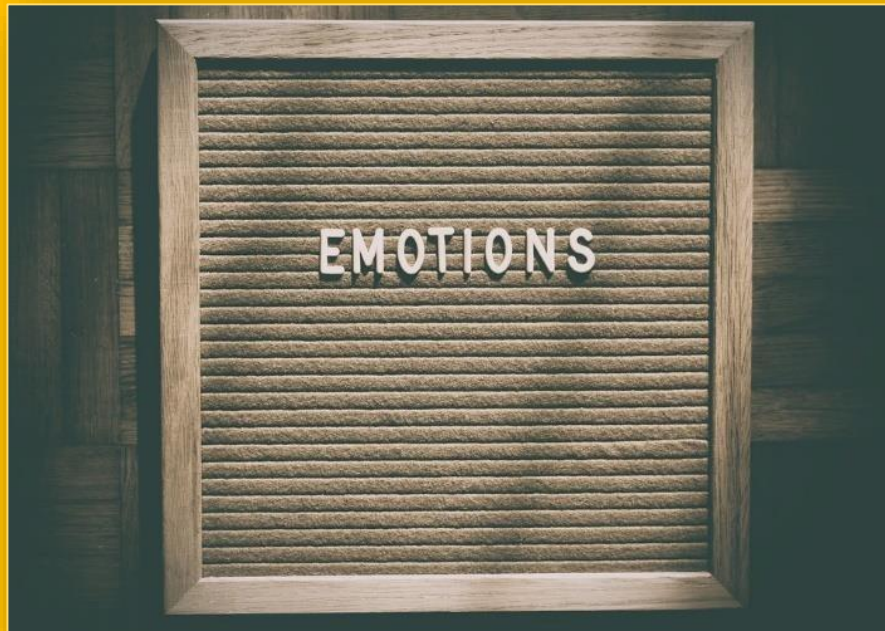


UNIVERSITE TOULOUSE III

Faculté de Médecine Toulouse Rangueil

Institut de Formation en Psychomotricité



Travail des compétences émotionnelles dans la prise
en charge psychomotrice d'enfants d'âge scolaire
présentant un trouble spécifique du langage oral
associé à un trouble déficitaire de l'attention

Mémoire en vue de l'obtention du Diplôme d'Etat de Psychomotricienne

MAYA FOUGEROUX

Juin 2021

Sommaire

Remerciements	1
Introduction.....	2
I. Trouble spécifique du langage oral (TSLO)	5
<i>A. Le développement du langage.....</i>	<i>5</i>
<i>B. Définition.....</i>	<i>7</i>
1. Différents termes	7
2. Facteurs étiologiques et prévalence.....	9
3. Classifications des TSLO	10
<i>C. Troubles associés et comorbidités.....</i>	<i>11</i>
1. Troubles mnésiques.....	11
2. Troubles moteurs.....	12
3. Troubles attentionnels	12
II. Les Emotions	13
<i>A. Définition.....</i>	<i>13</i>
<i>B. Caractéristiques générales des émotions de base.....</i>	<i>14</i>
1. Modifications physiques et psychiques.....	14
2. Fonctions	14
<i>C. Le développement émotionnel.....</i>	<i>15</i>
<i>D. Aspect neuroanatomique.....</i>	<i>17</i>
1. Théories sur la production des émotions.....	17
2. Différentes structures impliquées dans le circuit des émotions	17
<i>E. Les compétences émotionnelles</i>	<i>19</i>
1. L'identification des émotions	20
2. L'expression des émotions	24
3. La régulation des émotions.....	25
<i>F. Les spécificités du fonctionnement émotionnel des TSLO.....</i>	<i>27</i>
1. Compétences émotionnelles et développement du langage.....	27
2. Influence du Trouble Déficitaire de l'Attention avec ou sans Hyperactivité sur les émotions	28
III. Problématique.....	30

IV. Protocole des séances	31
<i>A. Evaluation des compétences émotionnelles</i>	31
1. Reconnaissance des affects, NEPSY-II	31
2. Questionnaires et Echelle d'autoévaluation	31
3. Test reconnaissance des expressions faciales émotionnelles "TREFE"	33
<i>B. Travail des capacités d'identification des émotions</i>	33
<i>C. Travail des capacités d'expression des émotions</i>	36
<i>D. Travail des capacités de régulation des émotions</i>	37
<i>E. Groupe émotions</i>	39
<i>F. Réévaluation des compétences émotionnelles</i>	40
V. Présentation des enfants	40
<i>A. Laura</i>	40
1. Anamnèse	40
2. Bilan psychométrique	40
3. Bilan orthophonique	41
4. Bilan psychomoteur.....	41
5. Autre bilan	42
<i>B. Léo</i>	42
1. Anamnèse	42
2. Bilan psychométrique	43
3. Bilan orthophonique	43
4. Bilan psychomoteur.....	43
<i>C. Margot</i>	44
1. Anamnèse	44
2. Bilan psychométrique	44
3. Bilan orthophonique	45
4. Bilan psychomoteur.....	45
VI. Description des résultats	46
<i>A. Séance 1 : Présentation et Evaluation</i>	47
1. Laura	48
2. Léo.....	50
3. Margot.....	51
<i>B. Séances 2 à 6 : Identification des émotions</i>	53
1. Laura	53

2. Léo.....	55
3. Margot.....	56
<i>C. Séances 7 à 11 : Expression des émotions.....</i>	<i>58</i>
1. Laura.....	58
2. Léo.....	59
3. Margot.....	60
<i>D. Séance 12 : Conclusion et Réévaluation.....</i>	<i>61</i>
1. Laura.....	61
2. Léo.....	63
3. Margot.....	64
<i>E. Groupe Emotions</i>	<i>66</i>
Discussion	68
Conclusion.....	72
Bibliographie.....	74

Annexes.....	
Résumé.....	

Introduction

Le trouble spécifique du langage oral (TSLO) est un trouble complexe qui est difficile à décrire de par ses multiples terminologies. De plus certains individus ont des difficultés de compréhension mais aussi d'expression. Et s'y rajoutent d'autres troubles psychomoteurs comme les troubles déficitaires de l'attention avec ou sans hyperactivité, un trouble de la mémoire de travail, un trouble du développement des coordinations. Cette grande hétérogénéité de troubles associés justifie le travail d'un psychomotricien auprès de cette population. J'ai donc découvert cette diversité au sein de mon stage long dans un Centre Spécialisé pour Déficiants Auditifs et Dysphasiques (CSDAD). Ne connaissant pas ce trouble, je me suis renseignée dans des livres et j'ai pu discuter avec la stagiaire précédente. Un premier constat m'apparaît : ce sont des enfants en difficultés scolaires, qui ont été majoritairement mis à mal lors de leurs dernières années en école ordinaire. Trop lents, inintelligibles, des difficultés à lire, autant de reproches qui impactent leur confiance en eux. De plus très vite je me suis rendue compte que certains étaient peu expressifs au niveau non verbal et ils pouvaient avoir des difficultés à verbaliser leurs ressentis. J'ai pu entendre et assister à plusieurs situations où l'enfant ne réussissait pas à gérer sa frustration, il pleurait devant un exercice de lecture... Je me suis donc demandé si un travail sur les émotions pouvait être fait avec ces enfants. Pour cela j'ai choisi de proposer à trois enfants présentant un trouble spécifique du langage oral et des difficultés attentionnelles associées, une prise en charge autour des compétences de reconnaissance et d'expression des émotions. Ces trois enfants ont chacun un profil varié : l'une très réservée et peu bavarde en séance et ayant des crises de colère à la maison, l'autre avec un comportement immature, plutôt enfantin, et enfin le dernier qui n'exprime pas ce qu'il ressent.

Plusieurs questions me sont venues :

- Les enfants avec un trouble spécifique du langage oral ont-ils plus de difficultés à identifier, exprimer et réguler leurs émotions ? Peut-on améliorer leurs compétences émotionnelles ?
- Quelles adaptations sont nécessaires pour travailler les émotions auprès des enfants avec un trouble spécifique du langage oral ? Quelle modalité est la plus efficace ?
- Le trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité retrouvé chez les enfants TSLO impacte-t-il les compétences émotionnelles ?

- Les émotions sont des vecteurs de communication, les capacités de langage sont-elles corrélées aux émotions ?

Dans ce mémoire, nous traiterons en première partie des concepts théoriques du trouble spécifique du langage oral puis des émotions. Après en avoir donné la définition et expliqué les différentes fonctions sous-jacentes, nous développerons la particularité des compétences émotionnelles des enfants TSLO, en tenant compte des difficultés attentionnelles des enfants vus dans ce mémoire.

