

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

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

Trisomie 21 et identification des émotions

Accompagnement et outils

Réalisé par : **Giller Adeline et Clavel Aline**

Promotion : **BAC ES 14 PT**

Sous la direction de : **M. Pitarelli Emilio**

Sierre, le 14 septembre 2018

Remerciements :

Nous souhaitons tout d'abord remercier toutes les personnes qui nous ont permis de réaliser notre travail de Bachelor.

Monsieur Emilio Pitarelli, directeur de travail de Bachelor, qui nous a suivies, conseillées et témoigné, tout au long de ce travail, son intérêt.

Les terrains de recherche, ainsi que les professionnels rencontrés pour leurs apports, leur disponibilité et leur motivation - sans qui ce travail n'aurait pu être réalisé.

Madame Michelle Clavel pour la relecture de notre travail.

Nos proches pour leur soutien et leurs encouragements tout au long de la rédaction de notre travail de Bachelor.

Avertissements :

Les opinions émises dans ce travail n'engagent que leurs auteures. Nous certifions avoir personnellement écrit ce 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. Nous assurons avoir respecté les principes éthiques tels que présentés dans le Code éthique de la recherche.

Notre travail s'adresse autant aux hommes qu'aux femmes. Pour simplifier la lecture et l'écriture, nous avons décidé de rédiger notre travail au masculin.

Résumé :

Le développement de l'identification des émotions chez un enfant ayant une trisomie 21 est plus lent par rapport à un enfant typique ou à un enfant avec une déficience intellectuelle. L'enfant trisomique rencontre quelques difficultés lorsqu'il doit identifier ses émotions ou les émotions des autres. Ainsi, le rôle de l'éducateur social est d'accompagner l'enfant dans le développement de cette compétence émotionnelle.

Ainsi, à l'aide d'entretiens auprès de plusieurs éducateurs et éducatrices ayant accompagné au moins une fois dans leur parcours professionnel un enfant atteint de trisomie 21, nous avons récolté des outils pouvant aider l'enfant à mieux identifier ses émotions. Nous avons également relevé des méthodes pour les professionnels, afin qu'ils aient des pistes pour pouvoir accompagner au mieux un enfant vers la première compétence émotionnelle qui est l'identification des émotions.

Finalement, cette recherche nous montre qu'il existe plusieurs outils, comme avoir des connaissances spécifiques sur la personne accompagnée, de bénéficier de son réseau ou encore en utilisant le jeu, qui aident à un meilleur accompagnement envers les enfants porteurs de trisomie 21. Cependant, d'autres facteurs doivent également être pris en considération, afin que l'enfant bénéficie d'un bon accompagnement, comme son environnement, sa personne, son handicap, son développement, etc. En définitif, ce travail permet de mettre en avant la difficulté de proposer un accompagnement précis et identique.

Mots clés :

Trisomie 21 – enfants – développement – compétences émotionnelles – identification des émotions – expression des émotions – accompagnement

Table des matières

1. Introduction :	6
2. La problématique	7
2.1 Le lien avec le travail social	8
2.2 Notre question de recherche	8
2.3 Nos objectifs	9
3. Cadre conceptuel	10
3.1 Les concepts envisagés	10
3.2 La trisomie 21	10
3.2.1 Définitions et statistiques.....	10
3.2.2 Diagnostic.....	11
3.2.3 Développement et conséquences	12
3.2.4 Conclusion.....	14
3.3 Les émotions	14
3.3.1 Etymologie.....	14
3.3.2 Le développement neurologique de l'individu	15
3.3.3 Source des émotions.....	16
3.3.4 Les différentes manifestations de l'émotion	17
3.3.5 Les sept émotions de base	17
3.3.6 Décision et émotions	18
3.3.7 Adaptation et émotions.....	19
3.4 Les compétences émotionnelles	19
3.4.1 L'identification des émotions	21
3.4.2 L'expression des émotions.....	23
3.4.3 La compréhension des émotions	26
3.4.4 La régulation des émotions	26
3.4.5 L'utilisation des émotions	26
3.4.6 Synthèse	27
3.5 Liens entre la trisomie 21 et les émotions	27
3.5.1 Discussion de la synthèse.....	30
3.6 L'accompagnement d'une personne atteinte de trisomie 21	30
3.6.1 L'accompagnement éducatif	30

3.6.2 La verbalisation	32
3.6.3 L'accompagnement d'enfants ayant une trisomie 21	32
3.7 Les pistes d'intervention	34
3.7.1 Identification des émotions.....	35
3.7.2 Expression et écoute des émotions	35
3.7.3 Conclusion.....	36
4. Les hypothèses	37
4.1 Liens entre la théorie et les hypothèses	37
4.1.1 Hypothèse n°1	37
4.1.2 Hypothèse n°2.....	38
5. La démarche méthodologique	38
5.1 La population	38
5.2 Le terrain de recherche.....	38
5.3 La technique de récolte de données.....	40
5.4 Construction de la grille d'entretien (annexe 10.1)	41
5.5 Déroulement des entretiens.....	41
5.6 Démarche de l'analyse	41
6. L'analyse.....	42
6.1 Accompagnement.....	42
6.1.1 Analyse des données	43
6.2 Description d'un enfant trisomique	44
6.2.1 Analyse des données	46
6.3 Les émotions	47
6.3.1 Analyse des données	48
6.4 Stratégies éducatives	49
6.4.1 Analyse des données	54
7. Synthèse des résultats	55
7.1 Hypothèses.....	55
7.1.1 Première hypothèse	55
7.1.2 Deuxième hypothèse.....	57
7.2 Pistes d'action.....	58
7.2.1 Connaissances spécifiques.....	59
7.2.2 Travail sur soi	60

7.2.3 Le réseau	61
7.2.4 L'humour, le détournement d'attention et la tierce personne	62
7.2.5 Jeux et activités.....	63
7.2.6 Roue des choix et échelle des émotions.....	63
8. Conclusion.....	67
9. Références.....	69
9.1.1 Ouvrages et articles	69
9.1.2 Cours.....	70
9.1.3 Images.....	70
9.1.4 Sources internet	70
10....Annexes	72
10.1 Guide d'entretien (vierge).....	72
10.2 Grilles d'analyse	76

1. Introduction :

La trisomie 21 est une anomalie chromosomique qui touche 1.08 enfants sur 1000 d'après les dernières statistiques trouvées. Il y a eu 71'848 naissances d'enfants en Suisse dont 40 enfants porteurs de trisomie 21, en 2003, et 82'164 en 2012, dont 86 enfants atteints de trisomie 21 (Radio Télévision Suisse, 2014).

L'office fédéral de la statistique confirme ces dires pour l'année 2012 (figure ci-après). Le handicap mental aurait pour première cause la trisomie 21. Cette anomalie touche davantage les garçons que les filles. Entre 1999 et 2010, il a été recensé que 54% des nouveau-nés atteints de trisomie 21 étaient des garçons (Office fédéral de la statistique, 2014).

Lors de sa formation pratique 1, Aline a travaillé dans une institution qui accueille des enfants porteurs de différents handicaps, tels que la trisomie 21, l'autisme, le polyhandicap, etc., âgés entre 6 et 18 ans, tout au long de leur parcours scolaire. Sur son lieu de stage, il y avait une fille atteinte de trisomie 21 qui n'arrivait pas à montrer certaines émotions comme la colère ou la peur. Elle souriait la plupart du temps, même lorsqu'une situation la dérangeait. En effet, si elle se faisait prendre le jeu auquel elle jouait, elle venait se plaindre aux éducatrices présentes. Cependant, elle ne se montrait pas en colère. Quand les éducatrices lui demandaient ce qu'elle ressentait lors de ces moments, elle se frustrait et se mettait à pleurer. Elle n'arrivait pas à expliquer correctement ce qu'elle ressentait, elle se disait contente. L'équipe éducative et la logopédiste de l'institution ont décidé de travailler avec elle les émotions. Durant les moments de travail et les séances de logopédie, ils pratiquaient le jeu du miroir. Cela consiste à imiter des émotions, comme la colère, la tristesse ou la peur. La jeune devait ensuite imiter la personne en face d'elle. Cependant, elle interprétait les différentes émotions toutes de la même façon, en souriant.

Par cette expérience, Aline s'est interrogée sur l'importance de l'identification des émotions. Elle a pu remarquer, au fil des séances de travail avec cette jeune, que l'apprentissage des émotions lui permettait de mieux gérer ses frustrations.

T4.1 Quelques malformations chez les nouveau-nés vivants, en 2012 détectées à la naissance (naissances à l'hôpital ou dans certaines maisons de naissance, nouveau-nés domiciliés en Suisse)

Malformations et anomalies chromosomiques	Nombre de cas	Proportion d'enfants concernés
Malformations congénitales cardiaques	415	1/196
Chez le garçon, méat urinaire sur la face inférieure du pénis (Hypospadias)	182	garçons: 1/231
Méat urinaire sur la face supérieure du pénis ou du clitoris (Epispadias)	36	1/2 259
Fissure de la lèvre supérieure ou absence de soudure de la voûte du palais (Fente labiale et/ou palatine)	105	1/774
Trisomie 21 (Syndrome de Down)	86	1/946
Trisomie 18 ou 13 (Syndrome d'Edwards ou de Patau)	10	1/8 132
Absence de fermeture postérieure de la colonne vertébrale (Spina bifida)	6	1/13 553

Source: OFS – MS

© OFS, Neuchâtel 2014

Figure 1. Statistiques malformations chez les nouveau-nés en 2012 (Office fédéral de la statistique, 2014)

Quant à Adeline, elle a travaillé dans une institution qui accueille des personnes polyhandicapées. Elle accompagnait sept personnes polyhandicapées qui ont entre 19 et 29 ans. Deux des usagers sont atteints de trisomie 21 et ne communiquent pas verbalement, l'un d'entre eux faisait beaucoup d'excès de colère et avait de la peine à gérer ses émotions. Il était donc difficile de les interpréter, car nous ne savions pas s'il s'agissait de peur, de frustration ou de colère. En ce qui concerne l'autre pensionnaire, il s'agissait d'un jeune étant très souvent dans son monde et ne montrant que très peu ses émotions. Malgré cela, nous avons pu constater que ce jeune s'ouvrait d'avantage lorsque nous avons la visite de "pattes tendues"¹ dans notre groupe. Au travers de ce stage, elle a également fabriqué un jeu sur les émotions, celui-ci était utilisé lors de l'accueil du matin. Les deux jeunes n'avaient pas la capacité de choisir l'émotion qui leur convenait, c'est pourquoi nous l'interprétions et nous leur montrions l'image qui pouvait correspondre.

Grâce à ces expériences, Adeline s'est beaucoup questionnée sur l'identification des émotions, tant au niveau de l'interprétation que le professionnel pouvait avoir sur les émotions de l'autre (identification des émotions d'autrui), tant au niveau de la personne accompagnée et sa capacité à identifier ses propres émotions. Elle s'est également demandé à plusieurs reprises quels étaient les outils qui permettaient aux personnes atteintes de trisomie d'être capable d'identifier leurs émotions ou de pouvoir améliorer cette compétence.

Pour conclure, nous souhaiterions, au travers de ce travail, acquérir quelques compétences supplémentaires quant à l'accompagnement des personnes atteintes de trisomie 21 et leurs émotions. Nous pensons qu'une personne ne pouvant pas exprimer ses émotions ne pourra pas s'adapter correctement. Etant une des principales missions d'un éducateur, nous pensons qu'il s'agit d'un point primordial. De plus, lorsque nous serons diplômées, nous souhaiterions travailler avec des personnes en situation de handicap. Nous voulons apprendre le plus d'informations possibles quant à la posture à adopter.

2. La problématique

Les personnes avec une trisomie 21 sont perçues comme ayant une attitude amicale et un intérêt marqué pour les relations sociales. Toutefois, elles possèdent quelques faiblesses au niveau comportemental en plus d'avoir des difficultés dans l'expression et la gestion de leurs émotions (Nader-Grosbois, 2011).

Grâce à une grande amélioration de la qualité de vie, les personnes trisomiques 21 sont actives plus longtemps. Cette « population » vieillissante se retrouvera dans des structures spécialisées où de nouvelles problématiques feront leur apparition. En effet, il est observé que certaines personnes atteintes de trisomie 21 présentent une

¹ Association valaisanne qui permet aux résidents d'EMS et de centre pour personnes en situation de handicap de caresser des chiens.

augmentation des troubles internalisés² et une disposition au retrait social, ce qui amène une série de difficultés quant à leur prise en charge (Nader-Grosbois, 2011).

En tant que futures éducatrices sociales, nous nous questionnons sur le fait de savoir comment nous devons accompagner et travailler avec des personnes atteintes de trisomie 21 qui n'ont pas de bonnes capacités par rapport aux compétences émotionnelles. Nous nous interrogeons également sur le fait de savoir s'il existe des outils qu'un éducateur pourrait utiliser afin de développer les compétences d'un enfant porteur de trisomie 21.

Il est important que les professionnels soient capables d'identifier les émotions qu'expriment les personnes qu'ils accompagnent. En effet, si les émotions sont identifiées correctement, cela permettra de comprendre ce que ressent chaque personne, si elle se sent bien ou malheureuse. Ainsi, nous pourrons moduler notre accompagnement au mieux en fonction de leurs besoins et de leurs envies.

2.1 Le lien avec le travail social

En tant que futures éducatrices, nous souhaitons travailler avec des personnes porteuses d'un handicap. Les personnes trisomiques 21 seront donc une population avec qui nous serons amenées à travailler plus tard. Au vu de nos expériences professionnelles nous avons remarqué que l'identification des émotions chez ces personnes est une problématique récurrente. De plus, lors de nos cours, nous avons remarqué que les émotions, les ressentis de chacun étaient souvent mis en évidence, car il s'agit d'une part importante de notre métier. Lorsque nous accompagnons toutes sortes de populations, le ressenti et les émotions de chacun sont très importants. Ils permettent un accompagnement optimal, car si nous arrivons à identifier ceux-ci, la personne se sentira écoutée, et cela permettra de créer un lien de confiance, indispensable dans le travail social.

Enfin, nous avons choisi ce thème de Bachelor, car nous estimons qu'un accompagnement est efficace lorsque nous pouvons amener la personne à identifier ses émotions. En effet, si la personne que nous accompagnons est capable de se représenter les émotions correctement, elle sera plus apte à nous expliquer ses ressentis. Ce qui nous permettra de moduler notre accompagnement.

2.2 Notre question de recherche

Notre question de départ qui guidera notre recherche est la suivante : « Comment l'éducateur social accompagne-t-il le développement de l'identification des émotions d'un enfant atteint de trisomie 21 ? »

Au travers de cette question, plusieurs interrogations en découlent, telles que : « Comment accompagner une personne atteinte de trisomie 21 ? Quels outils existe-

² Troubles de l'humeur et troubles anxieux

t-il pour développer certaines compétences émotionnelles, comme l'identification ou l'expression des émotions ? »

2.3 Nos objectifs

À travers ce travail, nous avons plusieurs objectifs, tant au niveau personnel, qu'au niveau professionnel. Nous acquerrons de nouvelles connaissances sur la trisomie 21 et l'identification des émotions. En effet, nous connaissons et comprendrons le fonctionnement des émotions chez un enfant avec ou sans déficience intellectuelle et chez un enfant atteint de trisomie 21. Ainsi, nous pourrions constater si leur développement émotionnel est identique ou non. Au terme de notre travail de Bachelor, nous connaissons de nouveaux outils pour accompagner des enfants atteints de trisomie 21.

3. Cadre conceptuel

3.1 Les concepts envisagés

Nous développerons dans ce chapitre les différents types de trisomie 21, les conséquences que cette maladie a sur la personne, les troubles possibles concernant le décodage des informations. Ensuite, nous nous pencherons sur le thème des émotions en parlant du développement typique et atypique d'une personne, de ce qu'est une émotion, ses fonctions, mais également sur les compétences émotionnelles. Enfin, nous terminerons sur une articulation qui permet de mettre en lien la thématique de la trisomie 21 et les émotions.

3.2 La trisomie 21

3.2.1 Définitions et statistiques

La trisomie 21 n'est pas considérée comme une maladie, mais plutôt comme une anomalie génétique. Elle est mise en évidence par Jérôme Lejeune avec l'aide de Marthe Gautier et Raymond Turpin en 1958 (Suaudeau, 2017) . Les personnes souffrant de cette anomalie ont trois chromosomes 21 au lieu de deux. Chaque personne est dotée de 46 chromosomes, mais ces personnes-là en ont 47.

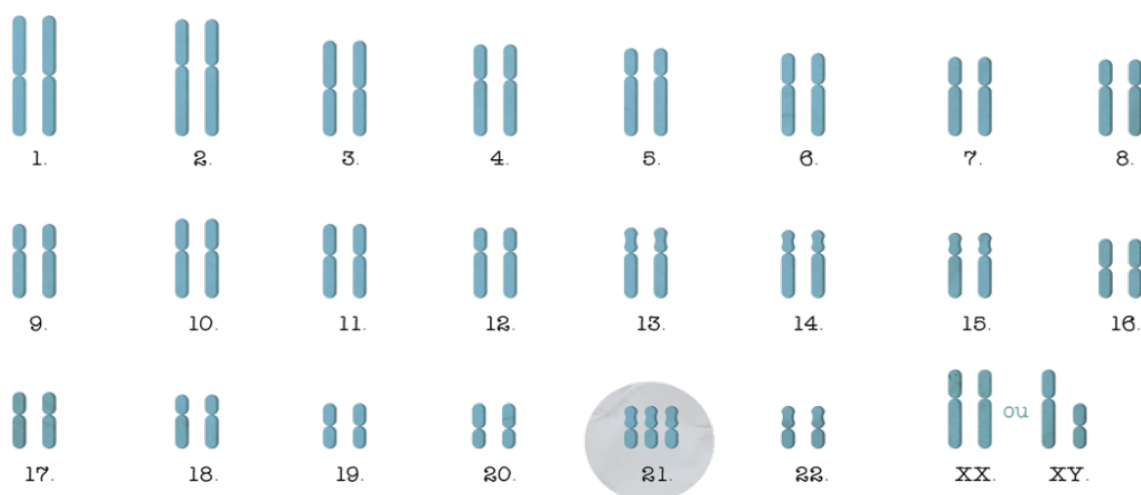


Figure 2. Caryotype d'une personne atteinte de T21. (Rysselberge, 2017)

Il s'agit de la maladie la plus présente, il y aurait un nouveau-né sur 650 qui souffrirait de trisomie 21 en Suisse (Gunti, 2015). Il peut y avoir beaucoup de différence concernant la déficience intellectuelle³, leur QI⁴ peut se situer entre 20 et 80. Pour la majorité des personnes atteintes de trisomie 21, leur déficience intellectuelle peut être légère à modérée, leur QI est souvent entre 60 et 80.

« La trisomie et les maladies génétiques associées ne sont pas des déficiences intellectuelles. Les déficiences intellectuelles sont un ensemble de difficultés touchant les sphères neurocentrales et intellectuelles. » (Cuilleret, 2007, p.16). Elles sont définitives et leur origine n'est pas génétique.

Chaque individu est différent, leurs troubles sont à des niveaux différents et sont changeants dus aux interactions du capital génétique. Certaines personnes atteintes de trisomie 21 peuvent dévoiler quelques capacités dites « normales et subnormales »⁵. Tandis que d'autres peuvent être confrontées à plus de difficultés.

Il existe trois types de trisomie 21 (Perce-Neige, 2017) :

- **La trisomie 21 ou libre** : il s'agit du cas où il y a une erreur de distribution des chromosomes lors de la 1^{ère} division cellulaire (95% des cas). C'est sur ce type là que nous allons nous concentrer étant donné qu'il s'agit de la trisomie la plus courante.
- **La trisomie 21 M (mosaïque)** : c'est lorsqu'il y a une erreur de distributions des chromosomes lors de la 2^{ème} division cellulaire (2%).
- **La trisomie T (translocation)** : dans ce cas, une partie du chromosome 21 se retrouve sur un autre chromosome (3%).

3.2.2 Diagnostic

Il existe deux types de diagnostic. D'une part, il y a le diagnostic génétique qui se fait grâce à l'étude du caryotype. Pour qu'il y ait trisomie, il doit y avoir une atteinte génétique. Cette atteinte est une anomalie qui se trouve seulement sur un seul chromosome et non sur tout l'héritage génétique. Grâce à ce diagnostic, on peut situer les difficultés que la personne sera susceptible de rencontrer plus tard.

D'autre part, il y a le diagnostic clinique qui s'établit grâce à divers éléments comme l'âge de l'enfant, les modalités d'expression de la trisomie, la vie familiale, ainsi que le

³ « Il s'agit de d'un trouble du développement qui se caractérise par des limitations significatives des compétences cognitives et adaptatives, ces limitations faisant leur apparition avant l'âge de 18 ans. » (American Association on intellectual and Developmental Disabilities, Schalock et al. (2010) cité par Péron, 2018)

⁴ Le quotient intellectuel permet d'exprimer les capacités intellectuelles d'un individu. Cette méthode a été établie par Stern (psychologue). Pour calculer le QI d'un individu, il faut faire le rapport entre l'âge mental et l'âge réel de l'individu et le multiplier par 100. Cette valeur a pour sens que l'individu a une performance qui correspond à la moyenne de son groupe d'âge. Par contre, une valeur supérieure à 100 indique qu'il a un niveau équivalent à celui d'un groupe plus âgé que lui. Cette façon de faire ne s'applique plus lorsque l'enfant atteint l'adolescence. (Richard, 2018)

⁵ La réussite de formations, de diplômes, etc.

contexte géographique et social. Il permettra à la personne d'avoir un suivi adéquat en fonction de ses difficultés et besoins. Il est posé par des professionnels (Cuilleret, 2007). Un diagnostic clinique peut évoluer dans le temps. Cependant, il n'existe pas de traitement, mais il existe plusieurs autres alternatives qui permettent aux personnes d'être prises en charge, comme des aides spécialisées ou des placements en institution. L'accompagnement est donc restructuré en fonction des changements concernant la personne. Elles seront suivies et bénéficieront d'un projet éducatif qui évoluera en fonction de leur adaptation, de leurs capacités et de leurs ressources.

3.2.3 Développement et conséquences

Les personnes atteintes de trisomie 21 ont un retard sur le développement mental et physique. Les personnes atteintes de trisomie 21 peuvent présenter cette anomalie très différemment des unes des autres, car certaines ont toutefois la capacité d'apprendre et d'être autonomes (Gunti, 2015).

a. Développement cognitif et moteur

Sur le plan mental, le retard peut être à un degré différent suivant la personne. Les troubles neurocentraux entraînent des troubles perceptifs. En effet, un enfant atteint de trisomie 21 souffre de troubles comme des troubles visuels, auditifs, de la sensibilité, gustatifs ou encore olfactifs. Ils sont constants. C'est la perception des messages reçus que l'enfant a, qui est atteinte. Cela provoque des dysfonctionnements au niveau du système cognitif (Cuilleret, 2007). L'apprentissage de la tenue de la tête, la marche, la position assise peut prendre plus de temps qu'une personne typique (Aussilloux, 2008). De plus, il existe des handicaps qui s'ajoutent à ce syndrome. On appelle cela des « surhandicaps » (Cuilleret, 2007). Par exemple, une personne qui est porteuse de trisomie 21 peut souffrir également de TSA, trouble du spectre autistique.

Sur le plan physique, la personne souffre de ce qu'on appelle une hypotonie⁶. Celle-ci contribue au retard des apprentissages au niveau du développement moteur de la personne.

⁶ En neurologie, il s'agit de la diminution du tonus musculaire, responsable d'un relâchement des muscles (Larousse, Le petit Larousse illustré, 2006).

Tableau 1 : **Conséquences de l'hypotonie** (Cuilleret, 2007)

Parties du corps touchées	Effets
Ceinture scapulaire ⁷	<ul style="list-style-type: none"> • Déficit de croissance de la cage thoracique, ce qui provoque des troubles respiratoires • Incapacité de se tenir droit
Dos et abdominaux	<ul style="list-style-type: none"> • Disfonctionnement de l'immobilisation de la colonne vertébrale • Problèmes intestinaux
Muscles du pied et de la main	<ul style="list-style-type: none"> • Difficultés motrices
Muscles de la bouche et du visage	<ul style="list-style-type: none"> • Petite mâchoire • Grande souplesse au niveau de la bouche • Petites fosses nasales, ce qui provoque des infections O.R.L.⁸ • Amygdales et végétations volumineuses
Muscles du périnée	<ul style="list-style-type: none"> • Problèmes urinaires

L'enfant peut se construire grâce aux expériences qu'il fait. S'il bénéficie d'une bonne éducation au niveau socio-éducatif, celui-ci pourra en profiter pour faire ses expériences. Pour qu'un enfant puisse avoir des bases solides quant à sa construction ainsi que les capacités nécessaires aux divers apprentissages, il sera amené à découvrir son corps, au travers de sensations corporelles et sensorimotrices, mais aussi grâce aux relations affectives qu'il entreprendra (Cuilleret, 2007).

