul style="list-style-type: none"> - Pouvez-vous partager une expérience où le partage d'une situation entre collègues a conduit à une meilleure stratégie d'accompagnement ? - Quels sont les principaux bénéfices que vous tirez de ces échanges ? 	<input type="checkbox"/> Partage <input type="checkbox"/> Expériences <input type="checkbox"/> Cas concrets <input type="checkbox"/> Avantages
	Identifier les pratiques de collaboration qui favorisent le bien-être professionnel des éducateurs.	Quelles pratiques de collaboration au sein de votre équipe contribuent à votre bien-être professionnel ?	<ul style="list-style-type: none"> - Quelles sont les pratiques spécifiques qui favorisent le bien-être dans votre équipe ? - Comment ces pratiques influencent-elles votre quotidien professionnel ? 	<input type="checkbox"/> Pratique de collaboration <input type="checkbox"/> Influences sur le bien-être <input type="checkbox"/> Types de pratiques
3. Les conditions intrinsèques des éducateurs, telles que leurs années d'expériences et leur formation influencent leur capacité à gérer les comportements-défis chez les jeunes.	Analyser l'impact des années d'expérience sur la gestion des comportements-défis.	Comment vos années d'expérience influencent-elles (ou non) votre capacité à gérer les comportements-défis chez les jeunes ?	<ul style="list-style-type: none"> - Pouvez-vous partager une situation où votre expérience a été déterminante dans la gestion d'un comportement-défi ? - Quels aspects de votre expérience vous semblent les plus pertinents pour cette gestion ? 	<input type="checkbox"/> Années d'expériences <input type="checkbox"/> Situation concrète
	Évaluer l'influence de la formation sur les compétences des éducateurs face aux comportements-défis.	En quoi votre formation initiale vous a-t-elle préparé à la gestion des comportements-défis ?	<ul style="list-style-type: none"> - Quels éléments spécifiques de votre formation initiale vous ont aidé dans la gestion des comportements-défis ? - Pensez-vous que votre formation était suffisante ? Pourquoi ? 	<input type="checkbox"/> Formation initiale <input type="checkbox"/> Éléments utiles
	Identifier les besoins en formation continue des éducateurs.	Quels seraient vos besoins en termes de formation continue pour mieux appréhender les comportements-défis ?	<ul style="list-style-type: none"> - Quelles compétences ou connaissances supplémentaires aimeriez-vous acquérir ? - Avez-vous suivi des formations continues ? Quels en ont été les impacts ? 	<input type="checkbox"/> Besoins <input type="checkbox"/> Compétences supplémentaires

Y a-t-il une question que j'ai oublié de vous poser ?

Annexe 3 : Grille d'analyse vierge

Hypothèses	sous-thèmes	Lucie	Karine	Mégane	Amandine
Hypothèse 1: → causes, antécédents, conséquences → individualisation	Méthodes utilisées-causes				
	Stratégies, individualisation				
	Analyser, outils				
Hypothèse 2: → mutualisation, partage → bien-être professionnel	Mutualisation ressources - impact				
	Partage - stratégie accompagnement				
	Pratique de collaboration - bien-être				
Hypothèse 3: → conditions intrinsèque ques → gestion cpts- défis	Années expériences				
	Formations				
	Besoins				

Annexe 4 : Grille d'analyse finalisée, incluant les numéros de ligne de chaque entretien

Hypothèses	sous-thèmes	Lucie	Karine	Mégane	Amandine
Hypothèse 1: → causes, antécédents, conséquences → individualisation	Méthodes utilisées-causes	41/127-128/225/	43-50/61-63/	42/	32/34-35/42
	Stratégies, individualisation	44/58/64/74-84/	50-55/76/87/83-92/ 91/	62-67/	65-68/73/90-92/83-91/ 83/86-88/155-136/258-244/ 253-255/449-452/461- 472/
	Analyser, outils	46/49/136/144/	65/66/	85-96/52-53	81/43-44/103/152-153/ 154-159/257-262/
Hypothèse 2: → mutualisation, partage → bien-être professionnel	Mutualisation ressources - impact	111-112/156-158/159- 160/170-172/	132-133/	114-116/151-155/204-205/ 208-209/272-277/275-276/ 281	100-206/267-271/
	Partage - stratégie accompagnement	114-116/133-136/141/	81-85/117/179-110	101-102/118-120/	45-46/80-82/275-278/
	Pratique de collaboration - bien-être	113/146-148/180-185/ 276/278	149-152/156/158-162/ 167/163/179-183/186-188/ 185/	166-172/186-187/	175-181/183-188/190-196/
Hypothèse 3: → conditions intrinsèque ques → gestion cpts- défis	Années expériences	67/121-123/285- 286/	45/101-107/215-216/ 259-260/	235/236/241/246-250/ 254-257/	26/352-374/378-379/ 345-347/380-381/440-442/ 414-445/
	Formations	1/33/101/106-200/ 204-205/208/213-214/ 214/253/	6/18/46/245-244/250- 251/255-255/261-262/ 301/304-307	1-5/7/10-11/218-221/ 223-224/286-288/292- 294/	3/5/8/16-12/165-167/168- 169/366/365-371/373/ 382-395/477-478/
	Besoins	88/92-95/216-217/ 223-224/238/240-241/ 246/245/	111-113/118/124/143/ 171-174/177/180-181/202- 203/236-235/281-282/ 285/	134-135/173-177/183/ 185-189/182-185/293-303/ 305-306	52-53/57-59/70/287-291/ 254-257/161-162/429-430/ 456-457/483-485/501- 504