Ensuite, en tenant compte de ces bases théoriques, dans une seconde partie pratique, nous présenterons le travail sur l'évaluation puis la rééducation de la reconnaissance et l'expression des émotions auprès de trois patients à l'origine de cette réflexion. Nous exposerons les résultats obtenus à la suite des prises en charge, qui seront comparées en réévaluant leurs compétences pour voir s'il y a eu une amélioration.

Pour finir, nous discuterons de la pertinence de l'intervention du psychomotricien dans ce domaine et nous conclurons sur l'intérêt d'apprendre à identifier et exprimer les émotions chez les TSLO.

« Les enfants « dys » sont des enfants intelligents qui souffrent de ne pas pouvoir le montrer ni le prouver.... Leur capacité d'apprendre est différente, leur volonté d'apprendre est identique... » Dr Olivier Revol

PARTIE

THEORIQUE

I. Trouble spécifique du langage oral (TSLO)

A. Le développement du langage

Le langage est un outil de communication pour l'être humain, avec plusieurs autres fonctions. Il permet de développer nos pensées, de définir des concepts et d'organiser nos idées en une argumentation. Il peut véhiculer des messages et exprimer des émotions. Il

apparaît dès la petite enfance, dans un bon environnement socio-affectif, avec de bonnes compétences relationnelles et sensorielles et des compétences cérébrales (Maillart, 2010).

Selon Demont & Gombert (2004), le langage se développe entre un an et quatre ans environ, en plusieurs phases. Il y a d'abord la période pré-linguistique puis linguistique. Pendant la période pré-linguistique, nous observons l'émergence des premiers mots à partir de 10-12 mois jusqu'à 18 mois, où l'enfant peut reconnaître quelques phonèmes de sa langue maternelle. Un phonème est un son élémentaire de la parole, qui est perçu très tôt. Le nourrisson peut également différencier les autres contrastes phonétiques des langues non maternelles. Progressivement, cette capacité régresse pour se spécialiser en fin de première année.

Ensuite la période linguistique apparaît dès la compréhension des premiers mots, puis des phrases plus ou moins complexes vers 2-3 ans. L'enfant est capable de répéter et de segmenter les mots en syllabes. La maîtrise articulatoire de l'ensemble des phonèmes est acquise vers 4 ans. Autour de 2 ans, nous observons une explosion lexicale, période pendant laquelle l'enfant passe de 50 mots vers 18 mois à plus de 300 mots à 24 mois, et les capacités de compréhension se développent (Da Fonseca et Fournieret, 2018a). En grandissant, l'enfant de 6 ans devient capable de raconter des récits, il maîtrise les concepts pragmatiques et peut concevoir des représentations de l'interlocuteur (Delahaie, 2009).

Libotte et Schoonheydt (2013) apportent que le langage est constitué de quatre composantes : la composante phonologique (phonèmes), la composante sémantique (lexique), la composante pragmatique (compréhension de phrases, production de mimiques en fonction du contexte), la composante morphosyntaxique (organisation des mots).

Enfin, il existe plusieurs théories sur le langage, certaines supposent qu'il est inné, présent dans toutes les cultures et est propre à chaque individu mais nous ne pouvons comprendre son développement sans prendre en compte les interactions avec le milieu. Nous allons nous baser sur la théorie psycholinguistique de Shannon (1949), il appréhende le langage par la production et la compréhension. Il y a une source d'information qui est transformé en message pour être codé par un émetteur. Ce signal est transmis à un récepteur par un canal verbal ou

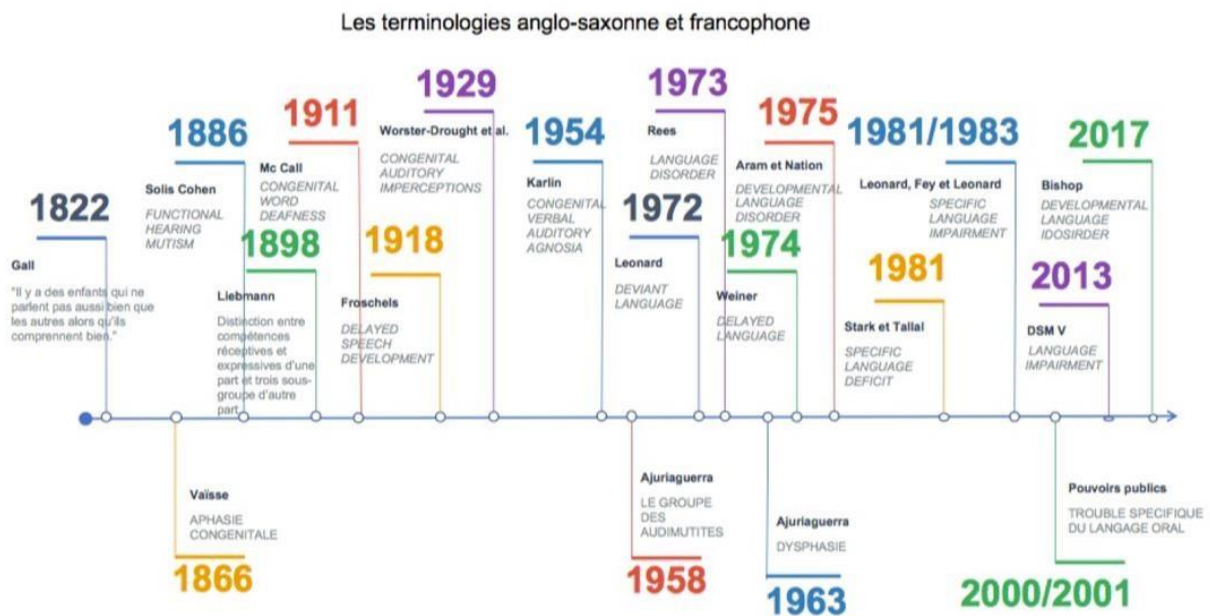
non verbal. Pendant la transmission, il peut y avoir plusieurs nuisances comme des bruits (Da Fonseca et Fournieret, 2018b). Colin (2006) précise que l'information auditive est traitée dans l'hémisphère gauche, au niveau du gyrus temporal supérieur puis en fonction de l'utilisation de ce signal (analyse phonologique, ou sémantique...) d'autres aires cérébrales peuvent être recrutées. Ces zones sont coordonnées par un système central qui traite indépendamment le

langage, la sémantique et la syntaxe. Ainsi le cerveau traite plusieurs stimuli sonores (sons ou mots) simultanément (Da Fonseca et Fournernet, 2018b).

B. Définition

1. Différents termes

Il existe de nombreux termes pour définir le trouble du développement du langage « Developmental Language Disorder » par Bishop (2017), ou aussi nommé trouble spécifique du langage oral, dysphasie... Dans ce mémoire nous utiliserons le terme employé par les pouvoirs publics « Trouble Spécifique du Langage Oral (TSLO) ». Gérard (1993, p.12) le qualifie de « déficit durable des performances verbales, significatif au regard des normes établies pour l'âge ».



Sources : Reilly et al., 2014 et Welniarz, 2001 in Teisseire-Bellefont, 2018

Ce trouble se distingue de l'aphasie qui désigne la perte de langage alors que celui-ci avait déjà fait son apparition. Il est à différencier également du retard car c'est dû à une non installation ou une désorganisation du langage (Da Fonseca et Fournernet, 2018a). Le terme dysphasie est issu étymologiquement du préfixe dys, venant du grec et renvoyant à un dysfonctionnement ou une perturbation alors que phasie se rapporte au langage (Skhiri, 2011)

En 2013, le DSM-5 (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders) place ce trouble dans les troubles de la communication, constitué notamment du trouble du langage. Les critères diagnostiques sont :

« - A. Difficultés persistantes d'acquisition et d'utilisation du langage dans ses différentes modalités (langage parlé, écrit, langue des signes ou autre forme) dues à un manque de compréhension ou de production incluant les éléments suivants : Vocabulaire restreint, carence de structuration des phrases, déficience du discours.