Quant aux caractéristiques physiques, elles peuvent avoir une anomalie des oreilles, une petite tête plate et ronde, une langue large et longue dû à l'hypotonie, de petits doigts, etc. (Touraine, 2011).

b. Développement affectif

Quant au développement affectif, celui-ci se développe généralement bien. L'enfant a de bonnes interactions avec son entourage. Toutefois, si l'enfant n'a pas pu grandir dans un milieu stable, structurant et affectif, celui-ci peut montrer quelques carences affectives (Aussilloux, 2008). Ce sont des personnes qui sont susceptibles de montrer beaucoup d'affection, donner beaucoup d'amour et sont très souvent de bonne humeur. Elles montrent beaucoup d'intérêt pour la musique et ont un très bon sens du rythme (Gunti, 2015). Toutefois, d'après Aussilloux (2008), elles sont sensibles au rejet

⁷ C'est l'ensemble osseux formé par la clavicule et l'omoplate et qui sert d'attache au membre supérieur (Larousse, Le petit Larousse illustré, 2006)

⁸ Il s'agit de l'abréviation d'oto-rhino-laryngologie (Discipline médicale qui étudie l'anatomie, la physiologie, les maladies de l'oreille, du nez, des sinus, pharyngolarynx et alentours) (Larousse, Le petit Larousse illustré, 2006).

et à l'échec, ce qui peut provoquer chez elles une émotion de colère, une opposition ou encore de fortes attentes auprès de leur entourage.

c. Autres problèmes de santé spécifiques

Il est possible qu'elles présentent d'autres problèmes comme des maladies cardiaques, une malformation des organes digestifs, un système immunitaire affaibli, des troubles de la sensibilité, etc. (Gunti, 2015). D'après Cuilleret M. (2007) chaque individu peut avoir un ou plusieurs troubles d'origine neurocentral (perceptifs, du sommeil, etc.), immunologiques (insuffisances concernant leurs défenses immunitaires), endocriniens et métaboliques (difficultés au niveau de la thyroïde, pancréas, etc.), hématologiques (anémies, cancers, etc.), psychomoteurs (équilibre, rythme, etc.), moteurs (musculaires, ...), psycholangagiers et intellectuels. Certains de ces troubles peuvent être atténués si une prise en charge adéquate est mise en place.

3.2.4 Conclusion

Pour revenir au chapitre où nous parlons des différentes difficultés que peuvent avoir les personnes atteintes de trisomie 21, nous pensons que les personnes, ne pouvant pas voir ou entendre comme il le faudrait, auraient plus de difficultés à percevoir les émotions chez les autres et à mettre des mots sur leurs émotions. Cela pourrait donc engendrer une mauvaise identification des émotions.

Dans ce chapitre, nous pouvons retenir que chaque individu atteint de trisomie 21 a un développement différent et aura une capacité différente quant à l'identification des émotions de lui-même ou d'autrui. Les troubles perceptifs qui accompagnent les personnes ayant une trisomie 21 peuvent être la source d'une mauvaise identification des émotions. De plus, si la personne a la possibilité d'expérimenter l'expression de ses émotions et que celle-ci est accompagnée adéquatement, ses capacités pourront évoluer positivement. Nous allons donc parler des émotions dans le prochain chapitre pour ainsi mieux comprendre ce que sont les compétences émotionnelles, dont l'identification des émotions.

3.3 Les émotions

3.3.1 Etymologie

Selon Rimé B. (2009) le terme "émotion" est d'origine récente. Sa première signification se rapportait à un comportement collectif, un mouvement qui se passe dans la population. Le sens émotif et personnel, que l'on donne aujourd'hui au mot "émotion", est apparu aux alentours de 1640.

Une émotion fait partie d'un ensemble de manifestations identifiées comme "états affectifs" (Rime, 2009). Ces états ont deux principales composantes. D'une part, leur mise en place est automatique, c'est-à-dire qu'une fois installés, il n'est pas facile de pouvoir les modifier. D'autre part, ils comprennent soit le plaisir, soit la peine.

3.3.2 Le développement neurologique de l'individu

Il faut savoir que lorsqu'on parle de développement chez l'individu, on parle aussi du cerveau. Notre développement cognitif et affectif se construit au travers de notre cerveau. Ce qui implique que notre environnement affectif est très important. Il permet une meilleure évolution. Ce développement se fait dès la naissance. C'est grâce à notre entourage que nous allons apprendre les choses essentielles à notre survie car l'enfant seul n'en est pas capable (Gueguen, 2015).

Nous disposons chacun de trois cerveaux. Le cerveau archaïque/reptilien (gère les bases : respirations, sommeil et déclenche les comportements face à des dangers), l'émotionnel/limbique (ressenti des émotions et régulateur des réactions de notre cerveau archaïque), et le néocortex (raisonnement, réflexions, imagination).

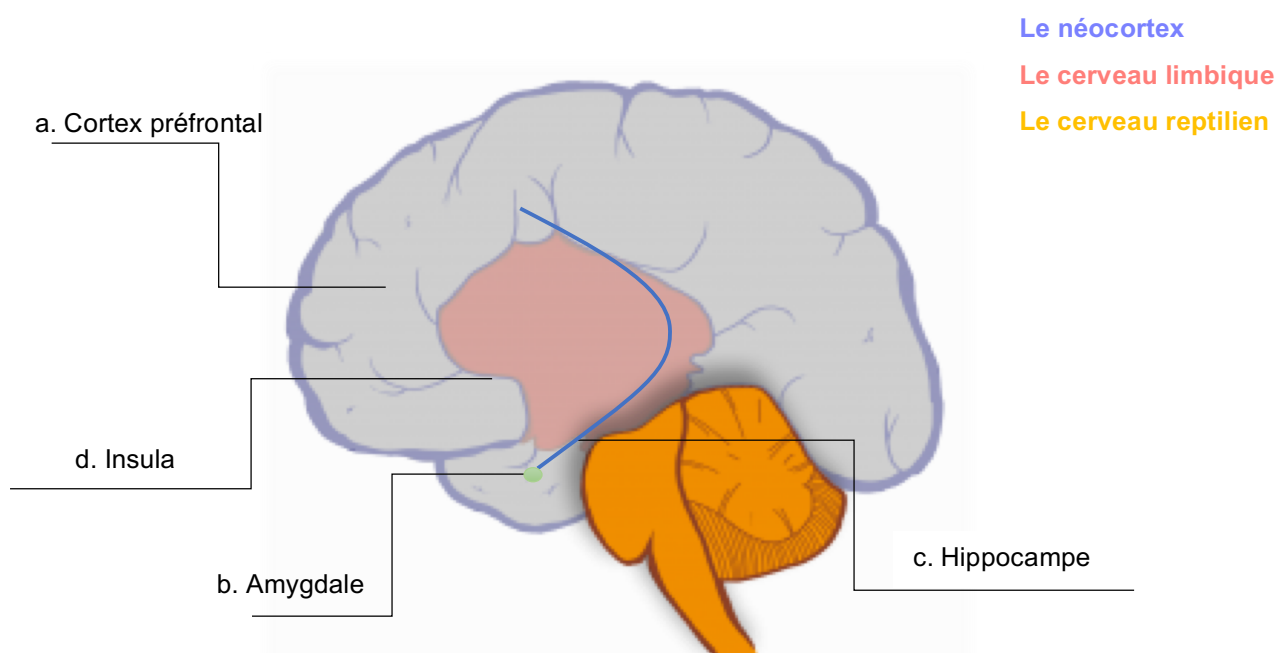


Figure 3. Cerveau d'un humain. (YouBrain, 2017)

Notre **cortex préfrontal** (a), qui se trouve dans notre néocortex, nous permet d'avoir des relations sociales. En effet, la taille de celui-ci dépend de l'envergure du groupe social dans lequel nous appartenons. Cette partie de notre cerveau nous permet aussi de modifier nos ressentis en actions ou intentions. C'est le lieu de régulation émotionnelle. Si nous n'avons pas d'aide extérieure, notre cortex et notre système limbique ne saura pas comment se comporter face à telle ou telle situation. D'où l'importance d'avoir un entourage sain et un environnement stable.

L'**amygdale** (b), quant à elle, permet à l'individu d'exprimer ses émotions. Plus l'enfant aura d'expériences, plus il aura de connexions neuronales et plus il sera facile pour lui de gérer ses émotions. Cette partie de notre cerveau est aussi le centre de stockage de notre mémoire inconsciente. Elle garde des souvenirs inconscients qui peuvent resurgir plus tard dans notre vie.

L'hippocampe (c) classe toutes les informations et édifie nos souvenirs. Il s'agit de notre mémoire consciente. Si l'individu bénéficie de soutien, l'hippocampe grandit. Au contraire, si l'individu est face à de la maltraitance, son hippocampe ne pourra pas se développer correctement. D'où l'importance de pouvoir évoluer dans un environnement sain.

La dernière partie du cerveau utile pour les émotions est **l'insula** (d). Elle permet d'envoyer des informations sensorielles et elle fait le lien entre l'amygdale et le cortex préfrontal. L'insula fonctionne lorsqu'il faut donner une réponse à une émotion que nous ressentons ou à celle d'une autre personne.

Pour que toutes ces parties se développent correctement, elles ont besoin d'un environnement équilibré, serein, adéquat et de personnes soutenantes. En effet, les connexions cérébrales se feront plus facilement et en plus grands nombres. Ainsi, les trois cerveaux de chaque individu se développeront de manière optimale. Cela est important de retenir lors de l'accompagnement d'enfants porteurs de trisomie 21.

3.3.3 Source des émotions

Il est important de comprendre comment apparaissent les émotions. En effet, chaque émotion est reliée à une situation qui peut provoquer en nous différents ressentis.

Lorsqu'une situation va à l'encontre d'un objectif ou que les croyances d'un individu sont malmenées, les émotions peuvent survenir. Lorsqu'elles sont déplaisantes, elles mettent en péril l'aboutissement d'un objectif. Si elles sont plaisantes, c'est que la situation est propice à la réalisation des objectifs. L'émotion est toujours porteuse d'un message (Clore, Gasper et Garvn, 2001, cité par Mikolajczak, 2014).

Peu importe la situation ou l'objectif, c'est la signification que l'individu donne à celui-ci qui engendre une émotion. De plus, l'émotion évoluera s'il y a un quelconque changement. Si une situation va à l'encontre d'une croyance que l'on a, cela peut également provoquer une émotion. Il y aurait trois croyances, la première est que le monde est bienveillant, faire le mal n'est pas par pur plaisir. La deuxième est que le monde est juste, on mérite ce que l'on reçoit. Et la troisième, nous sommes meilleurs que la plupart des gens. Ces croyances procurent une certaine cohérence à la réalité et nous permettent de ne pas succomber à la folie en survivant (Mikolajczak, 2014).

Les émotions nous permettent de nous informer sur la relation que nous avons face au monde, mais aussi à soutenir nos conduites. Grâce aux émotions nous pouvons avoir certains comportements et en éviter d'autres. Elles permettent aussi à l'individu de s'adapter plus facilement à son environnement. Son objectif est qu'on agisse vite et bien. Nous pouvons distinguer l'importance de soutenir l'enfant dans cette tâche au travers de notre accompagnement, afin de lui permettre d'évoluer et de s'adapter à son milieu.

3.3.4 Les différentes manifestations de l'émotion

Nous jugeons important que ce point figure dans notre travail, car nous avons tendance à penser seulement à une seule manifestation, celle de l'expression faciale ou verbale. Cependant, il en existe quatre autres que nous allons découvrir et expliquer.

Il existe cinq catégories qui comprennent les différentes manifestations de l'émotion (Scherer, 2001, cité par Mikolajczak, 2014) :

Tout d'abord, il y a les pensées, elles sont suscitées par la situation. C'est lorsque l'on se fait une idée d'une situation et qu'on imagine ce que l'on peut faire face à celle-ci. Voici, un exemple : Je suis face à un serpent qui a l'air de vouloir m'attaquer, il serait bien que je fuie.

Ensuite, ce sont les modifications biologiques. Elles représentent les manifestations issues de notre corps face à telle ou telle émotion. Lorsque, par exemple nous sommes face à une situation qui nous fait peur, notre cœur bat plus rapidement, nous transpirons, etc.

La tendance à vouloir agir est la troisième catégorie. Chaque fois que nous sommes confrontés à une émotion, nous présentons une rapide envie de faire quelque chose. Mais dans des situations, certains comportements nous paraissent non-appropriés, ce qui fait que nous ne le ferons pas comme par exemple face à une situation où nous souhaiterions pleurer, mais le lieu ne nous permet pas de le faire, car nous sommes en pleine rue et ne souhaitons pas qu'une personne nous voie.

Ensuite, il y a les changements expressifs et comportementaux. Lorsque nous sommes confrontés à une émotion, celle-ci peut se manifester par une expression faciale, gestuelle ou encore au niveau de la posture, si pour autant, que la personne ne cache pas ses émotions. Voici un exemple : Lorsque je suis face à une situation de tristesse, je peux pleurer, mettre mes mains devant mon visage tout en me retirant de l'endroit où je me trouve.

Et pour finir, il y a le ressenti. C'est lorsque nous ressentons une certaine émotion comme la peur, la tristesse, la joie, etc.

Malgré tout, chaque être humain est dans la capacité de masquer certaines émotions. Il agit sur certaines composantes, malgré qu'elles soient reliées entre elle.

3.3.5 Les sept émotions de base

Il existe différentes émotions de base. Elles se comptent au nombre de sept. Il y a la peur, la colère, la tristesse, le dégoût, la surprise, la joie et l'amour. Chaque individu devrait être capable d'identifier ces sept émotions pour pouvoir s'exprimer adéquatement à toutes les situations de vie auxquelles il peut être confronté, d'où l'importance de les connaître (Mikolajczak, 2014).

Il y a tout d'abord, la **peur** : Une menace fait sentir à l'individu qu'il a peur et pour se protéger il aura tendance à s'enfuir. Le corps de la personne se paralysera, afin qu'il ait la possibilité de réfléchir au comportement à adopter. Pour se préparer à fuir, le sang est conduit vers les muscles. En deuxième lieu, la **colère** : Elle apparaît lorsqu'une personne est face à un obstacle ou à une injustice. Afin que l'individu ait assez de force, son énergie sera amenée vers les muscles. La **tristesse** se ressent lorsque nous sommes face à un échec ou à la perte d'un proche ou d'un objet. Notre corps ralentira et notre motivation sera moins présente. Ce processus nous permet de penser aux conséquences et à nos buts. De plus, il y a le **dégoût** : On peut se mettre à vomir, à rejeter certains éléments lorsque l'on est dégoûté face à un objet, un individu ou une substance qui nous répugne. La **surprise** est la cinquième émotion. Nous aurons tendance face à elle à vouloir nous arrêter lorsqu'il y a un objet nouveau ou soudain. Nos sourcils se haussent pour que nous puissions avoir un plus grand champ de vision. Ensuite, il y a la **joie** : Lorsqu'une personne est joyeuse, elle aura tendance à sauter de joie. Cette émotion apparaît principalement lorsqu'on atteint un objectif. Notre énergie augmente et nos pensées positives augmentent. Et pour finir, **l'amour** : elle se manifeste quand une personne chère à nos yeux est présente. Nous aurons tendance à nous affilier et nous reproduire. Lorsque cette émotion survient, nous sécrétons une hormone qui permet d'être en confiance envers l'autre et propice à vouloir coopérer. Ces aptitudes sont générales. On peut se comporter différemment face à certaines émotions, comme pleurer de joie.

Nous pensons pertinent de retenir ces sept émotions de base, car il est possible que nous allions nous centrer sur celles-ci, pour amener des outils concernant l'accompagnement des enfants porteurs d'une trisomie 21.

3.3.6 Décision et émotions

Les personnes ayant des lésions cérébrales⁹ au niveau des circuits neuronaux de l'émotion peuvent être incapables de s'adapter au monde qui les entoure : elles prennent des décisions non adéquates (relations sociales en chute libre, vie professionnelle se dégrade, finances au plus bas). Elles sont capables de nous dire les conséquences, etc. mais n'arrivent pas à mettre en place la bonne décision. Les personnes cérébraux-lésées ne disposent pas des connecteurs qui permettent de prendre les bonnes décisions et d'orienter leur comportement (Mikolajczak, 2014). Par exemple, lorsqu'un enfant ne sait pas ce qu'est la honte, il aura tendance à se ridiculiser devant ses camarades sans que cela ne l'affecte. De plus, s'il ne sait pas ce que c'est d'avoir peur, il pourrait avoir des comportements dangereux sans s'en rendre compte.

La prise de décision est importante pour chaque individu. En effet, elle permet d'orienter leurs actions et leurs comportements. S'il ne dispose pas de cela, leurs actions peuvent paraître insensées et inadéquates. Ce qui nous amène à parler de

⁹ Au niveau du cortex préfrontal, de l'amygdale ou encore de l'insula (voir Figure1)

l'adaptation. Sans celle-ci, les personnes peuvent être mises en marge de la société et ne pas être considérées comme une personne à part entière avec des compétences et des ressources.

3.3.7 Adaptation et émotions

Les émotions permettent de répondre à différentes situations grâce à différents systèmes. Lorsqu'une personne est menacée dans son intégrité, l'émotion va activer ou modifier un ensemble de programme comme (Mikolajczak, 2014) :

- Un changement dans la perception et l'attention. Les stimuli négatifs seront plus rapidement observés. Nos capacités visuelles et auditives augmenteront.
- Une modification des motivations et priorités. La sécurité est primordiale, les autres préoccupations peuvent être écartées.
- Un biais de mémoire. Nous nous rappelons de certaines choses alors qu'on croyait les avoir oubliées et qui sont utiles dans la situation dans laquelle nous nous trouvons.
- Un changement dans la catégorisation des choses. Une certaine pièce ou objet était considéré comme sans danger, l'est d'un coup.
- Une hyper-activation des systèmes d'inférences spécialisés. Notre cerveau est capable de se demander si telle ou telle chose est possible et en tirer des conséquences.
- L'activation de systèmes d'apprentissage spéciaux. Une situation sera considérée comme dangereuse et tous les éléments s'y rapportant le seront aussi.
- Des changements psychologiques. La peur stimule certaines hormones qui nous procurent l'énergie nécessaire pour affronter certaines situations.

Tous les changements physiologiques, cognitifs et comportementaux sont reliés à des émotions de base. Cela permet à chaque individu de s'adapter à son environnement.

Nous avons pu voir au travers de ce chapitre que les émotions permettent à l'être humain de s'adapter. Elles aident à l'action, participent à la prise de décisions et permettent d'agir vite et bien face à diverses situations, car elles constituent une source d'information et font office de guide pour les comportements à adopter dans telle ou telle situation.

3.4 Les compétences émotionnelles

Lorsqu'on parle d'émotions, on pense souvent à l'idée de passion, d'irrationalité. Tandis que lorsqu'on parle de l'intelligence émotionnelle, cela est plutôt associé à la capacité à identifier, à comprendre, à gérer, et à utiliser ses émotions et celles des

autres. Cela nous fait remarquer que l'identification des émotions fait partie intégrante des compétences émotionnelles, d'où l'importance d'en parler.

Il est difficile d'avoir une définition acceptée par tous. Mais on peut dire que « Les compétences émotionnelles réfèrent aux différences dans la manière dont les individus identifient, expriment, comprennent, utilisent et régulent leurs émotions et celles d'autrui. » (Mikolajczak, 2014).

Il existe cinq compétences émotionnelles de base.

1. **L'identification** : Au niveau intra-personnel (soi), les personnes sont capables d'identifier leurs émotions. Pour le côté interpersonnel (autrui) les personnes sont capables d'identifier les émotions d'autrui.
2. **La compréhension** : Elle comprend les causes et les conséquences de leurs émotions (soi) et d'autrui.
3. **L'expression** : Les personnes sont capables d'exprimer leurs émotions, et de le faire de manière socialement acceptable et permettent aux autres d'exprimer leurs émotions.
4. **La régulation** : Les personnes sont capables de gérer leur stress et leurs émotions (lorsque celles-ci sont inadaptées au contexte) et elles sont capables de gérer les émotions et le stress d'autrui.
5. **L'utilisation** : Cela consiste à utiliser nos émotions pour accroître leur efficacité (au niveau de la réflexion, des décisions, des actions).

D'après Mikolajczak (2008), les compétences émotionnelles se déclinent sur trois niveaux :

1. **Connaissances** : Ce sont les connaissances que les personnes ont quant à chaque compétence émotionnelle.
2. **Habilités** : C'est la capacité de l'individu à mettre en place une stratégie pour réévaluer une situation de manière positive.
3. **Disposition** : Ce niveau fait référence à la capacité de la personne à se comporter de telle ou telle façon.

Ces trois niveaux interfèrent ensemble, mais peuvent être pensés l'un sans l'autre. La fonction de ces niveaux concerne le diagnostic. Les professionnels peuvent grâce à ces niveaux, déterminer si le déficit est au niveau des connaissances, des habiletés ou de la difficulté à utiliser ses connaissances et habiletés au quotidien. Le rôle de ces niveaux concerne aussi la formation. Si les connaissances ne se traduisent pas en habiletés et que celles-ci ne sont pas utilisées au quotidien, il faudra impliquer les participants dans leur formation. La formation permet de fournir des connaissances et à enseigner de nouvelles habiletés. Ces trois niveaux font partie intégrante d'un bon accompagnement.

En ce qui concerne les compétences émotionnelles, nous les trouvons toutes très importantes, car chacune d'entre-elle permet une approche complète vis-à-vis d'une

émotion. Mais nous pensons tout de même que l'identification est primordiale, car sans elle, il n'est pas possible d'acquérir les compétences suivantes. Nous allons élargir nos recherches sur cette compétence là pour répondre à notre questionnement. Cela nous permettra également une meilleure approche quant à l'accompagnement que nous envisageons auprès des personnes atteintes de trisomie 21.

3.4.1 L'identification des émotions

Il s'agit de la toute première compétence émotionnelle. Il existe deux inclinaisons, le côté intra-personnel et le côté interpersonnel. Cette compétence est primordiale, car sans elle, les autres compétences ne peuvent être acquises. Lorsqu'une personne est capable d'identifier ses émotions, celle-ci sera adaptée à son environnement. Cette compétence est très importante en ce qui concerne la santé physique, psychique et les relations sociales. Pour pouvoir identifier correctement les émotions, il faut être ouvert aux émotions et avoir un certain vocabulaire émotionnel (Mikolajczak, 2014).

a. Ouverture aux émotions et vocabulaire émotionnel

Tout d'abord, parlons de l'ouverture aux émotions. Chaque individu est ouvert de manière différente aux émotions. Mais la plupart d'entre nous a tendance à vouloir éviter les émotions dites négatives comme la colère, la peur, et la tristesse et à être disposé aux émotions dites positives comme la joie, la fierté, la satisfaction. Les émotions nous permettent de nous connaître, de connaître le monde et savoir comment agir face à lui. Lorsque nous sommes face à une émotion négative, cela veut dire que nous sommes face à une difficulté qu'il faut résoudre par un acte. De plus, il faut savoir que de ne pas prendre en compte une émotion négative peut être risqué, car nous ne l'utilisons pas à bon escient, comme source d'information, et le message ne sera pas bien reçu (Mikolajczak, 2014). Nous souhaitons rebondir là-dessus dans le sens où une personne trisomique ne pouvant pas prendre en compte ses émotions ne pourra pas s'écouter et ne pourra pas évoluer correctement. Chaque émotion cache un message toujours important. Celui-ci est à prendre en compte par les professionnels afin d'assurer un bon accompagnement. Derrière une émotion, un message se cache en général, un besoin.

Pour ce processus d'identification il ne suffit pas d'être ouvert à ses émotions, il faut également connaître le plus d'émotions possibles pour ainsi pouvoir mettre des mots sur nos ressentis. En effet, plus on en connaît, plus on pourra distinguer d'émotions. Cela permettra de pouvoir mieux se connaître lorsque nous avons tel ou tel état émotionnel.

Il existe différentes émotions primaires. Elles diffèrent entre les auteurs. Il y a la colère, la joie, la peur, la surprise, le dégoût, la tristesse, l'amour, etc. Elles sont présentes partout, mais peuvent être différentes d'un pays ou d'une culture à l'autre. Les autres émotions sont nommées secondaires ou encore complexes. Elles proviennent des émotions primaires (Mikolajczak, 2014).

D'après Mikolajczak (2014), toutes les recherches faites à propos de l'identification des émotions ont été principalement faites sur les conséquences d'un déficit mais pas forcément sur comment les personnes peuvent identifier des émotions ou encore comment peut-on remédier aux difficultés que certaines personnes ont face à l'identification des émotions. Dans son écrit, elle précise que les propos parlants de cette thématique n'ont pas été vérifiés scientifiquement. Bellinghausen (2007, cité par Mikolajczak, 2014) pense que s'il y a un déficit dans l'identification des émotions chez une personne, cela peut provenir d'une difficulté dans l'une des dimensions que Scherer (2001, cité par Mikolajczak, 2014) a mises en avant. Il s'agit de la subjectivité de l'individu. D'après lui pour y remédier, il faudrait apprendre à la personne à utiliser toutes les autres dimensions. Il y a la pensée suscitée par la situation, les modifications biologiques, la tendance à l'action et les modifications expressives et comportementales. Dès le moment où nous pouvons identifier nos pensées, nous simplifions l'identification de nos émotions. Selon Scherer (2000, cité par Mikolajczak, 2014) le type et l'intensité qu'une personne a de ses émotions, dépend de la représentation et de l'expertise qu'elle en fait. D'après Mikolajczak (2014), il n'est pas possible de dire de manière vérifiée qu'il existe des « patterns¹⁰ » de réponses physiologiques pour chaque émotion. Mais il est dit que le système nerveux de l'individu a tendance à s'activer au travers d'un rythme cardiaque plus élevé, d'une pression sanguine supérieure, etc. quand il s'agit d'émotions déplaisantes. Il est possible de mettre en avant le fait que l'individu peut mieux identifier la nature de ses émotions grâce à certaines structures et aux autres indicateurs comme vu plus haut.