- B. Les capacités de langage sont, de façon marquée et quantifiable, inférieures au niveau escompté pour l'âge du sujet. Il en résulte des limitations fonctionnelles de la communication efficiente, de la participation sociale, des résultats scolaires et/ou du rendement professionnel.
- C. Les symptômes débutent dans la période précoce du développement.
- D. Les difficultés ne sont pas imputables à un déficit auditif ou à d'autres déficiences sensorielles, à un déficit moteur cérébral ou à une autre affection neurologique ou médicale, et elles ne sont pas mieux expliquées par un handicap intellectuel ou par un retard global de développement. »

Ce trouble est sévère car il interfère sur les activités quotidiennes et scolaires de l'enfant depuis plus d'un an (Leclercq & Maillart, 2014). La sévérité est déterminée par des tests standardisés et le diagnostic peut être posé à partir de 6 ans par des bilans pluridisciplinaires (neuropédiatre, psychologue, psychomotricien, orthophoniste) (Dellatolas, 2005). Plusieurs signes d'appel peuvent être utilisés pour poser le diagnostic (Libotte et Schoonheydt, 2013 ; Société française de pédiatrie - Direction générale de la Santé, 2007) :

- 15 mois : Pas de pointage et d'attention conjointe
- 18 mois : absence de babillage et aucun mot
- 2 ans ½ – 3 ans : Parole incompréhensible, pas d'association de mot avec un objet ou image, communication par gestes. Moins de 50 mots de vocabulaire.
- 3-4 ans : Régression des acquis lexicaux, échanges non verbaux restreints, langage oral absent ou incompréhensible, pas de discours spontané avec des constructions de phrases contenant moins de 3 éléments, difficultés de compréhension des consignes simples et des phrases hors contexte, difficultés mnésiques et manque du mot
- 4-5 ans : Difficultés pour comprendre et répondre aux consignes complexes, longues, abstraites. Vocabulaire restreint et phrases courtes, mal construites et peu intelligibles. Distinction des prépositions spatiales difficiles.
- 5-6 ans : Désorganisation du langage oral et écrit (structure syntaxique, lexique pauvre, mots déformés), troubles de la compréhension, de l'attention et de la mémoire,

difficultés d'organisation spatio-temporelle, gêne dans la coordination motrice, difficultés à comprendre les concepts abstraits.

- 6-7 ans : Difficultés de graphisme (mauvaise tenue du crayon, ratures, lenteur et fatigabilité), persistance du retard de langage, trouble de l'acquisition des nombres.
- 7-8 ans : Difficultés en copie, sauts de lignes et erreurs phonologiques en lecture, difficultés à mémoriser l'orthographe des mots nouveaux.
- >8 ans : Grande lenteur, fatigabilité, troubles attentionnels, troubles d'orientation spatio-temporelle, persistance des difficultés en phonologie, en résolution de problèmes et dans l'organisation scolaire (prise de notes, classement).

« Le manque du mot et le déficit mnésique sont les éléments les plus invalidants et durables dans l'évolution de ces enfants, conscients de leurs difficultés. Ces enfants dysphasiques sont caractérisés par un langage hésitant, limité mais intelligible, avec une syntaxe pauvre et immature, des erreurs sémantiques et des paraphrases ». (Bonami, 2010, p.100)

Le trouble spécifique du langage oral semble avoir une définition assez multiple, mais son étiologie l'est également.

2. Facteurs étiologiques et prévalence

4 à 6 % des enfants d'âge scolaire ont un trouble spécifique du langage oral et il y a plus de garçons que de filles à tous âges (Da Fonseca et Fournier, 2018a).

Quant à l'étiologie de ce trouble, elle est encore peu déterminée. Certains auteurs admettent que des facteurs génétiques entrent en jeu. Ce sont des gènes de susceptibilité qui augmentent la probabilité de survenue de ces mêmes troubles chez un enfant dont la famille présente des antécédents de troubles du langage oral et/ou écrit (Dellatolas, 2005). En 2003, Choudhury et Benasich (in Dellatolas, 2005) avancent qu'un trouble spécifique du langage oral serait présent dans 20 à 40% en cas d'antécédents familiaux de troubles du langage. D'autres l'expliquent par un défaut de migration neuronale vers les hémisphères (Franck, 2012).

A partir d'études sur l'anatomie cérébrale, en 1968, Geschwind et Levitsky (in Wetzburger, 2004) ont, eux, démontré une asymétrie inter-hémisphérique des régions temporales, c'est-à-dire que la spécialisation hémisphérique présente dans la population normale n'a pas lieu chez les dysphasiques. Les fonctions du langage sont localisées normalement au niveau de l'hémisphère gauche tandis que les capacités d'abstraction et de perceptions sont localisées au niveau de l'hémisphère droit.

Enfin, en 2005, Ullman et Pierpont ont illustré que le trouble spécifique du langage oral serait plutôt lié à un déficit de la mémoire procédurale, entraînant des difficultés d'apprentissage de séquences langagières et des habiletés motrices (Desmottes, Meulemans et Maillart, 2015). Une dysfonction striatale serait à l'origine de ce déficit. Or nous savons que ces difficultés motrices, de mémoire de travail et le déficit d'attention, dépendantes du circuit fronto-striatal, sont souvent retrouvées dans le trouble spécifique du langage oral. Néanmoins le déficit du système procédural ne peut expliquer à lui seul l'ensemble des difficultés rencontrées. L'étiologie de ce trouble reste donc encore à préciser.

3. Classifications des TSLO

Le trouble spécifique du langage oral peut prendre plusieurs formes notamment la plus fréquente mixte (réceptive et expressive). Une symptomatologie commune y est associée, comme des troubles phonologiques, morphosyntaxiques sur le versant expressif et des troubles auditivo-perceptifs sur le versant réceptif (Billard, Duvelleroy-Hommet, De Becque, Gillet, 1996). Ainsi nous retrouvons une grande hétérogénéité des profils linguistiques des enfants avec un trouble spécifique du langage oral (Gérard, 1993). L'évolution est lente et difficile malgré une prise en charge adaptée (Maillart, 2010). Le diagnostic des troubles du langage nécessite la recherche de troubles associés. Car toute difficulté persistante dans le domaine du langage oral et/ou écrit est susceptible d'induire des conséquences importantes sur son développement psychoaffectif et scolaire (Dellatolas, 2005). De plus dans la moitié des cas, ce trouble peut évoluer vers une autre pathologie du langage comme la dyslexie ou la dysorthographe (Soares-Boucaud, Labruyère, Jery et Georgieff, 2009).

Le DSM-5 (2013) subdivise les troubles du langage oral en trouble phonologique, trouble du langage de type expressif et trouble du langage de type mixte expressif-réceptif.

- **Le trouble phonologique** est constitué d'erreurs de production phonémique, d'utilisation et d'organisation.
- **Le trouble du langage de type expressif** se manifeste par un vocabulaire restreint, un accord des temps de conjugaison altéré, des difficultés d'évocation et des difficultés à construire des phrases. Selon Gérard, (1993), il peut être de type phonologique (défaut d'intelligibilité, trouble de l'organisation du récit, manque du mot, bonne compréhension verbale, langage informatif) ou phonologique syntaxique (incompréhension des concepts abstraits, phrases courtes et mots déformés, troubles praxiques oro-faciaux, réduction verbale massive, trouble de l'encodage syntaxique), et de type lexicale syntaxique (trouble de la fonction de rappel, lié à une atteinte du

contrôle sémantique). Et enfin il y a la dysphasie sémantique-pragmatique (vocabulaire inadéquat, utilisation de formules, anosognosie). Les capacités de langage oral sont nettement inférieures au niveau correspondant à son âge mental, mais la compréhension du langage se situe dans les limites de la normale.

- **Le trouble du langage de type réceptif** se caractérise par un trouble de la discrimination phonologique ou une surdité verbale. Les communications non verbales sont alors un moyen de communication privilégié. Les capacités de compréhension du langage sont inférieures au niveau correspondant à son âge mental.

En plus d'être de formes variées, le trouble spécifique du langage oral est souvent associé à des difficultés dans divers autres domaines.

C. *Troubles associés et comorbidités*

En 2003, Bercher (in Nerou-Labre, 2015) a défini ce trouble : « Le trouble spécifique du langage oral s'inscrit dans l'ensemble des perturbations développementales qui gênent l'enfant dans sa construction d'un être social et affectif ». En effet il est souvent associé et à l'origine de difficultés d'apprentissages scolaires et relationnelles pouvant entraîner une stigmatisation. Les enfants TSLO peuvent avoir une faible estime d'eux du fait d'un vécu scolaire difficile, caractérisé par une dévalorisation et un sentiment d'échec. Ils se sentent et peuvent être incompris, moqués (Delahaie, 2009). Ces conséquences émotionnelles peuvent persister au cours de leur développement (Clegg, Hollis, Mawhood et Rutter, 2005).

Ces enfants TSLO peuvent avoir des troubles attentionnels et une faible capacité de mémoire de travail. Le trouble du langage écrit n'est pas retrouvé systématiquement, mais nous relevons en majorité des troubles des apprentissages notamment de la lecture (Da Fonseca et Fourneret, 2018a). Ils ont des difficultés dans l'abstraction mais également d'autres troubles psychomoteurs comme un trouble développemental des coordinations, traduit par une lenteur d'exécution manuelle et des difficultés praxiques (Hill, 2001, in Leclercq et Maillart, 2014), des difficultés de perception et de vitesse de traitement (Leonard et al., 2007, in Leclercq et Maillart, 2014) des difficultés kinesthésiques et visuo-constructives et une mauvaise appréciation du schéma corporel.

1. Troubles mnésiques

D'après les travaux de Gathercole et Baddeley (1990), les enfants avec un trouble spécifique du langage oral ont des troubles de la mémoire de travail, tant dans les tâches langagières que non langagières. Il y a un problème de rétention ou de manipulation de

l'information. Leurs capacités mnésiques sont plus faibles que les enfants du même âge chronologique ou linguistique. Leur traitement perceptif est plus long, en raison de difficultés d'encodage (Parisse et Mollier, 2008).

2. Troubles moteurs

Les troubles psychomoteurs font partie des troubles neuro-développementaux présents dès la petite enfance et persistant chez l'adulte. Ils sont très hétérogènes et impactent le quotidien, allant de difficultés de motricité fine aux coordinations globales (Da Fonseca et Fournier, 2018c). 40 à 90% des enfants avec un trouble neurodéveloppemental présentent des symptômes de troubles dyspraxiques (Libotte et Schoonheydt, 2013)

64% des enfants TSLO d'âge primaire (7-13 ans) se situent au seuil critique des troubles moteurs (Webster et al., 2006 in Albaret et de Castelnau, 2009). Entre cinq et six ans, ces enfants ont un contrôle moteur et une imitation de postures corporelles significativement plus faibles que leurs pairs du même âge (Skhiri, 2011).

3. Troubles attentionnels

Le Trouble Déficitaire de l'Attention avec ou sans Hyperactivité (TDAH) est un trouble associé au TSLO, ces individus sont plus lents à intégrer les stimuli (Nerou-Labre, 2015). Ove et Thompson (1988) montrent que près de 2/3 des enfants avec un trouble attentionnel ont aussi un trouble du langage et que 3/4 des enfants avec un diagnostic de trouble du langage ont aussi celui de Trouble Développemental de l'Attention (Bonami, 2010). 20 à 40 % de ces enfants en souffrent et présentent donc des difficultés émotionnelles, relationnelles et scolaires (Libotte et Schoonheydt, 2013).

Certains auteurs supposent que les fonctions exécutives, déficitaires chez les TDAH, pourraient être atteintes chez les enfants TSLO. Toutefois la comorbidité entre ces deux troubles est peu connue, car de nombreux facteurs génétiques et environnementaux entrent en jeu. Il reste à déterminer si ces déficits exécutifs sont observés uniquement chez des enfants présentant un trouble du langage associé à un TDAH ou s'ils peuvent exister sans TDAH avéré ? (Soares-Boucaud, Labruière, Jery et Georgieff, 2009).

Cette première partie met en évidence la diversité des classifications, des terminologies et des étiologies dans le cadre du TSLO. Ce trouble entrave le développement langagier dès les premières acquisitions et peut être associé à de nombreuses pathologies psychomotrices.

Nous allons maintenant présenter les processus émotionnels puis la particularité des compétences émotionnelles chez les TSLO.

II. Les Emotions

A. Définition

L'émotion est un ressenti psychique subjectif et spécifique, variable en intensité et en qualité. Elle dépend d'un contexte physiologique précis et apparaît de manière brutale et brève. Ces manifestations physiologiques peuvent survenir en une fraction de seconde et les mimiques en quelques secondes (Ekman, Friesen et al., 1987).

A l'origine d'une émotion, peut se trouver un individu, un stimulus ou encore un objet (Fartoukh, 2013). Les émotions de base ou dites primaires selon Ekman (1992) sont la joie, la peur, la colère, la tristesse, le dégoût et la surprise. Adaptatives et universelles, elles sont présentes chez tous les Hommes et primates et seraient des patterns hautement différenciés de réponses physiologiques et comportementales, génétiquement programmés et régis par des normes socio-culturelles (James Averill, 1980, in Nugier, 2009). Les émotions secondaires sont des combinaisons de ces émotions de base (Nugier, 2009) et sont issues de l'évocation de souvenirs, d'images mentales relatives à une situation (Decoudun-Hermelin, 2015).

Porcet (2020) suggère que la joie permet de s'ouvrir aux autres et de partager du plaisir. Elle satisfait les besoins de reconnaissance et d'appartenance. La tristesse est une réaction face à une perte, elle se caractérise par une baisse de moral et une réduction significative du niveau d'activité cognitive et comportementale. Elle permet de tisser des liens et de se rapprocher en attirant l'attention. La colère quant à elle est le résultat d'une frustration, d'un sentiment d'injustice, d'un vécu d'intrusion ou de la confrontation à un obstacle à l'expression de soi. Elle fournit l'énergie nécessaire pour se défendre, par une augmentation du rythme cardiaque et de la pression sanguine. Le dégoût est souvent associé à l'émotion qui nous évite de manger quelque chose qui sent mauvais et qui soit immangeable pour nous. Enfin la peur est un état émotionnel négatif protégeant le sujet face à un potentiel danger en le préparant à fuir ou l'affronter.

Enfin nous différencions le terme émotion, des affects et de l'humeur. Les affects fondent les émotions et les humeurs. Sous le prisme de bon ou mauvais, les affects ont un rôle adaptatif et sont peu conscients, ce sont des ressentis subjectifs (Damasio, 2001). Quant aux humeurs, c'est un état affectif diffus, habituellement de moindre intensité que l'émotion, mais d'une durée considérablement plus longue. Elle peut varier d'un individu à l'autre et également en fonction

des cultures. Une humeur n'est pas associée à des signes physiologiques et est déclenchée par un élément souvent peu identifiable (Soppelsa, 2021).

B. Caractéristiques générales des émotions de base

1. Modifications physiques et psychiques

Les émotions entraînent une activité neuronale, des modifications physiologiques (accélération ou ralentissement du rythme cardiaque et respiratoire) qui préparent l'individu à agir de manière adaptée sur son environnement, des réactions expressives (non verbales et verbales : prosodie, posture) et comportementales (fuite, évitement, attaque) permettant la communication de l'émotion à autrui. Et enfin des pensées qui dirigent le type de réaction émotionnelle, son intensité et évaluent le stimulus en rapport aux besoins de l'individu.

L'expérience subjective est l'ensemble des processus mentaux traduisant ce que l'on pense ou dit ressentir (Mikolajczak et al., 2020 ; Nugier, 2009 ; Fartoukh, 2013).

Par exemple, je marche dans une rue et j'entends un bruit associé à une ombre. Le traitement de cette information se fait. En premier me viennent des pensées « je suis en danger », « je n'ai rien pour me défendre, on va m'attaquer ». Puis je ressens des modifications biologiques, ces modifications se font au niveau neuronal (mon amygdale s'active), et au niveau physiologique (mon rythme cardiaque s'accélère, j'ai chaud), et enfin neuro-végétative (je sue, je ressens une oppression thoracique). L'étape suivante concerne la tendance à l'action : dans cette situation, je vais vouloir fuir ou peut être affronté cette source de bruit. Mon expression faciale va se modifier pour exprimer l'émotion ressentie (j'ouvre les yeux, sourcils levés et bouche ouverte). Ma voix mais aussi ma posture peuvent traduire cette émotion. Tous ces changements vont renvoyer à mon expérience subjective (ressenti), c'est-à-dire que : je vais me dire « j'ai peur » (Mikolajczak et al., 2020).

Ainsi, les émotions sont des actions, préparant l'individu aux événements de la vie. Elles ont également d'autres fonctions.

2. Fonctions

Les émotions sont déclenchées dans des situations jugées pertinentes en regard des objectifs de l'individu, qu'ils soient menacés (émotions négatives) ou atteints (émotions positives). Gross (2007a) précise que les objectifs personnels se différencient selon leur durée, leur accessibilité et leur conscience mais tout d'abord en fonction de leur signification pour l'individu qui provoque l'émotion. Elles peuvent également être déclenchées si une des

croyances fondamentales s'avèrent fausses. Janoff-Bulman (1992) a mis en évidence ces croyances : le monde environnant est globalement bienveillant, le monde est globalement juste et je suis globalement meilleur que la moyenne des individus de mon groupe d'appartenance (Mikolajczak et al, 2020).