Nous agissons tous différemment face à une situation donnée. Selon Bellinghausen (2007, cité par Mikolajczak, 2014), le fait d'identifier nos dispositions à l'action peut nous aider dans cette première compétence. Si nous voulons agir d'une certaine façon face à une situation, cela peut nous donner des indications sur les émotions que nous ressentons. Selon Lane et Schwartz (1987, cité par Mikolajczak, 2014), chaque individu a la possibilité de développer cette compétence. La personne n'est pas dans une incapacité ou capacité absolue. Il s'agit de développer un procédé de ce que nous percevons (émotions) inconsciemment à consciemment. Les différentes dimensions que nous avons vues peuvent nous permettre d'avancer et nous aider quant à la première compétence émotionnelle, l'identification des émotions (Mikolajczak, 2014).

b. Rôle de l'identification des émotions

Les émotions donnent des indices sur les relations qu'ont les gens entre eux. Nous pouvons également, grâce aux émotions d'une personne, décoder les besoins et les attentes qu'elle a. Elles permettent aussi simplement avec une expression, d'avertir autrui que quelque chose se passe. De plus, grâce aux expressions faciales nous pouvons sans rien dire, montrer à quelqu'un que nous ne sommes pas contents de ce qu'il a fait ou au contraire, montrer une certaine satisfaction en montrant un sourire ou en haussant les sourcils. Il est très important de pouvoir identifier les émotions des autres. Il est montré dans plusieurs recherches que les personnes ayant des difficultés

¹⁰ Structure, modèle, type, ... (Traduction Anglais-Français)

à ce niveau ne pouvaient garder des relations durables et équilibrées. Ces difficultés peuvent persister tout au long de la vie et peuvent par conséquent amener d'autres difficultés psychologiques (Mikolajczak, 2014).

Au travers de nos expériences, chaque individu communiquait quelque chose, même si celui-ci ne le faisait pas verbalement. En effet, par sa posture, ses regards, son attitude, les pauses entre les silences, etc. des messages sont tout de même transmis. C'est ce qui s'appelle la communication analogique. D'autre part, il y a la communication digitale qui se réfère au verbal, aux mots. Elle permet aux personnes de donner leur avis, des idées, etc. Ces deux façons de faire peuvent s'associer ou encore être à l'encontre l'un à l'autre comme, par exemple, lorsque nous disons que nous sommes d'accord avec ce qui vient d'être fait, mais qu'au contraire nos mimiques nous montrent l'inverse. Pour faciliter l'identification des émotions d'autrui, il est donc important d'être capable de regarder les messages non-verbaux d'autrui.

Nous pensons que la manière la plus appropriée pour aider une personne, présentant des difficultés quant à l'identification de ses émotions ou de celles d'autrui, est de la confronter aux expressions faciales correspondant aux diverses émotions existantes tout en lui répétant les mots correspondant aux émotions pour ainsi agrandir son vocabulaire.

c. Le développement de l'identification des émotions chez des enfants « typiques »

Aux environs de sept mois, un enfant a la capacité de faire la différence entre deux visages ayant une expression différente. Cependant, ce n'est seulement à la fin de sa première année, qu'un enfant peut donner un sens à une expression faciale. Petit à petit, il comprend le message véhiculé par l'expression émotionnelle de quelqu'un. Lorsqu'une situation est nouvelle, les enfants s'aident de leur entourage, pour s'adapter à la situation. Aux alentours des deux ans, alors que l'enfant a la faculté de verbaliser, il a l'aptitude à identifier plus nettement les états émotionnels des personnes. Les émotions plaisantes, comme la joie, sont reconnues bien avant celles dites déplaisantes, tels que la peur, le dégoût ou la tristesse. Vers la troisième année de vie, certaines émotions sont mieux catégorisées (tristesse, colère et joie) que d'autres émotions (peur, surprise et dégoût) qui ne le sont que vers les cinq-six ans (Nader-Grosbois, 2011)

Tandis que la reconnaissance des expressions faciales est établie entre deux et trois ans, ce n'est qu'à partir de trois ans que la faculté, à y associer un "mot" émotionnel, apparaît (Nader-Grosbois, 2011).

3.4.2 L'expression des émotions

Nous savons que le fait d'exprimer ses émotions ou non peut parfois être une question récurrente. Nous gérons cette expression en fonction du contexte dans lequel nous nous trouvons. En effet, il y a certains endroits qui ne sont pas forcément adéquats pour exprimer certaines émotions. Le fait de ne pas exprimer ses émotions peut avoir

des conséquences sur le plan de la santé physique ou encore mentale. Par ailleurs, en les exprimant, il est possible d'améliorer la qualité de vie des gens. Plus on extériorise une émotion, qu'elle soit déplaisante ou plaisante, plus on se sentira mieux (Mikolajczak, 2014).

Revenons sur l'importance du contexte quant à l'expression des émotions. Il y a certains endroits qui ne sont pas forcément adéquats pour exprimer certaines émotions comme, par exemple, lors de colère, nous aurons peut-être tendance à frapper, mais, au contraire, exprimer son mal-être calmement auprès d'une personne peut être très bénéfique. C'est pourquoi l'expression de nos émotions doit être contrôlée. Nous devons prendre en compte le contexte et réussir à gérer l'intensité, la durée de nos émotions, le ton que nous utilisons, le moment que l'on choisit, etc. Il est montré que l'expression des émotions était étroitement liée à ce que l'enfant, petit, a appris auprès de son milieu familial, mais aussi en fonction de ses expériences. Malgré cela et le fait que certaines personnes n'aient pas pu expérimenter l'expression des émotions adéquatement, il faut savoir qu'il est possible d'améliorer cela par la suite et non exclusivement lors de la petite enfance (Mikolajczak, 2014).

Il faut aussi savoir que les relations sociales de chacun sont influencées et contrôlées par les émotions. Les émotions nous permettent d'avoir des informations sur la personne qui se trouve en face de nous. Grâce à cela, nous pouvons réajuster nos comportements pour favoriser une bonne relation. Plus nous montrons à un enfant de la satisfaction face à un comportement, plus l'enfant le reproduira. Et inversement, si nous montrons une expression négative. Collins et Miller (1994, cité par Mikolajczak, 2014), ont montré que le fait d'exprimer ses émotions peut avoir un impact sur la construction de relations affectives, ainsi que l'intimité entre les personnes. Plus la personne se dévoile, plus elle sera appréciée et moins elle s'ouvre, plus elle aura de la difficulté à être comprise.

Tout ceci renforce ce que nous avons pu dire auparavant. Il existe un lien entre les émotions, les besoins de chacun et l'accompagnement que nous envisageons en tant qu'éducateur. En effet, le fait qu'une personne puisse exprimer ses émotions correctement favorisera l'analyse que nous faisons par rapport aux besoins des personnes que nous accompagnons. Nous pourrions prendre le contexte, la situation, pour trouver le besoin qui en découle. De plus, si nous arrivons à amener la personne à exprimer ses émotions aux bons moments, au bon endroit, etc. nous favoriserons son intégration auprès des personnes qui l'entourent. Elle sera donc mieux intégrée, et bénéficiera peut-être de relations sociales beaucoup plus saines.

a. Le développement de l'expression des émotions chez des enfants « typiques »

D'après Baurain et Nader-Grosbois (2013), le nouveau-né exprime d'abord sa joie, son intérêt, sa colère ou son dégoût. Entre son premier mois de vie et le deuxième, il sourit lorsqu'il regarde un objet. Cette période équivaut à l'expression émotionnelle indifférenciée, parce qu'il est complexe d'interpréter les émotions de l'enfant. En effet, les pleurs peuvent expliquer tant la colère, qu'une demande liée à un besoin. Ce cycle

des trois premiers mois de l'expression émotionnelle ne représente pas une intention vers autrui, car les émotions sont la représentation de besoins vitaux, ou de sensations corporelles.

Entre l'âge de trois mois et de deux ans, l'expression des émotions de base évolue. En effet, il devient plus aisé de différencier les émotions des nourrissons. De plus, les enfants commencent à exprimer verbalement leurs ressentis et à montrer de l'empathie. Plus tard, à partir de trois ans, l'enfant exprime des émotions différenciées selon les situations sociales. Il pourra exprimer une émotion sur demande. Pour les expressions sociales, comme l'empathie, l'enfant va les acquérir aux alentours des deux ans (Baurain & Nader-Grosbois, 2013).

En effet, en fonction de la situation, les enfants vont exprimer des émotions différentes. Ils vont exprimer des émotions plus complexes comme la honte ou la fierté. Plus tard, ils vont être capables de cacher leur déception à la suite d'un cadeau non-voulu grâce à un sourire.

Pendant tout le stade de l'enfance, la capacité d'évoquer une émotion se développe et évolue. Cette capacité d'évocation change en fonction de l'émotion. Par exemple, la joie est l'émotion la plus facile à évoquer. Tandis que la peur ou la tristesse sont plus difficiles à évoquer (Baurain & Nader-Grosbois, 2013). En effet, en fonction de l'émotion, cette capacité se développe différemment. Nader-Grosbois (2011) parle de « profil évolutif différencié selon l'émotion concernée. »

Comme l'expliquent Baurain & Nader-Grosbois (2011), bien que la capacité à exprimer ses émotions se développe dans l'enfance, toute personne est amenée à cacher ses émotions selon le contexte dans lequel il est. Ce contrôle de l'émotion évolue et se développe assez rapidement. En effet, autour de la troisième année et de la quatrième année, les enfants commencent à différencier les vraies émotions des émotions que l'on cherche à montrer. C'est entre six et dix ans que les enfants commencent à cacher leurs émotions. Cette capacité engage l'enfant à se rendre compte que dissimuler une émotion dans un contexte donné, implique qu'il cache ses états émotionnels afin de ne pas montrer comment il se sent réellement.

b. Le développement de l'expression et de l'identification des émotions chez des enfants avec une déficience intellectuelle

Les enfants avec des déficiences intellectuelles présentent des difficultés quant à leur manière d'exprimer leurs émotions. Ils exprimeraient plus facilement des émotions dites plaisantes en comparaison d'enfants sans déficience intellectuelle, de même âge de développement (Nader-Grosbois, 2011).

Éprouver de la difficulté pour reconnaître les expressions faciales des émotions est typique chez les enfants présentant une déficience intellectuelle. Toutefois, un enfant avec déficience intellectuelle suit le même cheminement de développement qu'un enfant sans déficience. Cette aptitude est assimilée aux alentours de quatre ans d'âge mental (Nader-Grosbois, 2011).

Étant donné qu'un enfant avec des déficiences intellectuelles possède un développement cognitif déficitaire, il éprouve des difficultés à exprimer ses émotions (Baurain & Nader-Grosbois, 2013). En effet, si un enfant ne comprend pas une situation, il sera difficile pour lui d'exprimer ses émotions en fonction de l'événement.

D'après Baurain et Nader-Grobois (2013), les enfants avec déficience intellectuelle ont de la difficulté à reconnaître les émotions en raison de leur quotient intellectuel. Les enfants avec déficience intellectuelle ont plus de difficultés dans la reconnaissance de l'expression émotionnelle par rapport aux enfants tout-venant du même âge chronologique.

Nous pouvons retenir qu'un enfant avec déficience intellectuelle éprouve de la difficulté à exprimer correctement ses émotions en comparaison d'un enfant sans déficience. En effet, un enfant porteur d'un handicap manifeste plus facilement de la joie. En contrepartie, un enfant « typique » est capable d'exprimer ses émotions déjà pendant les premiers mois de sa vie. De plus, un enfant en situation de handicap aura plus de difficulté qu'un enfant « typique » à réguler ses émotions du fait qu'il ait du mal à comprendre et à exprimer ses émotions.

3.4.3 La compréhension des émotions

Au travers des émotions, nous pouvons connaître à quel niveau de satisfaction se trouvent les besoins d'une personne. Ce qui permettrait donc aux éducateurs de remettre en question leur pratique professionnelle si le niveau de satisfaction n'est pas optimal.

3.4.4 La régulation des émotions

Lorsque nous sommes confrontés à une certaine émotion, il nous arrive parfois de devoir la réguler, c'est-à-dire « la contrôler ». Lorsqu'on régule une émotion, nous touchons à quatre différents paramètres (Mikolajczak, 2014) :

- Le type d'émotion (plaisante ou déplaisante) ;
- L'intensité de l'émotion ;
- La durée d'une émotion ;
- Une modification diverse de l'émotion (suppression ou modification).

Nous pensons que pour accompagner au mieux une personne atteinte de trisomie 21, il est primordial de pouvoir lui permettre de réguler ses émotions.

3.4.5 L'utilisation des émotions

Il faut savoir que les émotions ont une influence sur les pensées et les comportements de chaque personne. D'après Mikolajczak (2014), elles influencent sur nos

perceptions, nos pensées, nos jugements, nos choix, nos interprétations et notre mémoire.

Nos émotions, comme dit plus haut, influencent nos comportements. Plus une personne est joyeuse, plus elle est ouverte, chaleureuse, etc. Elle aura donc plus de facilité dans les interactions sociales (Mikolajczak, 2014).

Nous avons pu remarquer lors de nos stages ou dans nos vies quotidiennes que beaucoup de personnes atteintes de trisomie 21 sont perçues comme des personnes très souriantes, joyeuses, chaleureuses. Nous constatons qu'elles ont de la facilité à entrer en contact avec d'autres personnes.

3.4.6 Synthèse

Ces compétences émotionnelles permettent à chaque individu de comprendre les émotions. Nous étions parties principalement sur l'identification des émotions, mais nous avons constaté que les autres compétences pouvaient non seulement être utiles pour la personne et ses propres émotions, mais également pour une personne et les émotions des autres. C'est pourquoi nous avons décidé de tout de même parler des autres compétences mais de manière très synthétique. En effet, chacune d'entre-elles pourront nous être utile et pourront être intégrée dans les outils que l'on souhaite mettre en place pour accompagner une personne atteinte de trisomie à identifier ses émotions.

3.5 Liens entre la trisomie 21 et les émotions

Les personnes atteintes de trisomie 21 sont, la plupart du temps, vues comme joyeuses, souriantes et ayant de bonnes habiletés de socialisation. Cependant, elles ont quelques difficultés émotionnelles et relationnelles (comportements intrusifs, conduite d'opposition, etc.) (Nader-Grosbois, 2011).

De plus, plusieurs études ont justifié que les bébés porteurs de trisomie 21 montrent plus d'importance aux personnes qu'aux objets, contrairement à un enfant « normal » qui s'intéresse d'abord aux objets. Un enfant ayant une trisomie 21 demande plus facilement de l'aide à un adulte lorsqu'il n'arrive pas à résoudre une énigme (puzzle). Mais encore, il montre plus d'empathie à l'égard d'une personne s'étant blessée. Cependant, leur réponse émotionnelle n'est pas adéquate, car il garde une expression positive tout au long de l'interaction. Par exemple, si un adulte se blesse, un enfant trisomique ira vers lui, tout en gardant un grand sourire. Lors d'une tâche qui les frustre, les enfants porteurs de trisomie 21 montrent un comportement plus négatif que des enfants avec une déficience intellectuelle ou un enfant sans déficience intellectuelle (Nader-Grosbois, 2011).

En dépit de leur intérêt pour les interactions sociales, les enfants porteurs de trisomie 21 présentent quelques difficultés quant à la gestion de leurs émotions et quant à la différenciation des émotions.

D'après Nader-Grosbois (2011), la colère, la peur et la tristesse sont des émotions compliquées à reconnaître pour des enfants ayant une trisomie 21. De plus, ils ont tendance à avoir de la difficulté à différencier les émotions déplaisantes avec les émotions plaisantes (compétence émotionnelle liée à l'identification). C'est-à-dire que lors d'une situation triste, ils manifestent de la joie. Au contraire d'enfants n'ayant pas de trisomie 21 qui, eux, ont tendance à confondre les émotions déplaisantes ou plaisantes entre elles (tristesse à la place de colère ou de peur). De plus, un enfant atteint de trisomie 21 éprouve des difficultés à attribuer une émotion en fonction d'un contexte, point qui est également soulevé par Touraine (2011). En effet, un enfant atteint de trisomie 21 a de la difficulté à dire et exprimer ce qu'il ressent et, de ce fait, à remarquer d'où cela provient.

Nous pouvons retenir qu'un enfant porteur de trisomie 21 éprouve plus de difficulté à traiter les émotions négatives, comme la peur, la tristesse ou la colère que les émotions positives (joie).

Par ailleurs, les enfants porteurs de trisomie 21 ont des expressions émotionnelles négatives moins intenses et plus courtes et ils sont moins réactifs par rapport à leur environnement. Par rapport à des enfants « typiques », les enfants atteints de trisomie 21 montrent plus de frustrations (Nader-Grosbois, 2011). Lors de situations frustrantes, les enfants à trisomie 21 n'auront pas l'aptitude à demander de l'aide et à se calmer par eux-mêmes. En effet, ils développent peu de stratégies pour se sortir d'un moment frustrant. De plus, lorsqu'ils éprouvent des émotions déplaisantes, ils auront plus de difficultés à se calmer (Baurain & Nader-Grosbois, 2013).

Nader-Grosbois (2011) affirme que les enfants porteurs d'une trisomie 21 ont des aptitudes inférieures à celles d'enfants « typiques » en ce qui concerne la reconnaissance des expressions faciales émotionnelles. D'ailleurs, Nader-Grosbois (2011) s'aperçoit également que les enfants atteints de trisomie 21 ont une difficulté dans la reconnaissance des expressions et plus précisément celle de la peur. Cependant, Pochon et Mellier (2006) expliquent qu'un enfant typique ne se différencie pas d'un enfant ayant une trisomie 21 du même âge mental.

Nader-Grosbois (2011) a démontré que les enfants ayant une trisomie 21 ont des meilleures compétences quant à la reconnaissance d'expression faciale par rapport à des enfants diagnostiqués autistes et ce, quel que soit l'âge de développement.

Dans ce chapitre, nous pouvons retenir qu'un enfant porteur d'une trisomie 21 éprouve des difficultés émotionnelles et relationnelles. En effet, les réponses émotionnelles d'un enfant atteint de trisomie 21 ne sont pas toujours adéquates à la situation. De plus, il a des expressions émotionnelles moins intenses et plus courtes qu'un enfant « typique ». Cela nous amène à penser qu'un enfant trisomique 21 peut avoir des difficultés quant à l'identification des émotions.

Tableau 2 : **Comparaison des compétences émotionnelles entre des enfants sans DI, des enfants avec une DI et des enfants T21** (Baurain & Nader-Grosbois, 2013)

	Enfant sans déficience intellectuelle	Enfant avec une déficience intellectuelle	Enfant ayant une trisomie 21
Expression émotionnelle	<p>Expression émotionnelle se développe et évolue :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Expression des émotions de base ; • Expression verbale des ressentis ; • Expression des émotions sur demande ; • Acquisition de l'empathie ; • Capacité de contrôle de l'émotion. 	<p>Expression émotionnelle ne se développe pas ou peu à cause d'une mauvaise ou d'une non compréhension des événements dus à la déficience.</p> <p>Difficulté d'exprimer ses émotions en fonction de la situation.</p>	<p>Confusion entre les émotions plaisantes et déplaisantes lors de l'expression.</p> <p>Expression émotionnelle négative brève.</p>
Identification émotionnelle	<p>Capacité d'identifier les états émotionnels à 2 ans.</p> <p>Capacité d'associer un mot émotionnel à 3 ans.</p> <p>Capacité à s'aider de leur entourage pour s'adapter à une nouvelle situation.</p>	<p>Acquisition de l'identification émotionnelle à 4 ans d'âge mental.</p> <p>Difficulté d'identifier une émotion due à leur déficience intellectuelle.</p>	<p>Difficulté à identifier les émotions et plus particulièrement la colère, la peur et la tristesse.</p> <p>Difficulté à attribuer une émotion en fonction d'un contexte.</p> <p>Inaptitude à demander de l'aide à leur entourage.</p>

3.5.1 Discussion de la synthèse

En ce qui concerne l'expression des émotions, nous constatons que l'expression émotionnelle des enfants ayant une trisomie 21 ne se développe pas comme chez un enfant sans déficience intellectuelle. Comparé à des enfants avec une déficience intellectuelle, nous remarquons qu'un enfant trisomique exprimera peu ses émotions déplaisantes. Un enfant porteur d'une trisomie 21 aura des difficultés à acquérir l'identification émotionnelle en comparaison à des enfants avec ou sans déficience intellectuelle.

3.6 L'accompagnement d'une personne atteinte de trisomie 21

3.6.1 L'accompagnement éducatif

Le mot « accompagner » a pour signification « avec qui on partage son pain » (Timmerman, 2008). Nous pouvons alors relier cette signification avec certaines notions, comme soutenir, partager ou suivre. Ce sont des éléments essentiels de l'accompagnement. Accompagner une personne signifie aussi la guider dans ses projets de vie.

Nous pouvons retenir sept concepts spécifiques à l'accompagnement (Stiker, Puig, & Huet, 2009) :

- Être compagnon ;
- Être présent à l'autre ;
- Être compagnon discret ;
- Être compagnon de parcours ;
- Être compagnon d'autonomie ;
- Accompagner en concertation ;
- Accompagner de façon sécurisante.

a. Être compagnon

L'étymologie de compagnon est la même que celle d'accompagner. En effet, elle signifie également « avec qui on partage son pain ». Accompagner c'est avoir une attitude de compagnon, ainsi en tant qu'éducateur, nous sommes prêts à partager quelque chose avec la personne que nous accompagnons.

Être compagnon entraîne une réciprocité. En effet, nous nous devons d'être authentique. Chacun doit se sentir lui-même. La personne que nous accompagnons s'engage en partie à se dévoiler totalement, nous sommes alors aussi impliqués dans cette relation.

Enfin, se définir comme compagnon est une des façons dont on dispose pour écarter les préjugés ou les idées reçues. Effectivement, celui qu'on accompagne est avant tout une personne humaine et n'est pas un client ou un patient. (Stiker, Puig, & Huet, 2009)

b. Être présent à l'autre

Stiker, Puig & Huet (2009) ont défini le fait d'être présent à l'autre :

« A l'inverse, il s'agit de considérer la personne handicapée comme un interlocuteur valable, de tenir la bonne distance, de mobiliser ses ressources professionnelles mais aussi personnelles, d'accepter de ne pas savoir, de désirer rencontrer l'autre, de respecter le rythme de l'autre, de pratiquer l'auto-évaluation, d'être habité par une éthique. » (Stiker, Puig, & Huet, 2009)

Afin de ne pas exercer de pouvoir sur la personne que nous accompagnons, nous devons d'être présent à l'autre. L'accompagnement, c'est être présent, être attentif et avoir du respect pour la personne accompagnée.

c. Être compagnon discret

Stiker, Puig & Huet (2009) parlent de discrétion dans le sens où chaque personne accompagnée a besoin de solitude. En effet, elle se connaît et sait ce dont elle a besoin. En tant qu'éducateur, nous devons faire attention à ne pas imposer notre savoir et prétendre connaître la personne mieux qu'elle ne se connaît.

d. Être compagnon de parcours

L'accompagnement ne s'attache pas à la notion de dépendance, mais plutôt à la notion d'évolution. En effet, chaque individu accompagné évolue au fil du temps. Ce qui nous amène à penser en termes de projet de vie. Lors d'un accompagnement éducatif, l'éducateur doit construire avec la personne qu'il accompagne un projet de vie. Celui-ci est rédigé en fonction des besoins de la personne accompagnée.

De plus, l'accompagnement est une période définie dans le temps. En effet, l'accompagnant doit savoir lâcher prise et laisser la personne accompagnée avancer seule ou avec un autre éducateur. (Stiker, Puig, & Huet, 2009)

e. Être compagnon d'autonomie

Même si l'éducateur accompagne des personnes qui sont dépendantes (mobilité réduite d'un ou de plusieurs membres, absence de parole, etc.), il doit être garant de l'autonomie de ces personnes. Il ne devra pas « faire pour », mais « faire avec ». (Stiker, Puig, & Huet, 2009)

f. Être compagnon en concertation

L'accompagnement se fait en équipe. Travailler en équipe est primordial. Cela leur permet de discuter sur une personne, un thème et d'avoir différents points de vue. Une

équipe travaille en commun, afin de permettre à la personne accueillie un accompagnement optimal. (Stiker, Puig, & Huet, 2009).

g. Accompagner de façon sécurisante

En tant qu'accompagnant, nous devons privilégier la notion de sécurité. Pour cela, nous devons connaître la personne que nous accompagnons. Il est nécessaire d'être garant de la sécurité d'une personne et savoir la rassurer lorsqu'elle est angoissée.

3.6.2 La verbalisation

Afin de pouvoir gérer nos émotions, il est important de savoir mettre des mots sur nos ressentis. Réussir à verbaliser ses émotions permet de se détacher des émotions trop fortes. Pour se concentrer sur une émotion et la comprendre, nous devons être dans un endroit calme pour ainsi pouvoir réussir à la verbaliser. Une façon de verbaliser ses émotions est de présenter plusieurs images d'émotions et de demander à la personne ce qui se rapproche le plus de ce qu'elle ressent.

Une personne atteinte de trisomie 21 n'aura pas forcément les compétences adéquates afin de pouvoir s'exprimer correctement, ce qui entrainera une difficulté lors de ce premier processus. En effet, la personne ne pourra pas avoir un vocabulaire complet pour pouvoir poser des mots sur ses émotions. Par contre, en ce qui concerne l'ouverture face aux émotions, nous avons pu observer que les personnes atteintes de trisomie n'ont pas forcément de difficultés à montrer leurs émotions plaisantes, mais auront plus de difficultés face aux émotions déplaisantes (Mikolajczak, 2014).