L'émotion a plusieurs fonctions :

- **Source d'information** : Elle informe sur le niveau de satisfaction de ses besoins et ceux des autres, sur la réalisation de ses objectifs personnels et sur la qualité des relations sociales. Elle cherche à rééquilibrer nos besoins (Mikolajczak et al, 2020).
- **Facilitatrice du passage à l'action** : Une émotion sert à faciliter certains comportements tout en en inhibant d'autres (Frijda, 1986). L'action diverge selon l'émotion, allant de la fuite, la demande d'aide et le partage, à l'attaque. L'émotion oriente l'attention sur une action pour favoriser les échanges (Karli, 2000).
- **Support à la décision** : Damasio (1994) a montré grâce à l'étude de cas du patient Phineas Gage que l'émotion est indispensable à la prise de décision. Un patient avec une lésion cérébrale au niveau des circuits neuronaux n'est plus capable de prendre des décisions adaptées, ses relations sociales se détériorent.
- **Adaptative** : Les émotions coordonnent plusieurs systèmes de l'organisme afin de fournir une réponse comportementale adaptée aux situations. En activant des zones cérébrales, en utilisant des connaissances mémorisées et en focalisant l'attention, l'émotion prépare l'individu à la survie. Elle participe également aux interactions sociales par la lecture des communications non verbales (Mikolajczak et al, 2020).

C. Le développement émotionnel

D'après Lancelot, Roy et Speranza (2012), les émotions se développent au cours de l'enfance et de l'adolescence afin de favoriser des ajustements comportementaux et émotionnels adaptés à un contexte social.

Wallon (1936) explique que le développement des émotions commence par un stade impulsif présent dès la naissance (0 - 3 mois) puis un stade émotionnel (3 - 6 mois). A la naissance, le bébé a une motricité réflexe de type décharge tonique et est dépendant de son environnement. Progressivement ses ressentis sensoriels associés à ses besoins vont correspondre à des manifestations physiologiques.

Le nourrisson de 3 mois peut distinguer les expressions faciales de joie de celles de la surprise et de la colère, néanmoins l'âge d'acquisition de ces compétences est variable selon plusieurs études (Grossman, 2010). Il commence à communiquer ses émotions avec le sourire social (Nadel, 2002) et progressivement en grandissant il exprimera des émotions primaires,

permettant de créer des liens affectifs avec le milieu. Ces échanges sociaux lui permettent un éveil optimal pour réaliser des apprentissages cognitifs et sociaux comme l'acquisition des sons de sa langue maternelle (Brazelton, 1974, in Brodard et al, 2012).

Une étude sur le temps de fixation visuelle révèle que la discrimination des expressions faciales émotionnelles émerge autour du quatrième mois (Schwartz, Izard et Ansul, 1985 in Mikolajczak et al., 2020). Entre 4 et 6 mois, le corps exprime tout entier l'émotion, et dès 9 mois, l'enfant peut simuler des émotions et assimiler une signification à l'émotion. Vers 2 ans, il peut manipuler des états mentaux (Nadel, 2002, in Lapierre, 2007) et les émotions sont catégorisées par leur valence positive ou négative (Gentaz, 2017). La présence d'une dissociation entre l'expression faciale et l'état émotionnel montre l'apparition d'un contrôle émotionnel et la possibilité de se détacher d'émotions négatives (Lapierre, 2007).

En parallèle de l'acquisition du langage, l'enfant enrichit son lexique émotionnel jusqu'à l'âge adulte, en associant les expressions émotionnelles à des termes. Vers 2½-3 ans, l'enfant comprend des termes comme triste, content ou peur (Harter, 1980, in Brodard et al., 2012), et peut produire des narrations d'événements émotionnels dans des contextes de vie de tous les jours. Dès 4-5 ans, il est capable de différencier les émotions et commence à nommer des expressions de joie, colère et tristesse. La peur est plus reconnue vers 5-6 ans (Gentaz, 2017). Pour le dégoût et la surprise, c'est vers 6-8 ans que l'enfant les reconnaît (Gosselin et al. 1995).

De manière générale, selon Brodard et al. (2012), ils acquièrent, pendant l'enfance, une compréhension des causes de l'émotion (comme la peur) dans des situations spécifiques (par exemple lors d'une chute). Entre 4 à 7 ans, les enfants utilisent principalement les informations sémantiques pour identifier l'émotion, ceux de 10 ans déterminent leur jugement émotionnel au regard de la prosodie. Ils peuvent juger de la sincérité de l'émotion (Friend et Bryant, 2000, in Lancelot, Roy et Speranza, 2012) et ressentir plusieurs émotions de valence différente en même temps (Gentaz, 2017). Selon Izard et al. (2001), les capacités de reconnaissance des émotions vers 5 ans sont prédictives des compétences de socialisation, scolaires et relationnelles de l'enfant. Il peut y avoir quelques confusions au cours de l'enfance, car les émotions de joie, colère et tristesse sont mieux reconnues que le dégoût, la surprise et la peur (Gosselin et al., 1995). Pour finir, Zeman et Shipman (1996) ont démontré qu'un des points les plus essentiels de la compétence sociale est la capacité à pouvoir nommer et gérer différentes émotions tout en sachant identifier correctement celles des autres et anticiper leurs réactions face à une exposition émotionnelle (Brodard et al., 2012).

Nous venons de voir comment les émotions se développent chez l'enfant mais comment une émotion est-elle produite ?

D. Aspect neuroanatomique

1. Théories sur la production des émotions

Une des théories les plus connus est celle de Schachter et Singer (1962), se basant sur des expériences d'injection d'adrénaline à des sujets sains, ils provoquent des réponses physiologiques associées à une émotion. Selon eux, la présence de composantes viscérales et cognitives est nécessaire pour faire apparaître une émotion.

Cannon (1927), quant à lui, propose une théorie centrale où les émotions prennent leur origine au niveau du système nerveux central, par l'excitation du thalamus, ce qui provoquerait ensuite des manifestations corporelles. Ces changements sont donc les conséquences de l'expérience émotionnelle. Il propose une expérience où il reproduit artificiellement des réactions neurovégétatives et montre qu'elles ne sont pas toujours associées à une émotion, car bien trop lente pour être une source émotionnelle. De ce fait, le système nerveux central est la cause de l'émotion et le système nerveux autonome en est la conséquence. Ainsi chaque émotion, positive ou négative, modifie le fonctionnement du système endocrinien pour augmenter ou ralentir l'activité hormonale dans l'organisme.

Arnold, en 1960, avance que le sujet évaluerait le stimulus émotionnel en fonction de ses expériences émotionnelles antérieures générant ainsi une tendance à l'action (Lapierre, 2007). Ainsi les situations à l'origine d'une réponse émotionnelle peuvent être évaluées différemment par chaque personne (Nugier, 2009). En 1984, Leventhal ajoute que l'émotion résulte d'une succession de traitements d'informations affectives présentes déjà dans notre mémoire (Lapierre, 2007). La théorie relationnelle, motivationnelle et cognitive des émotions de Lazarus (1991) affirme que l'émotion se fonde à partir des interactions de l'environnement avec le sujet.

2. Différentes structures impliquées dans le circuit des émotions

Dans le circuit de l'émotion, Tonks et al. (2009) ont proposé une organisation du traitement des émotions en trois niveaux. Il se compose de plusieurs structures cérébrales, connectées entre elles et peut être sous le contrôle de stimuli environnementaux neutres émotionnellement. L'expression émotionnelle se manifeste au niveau des muscles du visage et implique le système de contrôle intrinsèque et de vigilance émotionnelle dépendant des systèmes sous-corticaux (amygdale, hippocampe).