L'enfant trisomique est capable de comprendre beaucoup de chose, mais n'a pas forcément les compétences pour les exprimer. Il est donc primordial de leur parler. En effet, un enfant trisomique apprend à parler de la même manière que n'importe quel autre enfant, mais plus difficilement. C'est pourquoi, il est important de permettre à l'enfant d'avoir un environnement simple. En effet, lorsque nous lui parlons, cela doit se faire de manière très aisée pour lui permettre de se repérer et de progresser à son rythme. De plus, un enfant ressent le besoin de s'exprimer continuellement. Il faut donc aller avec l'enfant, à son rythme et tenir compte de ses compétences, ses ressources et ses difficultés.

3.6.3 L'accompagnement d'enfants ayant une trisomie 21

L'accompagnement d'un enfant porteur de trisomie 21 est toujours discuté avec les parents. Le rôle d'un éducateur n'est pas de prendre la place des parents, mais de les soutenir face aux difficultés que leur enfant peut avoir. De plus, l'accompagnement d'une personne trisomique ne se résume pas aux éducateurs, mais également aux autres professionnels (psychomotriciens, thérapeutes, infirmiers, etc.). Il s'agit d'un accompagnement pluridisciplinaire et en constante évolution.

L'enfant trisomique présente beaucoup de difficultés à interagir avec son environnement et utilise ses compétences de manière inappropriée. Les différents

professionnels vont donc aider l'enfant à développer ses compétences, afin qu'il interagisse de façon adéquate avec son environnement en l'amenant à entrer en relation avec d'autres personnes. De plus, ils vont lui permettre de connaître son corps, les différents comportements qu'il peut avoir, ses habiletés et son langage verbal, comme son langage corporel. Un enfant n'a pas forcément besoin de parler pour se faire comprendre (Vaginay, 2006).

De plus, les enfants atteints de trisomie 21 peuvent être perçus comme des enfants ayant un mauvais caractère, mais cela peut provenir d'une de leurs difficultés liées à leur déficience. En effet, ils ont du mal à élaborer des stratégies face à certaines situations. Pour cela l'enfant ayant une trisomie 21 a besoin de repères permanents, il n'aime pas les changements. C'est pourquoi, en tant qu'éducateur, il est important de poser un cadre se rapprochant du cadre qu'il a en présence des autres professionnels et de sa famille, d'où l'importance de travailler ensemble. L'enfant, quant à lui, va mettre en place des rituels qu'il sera important de prendre en compte pour ne pas le déstabiliser.

Par ailleurs, l'enfant se développe plus facilement dans un environnement propice aux interactions. C'est pourquoi il est important de le mettre face à des situations ou des stimuli pour lui permettre d'évoluer.

Pour accompagner un enfant trisomique, il est important d'être une personne patiente et organisée. De plus, son identité est mise à rude épreuve. En effet, son anomalie étant visible, un enfant trisomique aura besoin d'un psychomotricien.

En tant que professionnel, il est important de faire attention à ne pas manipuler l'enfant que nous accompagnons. En effet, il est possible d'infantiliser l'enfant en lui proposant des jeux trop faciles ou qui ne sont pas adaptés à son âge. Il faut également faire attention à ne pas le stigmatiser dans son anomalie. Par exemple, en lui proposant des habits extravagants pour « cacher » la trisomie de l'enfant. Il est important de montrer une bonne image de lui-même, pour qu'il apprenne à prendre soin de son corps et qu'il s'accepte mieux dans son intégrité. En effet, plus l'enfant acceptera son corps, plus il sera facile pour lui d'évoluer et de se développer.

De plus, il est primordial d'être en adéquation entre ce que nous ressentons et ce que nous exprimons. Si nous sourions à une personne, mais que nous sommes en colère, celle-ci se sentira manipulée. Cela montre donc l'importance de la sincérité de nos faits et gestes, pour ainsi permettre à la personne de décoder correctement une même situation. De plus, nous devons être capable de reconnaître une personne atteinte de trisomie dans son entier pour lui permettre d'entrer en relation avec les autres. C'est-à-dire prendre en compte son corps et son esprit.

L'enfant qui ne se sent pas compris auprès de sa famille ou de son entourage peut ressentir un écart entre lui et les autres. Ce qui n'est pas le but, nous cherchons plutôt à intégrer les personnes, d'où l'importance qu'il puisse exprimer ce qu'il ressent. Pour cela, nous pouvons prendre le temps de parler avec lui, sans forcément attendre de réponse en retour. Il faut favoriser la communication. Plus nous sommes amenés à

être avec l'enfant, plus on le connaît et plus il est facile de le comprendre. De plus, le lien que nous entretenons avec lui sera renforcé et permettra à l'enfant de se sentir bien et d'être dans un accompagnement optimal.

Le fait qu'un enfant ait des difficultés à s'exprimer verbalement peut être un frein quant à l'expression de ses émotions. C'est pourquoi il est important de lui apprendre un vocabulaire émotionnel, et cela de manière claire et précise pour favoriser la compréhension.

En ce qui concerne les autres professionnels qui accompagnent des enfants ayant une trisomie 21, ils jouent également un rôle important. Les logopédistes proposent des outils pour aider les enfants ayant une trisomie 21 à communiquer. Ils leur apprendront à utiliser le classeur PECS (l'enfant formule une demande grâce à des pictogrammes), ils aideront également les enfants à utiliser le soutien gestuel ou encore à utiliser des outils technologiques (stylo qui parle lorsque l'enfant appuie sur une étiquette). Grâce aux jeux symboliques, ils développeront les capacités langagières et de compréhension des enfants (HEPL, 2015). Les psychomotriciens travaillent sur la globalité de la personne T21. Le corps, l'esprit et la relation sont pris en compte. Pour eux, il est important de reconnaître la personne dans son intégralité. Cela permet à la personne de se construire correctement en fonction de ce qu'elle ressent (sensations, émotions).

3.7 Les pistes d'intervention

Pour aider un enfant par rapport à son développement émotionnel, il existe plusieurs stratégies. D'après Gueguen (2015), prendre soin de l'enfant, le rassurer, le sécuriser, le consoler et lui montrer de l'affection permet une évolution du cerveau de l'enfant. La zone la plus concernée est le cortex préfrontal qui est le siège de la régulation des émotions.

De plus, l'enfant apprend par imitation. En effet, il a tendance à suivre les comportements des personnes qui l'entourent, en l'occurrence ceux de ses parents ou des personnes qui l'élèvent. C'est pourquoi, il est important, en tant que parent, de montrer le bon exemple, afin de lui permettre de bons apprentissages. Et plus l'enfant se sent en sécurité vis-à-vis de ce qu'il observe, plus il ressent de l'amour et crée des relations sociales saines. Les jeux sont des outils très utiles pour aider l'apprentissage. Au travers d'un jeu, l'enfant apprend le fonctionnement du monde, les comportements à adopter face à telles ou telles situations, etc.

C'est au travers de ces stratégies que l'enfant apprend à grandir. Il est donc important de le faire dans un climat de confiance.

Nous allons nous concentrer sur l'identification des émotions et l'expression des émotions, afin de trouver des outils que nous pourrions intégrer dans notre accompagnement.

3.7.1 Identification des émotions

Nous avons retenu dans ce chapitre que « Le Massachusetts Institute of Technology » a proposé un outil d'identification des émotions en faveur des personnes autistes grâce aux « patterns » d'expression faciale des émotions. Ce système permet aux personnes autistes de pouvoir mettre des mots sur les émotions grâce à la verbalisation des émotions lorsque celle-ci montre une expression faciale au système (Mikolajczak, 2014). Il peut s'agir d'un outil sur lequel nous pouvons nous inspirer afin d'amener un outil aux personnes que nous accompagnons, afin qu'elles apprennent à identifier leurs émotions.

De plus, nous avons pu remarquer lors de nos expériences précédentes que créer un « jeu » avec différentes émotions sous forme de smileys peut être également un outil à mettre en place. En effet, l'enfant aura plus de facilité à intégrer certaines émotions de manière ludique. Cela se fait quotidiennement, au même moment, afin d'instaurer un rituel et permettre un bon apprentissage. Le « jeu » comporte quatre émotions : La joie, la tristesse, la peur et la colère. Lors de l'activité nous énumérons chaque émotion en montrant les images correspondantes plusieurs fois. Ensuite, nous présentons les images et l'enfant repère celle qui correspond à l'émotion qu'il ressent à ce moment-là. Nous l'aidons à exprimer l'émotion s'il présente des difficultés. Nous essayons d'approfondir le sujet en posant des questions tel que : Te sens-tu en colère ? Souhaites-tu nous en parler ? Qu'est-ce qui fait que tu sentes ainsi ?

Nous avons également pu expérimenter, lors de nos formations pratiques, le jeu du miroir. Ce jeu consiste à être assis en face de l'enfant ayant une trisomie 21 et d'imiter des émotions avec son visage (par exemple, sourire). L'enfant doit alors reproduire avec son visage les mimiques que nous faisons. Nous avons pu remarquer que la plupart du temps, il reproduit le sourire, même si nous avons grimacé ou froncé les sourcils.

Plus nous verbalisons, mettons des mots sur telles ou telles émotions, plus l'enfant aura de facilité à identifier et exprimer les émotions lorsqu'il y sera confronté. Ce qui nous amène à parler des pistes d'intervention en rapport avec l'expression et écoute des émotions.

3.7.2 Expression et écoute des émotions

Pour ce qui est de la compétence concernant l'expression des émotions, nous avons retenu qu'il est important de s'exprimer en « je », mais aussi que nos discours soient courts, afin de faciliter la compréhension de notre demande. Il est également important, pour éviter le jugement, de parler en « je » et non en « tu ».

Il serait également judicieux de préparer une liste avec plusieurs émotions inscrites afin de permettre aux enfants ayant une bonne capacité de lecture à connaître le plus possible de vocabulaire en lien avec les émotions, cela lui faciliterait son apprentissage.

De plus, le fait d'écouter une personne et ses émotions démontre du respect et permet la mise en place d'une relation de confiance. La personne exprimera plus facilement ce qu'elle ressent. Les questions ouvertes permettent à la personne d'avoir une plus large panoplie de réponses, mais dans le monde du handicap il ne s'agit pas forcément de la meilleure façon de faire. En effet, plus les questions sont précises, plus il est facile pour la personne de faire un choix et donc de répondre. Pour cela, il est possible d'utiliser la communication non-violente. Il s'agit d'un concept élaboré par Marshall B. Rosenberg. C'est une façon de s'exprimer qui permet de mettre la compréhension et le respect de chacun lors des discussions que nous entretenons avec autrui.

Au travers de ce concept, la prise de conscience de nos perceptions, de nos émotions, de nos ressentis et désirs est mise en avant. Cela permet de se faire entendre sans agresser notre interlocuteur. Pour communiquer de cette façon, il y a quatre étapes à suivre. La première est l'observation, on observe ce qu'il se passe dans la situation sans faire de jugement. On exprime ensuite ce qui nous plaît ou nous déplaît. Ensuite, il y a l'étape des sentiments. C'est à ce moment que nous disons ce que l'on ressent (émotions). Ensuite, il y a l'expression des besoins qui est à l'origine des sentiments. Pour finir, il y a la formulation d'une demande envers l'autre. Cette pratique permet de comprendre comment recevoir et donner sans se sentir agressé et permet d'écouter et de percevoir les sentiments de chacun. Et c'est cela qui nous intéresse ici, car au travers de cette façon de communiquer, nous pourrions guider l'enfant pour qu'il puisse à un moment ou à un autre exprimer ce qu'il ressent (Rosenberg, 2005).

Il s'agit du mode sur lequel nous nous basons, car il s'agit pour nous de la meilleure façon de faire. En effet, au travers de celle-ci aucun jugement ou encore de demande de faire telle ou telle chose n'est fait.

3.7.3 Conclusion

Pour accompagner un enfant ayant une trisomie 21, il faut connaître ses besoins et essayer d'y répondre au mieux et pour cela nous devons être capable, en tant que professionnel, d'écouter la personne. Écouter, c'est comprendre l'autre, c'est le reconnaître, c'est l'aider à se développer, à s'adapter et à être le plus indépendant possible et lui permettre de vivre avec ce qu'il ressent à chaque instant. D'où l'importance de prendre en considération les émotions de l'autre.

Nous avons également réfléchi à notre question de départ et nous avons constaté que nous pouvons également parler de notre pratique. Que pouvons-nous faire afin d'améliorer notre accompagnement auprès d'une personne atteinte de trisomie 21 pour l'aider à mieux identifier et gérer ses émotions ? Nous pensons qu'avant toutes démarches avec elle, il serait judicieux et important de réussir à identifier nos émotions et les gérer.

Nous avons pu, au fil de notre formation, exercer, apprendre à être capable d'identifier, comprendre et utiliser nos compétences dans notre pratique professionnelle. Nous

avons eu de belles opportunités et nous pouvons nous servir de ces compétences pour amener des outils auprès des personnes que nous accompagnerons.

Comme nous l'avons appris, nous ne pouvons pas accompagner une personne par rapport à une certaine compétence, si nous ne sommes pas au clair avec celle-ci.

4. Les hypothèses

1. L'éducateur social accompagne un enfant atteint de trisomie 21 de manière adéquate et ajustée grâce à l'acquisition de la première compétence émotionnelle, l'identification des émotions, chez les enfants atteints de trisomie 21. Cela permet à l'éducateur de connaître l'enfant et ses besoins.
2. L'éducateur social accompagne un enfant atteint de trisomie 21 en verbalisant les émotions, en collaborant avec d'autres professionnels, comme les logopédistes, ou en mettant en place des outils en rapport avec les émotions. Cela permet à l'enfant de connaître les émotions de base, les identifier et les exprimer.

4.1 Liens entre la théorie et les hypothèses

Dans ce chapitre, nous allons montrer les liens entre les recherches théoriques que nous avons faites et présentées ci-dessus ainsi que les deux hypothèses que nous avons mises en avant lors de la rédaction de ce travail. Grâce à cela nous pourrons plus facilement ressortir les éléments importants lors de l'analyse des entretiens et effectuer un résumé de ceux-ci.

4.1.1 Hypothèse n°1

La première hypothèse exprime le fait qu'un éducateur social accompagne un enfant atteint de T21 de manière adéquate et ajustée lorsque celui-ci a acquis la première compétence émotionnelle. Les émotions peuvent cacher un besoin. On peut distinguer ici, deux notions.

En effet, d'après Mikolajczak, les émotions ont comme rôle de permettre à autrui de décoder les besoins et les attentes d'une personne. C'est donc, au travers de l'identification des émotions, première compétence émotionnelle, que l'éducateur peut s'appuyer pour connaître les besoins et les attentes d'une personne. Si l'enfant est capable d'identifier les émotions correctement, telles que la colère, la peur, la joie, la tristesse, de différents moyens que ce soit, il sera plus facile, en tant que professionnel, de repérer ce que l'enfant ressent. De ce fait, les éducateurs pourront ajuster leur accompagnement pour répondre aux mieux à la demande de l'enfant. De plus, nous pouvons constater, tant lors de nos expériences pratiques que lors de nos recherches, qu'un bon accompagnement est basé sur l'authenticité.

4.1.2 Hypothèse n°2

La deuxième hypothèse parle des différents outils mis en place, ainsi que les diverses collaborations avec les professionnels, afin d'aider l'enfant à identifier et exprimer ses émotions.

En effet, au travers de nos recherches ou de nos expériences professionnelles, nous avons pu constater qu'il existe plusieurs outils qui permettent aux enfants d'avoir un meilleur rapport avec leurs émotions, en termes d'identification ou d'expression de celles-ci.

Les premières idées sont basées sur des outils concrets ou des activités. Par exemple, il y a un outil où l'enfant peut montrer le visage correspondant à l'émotion qu'il ressent à un moment donné de sa journée. Nous avons pu expérimenter cela au travers d'un jeu, lors de nos expériences professionnelles. De plus, il existe une activité où les éducateurs imitent des émotions et l'enfant doit l'imiter à son tour.

La deuxième idée qui en ressort, est basée sur l'accompagnement. Que fait-on concrètement ? Pour beaucoup d'auteurs, la meilleure façon d'initier l'enfant à l'identification et l'expression de ses émotions est la verbalisation. Plus l'enfant aura entendu, répété ou verbalisé des émotions, plus il sera facile pour lui d'acquérir ses compétences. De plus, l'accompagnement est une manière d'entrer en relation de manière authentique, sans jugements et en prenant la personne là où elle se trouve, afin qu'elle puisse évoluer vers un mieux-être et tout cela en répondant à ses besoins.

Tous ces éléments permettent de nous éclairer sur l'accompagnement et les divers outils existants. L'éducateur est un guide, mais il n'est pas un sauveur. Il peut amener l'enfant à évoluer et ainsi être capable d'identifier et exprimer ses émotions en utilisant divers moyens et diverses stratégies.

5. La démarche méthodologique

Dans cet axe, nous parlerons de la population que nous voulons interroger pour notre recherche théorique ainsi que les moyens et outils que nous utiliserons lors de notre récolte de données.

5.1 La population

Notre travail de Bachelor se porte sur l'accompagnement des professionnels envers les personnes atteintes de trisomie 21 et plus précisément sur ce qui se rapporte à l'identification des émotions.

5.2 Le terrain de recherche

Afin de discuter de la question de la trisomie 21 et de l'identification des émotions, nous avons pensé interroger des éducateurs et éducatrices de différentes institutions

de Suisse romande. Notre travail de recherche n'a pas pour nature de juger ou de remettre en question les discours de chacun, mais il consiste bien à comprendre comment accompagner un enfant ayant une trisomie 21 et à l'aider à identifier ses émotions. C'est pourquoi, nous avons protégé l'anonymat des institutions et des éducateurs interrogés.

Nous avons décidé d'interroger les éducateurs de différentes institutions, car tous accueillent la population qui répond à notre thématique, soit des enfants atteints de trisomie 21. Evidemment, elles accueillent des enfants avec d'autres types de problématiques, nous ciblerons donc notre recherche en fonction. En effet, pouvoir travailler avec ces structures peut nous être utile et intéressant, car elles n'offrent pas les mêmes prestations (l'une étant une école, les autres étant des foyers de jour).

Nous avons entrepris des démarches pour contacter ces institutions. Pour prendre contact avec ces structures, nous avons décidé d'envoyer à la direction un courrier via mail, afin de pouvoir obtenir des entretiens avec des éducateurs ou des éducatrices. Pour ce faire, nous avons recherché les adresses mails de chacune des directions des structures. Une institution ne nous a jamais donné suite. Grâce à cela, nous avons pu avoir plusieurs noms de personnes à interroger. Nous avons donc interrogé huit éducateurs et éducatrices (six femmes et deux hommes).

Grâce à ces entretiens, nous avons pu avoir plusieurs points de vue sur notre thème de recherche et nous avons pu prendre conscience de différents outils existants. Nous avons également remarqué les similitudes et les différences existantes entre ces structures.

Tableau 3 : **Tableau récapitulatif des personnes interrogées**

ES interviewé	Âge	Sexe	Fonction	Années d'expérience
ES 1	40 ans	Homme	Educateur	15 ans
ES 2	33 ans	Femme	Educatrice HES	10 ans
ES 3	31 ans	Femme	Educatrice HES	8 ans
ES 4	24 ans	Femme	ASE – en formation éducatrice ES	3 ans
ES 5	25 ans	Femme	Educatrice HES	3 ans
ES 6	24 ans	Femme	Educatrice HES	1 an
ES 7	41 ans	Homme	Educateur HES	6 ans
ES 8	29 ans	Femme	Educatrice HES – en formation enseignante spécialisée	7 ans

5.3 La technique de récolte de données

Concernant notre guide d'entretien, notre directeur de travail nous a conseillé de partir sur un entretien observatoire. Cependant, nous avons choisi un guide d'entretien qui interroge sur les faits pratiques. En effet, nous avons élaboré plusieurs situations fictives qui ont permis de percevoir le quotidien des professionnels. Nos interlocuteurs ont disposé d'une certaine liberté quant aux choix de leurs réponses. De ce fait, nous avons récolté un panel conséquent de pistes d'action et de stratégies éducatives.

Nous avons décidé d'utiliser l'entretien comme méthode de recueil d'information. En effet, nous avons trouvé que pouvoir parler ouvertement de cette thématique et être en contact direct avec les professionnels est beaucoup plus constructif. Afin de mener à bien notre récolte de données, nous sommes parties sur les entretiens semi-directifs. Malgré tout, nous avons rédigé un guide d'entretien où les questions étaient des situations imaginées ou vécues. Nous avons également un rôle, celui de recadrer l'entretien si la personne s'éloigne des objectifs fixés (Van Campenhout, 2011). Au travers de ces entretiens, nous avons proposé plusieurs situations où le professionnel a dû réfléchir sur sa posture et son accompagnement avec un enfant atteint de trisomie 21 ayant de la difficulté à identifier ses émotions.

Grâce à cette façon de faire, nous avons pu établir un climat de confiance qui a permis à chaque personne de s'ouvrir et de ne pas être dans un cadre trop restreint. Le fait d'avoir une certaine liberté dans ce processus, cela nous a permis de nous procurer des éléments dont nous n'avions pas forcément pensé. N'ayant pas de contraintes à suivre, l'interlocuteur était libre de nous partager ses valeurs, ses questionnements, ses points de vue ou ses pensées. Il a pu également nous interrompre si une incompréhension se présentait. Cela nous a permis d'avoir une vision plus large quant aux informations que nous souhaitons récolter.

Chaque entretien a été enregistré à l'aide d'un dictaphone. Bien entendu, nous avons demandé l'autorisation auprès de l'interlocuteur avant de le faire. Nous avons choisi cette façon de faire, car cela nous permettra d'être plus à l'écoute de la personne. En effet, lorsque nous devons écrire ce qui est dit, nous perdons plus facilement le fil et n'écoutons pas forcément de la même manière. Nous avons pu ainsi prendre le temps de retranscrire ce qui a été dit, et nous faciliter ce travail. Toutes les informations que nous allons récolter sont anonymes.

Cette méthode nous a confrontées à quelques limites. En effet, vu qu'il s'agit d'une technique très ouverte, nous avons le souci que notre interlocuteur s'éloigne des objectifs que nous avons fixés. Pour éviter que chacun ne s'éloigne du sujet, nous avons posé un certain cadre.

5.4 Construction de la grille d'entretien (annexe 10.1)

Afin de pouvoir récolter des données, nous avons construit une grille d'entretien. Nous avons séparé notre guide d'entretien en plusieurs thèmes, sous-thèmes et parties différentes. Toutes sont en lien avec nos hypothèses et notre question de recherche.

Chaque question est une question ouverte qui met à l'épreuve l'interlocuteur. En effet, nous exposons, soit une situation imaginée, soit une situation vécue où l'éducateur nous explique ses réactions.

Nous nous sommes également entraînées en simulant un entretien. Grâce à ce jeu de rôle, nous avons pu nous rendre compte que certaines situations manquaient de clarté. Alors, nous avons pu préparer des clarifications de certaines situations. Cela nous a également permis de nous sentir plus à l'aise pour diriger les entretiens.

5.5 Déroulement des entretiens

Pour faciliter le déroulement des entretiens, nous avons décidé à l'avance de qui dirigerait l'entretien. En effet, nous avons pensé que notre interlocuteur serait plus à l'aise de répondre à une seule personne plutôt qu'à deux personnes. Notre manière de fonctionner a été expliqué à chaque début d'entretien.

Ensuite, nous avons demandé à chacun s'il était d'accord d'être enregistré. Tous ont répondu par la positive. Cela nous a permis de nous concentrer sur ce que la personne avait à nous dire. De là, nous commençons avec plusieurs questions générales concernant leur parcours professionnel et leur rôle dans l'institution. Nous pensons que ces questions ont permis à l'interlocuteur de se sentir plus en confiance, car celles-ci sont souvent plus faciles à répondre. Nous avons respecté l'ordre des questions, ce qui nous a permis d'être fluide dans nos échanges. Nous laissons tout de même à chaque fin d'entretien un temps à la personne afin qu'elle puisse ajouter, si elle le souhaitait, des éléments qu'elle aurait omis de nous transmettre, ou qu'elle pensait importants. À la fin de chaque entretien, nous remercions les personnes de nous avoir donné de leur temps. Nous leur rappelons la garantie de l'anonymat et de la confidentialité. En principe, nous finissons par un discours informel sur le processus de notre travail de Bachelor et leurs expériences quant à leur travail de formation.

À la fin de chaque entretien, nous prenons un temps à deux afin d'échanger sur nos ressentis et nos futures améliorations pour les prochains entretiens.

5.6 Démarche de l'analyse

Nous avons élaboré un tableau d'analyse (annexe 10.2) en nous référant à notre grille d'entretien. Nous avons relevé les différents thèmes : l'accompagnement, la description d'un enfant ayant une trisomie 21, les situations pratiques décrites par nous et les situations pratiques vécues par le professionnel. Nous avons également ajouté

les locuteurs dans notre tableau. Leur nom ne figure cependant pas dans ce tableau afin de garantir leur anonymat.

Pour remplir notre tableau d'analyse, nous avons, chacune de notre côté, rempli le tableau avec des mots-clés. Ensuite, nous avons comparé nos réponses et les avons rassemblées. Ainsi, nous étions sûres de ne pas oublier d'informations importantes. Grâce à ce tableau, nous avons effectué une analyse des données recueillies.

6. L'analyse

Dans cette partie, nous allons présenter les éléments que nous avons collectés durant les entretiens et étoffer les réponses de nos locuteurs. Pour la réalisation de l'analyse, nous avons décidé de reprendre les sous-thèmes de notre grille d'entretien. Pour chaque sous-thème nous allons faire une description des réponses récoltées, faire un lien avec le cadre théorique, comparer tous les éléments de nos locuteurs, pour enfin exprimer notre avis (Cadière, 2013).