L'amygdale, perçue comme le siège de l'émotion, s'active lorsqu'on ressent une émotion. Elle assimile une valeur de récompense ou de punition aux stimuli en fonction de leur pertinence. L'amygdale est mise en jeu dans l'acquisition et l'expression de la peur et dans la reconnaissance des émotions faciales (Denton, 2005). Sans amygdale, le danger pourrait être perçu mais ne provoquerait pas de peur ainsi aucune réponse physiologique, comportementale et cognitive ne serait déclenchée. En effet l'amygdale est reliée à plusieurs structures responsables de ces manifestations et leur envoie un signal pour libérer des neurotransmetteurs pour provoquer des réactions physiologiques permettant à l'organisme une réaction rapide face à un danger sans forcément savoir de quoi il s'agit (Karli, 2000). Elle peut être activée soit par voie courte ou rapide (sous corticale), c'est-à-dire que le thalamus active directement l'amygdale suite à un stimulus d'un des cinq sens, et cela engendre des réactions émotionnelles avant même que le système se soit représenté entièrement le stimulus. Soit elle s'active par la voie longue, plus lente mais plus précise. L'information sera alors envoyée par le cortex sensoriel qui décide s'il est nécessaire d'activer l'amygdale. Ces réponses émotionnelles appropriées dépendent souvent de pensées existantes et sont soumises aux interprétations du sujet, elles peuvent venir renforcer l'émotion.

Le deuxième niveau selon Tonks est, lors de l'état d'alerte, un traitement plus approfondi des émotions par les circuits corticaux, au niveau du thalamus (LeDoux, 2005). Ce système d'analyse rapide mature pendant la période pré-linguistique. De plus le noyau accumbens signale à l'individu tous stimuli pertinents dans le milieu. Selon les recherches, il s'active majoritairement lors d'émotions positives, liées aux plaisirs comme la nourriture ou l'activité sexuelle (Mikolajczak, Quoidbach, Kotsou et Nelis, 2020). L'hypothalamus, quant à lui, est composé de noyaux de substance grise qui active deux voies, l'une humorale et l'autre neuronale, entraînant des modifications végétatives (sueurs, cœur qui bat fort, chair de poule...) retrouvées lors des réactions émotionnelles (Habib, 2018).

Enfin un dernier système, dépendant des fonctions exécutives du cortex préfrontal, associe les émotions à la cognition pour produire une réponse adaptée au contexte (Lancelot, Roy et Speranza, 2012 ; Boscaini et Saint-Cast, 2010). Il peut élaborer, si l'émotion n'est pas appropriée, un plan d'action et une stratégie de régulation et a tendance à (Mikolajczak, Quoidbach, Kotsou et Nelis, 2020).

Ainsi nos émotions fonctionnent à partir d'un cycle. La charge représente la situation qui nous interpelle. En réponse à ce signal, le corps réagit en produisant des hormones et en stimulant le système nerveux parasympathique, c'est ce qu'on appelle la tension. Ce signal peut perdurer, la tension s'amplifie avant d'éclater en décharge. Elle correspond à une réponse comportementale comme la fuite ou la défense. Ces explosions de colère, de larmes,

d'exultation ou d'angoisse nécessitent une phase de relâchement pour permettre de récupérer de l'énergie (Regard, 2007).

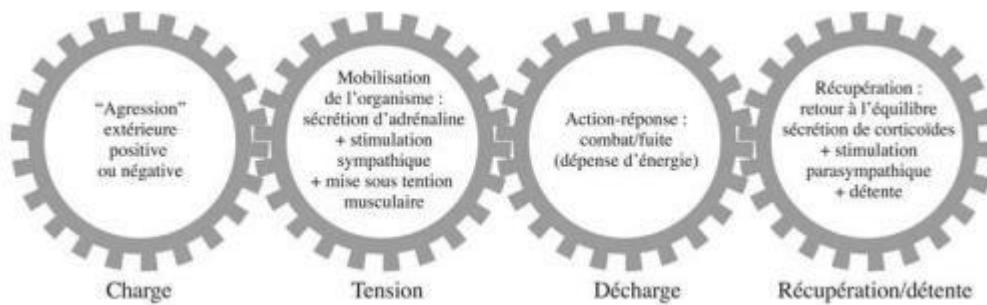


Schéma du cycle des émotions de Regard, 2007

Le contrôle des émotions négatives et la régulation de l'humeur sont traités dans l'hémisphère droit alors que l'hémisphère gauche a un rôle dans la production d'émotions positives. Néanmoins pour certains auteurs, les deux hémisphères participeraient ensemble au traitement des informations affectives : le droit traiterait l'organisation non verbale complexe et le gauche gèrerait les affects exigeants des processus analytiques ou linguistiques. (Serratrice, 2005).

Pour conclure, la diversité des manifestations physiologiques associées à chaque émotion est dépendante de l'activation des différentes régions cérébrales. Nous allons désormais décrire les différentes compétences émotionnelles travaillées dans ce mémoire.

E. Les compétences émotionnelles

Ce qui détermine l'adaptation, ce ne sont pas tant les émotions, mais ce que l'individu en fait. Les individus capables d'identifier leurs émotions, d'en extraire la valeur informative, de les réguler si elles sont inadaptées au contexte, vont être les mieux adaptés (Mikolajczak, Quidbach, Kotsou et Nelis, 2020).

Thorndike (1920), fait partie des précurseurs du terme « compétences émotionnelles », il souligne l'importance de ces habiletés à identifier ses propres états internes, motivations et comportements, ainsi que ceux des autres, et à interagir avec autrui de manière optimale. Ensuite Gardner (1983), y rajoute la notion d'intelligence intra-personnelle englobant la connaissance introspective de soi (sentiment d'être vivant, expérience de ses émotions et capacité à orienter son comportement) et l'intelligence interpersonnelle définie comme la capacité à repérer ce qui distingue les individus, à déceler les projets et désirs de l'autre. Enfin, en 1990, Salovey et Mayer suggèrent l'existence d'une intelligence émotionnelle regroupant les compétences d'identification, de compréhension, d'expression et de régulation des

émotions (Mikolajczak, Quoidbach, Kotsou, Nelis, 2020). Etant donné, les nombreuses définitions des compétences émotionnelles existantes selon les modèles, nous n'utiliserons que celle de Mikolajczak (2020, p.7), « les compétences émotionnelles désignent la capacité à identifier, à comprendre, à exprimer, à gérer et à utiliser ses émotions et celles d'autrui. ». Il fait référence à cinq compétences émotionnelles de base, se déclinant à trois niveaux : les connaissances implicites ou explicites que chaque individu a de ces compétences, les habiletés c'est-à-dire la réponse comportementale et enfin les dispositions à provoquer le même comportement selon la situation émotionnelle.

- Identification : capacité à identifier ses émotions et celles d'autrui
- Compréhension : capacité à comprendre les causes et conséquences de ses émotions et des émotions d'autrui, que certaines situations peuvent déclencher des émotions contradictoires et qu'une même situation peut déclencher des émotions différentes. Apprendre les situations à l'origine des émotions de base et leur valeur émotionnelle.
- Expression : capacité à exprimer ses émotions de manière adaptée et à permettre aux autres d'exprimer leurs émotions
- Régulation : capacité à gérer ses émotions et celles d'autrui.
- Utilisation : capacité à utiliser ses émotions et celles des autres pour optimiser sa prise de décision et d'action.

Nous ne traiterons que des compétences d'identification, d'expression et de régulation dans ce mémoire, en effet ce sont celles qui semblent être les plus simples et essentielles à travailler en séance pour ces enfants.

1. L'identification des émotions

La reconnaissance des émotions est la compétence de base nécessaire au développement des autres compétences émotionnelles plus complexes. Elle est essentielle pour l'adaptation de l'être humain à son environnement. Plusieurs études sur l'alexithymie confortent cette importance d'identifier ses émotions pour une bonne santé mentale et physique. Les individus alexithymiques ont des difficultés à identifier et exprimer leurs émotions et à les distinguer des sensations corporelles. Ils développent plus d'anxiété et sont à risque de dépression, troubles alimentaires... (Mikolajczak, Quoidbach, Kotsou et Nelis, 2020).