De plus, nous avons analysé les données graphiquement, afin d'illustrer nos propos.

6.1 Accompagnement

Pour commencer notre entretien, nous avons questionné les interlocuteurs sur leur définition de l'accompagnement d'un enfant atteint de trisomie 21. La majorité des éducateurs explique qu'elle ne fait pas de différence entre un enfant trisomique et un enfant ayant un autre handicap. En effet, comme la plupart des personnes interrogées, un éducateur nous explique : « *Je ne fais pas de spécificité entre les enfants je dirais. Je les accompagne au quotidien et j'adapte le travail en fonction de leur besoin. Pour moi qu'il ait une trisomie, une TSA, ou je ne sais pas quelle autre pathologie. A chaque fois c'est du travail individualisé* » ES 2.

La notion d'accompagnement adapté ou de travail individualisé est relevé par cinq de nos huit interlocuteurs. « *Chaque enfant a ses compétences spécifiques et ses ressources personnelles donc en fonction de ça, ben je module mon accompagnement.* » ES 6. Lors de nos recherches théoriques, nous avons expliqué le concept d'accompagnement. Nous expliquions que lors d'un accompagnement éducatif, le professionnel construit avec la personne accompagnée un projet ou des objectifs en fonction de ses ressources et de ses compétences. Ainsi, nous pouvons constater que les professionnels intègrent des concepts théoriques dans leur quotidien.

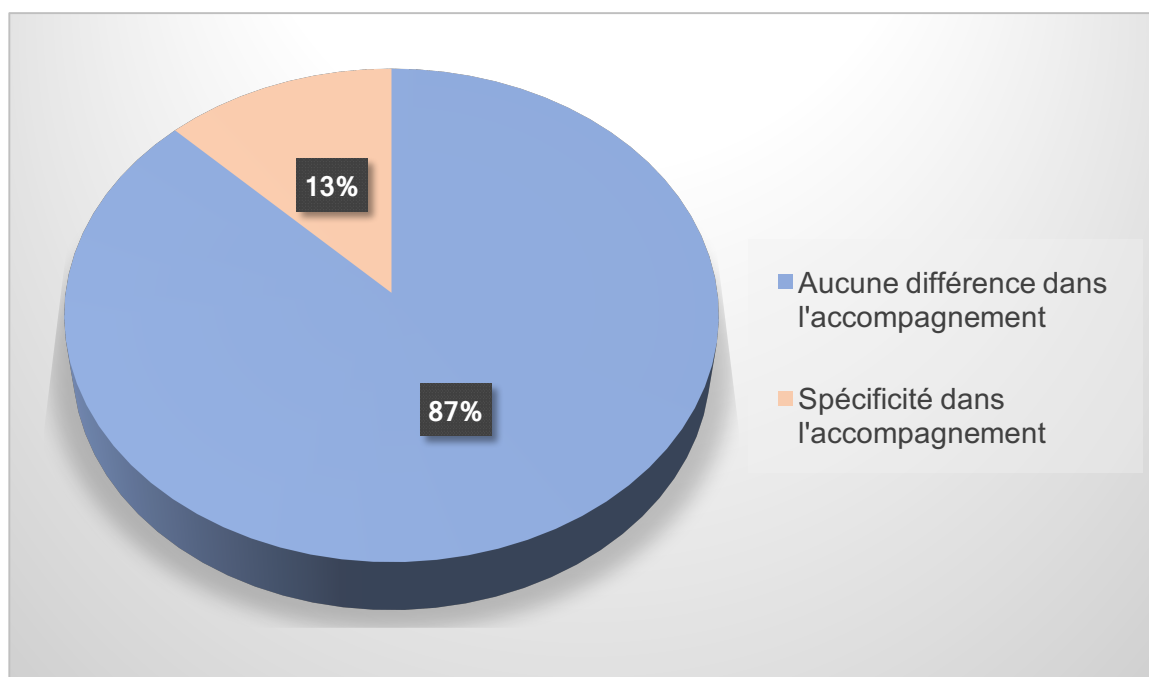
De ce fait, nous constatons que les professionnels nous parlent principalement de la manière d'accompagner un enfant, qu'il soit trisomique ou non. Étant donné qu'ils n'ont pas tenu compte du diagnostic (trisomie 21), ils ne mentionnent pas les difficultés éprouvées quant à la gestion des émotions. Cependant, nous avons pu constater, grâce à nos recherches théoriques, qu'un enfant diagnostiqué trisomique éprouve des difficultés à identifier ses émotions en comparaison à un enfant ayant une autre

déficience qui acquiert l'identification des émotions à 4 ans d'âge mental. Il y a seulement deux éducateurs qui ont fait référence aux émotions. « *Je pense qu'il faut également être franc avec l'enfant trisomique par rapport à ses propres émotions. Pour justement l'aider à comprendre comment se vivent et s'expriment les émotions.* » ES 4. Puis, l'ES 8 a fait référence à l'humeur constamment changeante d'un enfant trisomique par rapport aux autres enfants.

Avant de commencer les entretiens, nous nous demandions si les personnes interviewées avaient des connaissances approfondies grâce à leur pratique par rapport aux enfants trisomiques et leur lien avec les émotions. Nous avons été étonnées qu'il y ait seulement deux personnes qui ont fait un lien avec les émotions. Cependant, nous avons pu constater que ces deux professionnels travaillent quotidiennement avec une logopédiste. Nous pouvons donc souligner l'importance de travailler en équipe pluridisciplinaire lors d'un accompagnement. En effet, cela permet aux professionnels d'acquérir de nouvelles connaissances.

6.1.1 Analyse des données

Graphique 1 : **Accompagnement**



Concernant cette analyse de donnée, nous avons relevé les réponses des éducateurs à la question « ***Pour vous, que veut dire accompagner un enfant porteur d'une trisomie 21 ?*** » et nous les avons classés en deux catégories.

- La majorité des interviewés, 87%, ont répondu en expliquant qu'ils ne font **aucune différence dans leur accompagnement** par rapport à un enfant avec une déficience intellectuelle. En effet, l'importance est de moduler son accompagnement en fonction des ressources, des besoins et des compétences de l'enfant. Freminville, et al. (2007) mentionnent qu'il est judicieux de discerner

la personne trisomique au-delà de son handicap. L'accompagnement éducatif d'un enfant porteur d'une trisomie 21 doit permettre à l'enfant de s'identifier grâce à ses aspects individuels (sa personnalité, ses qualités, ses défauts, etc.).

- Seulement 13% des interrogés ont mentionné qu'ils accompagnent les enfants porteurs de trisomie 21 **différemment**. Ils tiennent compte des difficultés de développement des compétences émotionnelles de l'enfant ayant une trisomie 21. Un éducateur doit être capable de repérer les situations difficiles, afin de proposer des stratégies qui permettent à l'enfant d'être plus à l'aise avec ses pairs (Freminville, et al., 2007).

Finalement, nous retenons qu'il est important de considérer l'enfant porteur d'une trisomie 21 avant tout comme une personne à part entière ayant ses propres caractéristiques. Par-là, nous pourrions moduler notre accompagnement en fonction de l'enfant. Cependant, en tant qu'éducateur, nous devons repérer les difficultés des enfants **liées à leur handicap** pour pouvoir les aider à surmonter les situations critiques.

6.2 Description d'un enfant trisomique

Concernant la description des enfants atteints de trisomie 21, nous avons demandé aux personnes interviewées de simplement nous décrire ce qu'était pour elles une personne porteuse de trisomie 21. Cette question nous a semblé difficile à cerner pour les locuteurs. Ils ne savaient pas s'ils devaient parler du physique ou du développement de l'enfant. L'un des locuteurs n'a tout simplement pas voulu répondre à cette question. Mais ceux qui nous ont répondu ont plus ou moins répondu par les mêmes éléments.

Nous avons pu relever quelques éléments similaires entre les locuteurs. Tout d'abord, pour trois des locuteurs, ces enfants sont souvent petits et ronds. Six de nos huit locuteurs ont remarqué qu'au niveau de leur comportement soit l'enfant est fermé, têtu, colérique, soit il est très ouvert, souriant, affectueux et attachant. Si l'enfant est de mauvaise humeur, il se peut qu'il éprouve quelques difficultés comportementales, telles que la confrontation, l'opposition, le teste du cadre, l'agressivité, etc. En effet, « *En général, très souriant, ou à l'inverse fermé. C'est noir ou blanc. Avec une carapace quand il est fermé.* » ES 3. Il a également été soulevé que leur développement est plus lent qu'un enfant typique par deux de nos locuteurs et qu'ils présentent des difficultés quant à l'identification de leurs émotions et la gestion de celles-ci. Par conséquent, cela amène l'éducateur à éprouver de la difficulté quant au déchiffrement de ce que l'enfant ressent. En effet, « *Ils ne parlent pas beaucoup de ce qu'ils ressentent. Ils peuvent facilement se bloquer quand il y a quelque chose qui ne leur plaise pas.* » ES 6.

Toutefois, cinq des locuteurs ont exprimé qu'il est difficile de donner une définition universelle, car chaque enfant est unique et différent. Malgré leur anomalie chromosomique, ils ne peuvent pas poser une définition ou une étiquette universelle.

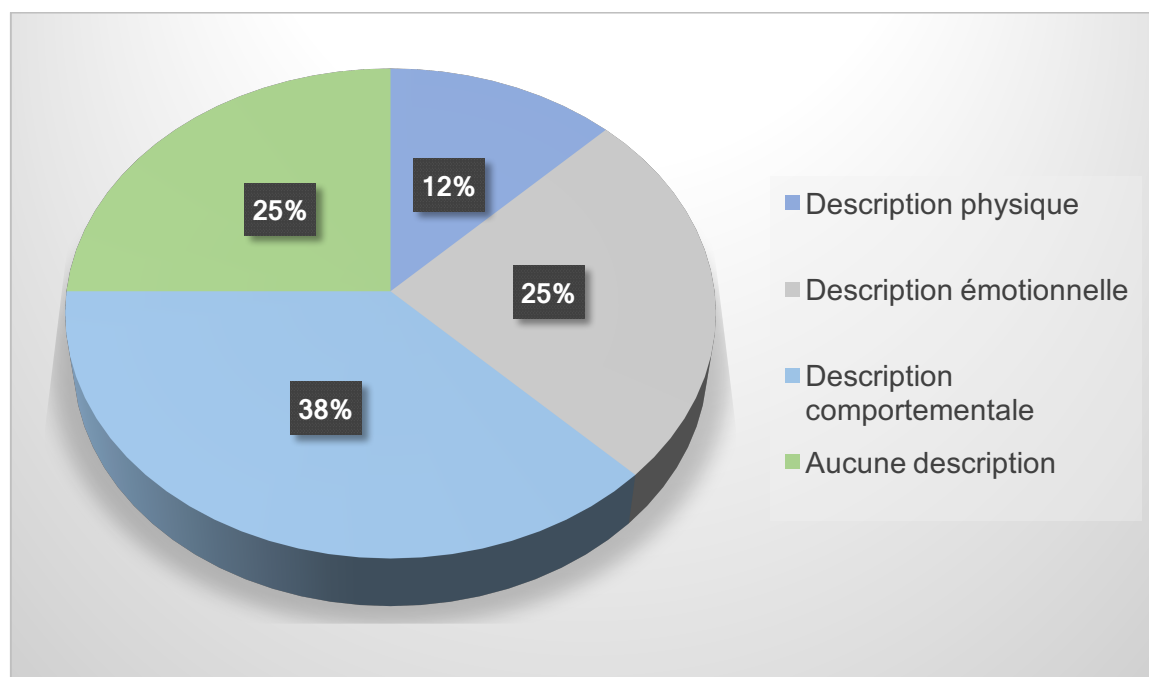
« Chaque enfant trisomique est unique donc on ne peut pas en donner une définition universelle » ES 4.

Dans notre cadre théorique, nous avons vu ce qu'était la trisomie 21. Certains éléments récoltés lors des entretiens apparaissent dans nos recherches, comme le fait que les enfants porteurs de la trisomie 21 sont petits et ronds et que cela est dû à leur hypotonie. Ce qui diffère beaucoup c'est le fait qu'ils peuvent être très colériques, fermés, têtus alors que nous avons vu que ces enfants sont souvent souriants et joyeux. Nous pouvons donc constater que chaque enfant est différent et que leur tempérament l'est aussi. Quant aux références au développement qui est plus lent, un locuteur nous dit : *« Après je trouve très difficile de donner une définition précise car tout le monde est différent, a son propre physique et sa propre personnalité. Bien que les enfants trisomiques aient un développement plus lent que d'autres enfants. » ES 5.* Il a été argumenté dans notre théorie qu'il est sans doute plus lent, mais qu'il est possible pour chaque enfant, selon son degré de trisomie, d'atteindre un stade comme un autre enfant typique, mais qu'il présentera plus de difficultés. De plus, nous avons parlé du fait qu'on ne peut pas donner de définition précise pour un enfant porteur de trisomie 21 du fait que son capital génétique est différent chez chacun. En effet, il faut également prendre en compte d'autres éléments, tels que sa personnalité, ses habitudes de vie, son comportement, ses besoins, son environnement (entourage, médical, institution, travail, école, etc.), son parcours de vie, ses compétences, etc. pour ainsi donner une description d'une personne de façon entière et respectueuse.

Chaque personne a un parcours de vie différent. Elle a vécu des situations qui font d'elle ce qu'elle est aujourd'hui. Elle a appris des choses que d'autres n'ont pas encore eu l'opportunité d'apprendre. Elle a un tempérament et un caractère qui lui permettent de vivre telle ou telle chose de manière différente d'une autre personne. Elle a des besoins différents. Même si nous pouvons donner une définition sur ce qu'est la trisomie 21, certains comportements ou certains états physiques sont similaires entre une personne ayant ce syndrome, car cela fait partie de celui-ci. Cependant, il ne faut surtout pas oublier que l'être humain est unique et a son propre bagage.

6.2.1 Analyse des données

Graphique 2 : Description d'un enfant trisomique



Afin de réaliser cette analyse de donnée, nous avons sorti toutes les réponses à la question « **Comment décririez-vous un enfant atteint de trisomie 21 ?** » des personnes interrogées et les avons regroupées en plusieurs items :

- 12 % sont des réponses en lien avec une **description physique**. Les éducateurs interrogés ont décrit physiquement les enfants porteurs d'une trisomie 21. Cependant, ils ne se sont pas arrêtés seulement à une description physique, ils ont développé leurs réponses avec d'autres descriptions (émotionnelle ou comportementale).
- 25 % des réponses relèvent une description émotionnelle de l'enfant porteur d'une trisomie 21. Selon Péron & al. (2018), les enfants ayant une trisomie 21 interprètent les signaux sociaux et émotionnels des autres personnes incorrectement. Cela est lié à leurs « déficits au niveau socio-perceptif » qui est en lien avec l'identification des expressions émotionnelles.
- 38 % regroupent des réponses en lien avec une description comportementale. Malgré quelques soucis au niveau social, les enfants porteurs d'une trisomie 21 montre un comportement amical et affectueux (Péron & al., 2018). Péron & al. (2018) remarquent également qu'avec l'âge, les attitudes sociales inadaptées augmentent.
- 25 % des réponses ne comportent aucune description. En effet, certains éducateurs n'ont pas voulu y répondre, car « chaque enfant est unique, on ne peut pas donner une description universelle. » ES 4.

6.3 Les émotions

Par rapport aux émotions, nous avons rencontré des difficultés à analyser ce point. Les éducateurs interrogés se sont essentiellement focalisés sur les stratégies à entreprendre lorsqu'un enfant rencontre des difficultés en lien avec les émotions plutôt que de nous énumérer leurs difficultés.

La moitié des éducateurs interrogés ont évoqué le fait que les enfants, particulièrement les enfants porteurs de trisomie 21, rencontrent des difficultés quant à l'expression des émotions. Elles sont souvent inadaptées, incohérentes et inadéquates à la situation. Mais que pour chacun, ces manifestations se montrent différemment, car chaque enfant est à un stade différent de son développement. Ces dires le démontrent : « *Son expression du visage n'est pas adéquate. [...] Effectivement c'est des réactions qu'on voit et face à ça c'est très difficile d'entrer en relation avec l'enfant.* » ES 1. « *J'ai pu remarquer leurs difficultés face aux émotions [...] et un développement plus lent que d'autres enfants.* » ES 5.

Il a également été soulevé par deux de nos locuteurs que les enfants qu'ils ont accompagnés ont de la peine à différencier les émotions déplaisantes, comme la tristesse et la colère, et que très souvent ces émotions sont exprimées par de la frustration. Un locuteur nous explique : « *Les enfants que j'ai eu la chance d'accompagner, rencontraient énormément de difficulté à différencier les diverses émotions auxquels ils étaient confrontés. Avec l'un d'entre eux il arrivait souvent que lorsqu'il était en colère, ou triste il le montrait par de la frustration, boudait, se renfermait et il était impossible pour nous de s'en approcher ou d'essayer de discuter pendant quelques minutes.* » ES 8. L'un des éducateurs nous a même dit : « *Ils sont souvent assez difficiles au niveau de leur comportement. Ils sont beaucoup dans le test, dans la confrontation. Et l'agressivité peut également être présente. L'enfant dont je m'occupe a la caractéristique de détruire la relation avec l'adulte dès qu'elle est mise en place. Ces façons de faire viennent souvent lorsque l'enfant éprouve des émotions négatives.* » ES 3. Un autre explique : « *Leurs émotions sont très changeantes, ils peuvent passer du vert au rouge en quelques secondes.* » ES 2.

Au contraire, l'un d'entre-deux a soulevé que l'un des enfants qu'il accompagne sourit à toutes les émotions auxquelles il est confronté. Il dit : « *A chaque fois, à n'importe quelle émotion, il reste toujours dans l'émotion sourire s'il a mal, s'il pleure ou s'il est fâché.* » ES 6.

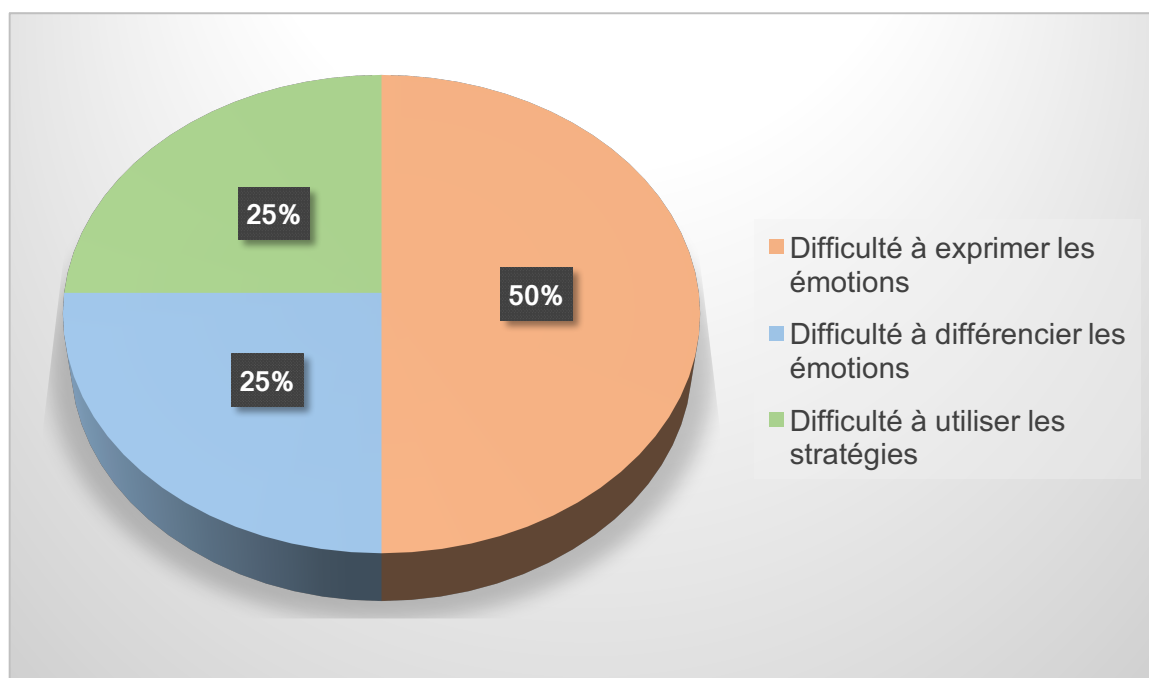
Pour terminer, deux de nos huit locuteurs, ont soulevé le fait que l'enfant était souvent en possession de stratégies, de solutions afin de distinguer et exprimer ses émotions mais que, malheureusement, il n'est pas forcément capable de les utiliser à bon escient : « *Le laisse garder son expression positive malgré que cela ne soit pas adéquat. Ça montre certaines de ces compétences existantes. [...] Il exprime ses émotions mais pas de la même manière que nous, et il faut l'accepter.* » ES 7.

Dans notre cadre théorique, nous avons fait des recherches sur ce qu'est une émotion, ainsi que les différentes compétences émotionnelles. Il est vrai qu'aux dires de nos

locuteurs, les difficultés à distinguer et exprimer ses émotions, sont présentes chez chaque enfant qu'ils ont accompagné. Comme nous l'avons constaté, les enfants porteurs de trisomie 21 peuvent présenter des confusions entre les émotions plaisantes et déplaisantes lorsqu'ils souhaitent s'exprimer. De plus, comme énuméré également par nos locuteurs, les enfants présentent des difficultés à identifier les émotions déplaisantes comme la colère, la peur, la tristesse. Nous tenons tout de même à relever que les enfants atteints de trisomie 21 se développent plus lentement qu'un enfant typique, mais disposent de beaucoup de ressources, qu'il faut plus ou moins travailler afin que l'enfant acquière sa compétence. Le locuteur 4 nous l'a mentionné : « *Il faut justement l'aider à comprendre comment se vivent et s'expriment les émotions.* ». Cela nous ramène à la notion d'identification et d'expressions des émotions.

6.3.1 Analyse des données

Graphique 3 : Les émotions



Concernant cette analyse, nous avons analysé toutes les réponses des éducateurs interrogés, afin de ressortir et de regrouper les items en lien avec les émotions. Nous avons pu en relever trois :

- La majorité des réponses, 50 %, discutent de la **difficulté à exprimer les émotions**.
- 25 % sont en lien avec la **difficulté à différencier les émotions**. Péron & al. (2018) ont réalisé une étude de cas sur un jeune homme porteur d'une trisomie

21. Les résultats des tests démontrent qu'il a des difficultés quant à la différenciation des émotions déplaisantes (colère, peur).

- Le dernier quart, 25 %, relèvent de la **difficulté à utiliser des stratégies** lors de situations difficiles.

6.4 Stratégies éducatives

À la vue des réponses similaires des professionnels par rapport à nos questions-situations, nous avons choisi d'analyser les thèmes « situations pratiques décrites par les étudiantes » et « situations pratiques vécues par le professionnel » ensemble.

Concernant ces deux parties des entretiens sur les situations pratiques permettant de faire ressortir les différentes stratégies éducatives de chacun, nous avons élaboré plusieurs situations. Dans la première partie, nous les avons surtout questionnés sur des situations imaginaires en rapport avec les émotions. Dans la deuxième partie, nous avons simplement demandé comment l'éducateur s'y prenait pour amener l'enfant à verbaliser ses émotions, ou encore de décrire une situation vécue en y intégrant les démarches entreprises pour que l'enfant exprime ses émotions.

Nous avons pu relever plusieurs éléments que nous avons triés en sous-thèmes afin d'avoir plus de facilité dans la compréhension. Le travail sur soi, le réseau, la verbalisation des émotions et des situations, l'imitation des émotions, la connaissance de l'enfant, l'écoute active et la communication non-violente, l'humour, les jeux et activités avec sujet principal les émotions, le soutien gestuel et les pictogrammes ainsi que les autres stratégies ne pouvant être catégorisées.

Tout d'abord, nous avons décidé de catégoriser certaines des réponses de nos locuteurs sous la thématique du **travail sur soi**. En effet, quelques locuteurs soulèvent le même point. Une personne nous dit « *laisser garder l'expression à l'enfant même si elle n'est pas adéquate, lui permettre d'exprimer et d'extérioriser son ressenti.* » ES 3. Dans notre cadre théorique, nous avons vu que de ne pas exprimer ses émotions peut avoir des conséquences sur la santé physique et mentale. Au contraire, si nous avons l'opportunité de les exprimer, cela améliore la qualité de vie. En effet, plus on extériorise une émotion, plus on se sent mieux. On comprend ici l'importance d'accepter les émotions des enfants.

Un éducateur, quant à lui, a soulevé : « *Je pense qu'il est important d'accepter l'échec lorsque nos stratégies ne fonctionnent pas.* » ES 8. Une autre personne s'y rapproche également et nous dit : « *Essayer des grandes choses, ça ne fonctionne pas forcément, ne rien faire du tout non plus, alors ayons le bon sens de ne pas regretter de n'avoir pas essayer.* » ES 1.

Nous pensons, qu'en effet, tout individu peut se construire grâce aux expériences qu'il fait. Plus il aura d'opportunités, plus sa construction sera riche. Nous pensons également que plus nous sommes authentiques avec nous-mêmes, plus il sera facile pour la personne en face d'évoluer. Il faut donc être conscient que nous pouvons être

dans l'échec, mais que nous sommes pleins de ressources et que nous pouvons proposer d'autres stratégies sans pour autant avoir les résultats escomptés, mais qu'il ne faut en aucun cas baisser les bras. Plus l'enfant se sentira écouté, soutenu par diverses stratégies, plus il se sentira en sécurité. Comme vu dans la théorie, un bon accompagnement se doit d'être sécurisant. Plus nous sommes confiants en tant qu'éducateur, plus l'enfant le sera et il y aura moins d'angoisses qui apparaîtront. De plus, l'ES 1 confirme en expliquant : « *Le travail d'éducateur, c'est essai-erreur, improviser et voilà.* ».