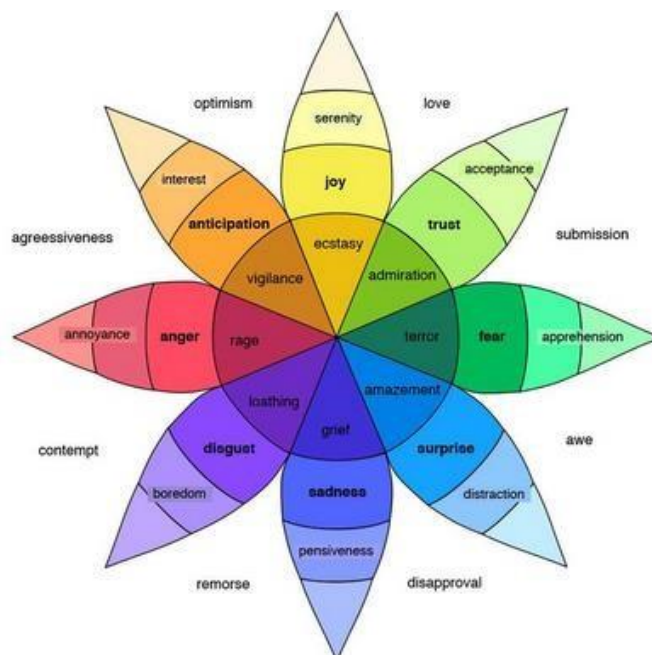
Il paraît important de reconnaître nos émotions qu'elles soient positives ou négatives car elles permettent d'obtenir des informations sur nous-mêmes, sur autrui et sur l'environnement. Si

nous cherchons à les ignorer, la situation ne va pas changer et peut au contraire empêcher d'agir de manière appropriée en perdant leur message véhiculé. De plus nous ne pourrions la réguler. Être sensible à ses émotions est une prémisse à la reconnaissance. Cela veut dire que l'on accepte leur présence et l'on peut traiter l'information avant de prendre une décision sur son utilisation (Mikolajczak, Quoidbach, Kotsou et Nelis, 2020).

L'ouverture aux émotions est donc la première étape de l'identification, il faut ensuite connaître et y associer un vocabulaire émotionnel adéquat, riche et complexe. Il y a donc des émotions primaires, nous utilisons la liste d'Ekman (1992) : colère, dégoût, joie, peur, tristesse. Pour différencier une émotion primaire de la secondaire, Ekman propose neuf critères :

- Expression faciale universelle
- Présente chez d'autres primates
- Présence d'un pattern de réponses physiologiques spécifiques
- Déclenchement rapide
- Apparition spontanée
- Evaluation automatique
- Durée limitée
- Associée à des stimuli déclencheurs universels distincts
- Réponses émotionnelles ou composantes convergentes

Plutchik (1980) définit les émotions secondaires selon une combinaison d'émotions primaires. Il y a la joie opposée à la tristesse, la colère à la peur, le dégoût à l'acceptation et la surprise à l'anticipation.



Le modèle des émotions de Plutchik

Ce modèle peut nous aider à nommer l'émotion ressentie et à gérer son intensité. La capacité à utiliser ce vocabulaire permet de discriminer plus finement les états émotionnels (Mikolajczak, Quoidbach, Kotsou et Nelis, 2020).

La reconnaissance des émotions se base sur une évaluation de chaque émotion, où les critères (Scherer, 2001) sont la nouveauté, le caractère agréable ou non du stimulus, sa pertinence au vu des besoins de l'individu, le potentiel de contrôle et l'accord aux normes sociales. En fonction de l'évaluation, les individus ressentent une émotion spécifique. Scherer montre que nous pouvons également identifier une émotion selon les caractéristiques physiologiques et les tendances à l'action. Cette idée est reprise par Lane et Schwartz (1987) qui proposent un modèle de conscience émotionnelle développé en cinq stades, d'un traitement inconscient à conscient. L'individu a d'abord conscience de ses sensations corporelles associées à l'émotion puis il reconnaît les tendances à l'action. Les émotions négatives entraînent une activation plus élevée du système nerveux autonome que les émotions positives. Tandis que la peur sera associée à un comportement de fuite, la colère le sera à une envie de confrontation. L'individu est ensuite capable d'identifier et de nommer l'ensemble de ses émotions. Enfin il peut se représenter la complexité de ses émotions et de celles d'autrui.

Les émotions sur autrui sont reconnues à partir des communications non verbales et verbales. Le langage non verbal comprend l'expression faciale, les gestes, les intonations de la voix ... il peut donc ne pas être conscient ou partiellement. Au contraire de la parole qui transmet 7% du message par les mots, 38% par le paralangage (intonation), et 55% par le langage corporel (Mehrabian, 1971, in Mikolajczak, Quoidbach, Kotsou et Nelis, 2020). Ainsi les communications non verbales sont majoritairement utilisées pour transmettre un message émotionnel. Elles peuvent se substituer à ou compléter un discours afin de faciliter sa compréhension et permettent aussi de réguler nos échanges. Les expressions faciales doivent donc être observées en complément du message verbal qui peut préciser le contexte.

Le regard indique l'intensité de l'émotion, il ouvre la communication, demande des rétroactions et rend compte de l'intérêt porté à l'interlocuteur. La durée, la direction et la nature des regards seraient dépendants de la culture (Argyle et Cook, 1976, in Mikolajczak, Quoidbach, Kotsou et Nelis, 2020). La posture et les gestes, selon Ekman (1992), renseignent aussi sur l'intensité de l'émotion et non sa spécificité. Le paralangage fait référence à la prosodie c'est-à-dire le débit, le timbre de la voix. Il n'est pas dépendant de notre langue et de notre éducation, nous pouvons reconnaître des émotions exprimées verbalement dans une culture inconnue. Le rythme, la fréquence ou l'amplitude de la voix nous renseignent sur l'état émotionnel d'autrui

(Mikolajczak, Quoidbach, Kotsou et Nelis, 2020). L'Homme est capable de reconnaître un état émotionnel sur l'écoute unique de la voix, en fonction de ses variations (Hess, Kappas et Scherer, 1988).

Plusieurs études admettent une universalité des expressions faciales, ainsi quels que soient les cultures et individus, nous pouvons utiliser comme référence les travaux de Susanna Bloch (1993) qui a construit un tableau regroupant les caractéristiques pour chaque émotion.

Tristesse	Yeux tombants, mi-clos Paupières peu tendues Regard vers le bas Coins intérieurs des sourcils relevés Lèvres pincées, abaissement des commissures des lèvres Possibles larmes Corps en retrait, relâché (épaules tombantes, posture repliée de face)
Joie	Yeux mi-clos Paupières semi-relâchées Sourcils légèrement relâchés Front relâché Pommettes relevées Coins des lèvres tirés vers l'arrière, lèvres ouvertes en sourire Rire Corps relâché ou tendu par l'excitation (posture de face)
Peur	Yeux grands ouverts Paupières supérieures relevées et inférieures tendues Regard écarquillé Sourcils relevés Front plissé Bouche légèrement entrouverte Lèvres tendues vers l'arrière Corps immobile et tendu (épaules remontées, posture repliée, de dos)

Colère	Yeux mi-clos Paupières relâchées vers le bas Regard fixe Sourcils froncés Bouche fermée Lèvres serrées Corps tendu (poings fermés, épaules légèrement remontées, bras croisés)
Dégout	Yeux mi-clos Paupières supérieures relâchées
	Sourcils en V, froncés Front plissé Pommettes relevées Nez froissé Lèvre supérieure tirée vers le haut, lèvres pincées et fermées Corps en retrait (épaules décalées, posture de côté)

Ainsi en conclusion, les expressions faciales, les mouvements corporels, les gestes et les différents paramètres de la voix sont tous des indicateurs de l'état émotionnel d'autrui (Mikolajczak, Quoidbach, Kotsou et Nelis, 2020).

2. L'expression des émotions

Exprimer ses émotions de manière adaptée au contexte est essentiel, nous pouvons aussi faciliter l'expression des émotions de nos interlocuteurs (Mikolajczak, Quoidbach, Kotsou et Nelis, 2020). Certaines études se questionnent sur l'intérêt d'exprimer ses émotions, en effet les dissimuler peut aussi être adaptatif. Gross (2002) affirme par une étude que réprimer ses émotions majore les répercussions physiologiques après la situation émotionnelle. Les individus évitant de manifester leurs émotions, sont plus sujet à vivre des expériences négatives (John et Gross, 2007c). Ainsi l'expression des émotions va améliorer les relations sociales notamment la cohésion sociale car elle induit des réponses émotionnelles chez autrui. L'interlocuteur peut avoir des feedbacks sur les conséquences de son comportement, sur l'état et les désirs d'autrui, ce qui peut lui permettre de réajuster son comportement s'il est inadapté. Les émotions renforcent ou découragent donc certaines réponses chez les autres. Toutefois les bénéfiques vont dépendre du contexte dans lequel elles sont exprimées mais aussi à qui et laquelle. Une expression adaptée au contexte doit l'être

tant du point de vue du contenu du message que de sa forme c'est-à-dire son intensité, la durée et le ton (Rimé, 2009). En effet à l'école primaire par exemple, les enfants ne doivent pas tout exprimer et développent, simultanément au contrôle volontaire des expressions faciales, la capacité à remplacer certaines expressions émotionnelles pour les rendre acceptables. L'expression de ses émotions est enseignée, et certains enfants peuvent ne pas avoir été habitués à les partager, de manière adéquate. Davidson et al. (2003) rassurent : la plasticité neuronale permet l'apprentissage émotionnel quel que soit l'âge. De plus, d'après Emmons (2007), l'expression a un effet positif sur le bien être mental de l'individu.