Notre deuxième sous-thème ressorti est le **réseau**. On entend par là, les différents professionnels entourant l'enfant et qui proposent différentes méthodes afin de les aider dans les difficultés quotidiennes qu'ils rencontrent. Trois de nos huit locuteurs en ont parlé : « *C'est aussi de travailler avec les thérapeutes comme la logopédiste. Elle peut apporter d'autres pistes de travail. Ainsi l'enfant qui aura acquis d'autres compétences pourra les utiliser et ça sera plus facile pour lui de communiquer avec les autres.* » ES 6. Un éducateur a mis en avant la psychomotricité qui d'après lui : « *permet à l'enfant de se construire en fonction de ses ressentis autant physiques que mentales.* » ES 7. De plus, l'ES 8 a également parlé de ces deux thérapeutes et également de la musicothérapie et de la zoothérapie qui sont des thérapies permettant de travailler les émotions.

Dans la théorie, nous avons relevé l'importance d'avoir un réseau, afin que l'accompagnement effectué soit le plus adéquat et réponde le mieux possible aux besoins de chaque enfant. Chaque professionnel a ses connaissances et ses compétences. Le fait de pouvoir les partager, créer et mettre en place des stratégies de divers horizons est primordial pour un accompagnement riche et compétent. Nous sommes du même avis et avons eu la chance de voir les bienfaits de ses thérapies dans notre pratique.

Pour le troisième sous-thème, nous avons mis en avant un élément qui est ressorti des dires de chaque locuteur. **La verbalisation**, autant des émotions que des situations elles-mêmes. En effet, la plupart de nos locuteurs nous ont dit que lorsqu'il était face à une situation où un enfant n'arrivait pas à identifier une émotion il la verbalisait, nommait l'émotion. Une personne propose, lorsqu'un enfant se retrouve en face d'un autre enfant avec telle ou telle émotion et que celle-ci n'a pas l'air d'être identifiée correctement, de : « *Demander à l'enfant "Comment il perçoit l'autre enfant, comment il est"* » ES 1. Un éducateur quant à lui dit : « *Discuter avec l'enfant afin de comprendre ce qu'il ressent.* » ES 3. Pour une situation où l'enfant ne semble pas avoir un comportement adéquat, dans la norme face à telle ou telle émotion il a été proposé par trois de nos huit locuteurs de tout simplement expliquer que ce n'est une manière d'agir adéquatement et que face à telle ou telle situation on agit de cette façon-là. Il a aussi été soulevé qu'un enfant a le droit d'être frustré et qu'il fallait juste le lui verbaliser. « *Lorsqu'il s'agit d'une situation où c'est un autre enfant qui ne comprend l'émotion de l'enfant en question, il est possible de lui proposer de dire à son camarade ce qu'il ressent afin de le sensibiliser aux émotions. On peut montrer une certaine*

émotion visuellement parlant et qu'on en ressent une autre au fond de nous et que par conséquent on ne se sente pas compris. » ES 4.

Ce point nous ramène à la partie théorique où nous avons abordé le sujet de la verbalisation. Il est important pour chacun de pouvoir mettre des mots sur ses émotions. Plus nous leur verbaliserons cela, plus ils auront de vocabulaire et de facilité à les exprimer. Bien entendu, nous partons du même principe et avons pu voir les effets sur le terrain lors de nos expériences pratiques. C'est comme avec un enfant typique, plus les parents leur parlent, plus leur vocabulaire s'agrandit et plus l'enfant parle. L'enfant atteint de trisomie comme vu dans la théorie a les mêmes compétences mais aura plus de difficultés pour les atteindre. De plus, le point sur l'identification des émotions et l'ouverture aux émotions et vocabulaire émotionnel nous a permis de constater que chaque émotion a un message caché, un besoin. Plus on connaît de vocabulaire émotionnel, que l'on peut apprendre avec la verbalisation, plus l'enfant aura de facilité à mettre des mots sur ses émotions.

Le quatrième sous-thème que nous avons pu relever est en rapport avec **l'imitation des émotions**. En effet, plusieurs locuteurs ont dit : *« Alors je lui mime les émotions. J'essaye de lui faire mimer aussi à lui pour voir s'il comprend qu'est-ce que c'est chaque émotion. Et travailler ensuite par rapport à ça. » ES 2.* Les autres locuteurs nous ont aussi fait part de l'imitation des émotions pour faire comprendre à l'enfant une émotion.

En ce qui concerne la question : *« Un enfant atteint de T21 a plusieurs images devant lui : un visage souriant, un visage triste, un visage effrayé et un visage en colère. Vous lui demandez de montrer le visage triste, mais il pointe le visage souriant. Que faites-vous pour lui expliquer son erreur ? ».* L'ES 6 nous explique : *« Je mimerai un visage triste et je prendrai l'image souriante et je la mettrai à côté de mon visage pour lui demander si ce que je fais et ce qu'il y a sur l'image c'est la même chose. ».*

Cela nous amène à faire un lien avec la théorie où il est dit qu'un enfant apprend beaucoup par imitation. Nous pouvons constater que beaucoup de professionnels utilisent des concepts théoriques généraux et les transposent dans leur quotidien, afin de pouvoir créer des stratégies éducatives quant à l'apprentissage des émotions.

Le cinquième sous-thème relevé est **la connaissance de l'enfant**. Un professionnel a expliqué : *« Alors, si je connais l'enfant, je vais lui proposer par exemple, d'écouter de la musique, d'aller prendre un objet qu'il aime, lui permettre d'aller crier dans un coussin ou de taper dedans, sortir de la pièce, dessiner et j'en passe. Tout dépend de ce que l'enfant apprécie. Ces choses iront pour certains enfants et pour d'autres ça sera d'autres stratégies. » ES 5.* Par-là, nous entendons qu'un bon accompagnement et un bon apprentissage se fait par la connaissance de l'enfant. Il ne serait pas évident de mettre en place des stratégies éducatives avec un enfant si nous le voyons pour la première fois.

En théorie, nous avons parlé du respect qu'un éducateur doit avoir pour la personne qu'il accompagne. Nous pensons qu'une stratégie éducative doit être respectueuse

des ressources et des connaissances de la personne que nous accompagnons et pour cela, nous devons la connaître.

Le sixième sous-thème que nous avons ressorti est **l'écoute active et la communication non-violente**. Deux des huit locuteurs ont mis en avant ces concepts : « *J'essaie de comprendre ce qui a fait qu'il réagisse comme ça et ce dont il a besoin, en utilisant la communication non-violente, voir l'écoute active afin que ça puisse débloquent son ressenti et qu'il me l'exprime.* » ES 5.

Nous pouvons également la mettre en lien avec la partie précédente où nous mettons en avant le fait de connaître l'enfant. En effet, en utilisant ces concepts nous serons à même de connaître le ressenti et le besoin de l'enfant. Ce point peut être lié à la partie théorique sur l'accompagnement et le fait d'être présent pour l'autre. Dans ces concepts, il est primordial d'être bienveillant, attentif et respectueux comme vu dans la partie d'être présent pour l'autre où le respect, le fait d'être attentif ou encore de mobiliser les compétences de notre interlocuteur est très important. Nous avons également mis en avant le fait d'utiliser la communication non-violente, afin de ressortir le besoin de l'enfant mais également afin de lui permettre d'exprimer ses émotions. Sous chaque émotion se cache un besoin. D'où l'importance de le connaître autant par sa personne, par son handicap, que son environnement. Plus il y aura d'éléments, plus nous serons compétents dans notre accompagnement.

Le septième sous-thème est **l'humour**, le détournement d'attention et l'utilisation d'une tierce personne. Plusieurs de nos locuteurs ont parlé de cette stratégie : « *J'irai plutôt en détournant la chose par l'humour ou ça marche le plus souvent ou en détournant l'attention sur autre chose plutôt que de rester figé dans le moment présent, ou le sujet. Tu dois boire ça ou tu dois ... c'est vraiment de contourner le truc. [...] Une tierce personne peut également aider dans l'accompagnement.* » ES 2.

Nous pouvons comprendre grâce à cette catégorie, qu'un éducateur ne se définit pas toujours par des stratégies éducatives réfléchies, mais qu'il peut, dans des situations complexes, se détourner de ses stratégies et faire preuve de spontanéité.

Le huitième sous-thème qui est mis en avant parle **des jeux et des activités** qui ont comme principal sujet ; les émotions. Sept de nos huit locuteurs y ont fait référence : « *Je lui décris d'autres situations où il peut ressentir telle ou telle situation.* » ES 3. Un locuteur, quant à lui, nous explique : « *J'ai plutôt travaillé sur le fait de reconnaître telle ou telle émotion à l'aide de petites images avec des visages différents. Et je faisais cette activité sous forme de jeux avec des imitations. Ou j'utilisais encore un jeu dans une valise verte Arkos qui s'appelle les émotions. C'est pour apprendre à identifier 10 expressions faciales.* » ES 5. De plus, un éducateur nous dit : « *Je mimerais un visage triste et je prendrais l'image souriante et je la mettrai à côté de mon visage pour lui demander si ce que je fais et ce qu'il y a sur l'image c'est la même chose. Et s'il me répond que oui, c'est la même chose pour lui, alors je dessinerai devant lui les deux visages en lui montrant les traits. Ce que je veux dire c'est que j'insisterai sur l'orientation des traits des visages surtout pour la bouche ou c'est le plus visible. Je lui demanderai aussi de repasser sur ces traits, peut être que ça pourrait l'aider à*

comprendre et à mémoriser la différence en le dessinant. [...] J'essaierai d'utiliser le jeu symbolique pour l'aider à dire ce qu'il ressent. Je lui donnerai plusieurs exemples de comment moi je me sentirai donc et je lui demanderai si lui se sent un peu comme ça aussi. En fait, je simulerai la scène qu'il vient de vivre avec des poupées ou autres choses, comme ça il pourrait visualiser la scène qu'il vient de vivre et ça, ça pourrait peut-être l'aider à dire ce qu'il a ressenti. » ES 6.

Nous pouvons constater la multitude de petites activités où les émotions sont présentes et qui peuvent être utilisées afin d'aider l'enfant à identifier ses émotions. Nous sommes de l'avis que les enfants ont beaucoup plus de facilité dans les apprentissages qui se font sous forme de jeu. En effet, nous avons pu observer ces dires par le biais de nos expériences professionnelles respectives. Un enfant sera plus motivé à faire un jeu qui cache un nombre certain d'apprentissages que simplement en lui expliquant l'apprentissage sans pour autant qu'il puisse le mettre en pratique. C'est comme nous, en tant que professionnel, nous avons plus de facilité à intégrer un concept quand nous pouvons le mettre en pratique.

Pour notre neuvième sous-thème, nous avons ressorti **les images et les pictogrammes**. Tous les interlocuteurs en ont parlé. *« Je peux également lui montrer des pictogrammes pour imaginer l'émotion afin qu'il comprenne ce dont on est en train de parler. » ES 3.*

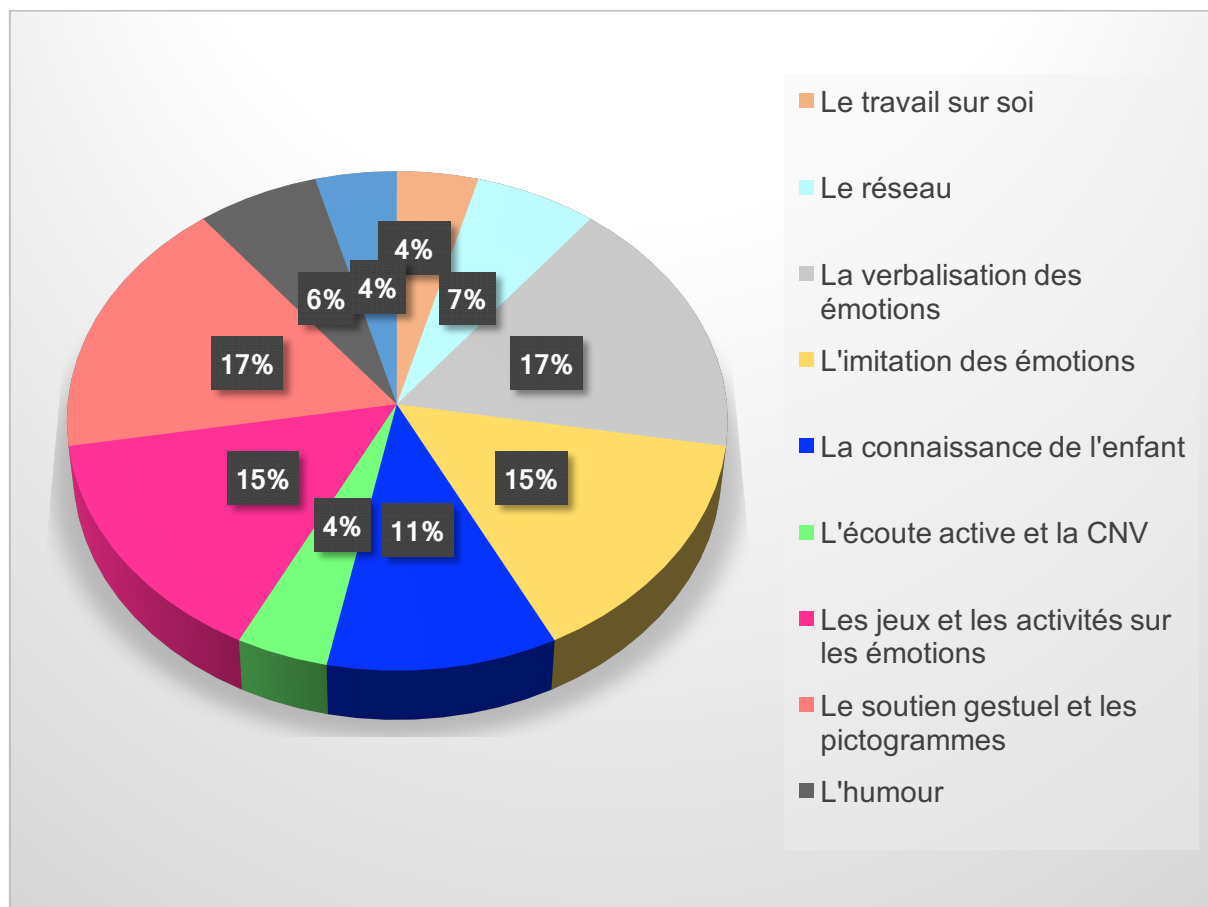
Notre avis là-dessus est bien posé. Nous utilisons souvent les pictogrammes lors de l'accompagnement avec des personnes TSA, nous pensons que cette méthode peut également être utilisée auprès d'enfant porteur de trisomie 21.

Le dernier point rassemble les réponses que nous n'avons pas réussi à catégoriser, mais qui sont tout de même très importantes. Il s'agit de **l'échelle des émotions et la roue des choix**. L'ES 2 nous explique : *« Lui faire identifier tout d'abord l'émotion à l'aide d'une échelle des émotions où l'enfant peut aller pointer pour dire je me situe là, là ou là. »*. Ainsi qu'un autre éducateur : *« Alors dans ma pratique, j'ai mis en place une roue des choix qui se base sur la discipline Positive. Je lui demande de se calmer à l'aide de la roue des choix. Ça lui permet d'exprimer et d'extérioriser ses émotions. » ES 4.*

Comme nous l'avons vu dans notre théorie, il est important pour l'enfant d'exprimer ses ressentis et ses émotions pour tendre à un bien-être. C'est pourquoi, ces concepts nous parlent. En effet, nous trouvons qu'il s'agit de très bonnes idées qui sortent de nos habitudes professionnelles et qui peuvent apporter beaucoup à l'enfant, tant au niveau de l'identification de ses émotions qu'à l'expression de celles-ci. En plus, cela rejoint le point où nous parlons de connaître l'enfant pour entreprendre un accompagnement optimal. En effet, pour construire une roue des choix, il est primordial de travailler avec l'enfant en tenant compte de ses compétences, de ses besoins et de ses envies, donc de le connaître.

6.4.1 Analyse des données

Graphique 4 : **Stratégies éducatives**



En ce qui concerne ce point, nous avons, comme pour le chapitre des émotions, analysé toutes les réponses des éducateurs interrogés, afin de ressortir et de regrouper les items en lien avec les stratégies éducatives. Nous avons pu en relever neuf :

- **Le travail sur soi** (5%).
- Le **réseau professionnel** (7%). Un accompagnement pluridisciplinaire permet à l'enfant porteur d'une trisomie 21 de se développer pleinement et de réaliser des projets de vie (Fremenville, 2007).
- Une grande majorité des réponses (17%) a relevé la **verbalisation des émotions** comme stratégies éducatives.
- Une stratégie souvent utilisée (15%) par nos locuteurs est **l'imitation des émotions**.
- Nous avons relevé dans les réponses des éducateurs interrogés (11%), l'importance de **connaître l'enfant** pour pouvoir créer des stratégies éducatives qui conviennent à l'enfant accompagné.
- **L'écoute active** et la **communication non-violente** (4%).

- Les **jeux** et les **activités sur les émotions** (15%) ont été mentionnés plusieurs fois par les éducateurs.
- Le **soutien gestuel** et les **pictogrammes** (17%) permettent à l'enfant de visualiser les émotions qu'il ressent.
- L'humour (6%) est une stratégie qui aide l'enfant à sortir d'une situation frustrante.

7. Synthèse des résultats

7.1 Hypothèses

Pour chaque point, nous avons répété l'hypothèse. Ensuite, nous l'avons analysée en nous rapportant à la théorie et à la recherche empirique. Enfin, nous avons affirmé ou contesté chaque hypothèse.

7.1.1 Première hypothèse

Hypothèse 1 : L'éducateur social accompagne un enfant atteint de trisomie 21 de manière adéquate et ajustée grâce à l'acquisition de la première compétence émotionnelle, l'identification des émotions, chez les enfants atteints de trisomie 21. Cela permet à l'éducateur de connaître l'enfant et ses besoins.

À travers cette hypothèse, nous pouvons mettre en lien deux chapitres de notre cadre théorique : les compétences émotionnelles et plus précisément, les liens entre la trisomie 21 et l'identification des émotions et l'accompagnement d'enfants ayant une trisomie 21.

Notre première hypothèse est en lien avec la première compétence émotionnelle. L'identification des émotions permet à chaque personne d'être capable d'identifier leurs émotions, mais également les émotions des autres. Dans ce chapitre, nous avons vu que pour acquérir au mieux cette compétence, il est important de connaître le plus d'émotions possibles. En effet, en connaissant un large choix d'émotions, nous pouvons mettre des mots sur notre ressenti.

Nous avons également relevé dans notre cadre théorique que si une personne maîtrise l'identification des émotions, elle peut être capable de signifier à son interlocuteur un message de son ressenti. En effet, si quelque chose lui plaît, elle peut sourire. De ce fait, l'hypothèse peut être en partie validée, car si un enfant ayant une trisomie 21 a acquis l'identification des émotions, nous pouvons décoder ses besoins et ses attentes. Effectivement, si nous remarquons qu'un enfant trisomique sourit lorsqu'il écoute la musique, nous pouvons comprendre que c'est une activité qu'il aime. Nous pourrions ainsi travailler avec lui en utilisant de la musique.

Cependant, nous avons également relevé qu'un enfant porteur de trisomie 21 éprouve des difficultés émotionnelles. En effet, il a des difficultés pour différencier les émotions

plaisantes des émotions déplaisantes. Nous pensons alors que même si un enfant trisomique sourit en écoutant de la musique, cela ne veut pas forcément dire qu'il apprécie la musique.

Pour que l'accompagnement d'un enfant atteint de trisomie 21 soit adapté et adéquat, nous avons vu dans le cadre théorique qu'un bon accompagnement résulte de plusieurs stratégies. Tout d'abord, il s'agit de poser un cadre afin que l'enfant se sente en sécurité face à certaines situations. Ensuite, il est important pour un éducateur d'être en adéquation avec ce qu'il ressent et ce qu'il exprime afin que l'enfant puisse apprendre de lui. Enfin, il est primordial de favoriser la communication. En effet, plus un éducateur communique et passe du temps avec l'enfant, plus il le connaît et il sera plus facile de le comprendre. En tenant compte de ces informations, il n'est pas possible de vérifier l'hypothèse, car nous pouvons voir qu'un éducateur peut ajuster son accompagnement grâce à diverses stratégies et c'est grâce à celles-ci qu'il est capable de connaître l'enfant et ses besoins.

En ce qui concerne notre recherche empirique, durant les entretiens, nous avons demandé aux professionnels de répondre à deux situations fictives : « *Un enfant ayant une T21 garde une expression positive lorsqu'il discute avec une personne qui est fâchée ou triste. Comment réagissez-vous ?* » et « *Un enfant atteint de T21 a plusieurs images devant lui : un visage souriant, un visage triste, un visage effrayé et un visage en colère. Vous lui demandez de montrer le visage triste, mais il pointe le visage souriant. Que faites-vous pour lui expliquer son erreur ?* ».

Nous leur avons posé ces deux questions afin de déterminer si l'acquisition de l'identification émotionnelle était importante pour adopter un accompagnement adéquat et ajusté et ainsi permettre de connaître l'enfant et ses besoins. La majorité des personnes qui ont répondu à ces questions ont relevé le fait de l'importance de connaître l'enfant pour pouvoir intervenir. Nous pouvons donc constater que ce n'est pas parce que l'enfant n'a pas acquis la première compétence émotionnelle, qu'un éducateur n'aura pas les moyens d'avoir un accompagnement adapté et ajusté. C'est la connaissance de l'enfant qui le permet.

Pour corroborer ces propos, nous avons soulevé plusieurs extraits des professionnels interrogés. Un éducateur dit : « *ça va dépendre de l'enfant que j'ai en face de moi et de comment je le connais.* » ES 1. Il a également expliqué que c'est en fonction de l'enfant et de ce qu'il connaît de lui, qu'il adoptera une réaction adéquate. Une autre personne explique qu'avec le temps, un éducateur apprend à connaître l'enfant et « *que parfois ils expriment leurs émotions, mais pas de la même manière que nous* » ES 8. Il continue en expliquant qu'avec cette connaissance, nous pouvons trouver des stratégies adéquates pour accompagner au mieux les enfants atteints de trisomie 21.

Pour finir, en tenant compte de tous les éléments que nous avons énoncés, nous pouvons affirmer la première partie de notre hypothèse : « ***L'éducateur social accompagne un enfant atteint de trisomie 21 de manière adéquate et ajustée grâce à l'acquisition de la première compétence émotionnelle, l'identification des émotions, chez les enfants atteints de trisomie 21.*** ». En effet, nous avons constaté

grâce au cadre théorique que si l'enfant a acquis cette compétence, nous pouvons avoir un bon accompagnement.

En revanche, les résultats de nos entretiens ainsi qu'une partie du cadre théorique réfute la deuxième partie de notre hypothèse : « *L'éducateur social accompagne un enfant atteint de trisomie 21 de manière adéquate et ajustée grâce à l'acquisition de la première compétence émotionnelle, l'identification des émotions, chez les enfants atteints de trisomie 21. **Cela permet à l'éducateur de connaître l'enfant et ses besoins.*** ». Effectivement, en considérant les informations précédentes, nous pouvons démontrer que ce n'est pas parce que l'enfant n'a pas acquis cette compétence, que l'éducateur n'a pas les moyens de connaître l'enfant et ses besoins. Nous pensons que c'est en connaissant l'enfant et ses besoins que nous pouvons lui permettre de travailler cette compétence.

Cette hypothèse n'est donc qu'en partie affirmée.

7.1.2 Deuxième hypothèse

Hypothèse 2 : L'éducateur social accompagne un enfant atteint de trisomie 21 en verbalisant les émotions, en collaborant avec d'autres professionnels, comme les logopédistes, ou en mettant en place des outils en rapport avec les émotions. Cela permet à l'enfant de connaître les émotions de base, les identifier et les exprimer.

Nous pouvons ressortir trois sous-chapitres et un chapitre de notre cadre théorique qui sont en lien avec notre deuxième hypothèse : L'identification des émotions et l'expression et l'écoute des émotions dans le thème des pistes d'intervention et l'accompagnement d'enfants ayant une trisomie 21 dans le thème de l'accompagnement de personne atteinte de trisomie 21.

Nous avons vu que d'être présent pour l'enfant lors de son apprentissage est bénéfique. En effet, le cerveau d'un enfant, plus précisément le cortex préfrontal (siège de la régulation émotionnelle), évolue lorsqu'il se sent en sécurité avec une personne.

Comme nous l'avons vu dans la théorie, les logopédistes aident à développer les capacités langagières des enfants en proposant des outils qui aident les enfants atteints de trisomie 21 à comprendre et à accueillir leurs émotions. De ce fait, un éducateur pourra, en collaborant avec un logopédiste, élargir son panel d'outils en rapport avec les émotions, afin de permettre à l'enfant atteint de trisomie 21 de connaître les émotions de base, les identifier et les exprimer.

De plus, nous avons relevé que le « Massachusetts Institute of Technology » a créé un outil qui permet aux personnes autistes de mettre des mots sur leurs émotions. Cet outil peut être adapté pour les enfants atteints de trisomie 21. En effet, nous pouvons nous baser sur les objectifs de cet outil, afin d'en créer un accessible pour des enfants trisomiques.

Grâce à nos éléments théoriques, notre deuxième hypothèse peut être validée. En effet, un éducateur peut permettre à l'enfant de connaître, identifier et exprimer les émotions de base en collaborant avec un logopédiste et en utilisant des outils qui permettent à l'enfant de mettre des mots sur ses émotions.

Lors de nos entretiens, nous avons posé deux questions aux professionnels : « *Lorsqu'un enfant atteint de T21 se frustré face à une situation. Que faites-vous pour l'aider à verbaliser ses émotions ?* » et « *Pourriez-vous me décrire une situation où un enfant a de la difficulté à exprimer ce qu'il ressent ? Par exemple, lorsqu'on lui dit quelque chose de triste, mais qu'il n'y a aucune émotion exprimée. Que faites-vous face à cela ?* ».

En posant ces questions, nous avons comme objectif de vérifier notre deuxième hypothèse. En effet, nous voulions savoir si les professionnels mettaient en place divers outils qui permettent aux enfants atteints de trisomie 21 de connaître les émotions de base, de les identifier et de pouvoir les exprimer. Nous avons constaté que tous nos interlocuteurs ont mentionné des méthodes aidant à exprimer ses émotions ou à les identifier.

Nous avons relevé plusieurs dires des professionnels : « *En détournant la chose par l'humour ou en détournant l'attention sur autre chose plutôt que de rester figé dans le moment présent, ou le sujet.* » ES 8. Il a appuyé ses propos en expliquant qu'en utilisant l'humour pour désamorcer une situation difficile, cela aide l'enfant à gérer les moments difficiles. En effet, il nous dit que c'est un moyen qui aide l'enfant à ne pas rester figé dans une émotion déplaisante.

L'ES 2 explique : « *De faire verbaliser à l'enfant son émotion [...] à l'aide d'une échelle des émotions où il peut aller pointer pour dire je me situe là, là ou là.* ». Il explique encore que de permettre à l'enfant de reconnaître ses émotions, lui permet de pouvoir les exprimer verbalement et ainsi de ne pas être frustré par une situation compliquée.

L'ES 4 utilise une roue des choix qui a pour objectif de permettre à l'enfant d'exprimer et d'extérioriser ses émotions déplaisantes comme la frustration ou la tristesse. De plus, la majorité de nos interlocuteurs ont mentionné les pictogrammes pour aider les enfants à identifier les émotions qu'ils ressentent.

Pour conclure, cette hypothèse peut être totalement vérifiée tant par la partie théorique que par la partie empirique. En effet, nous avons pu constater qu'en mettant en place des outils en rapport avec les émotions, cela permet à l'enfant de pouvoir les reconnaître, les identifier et les exprimer. Bien entendu, nous avons conscience que cet apprentissage se fait sur une longue période et qu'il est possible qu'il ne soit pas totalement acquis.

7.2 Pistes d'action

Lors de l'élaboration de notre travail, nous voulions répondre à notre question de recherche. Nous avons alors récolté plusieurs pistes d'action, afin que les

professionnels aient un accompagnement adéquat auprès des personnes atteintes de trisomie 21. En effet, nous rappelons notre question de départ : « **Comment l'éducateur social accompagne-t-il le développement de l'identification des émotions d'un enfant atteint de trisomie 21 ?** ». Au travers de cette question, plusieurs interrogations en découlent, telles que : « *Comment accompagner une personne atteinte de trisomie 21 ? Quels outils existe-t-il pour développer certaines compétences émotionnelles, comme l'identification ou l'expression des émotions ?* ».

Grâce à notre partie théorique, nous avons pu rédiger une série de questions pour les entretiens. Ces entretiens nous ont permis de récolter plusieurs outils et stratégies que les professionnels mettent en place dans leur pratique. Voici celles que nous avons retenues.

7.2.1 Connaissances spécifiques

Tout d'abord, quelle que soit la personne accompagnée, il est primordial d'avoir des connaissances spécifiques, tant en rapport avec la personne accompagnée, tant au niveau de son handicap, de ses difficultés, de son environnement etc., car tous ces éléments ont un impact sur l'apprentissage de l'enfant, son développement, ainsi que sur l'accompagnement dont il bénéficiera. Ces connaissances nous permettent, en tant que professionnel, à l'amener à tendre à un mieux-être. En effet, plus on a d'éléments au sujet de la personne, plus il est aisé pour nous d'amener des outils pour un accompagnement plus adapté. Concernant notre travail, il est judicieux de connaître les différentes compétences émotionnelles lorsque nous sommes confrontés à une situation où l'enfant montre des difficultés en lien avec les émotions.

Ces connaissances, comme ici nous permettraient de pointer la compétence à travailler afin que l'enfant rencontre moins de difficulté dans des situations de la vie quotidienne. Il s'agit de comprendre la situation et de trouver des solutions. Comme nous l'avons vu au cours de notre cursus professionnel, nous pensons qu'il est bien d'utiliser l'analyse des pratiques¹¹. En effet, elle permet d'élaborer des hypothèses de compréhension¹² et d'action¹³. Mais cela ne suffit pas, nous pensons que plus nous avons accès à des connaissances théoriques ou encore des connaissances empiriques, plus nous sommes amenés à trouver divers outils, éléments qui permettent un meilleur accompagnement. Ici, il s'agit d'avoir des connaissances plus soutenues du handicap, de l'accompagnement, de la personne elle-même, etc.

Nous avons également pu remarquer lors de nos débuts dans chaque formation pratique ou engagement en tant qu'éducatrice, que les premiers éléments qui nous sont fournis par nos nouveaux collaborateurs étaient des informations liées aux

¹¹ Il s'agit d'une méthode qui permet aux professionnels de partager des situations problématiques ou qui amènent à la réflexion, au questionnement (Boulé, 2015).

¹² Il s'agit de phrases, mots qui permettent au professionnel d'exposer sa compréhension, ses explications face à la situation qu'il propose. Celles-ci sont trouvées au travers d'expérience professionnelle ou encore grâce à des sources théoriques (Boulé, 2015).

¹³ A partir des hypothèses de compréhension proposées, le ou les professionnels énumèrent des outils, propositions qui peuvent permettre de sortir de la situation problématique (Boulé, 2015).

personnes accompagnées (informations personnelles, handicaps, spécificités dans l'accompagnement, outils utilisés, etc). En effet, pour espérer avoir une bonne approche ou un bon accompagnement, il est important de connaître la personne. Ce qui nous amène à parler de la communication non-violente, c'est un point que nous avons souvent abordé lors de notre travail. Effectivement, elle met en avant que chaque émotion correspond à un besoin qui n'est pas satisfait et que si nous connaissons le besoin qui s'y cache, l'émotion peut s'apaiser.

Pour conclure, nous pensons que sans connaissance sur le sujet, la personne accompagnée et tout ce qui l'entoure, il est impossible de prétendre accompagner une personne adéquatement. Ce point représente pour nous l'élément phare pour un accompagnement optimal.

7.2.2 Travail sur soi

Les éducateurs devraient entreprendre un travail sur eux-mêmes, se connaître, être en harmonie avec eux-mêmes. En effet, plus ils se connaissent, plus il est facile de transmettre ce qu'ils souhaitent à l'enfant.

Nous avons pu remarquer lors de nos expériences pratiques, qu'un enfant a tendance à être « une éponge » en ce qui concerne nos ressentis. Plus nous sommes confiants dans ce que nous entreprenons, plus l'enfant le prendra en compte et pourra avancer positivement dans ses apprentissages.

Nous souhaitons retenir qu'être authentique avec soi-même permet d'être authentique avec les autres. Quel sens y-a-t-il lorsqu'on fait une demande à quelqu'un et que nous n'avons nous-même pas cette capacité à accomplir cette demande ? Pour nous, il n'y en a pas. Plus on se connaît, plus on a confiance en nous-même et si nous sommes confiants dans nos actes éducatifs, l'enfant le ressentira. Cela permet de créer une relation saine et adéquate, car nous sommes amenés à être à l'écoute de l'autre afin de connaître ses envies et ses besoins. Nous pensons que c'est une base non négligeable pour avancer avec la personne accompagnée. Voilà en quoi la maîtrise de soi et la confiance en soi sont essentielles pour nous.

Cela nous amène à discuter du point suivant, qui est d'être à l'écoute et d'accepter les ressentis et les émotions de l'autre. Selon notre point de vue, cela fait partie intégrante d'un bon accompagnement.

Nous exerçons un métier où la stratégie de l'essai-erreur est très présente lorsque l'on met en place des hypothèses d'actions. De plus, il est primordial d'être conscient que l'échec existe et que nous pouvons très souvent y être confronté. C'est ce qu'on appelle, la prise de recul. On entend par là, être capable de déceler le sens de chacune de nos actions, de connaître notre rôle, nos fonctions tout en acceptant les difficultés que nous pourrions rencontrer et de faire de ces obstacles, des forces, afin d'avancer vers un mieux-être autant pour nous que pour la personne accompagnée. Dans ce métier rien n'est acquis. Nous sommes en perpétuel apprentissage.

7.2.3 Le réseau

La troisième piste est la question du réseau d'un éducateur et son importance dans l'accompagnement d'une personne. Le réseau est défini ainsi : « Le réseau correspond en premier lieu à une mise en lien, par le professionnel, de l'usager avec une personne ou un service potentiellement compétent pour se saisir de la problématique présentée. » (Tourte, 2011)

En effet, au travers de nos expériences professionnels, nous avons pu constater l'importance de l'entourage, des proches, des thérapeutes et des éducateurs quant à l'accompagnement des enfants. Ces personnes apportent diverses stratégies et proposent différentes méthodes ou apprentissages permettant à l'enfant de s'épanouir, d'atteindre ses objectifs et d'acquérir des compétences supplémentaires.

La musicothérapie, quant à elle, est définie comme étant :

« Un mode d'intervention utilisant la musique, visant à promouvoir, maintenir et améliorer la santé mentale, physique, socio-affective et spirituelle du client. Elle résulte en de l'interaction entre le client, la musique, et le thérapeute. [...] Il est question de l'utilisation de la musique afin de répondre aux besoins émotionnels, psychologiques physiques, intellectuels, créatifs et spirituels du client. [...] Elle facilite l'exploration, l'expression de soi et la communication non verbale du client par l'intermédiaire de la musique. [...] L'interaction musicale avec le thérapeute l'amène à découvrir des éléments sur lui-même, puis à extérioriser, organiser et réintégrer ses pensées et ses sentiments. » (Century, 2010)

Nous pouvons constater que la musicothérapie peut être une méthode qui peut aider l'enfant à identifier ses émotions ou encore les exprimer au travers de la musique, des instruments ou autres activités que le professionnel propose.

La zoothérapie est définie comme suit :

« Un terme générique qui fait référence à toutes sortes d'interventions assistées par l'animal, c'est-à-dire des interventions encadrées par un intervenant dûment formé qui travaille accompagné d'un animal (ou des animaux) répondant à des critères bien définis. Elle se définit non pas comme une méthode mais comme un contexte d'intervention spécifique complémentaire aux interventions conventionnelles. La présence de l'animal permet ainsi de proposer des activités spécifiques qui ont pour but d'améliorer la santé mentale ou physique d'une personne, ou tout simplement sa qualité de vie. L'objectif de la zoothérapie peut donc être thérapeutique, préventif, social ou pédagogique. » (Association Suisse de Zoothérapie, 2018)

Comme nous l'avons vu dans la théorie, l'expression des émotions permet à tendre vers un mieux-être pour la personne. La zoothérapie a pour but d'améliorer la santé mentale et physique de la personne. Ayant vécu au cours de nos expériences

professionnelles, des situations où un chien venait rendre visite aux résidents, nous avons pu voir ce qu'un animal pouvait apporter à une personne. Dans notre cas, nous avons pu voir le visage des personnes s'illuminer, s'ouvrir, et apercevoir certaines émotions qui n'étaient pas voyantes auparavant. Pouvoir le toucher, le câliner, le voir suffisait à les rendre heureux (facial souriant).

Une autre thérapie tout aussi importante est la logopédie. Il s'agit d'une technique. Le but de celle-ci est de corriger les défauts de prononciation que les enfants peuvent avoir (Larousse, 2018). Comme mentionné dans la théorie, les logopédistes proposent des outils pour aider les enfants ayant une trisomie 21 à communiquer. Ils peuvent donc amener un panel d'émotions (mots) qui peuvent aider l'enfant à connaître les émotions et à les identifier. Leur vocabulaire émotionnel sera plus riche grâce à cette thérapie.

La dernière thérapie mise en avant lors des entretiens et qui a retenu notre attention est la psychomotricité. Comme nous l'avons constaté dans notre recherche théorique, les psychomotriciens travaillent sur la globalité de la personne T21. Le corps, l'esprit et la relation sont pris en compte. Pour eux, il est important de reconnaître la personne dans son intégralité. Cela permet à la personne de se construire correctement en fonction de ce qu'elle ressent (sensations, émotions).

7.2.4 L'humour, le détournement d'attention et la tierce personne

Les stratégies que nous avons retenues ici sont au nombre de trois. Nous avons décidé de les développer ensemble, car il s'agit de trois stratégies permettant à l'enfant de quitter le moment présent, de sortir du sujet ou du contexte dans lequel il se trouve. Cela pourrait également permettre à l'enfant de se détacher de l'émotion négative qu'il ressent.

Le rire et l'humour sont considérés comme des thérapies. Ces stratégies font tendre les personnes à un mieux-être au niveau cognitif, émotionnel et physique. Cette méthode permet de créer des liens, d'apaiser les tensions et de sortir du moment présent surtout si celui-ci n'est pas agréable à vivre. Bien entendu, il est important pour nous de trouver le juste milieu d'humour, être approprié et respectueux pour ne pas créer une rupture de lien. L'enfant pensera à autre chose, et ainsi il ne pensera plus à cette émotion déplaisante qu'il a pu ressentir. (Perret, 2010).

Le détournement d'attention part du même principe. L'éducateur propose à l'enfant de faire une autre activité, de lui montrer un élément hors contexte, etc. Quant à la tierce personne, lors des situations délicates, celle-ci peut être un soutien. Si nous rompons le lien que nous entretenons au moment même avec l'enfant en y incluant une autre personne, il y aura de fortes chances que l'enfant se sorte de cette situation difficile pour lui et de ses émotions qui en ont découlé. Il sera donc plus facile pour lui de se recentrer et d'être à notre écoute.

7.2.5 Jeux et activités

Cette stratégie est pour nous l'élément le plus pertinent. En effet, nous pensons qu'une des meilleures manières de permettre à un enfant de connaître les différentes émotions et de pouvoir les identifier est de les mettre en pratique au travers de jeux et d'activités. Lors de nos expériences pratiques, nous avons constaté l'importance qu'a le jeu dans l'apprentissage chez les enfants.

Le jeu permet l'interaction entre l'environnement physique et social de l'enfant. Il participe au développement de ses expériences sensori-motrices, cognitives ou encore émotionnelles et permet à l'enfant de se sociabiliser. C'est un moyen qui permet à l'enfant de se construire, de développer ses compétences et de contribuer à ses apprentissages. Le jeu symbolique proposé par l'un de nos locuteurs permet à l'enfant de faire « pour de faux ». Il pourra remettre en scène des expériences vécues et y associer les différentes émotions qu'il a pu ressentir, afin de les identifier et les exprimer autant verbalement qu'au travers de son jeu (Perrin, 2011).

Les activités imagées permettent, quant à elles, à l'enfant de poser un fait, une réalité sur ses mots. On utilise souvent le terme « pictogramme ». Il s'agit d'éléments graphiques servant à l'enfant de construire son langage oral et écrit. Ces images existent sous plusieurs formes comme des cartes, des mémos vocaux, des cahiers, des tableaux, etc. Nous pensons que cet outil peut être associé à la verbalisation afin que l'enfant puisse mettre des mots sur les images présentées. C'est-à-dire que l'éducateur exprime verbalement l'émotion qui correspond à l'image et si l'enfant n'a pas de difficultés à s'exprimer, il peut faire de même.

Le dessin, quant à lui, permet de visualiser comme au travers d'images, les traits du visage correspondant à l'émotion ressentie ou voulue ou encore de permettre aux enfants qui ne peuvent s'exprimer verbalement d'exprimer et identifier une émotion.

7.2.6 Roue des choix et échelle des émotions

Ces deux stratégies nous ont été proposées par deux de nos locuteurs. Nous ne connaissions celles-ci que de nom, c'est pourquoi nous avons choisi d'effectuer des recherches et de les inclure dans nos pistes d'action.

a. Roue des choix

Nous pensons qu'il est pertinent de mettre en place une roue des choix avec l'enfant. On entend par là de la construire avec lui, qu'il choisisse les éléments qu'il souhaite mettre à l'intérieur afin qu'elle ait un sens pour lui.

La roue des choix se base sur la discipline positive. Il s'agit d'une méthode éducative. Elle permet aux enfants de développer leurs compétences. L'encouragement et la valorisation sont au centre de cette pédagogie. C'est grâce à la collaboration des deux parties (enfant-adulte) que la roue se construit. L'éducateur aide et amène l'enfant à

trouver ses propres idées de choix et l'enfant doit être capable de se rendre compte de sa progression. (Discipline Positive Suisse Romande, 2018).

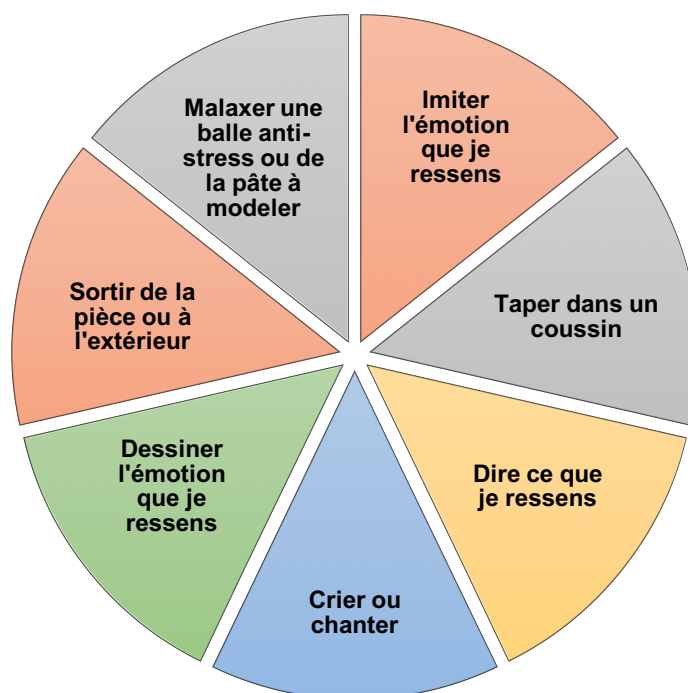


Figure 4. Exemple roue des choix. (Belmonte, 2018)

Lorsque la roue est prête, et lorsque l'enfant se trouve dans une situation délicate ou difficile à gérer pour lui, celui-ci sort la roue des choix et choisit la méthode qu'il souhaite pour se calmer. Après l'avoir fait, l'enfant est plus serein et enclin à entrer en discussion.

Étant donné que nous nous focalisons sur les émotions nous pensons qu'il serait pertinent d'intégrer dans la roue, comme ci-dessus, des méthodes qui permettent à l'enfant d'identifier ses émotions, en plus de celles pour le calmer. Elles seraient réajustées, afin de répondre à l'objectif que nous aurions fixé au préalable avec l'enfant, qui serait de l'amener à identifier ses émotions correctement.

b. Échelle des émotions

L'échelle des émotions sert à l'enfant de pointer l'émotion qu'il ressent, c'est-à-dire identifier ce qu'il ressent. Si tel n'est pas le cas, nous pouvons toujours l'aiguiller afin qu'il choisisse l'émotion adéquate à la situation tout en lui expliquant ce qu'elle signifie.

Elle sert également à l'enfant à se situer dans ses émotions et de, si besoin, mettre en place une stratégie pour monter d'un échelon, afin de tendre à un mieux-être. Elle peut être faite de différente manière. Les émotions mentionnées par écrit peuvent également être illustrées par des faciaux montrant les émotions correspondantes. Il existe beaucoup d'émotions, de ce fait l'échelle peut être plus ou moins grande en fonction des émotions que nous souhaitons intégrer. De plus, si la capacité de l'enfant

à identifier les émotions est plus ou moins élevée, il est également possible de faire une échelle des émotions pour chaque émotion de base. De ce fait l'échelle de la joie pourra contenir plusieurs « sous-émotions » comme être enthousiaste, satisfait, heureux, content, etc.

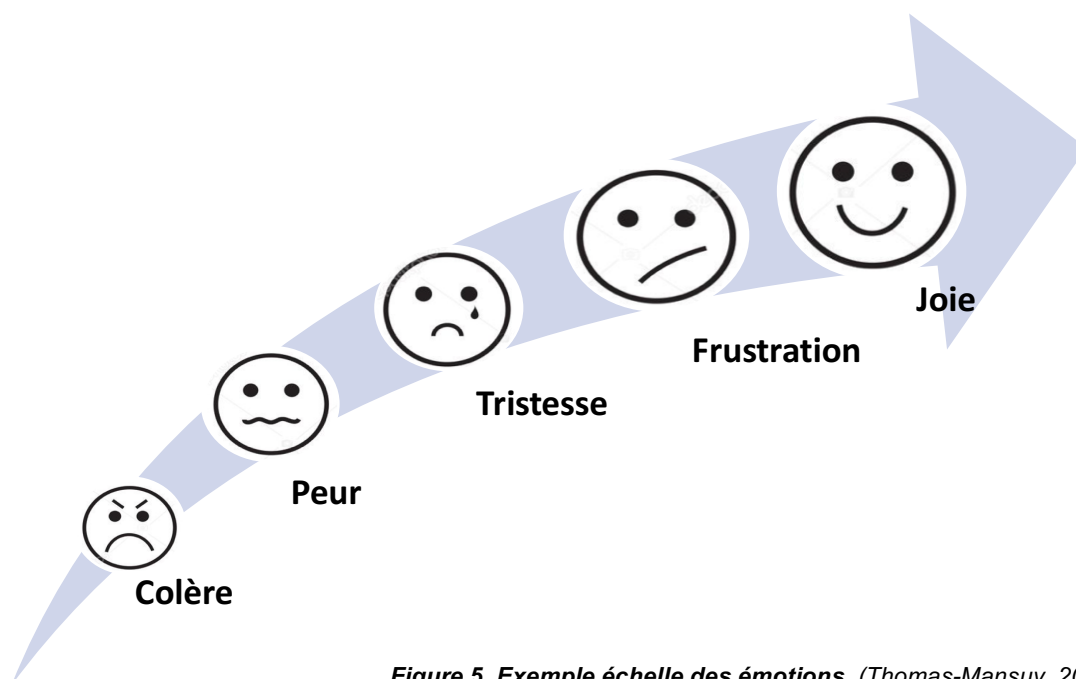


Figure 5. Exemple échelle des émotions. (Thomas-Mansuy, 2015)
Images (Design, 2015)

Nous avons également pensé qu'il est pertinent de mettre en place une roue des émotions. Il s'agit de prendre des éléments de la roue des choix et de l'échelle des émotions afin de créer un outil « deux en un ».

Il existe des roues prêtes à l'emploi (ci-après), mais nous pensons qu'il est favorable de pouvoir la faire avec l'enfant, afin qu'il soit acteur et que celle-ci réponde le mieux à ses besoins.



Figure 6. Illustrations roue des émotions commercialisée. (L'Autrement Dit, 2017)

Cette roue des choix permet à l'enfant de mettre des mots sur les émotions et ses besoins et les exprimer autrement ou/et de manière différente. Plus l'enfant est capable d'identifier ses émotions, plus il sera capable de les gérer et tendre vers une émotion plus positive. Cet outil permet aux professionnels de mieux cibler les besoins

de l'enfant et, de ce fait l'enfant bénéficie d'un meilleur accompagnement. Le but de cet outil est d'apprendre à percevoir nos émotions, sensations et besoins afin de pouvoir y répondre le plus adéquatement possible. Cet outil s'utilise comme suit :

« Les 3 disques peuvent bouger de manière autonome, et il n'y a aucune "bonne réponse", c'est-à-dire que toutes les combinaisons sont possibles.

Il vous faut tenir le bras et le premier disque, tout en cherchant l'émotion, puis le besoin. Du coup, vous avez votre "combinaison" (sensation-émotion-besoin) du moment. La Roue n'est pas prédictive, elle ne prédit pas le besoin.

La Roue des Émotions est un outil qui nous ramène d'abord aux sensations (c'est le cercle du milieu, point de départ de la démarche), [...] la version enfant, le symbolise par l'utilisation de la météo). C'est une invitation à écouter et ressentir les messages donnés par notre corps.

Ensuite, la seconde roue attire l'attention sur l'émotion qui correspond à cette sensation.

Enfin, la 3e roue, la plus grande, propose de trouver le besoin sous-jacent à l'émotion.

La dernière étape consiste à trouver le moyen de combler ce besoin. »
(L'Autrement Dit, 2017).

8. Conclusion

Le travail de Bachelor a été pour nous une étape importante. En effet, il s'agit d'un travail d'une grande envergure, qui représente notre entrée dans le monde professionnel, mais également le résumé de tous nos efforts fournis lors de notre parcours professionnel.

Ayant eu plus ou moins de facilité lors de l'élaboration de nos nombreux travaux écrits lors de notre cursus à l'HES, ce travail a été celui pour lequel nous avons eu le plus d'appréhensions et de remises en question. Nous avons rencontré des difficultés et une de nos plus grandes limites a été le nombre d'éducateurs interrogés. En effet, nous avons interviewé huit éducateurs de deux structures différentes. Il était prévu d'interroger une autre institution avec d'autres éducateurs, mais nous n'avons pas eu de réponses, malgré nos relances (mail, téléphone). Cependant, le fait d'avoir interviewé des éducateurs d'une même institution nous a permis de nous rendre compte que les stratégies éducatives étaient différentes en fonction de chaque professionnel et de leur parcours.

Nous avons eu beaucoup de plaisir à rédiger ce travail. En effet, c'est une thématique qui nous intéresse particulièrement. Lors de nos formations pratiques respectives, il nous est souvent arrivé d'être confrontées à des situations où les émotions sont au centre des problématiques rencontrées. Nous avons, au travers de ce travail, approfondi nos connaissances théoriques en rapport avec les émotions, les compétences émotionnelles, le développement des enfants avec déficience intellectuelle ou porteurs de trisomie 21 ou encore appris et/ou développer des outils qui nous permettront, lors de nos futures expériences professionnelles, d'avoir un meilleur accompagnement. Bien que nous ayons effectué ce travail principalement sur la trisomie 21, nous pensons que les outils présentés peuvent également être utilisés avec d'autres enfants, qui ne sont pas forcément porteurs de trisomie 21.

Ce travail à deux nous a permis d'acquérir ou d'approfondir certaines compétences. Nous avons dû collaborer, se partager certaines tâches, apprendre à être cohérente entre nous, se soutenir mutuellement, mais aussi à collaborer avec d'autres professionnels, diriger un entretien, nous adapter, nous réajuster, nous remettre en question ou encore gérer les imprévus lors des entretiens. Il nous a également permis de renforcer notre envie de travailler dans le domaine de l'éducation sociale et plus particulièrement dans celui du handicap.

Nous pouvons aussi mentionner que ce travail nous a demandé beaucoup d'investissement. Cet écrit était important et il nous est parfois arrivé d'être découragées, en manque d'inspiration, mais nous avons toujours réussi à surmonter ces moments. Nous avons également dû prendre sur nous. N'étant pas de nature à laisser tomber, prendre du retard, ne pas respecter les délais, nous avons tout de même dû faire face à un imprévu qui est la maladie et d'accepter de remettre ce travail à plus tard. Par conséquent nos délais fixés initialement n'ont pas pu être tenus. Nous avons tout de même réussi à mener notre travail de Bachelor dans les temps impartis.

De plus, lorsque nous nous étions relancées dans l'écriture de notre travail, les personnes que nous avons contactées pour faire les entretiens ne nous ont soit, pas répondu, soit ont mis plusieurs mois pour nous répondre. Heureusement, après plus de trois mois de négociations, nous avons tout de même trouvé le nombre convenu de professionnels à questionner.

Cette recherche nous a permis d'enrichir notre formation d'éducatrice sociale en abordant une thématique qui n'avait pas été vue dans notre cursus : le lien entre les émotions et le handicap. Notre but était d'étendre notre champ de compétences. Nous avons également pu constater que les professionnels s'aident de la théorie pour créer des stratégies et des outils éducatifs, mais que chacun les adapte à leur manière.

Pour conclure, nous retenons de ce travail que le métier d'éducateur social est constamment en mouvement, qu'importe la situation, qu'elle soit problématique ou non, la façon d'y répondre au mieux ne sera jamais pareille d'une situation à une autre. Il y a tellement d'éléments à prendre en compte que le professionnel ne cessera jamais d'apprendre, d'essayer, de recommencer, de se remettre en question, de se perfectionner, etc. Un mélange entre de la théorie et de la pratique pour obtenir une profession si intrigante et passionnante.

9. Références

9.1.1 Ouvrages et articles

Aussilloux, C. (2008). *Problèmes posés par les maladies génétiques. Maladie Chromosomique : la trisomie 21*. Rouen : Université de Rouen

Baurain, C., & Nader-Grosbois, N. (2013). *Compétences sociales et émotionnelles*. Berlin : Presses Académiques Francophones

Cadière, J. (2013). *L'apprentissage de la recherche en travail social*. Rennes : Presses de l'EHESP

Century, H. (2010). La musicothérapie. *Le Coq-héron*, 94-114

Cuilleret, M. (2007). *Trisomie et handicaps génétiques associés*. Issy-les-Moulineaux : Elsevier Masson

Fremerville, B. & al. (2007). L'accompagnement des enfants porteurs de trisomie 21. *mt pédiatrie*, 272-280

Gueguen, C. (2015). *Comment fonctionnent les émotions ?* Savigny-sur-Orge : Philippe Duval

Larousse. (2006). *Le petit Larousse illustré*. Paris : Larousse

Mikolajczak. (2014). *Les compétences émotionnelles*. Paris : Dunod

Nader-Grosbois, N. & al. (2011). *La théorie de l'esprit, entre cognition, émotion et adaptation sociale*. Louvain-la-Neuve : De Boeck

Péron, J. (2018). *13 cas cliniques en neuropsychologie des émotions*. Paris : Dunod

Perret, C. (2010). Quand l'humour est un impératif du travail social. *Le sociographe*, n° 33, 97-105

Rime, B. (2009). *Qu'est qu'une émotion ? Le partage social des émotions*. Paris : Presses Universitaires de France

Rosenberg, M. (2005). *Les mots sont des fenêtres (ou des murs). Introduction à la communication non-violente*. Thônex : Editions Jouvence

Stiker, H.-J., Puig, J., & Huet, O. (2009). *Handicap et accompagnement - Nouvelles attentes, nouvelles pratiques*. Paris : Dunod

Timmerman, V. (2008). Récit d'un accompagnement éducatif. *VST - Vie sociale et traitements*, 72-76

Touraine, R. & al. (2011). *La trisomie 21*. Saint-Etienne : Université Médicale Virtuelle Francophone

Tourte, T. (2011). Assistants de service social et travail en réseau. *Vie sociale*, 119-132

Vaginay, D. (2006). *Accompagner l'enfant trisomique*. Lyon : Chronique Sociale

Van Campenhoudt, L. (2011). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris : Dunod

9.1.2 Cours

Boulé, C. (2015). Analyse des pratiques professionnelles : présentation d'une méthode et directives d'évaluation. Sierre, Suisse : HES-SO Valais // Haute école de Travail Social

HEPL. (2015). *Dossier ressource "Trisomie 21"*. Lausanne, Suisse : Haute école pédagogique.

9.1.3 Images

Design, M. (2015). *Smiley Noir Et Blanc*. Récupéré sur wiblia.com : <http://www.wiblia.com/smiley-noir-et-blanc.html>

9.1.4 Sources internet

Association Suisse de Zoothérapie. (2018). *Définition zoothérapie*. Consulté le 29 mai 2018. Récupéré sur Association Suisse de Zoothérapie : <http://www.zootheriesuisse.ch/definition.htm>

Belmonte, J.-F. (2018). *Roue des choix retour au calme*. Consulté le 25 juin 2018. Récupéré sur Papapositive : <http://papapositive.fr/roue-choix-de-confiance-soi>

Discipline Positive Suisse Romande. (2018). *La discipline positive en détail*. Consulté le 29 mai 2018. Récupéré sur Discipline Positive Suisse Romande : <http://www.disciplinepositive.ch>

Gunti, P. (2015). *Trisomie 21 : Vivre avec le syndrome de Down*. Consulté le 14 novembre 2017. Récupéré sur MyHandicap : <http://www.myhandicap.ch>

Larousse. (2017). *Hypotonie*. Consulté le 4 décembre 2017. Récupéré sur Larousse : <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/hypotonie>

Larousse. (2018). *Logopédie*. Consulté le 29 mai 2018. Récupéré sur Larousse : <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/logopédie>

L'Autrement Dit. (2017). *La roue des émotions*. Consulté le 28 juin 2018. Récupéré sur [lautrementdit](https://lautrementdit.net/shop/product/la-roue-des-emotions-version-illustree-20) : <https://lautrementdit.net/shop/product/la-roue-des-emotions-version-illustree-20>

Office fédéral de la statistique. (2014). *Statistique de la santé 2014*. Consulté le 25 juin 2018. Récupéré sur [bfs.admin](https://www.bfs.admin.ch/bfs/fr/home/recherche.html#trisomie%2021) : <https://www.bfs.admin.ch/bfs/fr/home/recherche.html#trisomie%2021>

Perce-Neige. (2017). *La trisomie 21, Une anomalie chromosomique congénitale, Définition et origine*. Consulté le 19 mai 2018. Récupéré sur [Perce-Neige](https://www.perce-neige.org) : <https://www.perce-neige.org>

Perrin, J. (2011). *Le jeu chez les enfants avec autisme. Autisme et Jeu*. Consulté le 19 mai. Récupéré sur <http://www.psychomot.ups-tlse.fr/perrin2011.pdf>

Radio Télévision Suisse. (2014). *Le nombre d'enfants trisomiques a plus que doublé en dix ans*. Consulté le 25 juin 2018. Récupéré sur [Radio Télévision Suisse](https://www.rts.ch/info/suisse/5999184-le-nombre-d-enfants-nes-trisomiques-a-plus-que-double-en-10-ans.html) : <https://www.rts.ch/info/suisse/5999184-le-nombre-d-enfants-nes-trisomiques-a-plus-que-double-en-10-ans.html>

Richard, J.-F. (2017), Encyclopædia Universalis. Consulté le 18 Juillet 2018. Récupéré sur [Encyclopaedia Universalis France](http://www.universalis.fr/encyclopedie/quotient-intellectuel/) : <http://www.universalis.fr/encyclopedie/quotient-intellectuel/>

Rysselberge, M. V. (2017). *NIPT : dépister la trisomie 21 en toute sécurité*. Consulté le 15 décembre 2017). Récupéré sur [Gynandco](https://www.gynandco.be/fr/nipt-depister-la-trisomie-21-en-toute-securite/) : <https://www.gynandco.be/fr/nipt-depister-la-trisomie-21-en-toute-securite/>

Suaudeau, J. (2017). *Fondation Jérôme Lejeune*. Consulté le 5 décembre 2017. Récupéré sur [Fondation Jérôme Lejeune](https://www.fondationlejeune.org/commemoration-des-20-ans-il-etait-une-fois-une-trisomie-21-le-recit-de-la-decouverte/) : <https://www.fondationlejeune.org/commemoration-des-20-ans-il-etait-une-fois-une-trisomie-21-le-recit-de-la-decouverte/>

Thomas-Mansuy, S. (2015). *Humeurs*. Consulté le 25 juin 2018. Récupéré sur [id2profs.blogspot.com](https://id2profs.blogspot.com/2013/01/humeurs.html): <https://id2profs.blogspot.com/2013/01/humeurs.html>

YouBrain. (2017). *YouBrain*. Consulté le 2 novembre 2017. Récupéré sur [YouBrain](http://youbrain.fr/les3cerveaux) : <http://youbrain.fr/les3cerveaux>

10. Annexes

10.1 Guide d’entretien (vierge)

GUIDE D’ENTRETIEN	
<p>RENSEIGNEMENTS GÉNÉRAUX</p> <p>Date de l’entretien :</p> <p>Lieu :</p> <p>Durée :</p>	<p>INFORMATIONS SUR L’INTERVIEWÉ</p> <p>Nom d’emprunt :</p> <p>Âge :</p> <p>Sexe :</p> <p>Années d’expérience :</p>
<p>INTRODUCTION</p> <ul style="list-style-type: none"> - Présentation des rôles. - Présentation du travail de Bachelor, motivations. - Explication de notre but, de la procédure de notre entretien (cadre de l’entretien). - Assurer la confidentialité. - Entretien enregistré et détruit à la fin du TB. - Se donner un temps défini pour l’entretien. - Demande de clarifications, si questions. - Commencement de l’entretien. 	

THÉMATIQUES	SOUS-THÉMATIQUES	QUESTIONS	COMMENTAIRES
Questions générales		<ul style="list-style-type: none"> · Quel est votre parcours professionnel ? Depuis combien de temps travaillez-vous dans ce domaine ? Quel est votre rôle ? · Pour vous, que veut dire accompagner un enfant avec une trisomie 21 ? 	
Le syndrome de Down		<ul style="list-style-type: none"> · Comment décririez-vous un enfant atteint de trisomie 21 ? 	
SITUATIONS DÉCRITES PAR LES ÉTUDIANTES			
Les compétences émotionnelles	L'identification des émotions	<ul style="list-style-type: none"> · Un enfant ayant une T21 garde une expression positive lorsqu'il discute avec une personne qui est fâchée ou triste. Comment réagissez-vous ? · Un enfant atteint de T21 a plusieurs images devant lui : un visage souriant, un visage triste, un visage effrayé et un visage en colère. · Vous lui demandez de montrer le visage triste, mais il pointe le visage souriant. Que faites-vous pour lui expliquer son erreur ? 	

<p>Liens entre le syndrome de Down et les émotions</p>		<ul style="list-style-type: none"> · Un enfant ayant une T21 éprouve des difficultés à réaliser un exercice de logique (par exemple, un puzzle). <ul style="list-style-type: none"> ○ Il demande de l'aide à un adulte et garde une expression positive malgré sa difficulté. Comment réagissez-vous ? ○ Il ne demande pas d'aide, montre de la frustration et éprouve des difficultés à se calmer (il ne développe pas de stratégies pour se calmer). Comment réagissez-vous ? · Un enfant avec une T21 se dirige vers une personne s'étant blessée, mais il garde une expression positive lors de son interaction avec la personne blessée. Comment réagissez-vous ? 	
<p>SITUATIONS VÉCUES PAR LE-LA PROFESSIONNEL-LLE</p>			
<p>Les compétences émotionnelles</p>	<p>Le développement de l'expression des émotions chez les enfants sans déficience intellectuelle</p>	<ul style="list-style-type: none"> · Lorsqu'un enfant atteint de T21 se frustre face à une situation (un autre enfant lui pique son jouet). Que faites-vous pour l'aider à verbaliser ses émotions ? 	

	Le développement de l'expression et de l'identification des émotions chez les enfants avec une déficience intellectuelle	· Pourriez-vous me décrire une situation où un enfant a de la difficulté à exprimer ce qu'il ressent ? Par exemple, lorsqu'on lui dit quelque chose de triste, mais qu'il n'y a aucune émotion exprimée ? Que faites-vous face à cela ?	
--	--	---	--

→ Le but de l'entretien est de savoir « Comment un-e éducateur-trice fait pour "aider" l'enfant à identifier, exprimer ses émotions », « Quel moyen ils mettent en place dans leur accompagnement. », etc.

10.2 Grilles d'analyse

Thème	Trisomie 21 et identification des émotions			
Sous-thèmes	Accompagnement (T21)	Description (T21)	Situations décrites par les étudiantes	Situations vécues par le professionnel
Locuteur 1	<ul style="list-style-type: none"> · Aucune différence. · Savoir déterminer ses capacités et son caractère. · Apporter les ressources nécessaires pour une évolution. · Prendre la personne où elle est. 	X	<ul style="list-style-type: none"> · Généralité ? · Faire prendre conscience à l'enfant l'émotion de l'autre. · Différente réponse en fonction de l'enfant. · Créer des hypothèses. · Dépendre des capacités de l'enfant. · Questionner l'enfant sur ce qu'il ressent. · « Comment tu fais ? » · Proposer de mimer l'émotion. · Repérer les stratégies mises en place par l'enfant. · Discuter. · Trouver des stratégies avec l'enfant. · Dire verbalement les choses. · Travail éducateur = essayer / Improviser. 	<ul style="list-style-type: none"> · « J'ai simplement donner mon petit doigt » · Essayer de grandes choses, ça ne fonctionne pas, ne rien faire non plus. · S'adresser verbalement. · Difficile d'entrer en relation. · Demander à l'enfant « comment l'autre est » · Repérer les réactions de l'enfant. · Amener des images. · Utiliser l'humour, le jeu. · Malgré les difficultés, trouve des solutions (adéquates ou non). · Ses expressions du visage sont souvent inadéquates → Difficile d'entrer en relation.

			<ul style="list-style-type: none"> · Ne pas être brusque → Risque que l'enfant se braque. · Etre maternelle. · Estimer si l'émotion de l'enfant est adéquate ou non. · Expliquer ce qu'est une expression adéquate et inadéquate. · Chaque enfant est différent, aura un comportement différent face aux émotions, aura des difficultés différentes. · Tout enfant accompagné présentait des difficultés au niveau émotionnel. 	
Locuteur 2	<ul style="list-style-type: none"> · Pas de spécificités entre les enfants. · Adaptation du travail selon leurs besoins. · Accompagnement au quotidien. · Travail individualisé. · Prendre l'enfant où il est. · Traits spécifiques → Humeur, émotions très changeantes, hypotonie. 	<ul style="list-style-type: none"> · Souriant ou fermé. · Rond, potelé. · Assez petit. · Gourmand. 	<ul style="list-style-type: none"> · Nommer les émotions. · Essayer de lui faire comprendre. · Demander « Pourquoi il réagit comme ça » · Observer ses manifestations d'émotions. · Mimer les émotions. · Faire mimer. · Verbaliser. · Demander « Pourquoi il a besoin d'aide » · Demander de se calmer. 	<ul style="list-style-type: none"> · Faire identifier l'émotion (verbal, images, pictogrammes). · Echelle des émotions. · Utiliser le jeu ou l'humour. · Utiliser la tierce personne afin qu'elle exprime son ressenti. · Détourner l'attention, contourner la situation sur autre chose. · Si enfant non verbal → Pictogrammes.

			<ul style="list-style-type: none"> · Proposer des alternatives lui permettant de se calmer. · Demander ce qu'il voit, ce que la situation représente. · Féliciter. · S'aider de supports visuels. · Qu'importe l'émotion, toujours souriant → difficulté à différencier les émotions. 	<ul style="list-style-type: none"> · N'arrive pas à différencier tristesse, frustration.
Locuteur 3	<ul style="list-style-type: none"> · Handicap comme un autre. · Pas de différence. 	<ul style="list-style-type: none"> · Difficile au niveau du comportement. · Difficultés quant à l'expression des émotions. · Testent le cadre. · Confrontation. · Agressivité présente. · Destruction de la relation présente. <p>→ Émotions négatives</p>	<ul style="list-style-type: none"> · Expliquer verbalement. · Imitation. · Expliquer la situation, ce qu'il se passe à l'enfant. · Demander qu'il explique la situation. · Dire que sa façon de faire n'est pas adéquate. · Expliquer comment agir adéquatement. · Demander comment il se sent dans telle ou telle situation. · Demander qu'il explique ce qu'il a compris. · Expliquer qu'il n'y a pas besoin de s'énerver. · Expliquer qu'il a le droit de demander de l'aide. 	<ul style="list-style-type: none"> · Utilisation des pictogrammes. · Exprimer verbalement les émotions. · Expliquer qu'il est normal d'être frustré face à certaines situations. · Dire qu'il peut ne pas être content. Il a le droit. · Faire comprendre que crier et frapper n'est pas considéré comme une manière adéquate d'agir. · Discuter avec l'enfant afin de comprendre ce qu'il ressent. · Décrire d'autres situations où il peut ressentir de la tristesse.

			<ul style="list-style-type: none"> · Faire comprendre que c'est normal d'avoir certaines difficultés dans certaines tâches → tout le monde en a. · Expliquer que sa réaction n'est pas adéquate. · Montrer la réaction adéquate. · Demander s'il a compris. · L'aider si besoin et/ou demande. 	<ul style="list-style-type: none"> · Frustration présente dès qu'une émotion négative surgit.
<p>Locuteur 4</p>	<ul style="list-style-type: none"> · Comprendre son fonctionnement. · Faire preuve de patience. · Créer un lien de confiance. · Mise en place de méthodes éducatives adéquates (intégration scolaire/sociale). · Etre franc et authentique avec ses propres émotions envers l'enfant. · Difficultés face à l'expression et l'identification des émotions. → L'aider à 	<ul style="list-style-type: none"> · Unique. · Pas de définition universelle. 	<ul style="list-style-type: none"> · Laisser l'enfant éprouver ses émotions. · Demande d'imiter l'émotion. · Demander de montrer une image avec l'émotion en question. · Roue des choix (discipline positive). · Signifier ce que les personnes ressentent. · Aider sans faire pour. · Choisir une méthode adéquate. · Demander de se calmer. · Discuter → l'enfant accepte l'aide. · On ne doit pas le changer s'il n'en ressent pas le besoin. 	<ul style="list-style-type: none"> · Permettre d'exprimer et d'extérioriser les frustrations. · Proposer la roue des choix. · Discuter. · Utiliser l'écoute active. · Accepter les émotions des enfants. · Proposer à l'enfant de dire à son camarade ce qu'il ressent. · Apprendre à connaître l'enfant. · Utiliser les images. · Même si difficultés, le laisser garder ses émotions. → Capacités de

	comprendre comment se vivent et s'expriment les émotions.			trouver des stratégies d'expression. · Exprime les émotions mais pas de la même manière que nous et pas adéquatement.
Locuteur 5	<ul style="list-style-type: none"> · Chaque personne est différente. · Travail individualisé. · Connaissance de la personne accompagnée (besoins, personne). · Travailler avec. · Pas de stigmatisations. · Hypotonie. 	<ul style="list-style-type: none"> · Très joyeux ou colériques → pas de juste milieu. · Personnes petites. · Développement plus lent. · Difficultés émotionnelles. · Difficile de donner une définition, chaque enfant est unique. 	<ul style="list-style-type: none"> · Ne pas interdire d'exprimer telle ou telle émotion. · Exprimer verbalement. · Amener l'enfant à identifier ses émotions avant tout. · Expliquer ce que l'autre ressent. · « Comment tu es quand tu es triste ? » · Féliciter, encourager, motiver. · Utiliser les stratégies mises en place avec l'enfant. · Connaître l'enfant et ses stratégies. · Encourager à finir ce qu'il a commencé. · Ecouter ce qu'il a à dire. · Eviter de faire monter la pression. · Demander à qu'il dise ce qu'il voit, ce qu'il ferait. 	<ul style="list-style-type: none"> · Comprendre pourquoi il a réagi comme ça. · CNV. · Ecoute active. · Activités sous forme de jeux pour apprendre à identifier les émotions. · Imitation. · Pictogrammes. · Proposer des exemples de situations où telle ou telle émotion est mise en avant. · Jeu valise verte AKROS « Les expressions », pour apprendre à identifier 10 expressions faciales.

			<ul style="list-style-type: none"> · Sensibiliser l'enfant à l'empathie → proposer des soins si blessure. · Expliquer si émotion négative ou positive. · Aider l'enfant à extérioriser ses émotions. · Utiliser des images. 	
Locuteur 6	<ul style="list-style-type: none"> · Accompagnement individualisé. · Moduler son accompagnement. 	<ul style="list-style-type: none"> · Enfant têtu. · Difficulté à voir ce qu'ils ressentent. 	<ul style="list-style-type: none"> · Observer la scène. · Intervenir sur le moment. · Utiliser des pictogrammes. · Expliquer le ressenti de l'autre. · Mimer en utilisant une image → lui demander de comparer. · Utiliser le dessin en insistant sur les traits du visage. · Le faire dessiner les expressions. · Féliciter dans les démarches d'aide. · Lui demander ce qu'il ressent. · Utiliser le jeu symbolique. 	<ul style="list-style-type: none"> · Expliquer mes ressentis et lui demander si c'est ce qu'il ressent. · Travailler en réseau → thérapeutes (logopédistes). · Simuler la scène avec une poupée ou autre. · Consoler. · Travailler sur du long terme. · Jeu symbolique.
Locuteur 7	<ul style="list-style-type: none"> · Pas de différence. · Adaptation de notre accompagnement. 	<ul style="list-style-type: none"> · Malin. · Imprévisible. · Ouvert ou fermé. · Joyeux ou colérique. 	<ul style="list-style-type: none"> · Verbaliser. · Le questionner. · L'amener à comprendre ce qu'il ressent. 	<ul style="list-style-type: none"> · Switcher avec l'humour. · Utiliser des pictogrammes ou des images. · Utilisation de l'échelle des émotions.

	<ul style="list-style-type: none"> · Emotions positives plus voyantes (sourire). 	<ul style="list-style-type: none"> · Développement plus lent qu'un enfant lambda. · De petite taille. · Difficulté à exprimer ses émotions de manière adéquate. 	<ul style="list-style-type: none"> · Improviser la plupart du temps. · L'amener à comprendre ce que ressent la personne en face de lui. · S'aider de pictogrammes de visage pour lui expliquer · Accepter ses émotions · Lui montrer une réaction appropriée à la situation. 	<ul style="list-style-type: none"> · Connaître l'enfant. · Imiter. · Accepter les émotions qu'il montre. · Verbaliser. · S'aider de ses camarades pour lui faire comprendre telle ou telle émotion. · Psychomotricienne. · Pictogrammes.
Locuteur 8	<ul style="list-style-type: none"> · Pas de différences. · Adapter l'accompagnement en fonction des besoins. · Créer un lien de confiance. · Mettre en place des stratégies d'accompagnement. · Accompagnement individualisé. 	<ul style="list-style-type: none"> · Unique. · Difficile de donner une description. · Affectueux, attachant. · Difficulté avec les émotions négatives, n'arrive pas à les différencier. · Se frustre dès émotions négatives. 	<ul style="list-style-type: none"> · Verbalisation. · Humour. · Travail éducateur = essayer. · Écouter l'enfant. · Connaître l'enfant. 	<ul style="list-style-type: none"> · Accepter l'échec lorsque nos stratégies ne fonctionnent pas. · Réseau : musicothérapie, psychothérapie, logopédie, zoothérapie. · Verbaliser. · Imiter. · Utiliser l'écoute active afin de faire ressortir le ressenti, l'émotion de l'enfant. · Images avec faciales des émotions. · Communication non-violente pour connaître le besoin de l'enfant. · Utiliser l'humour.