L'expression des émotions a également une fonction d'affirmation de soi. Néanmoins, elle transmet une information qui doit être pertinente et nous devons différencier nos émotions de nos pensées ou opinions. Elle peut se faire par le langage oral mais nous pouvons également écrire ce que nous ressentons. Depuis longtemps, les littéraires transmettent leurs états d'âme sur papier. Non seulement, cela résout des problèmes mais cela permet de mieux se connaître, d'identifier nos réussites et nos connaissances mais aussi de donner du sens à nos ressentis en les nommant. Enfin écouter les émotions d'autrui, permet de partager et de montrer que l'on se comprend. Nous pouvons aider en posant des questions ouvertes sur le vécu émotionnel, permettre à l'autre une reformulation de ses ressentis, plus positive (Mikolajczak, Quoidbach, Kotsou et Nelis, 2020).

3. La régulation des émotions

La régulation des émotions paraît importante lorsque les émotions nuisent au bien être de l'individu, lorsqu'elles réduisent ses performances ou entraînent un effet délétère (Mikolajczak, Quoidbach, Kotsou et Nelis, 2020). Il s'agit donc de l'ensemble des processus intrinsèques et extrinsèques modulant l'intensité, l'évaluation des réactions émotionnelles, en tenant compte des exigences sociales (Thompson, 1994, in Lancelot, Roy et Speranza, 2012). La régulation émotionnelle a plusieurs fonctions, elle permet des interactions sociales adaptées, une réussite professionnelle ainsi qu'une meilleure santé psychique et physique (Gross, 2007a). Cette compétence peut être influencée par des facteurs génétiques et environnementaux. Des gènes de vulnérabilité impliqués dans les troubles de la régulation émotionnelle existeraient tout comme l'attachement à une figure parentale sécuritaire pendant l'enfance serait favorable à une meilleure gestion émotionnelle. Meins, Fernyhough, Fradley et Tuckey (2001) indiquent en effet que plus les mères ont un attachement sécuritaire avec leur enfant, plus elles ont tendance à engager avec lui des discours psychologiques et émotionnels (Brodard et al., 2012). Les comportements émotionnels des parents et l'exposition à des événements traumatiques sont deux autres facteurs qui vont façonner les capacités d'un

individu à réguler ses émotions au cours de la vie (Mikolajczak, Quoidbach, Kotsou et Nelis, 2020).

Le type d'émotion, l'intensité et la durée d'une émotion, qu'elle soit négative ou positive, peuvent être régulés selon Gross et Thompson (2007b). En effet nous pouvons augmenter ou diminuer l'émotion. Nous avons tendance à réduire les émotions négatives et privilégier les ressentis positifs mais certaines situations peuvent exiger l'inverse. Par exemple, lors d'un entretien d'embauche, si nous obtenons le poste, nous allons restreindre notre expression de joie. Cette régulation peut être contrôlée consciemment ou automatiquement (Mikolajczak, Quoidbach, Kotsou et Nelis, 2020).

Le développement de la régulation des émotions apparaît dès les premières années. Les nourrissons peuvent réguler leurs émotions uniquement en détournant le regard ou par la manipulation tactile. Cette période de régulation interpersonnelle permet aux parents de réguler les émotions de leurs enfants (Gentaz, 2017). De 3 à 6 ans, les enfants acquièrent la reconnaissance et l'expression des émotions. Ensuite durant la période scolaire, les habiletés cognitives et le contrôle attentionnel se développent et jouent un rôle important dans l'apparition des capacités de régulation. C'est la période de régulation intrapersonnelle où les compétences verbales sont suffisantes pour exprimer les ressentis. Les enfants dont le langage est altéré peuvent rester plus longtemps au stade de la «régulation interpersonnelle» ou utiliser d'autres stratégies inadaptées pour réguler leurs émotions (Holodynski et Friedlmeier, 2006). A l'adolescence, les stratégies de régulation se spécifient comme la résolution de problèmes, la recherche de soutien ou la réévaluation (Gentaz, 2017).

Selon le modèle de processus de Gross (1998), la régulation des émotions est orientée vers un objectif et comporte cinq étapes: sélection de la situation, modification de la situation, déploiement de l'attention, changement des cognitions et modulation des réponses. Il semble important d'avoir à sa disposition un vocabulaire émotionnel et de pouvoir distinguer précisément les émotions et leurs réponses appropriées pour les réguler (Wranik, Barrett et Salovey, 2007). Nous considérons les situations nécessitant des régulations de l'émotion comme non fonctionnelles.

Nous pouvons intervenir à différents moments de la réponse émotionnelle (Gross, 2007a). La régulation « a priori », avant que l'émotion ne se manifeste, demande d'anticiper les situations qui peuvent nous exposer à une émotion difficilement gérable de par son intensité, et en évaluant le rapport coût-bénéfices émotionnel à court et à long terme. Mais aussi en évaluant la situation, comment la percevons nous et avons nous les ressources pour y faire face ? Or chaque situation peut déclencher des émotions d'intensité différentes chez plusieurs individus.

L'émotion va dépendre de la perception que l'individu en a (Mikolajczak, Quoidbach, Kotsou et Nelis, 2020).

Nous pouvons également modifier l'émotion une fois qu'elle s'exprime, lors des situations inattendues ou déclenchant des émotions négatives inévitables. C'est la régulation « a posteriori ». A ce moment, les techniques de régulation sont multiples et il est nécessaire d'en connaître plusieurs afin de les adapter à la situation. Nous pouvons réorienter notre attention en pensant ou faisant autre chose, modifier la situation, partager nos ressentis avec autrui, réévaluer la situation en lâchant prise et en cherchant les points positifs, et enfin pratiquer des méthodes de relaxation (par exemple : le Training autogène de Schultz, la relaxation progressive de Jacobson).

Des techniques de régulation émotionnelle ont été proposées pour des troubles déficitaires de l'attention avec ou sans hyperactivité. Elles s'appuient sur les théories de la thérapie cognitivocomportementale (Crick et Dodge, 1996 ; Stellard, 2002 ; in Lancelot, Roy et Speranza, 2012).

Nous retrouvons donc les techniques de relaxation précédemment citées, l'entraînement à la reconnaissance des expressions faciales et des états émotionnels, l'identification des situations émotionnelles difficiles et enfin l'entraînement à l'autorégulation et à la modification des comportements négatifs. Ce que nous recherchons dans ces deux types de régulations, à priori et posteriori c'est de généraliser ensuite les stratégies aux nouvelles situations pour acquérir un meilleur contrôle des émotions (Lancelot, Roy et Speranza, 2012).

Les difficultés de gestion émotionnelle peuvent contribuer aux difficultés d'ajustement social et favorisent le développement de troubles émotionnels (Keenan, 2000, in Lancelot, Roy et Speranza, 2012). Or ces difficultés sont retrouvées chez les trois enfants choisis présentant un trouble spécifique du langage oral.

F. Les spécificités du fonctionnement émotionnel des TSLO

1. Compétences émotionnelles et développement du langage

Plusieurs études ont démontré la présence de difficultés de traitement émotionnel chez les troubles spécifiques du langage oral, exprimées par une bonne perception mais une confusion des émotions négatives. Pour d'autres auteurs, cela peut s'expliquer par une mauvaise reconnaissance de la prosodie des phrases (Lancelot, Roy et Speranza, 2012).

De bonnes capacités d'expression sont associées à une plus grande compétence socioémotionnelle (Cole, Armstrong et Pemberton, 2010). Or d'après Cole, Armstrong et Pemberton (2010), l'enfant TSLO ne sait pas décoder tous les signes émotionnels d'autrui, ce

qui peut expliquer les difficultés relationnelles. Les interactions entre les capacités expressives et le développement de la régulation émotionnelle peuvent être influencées par l'environnement. Entre 12 mois et 3 ans, le langage et les émotions négatives se développent rapidement.

Certains chercheurs suggèrent que les enfants atteints d'un trouble du langage oral ont des difficultés sociales (Lindsay, Dockrell, et Strand, 2007; Redmond et Rice, 1998, in Skhiri, 2011). Selon Saarni (1999), interpréter les émotions d'autrui est une compétence primordiale au développement des interactions sociales. La littérature sur le décodage émotionnel chez les enfants TSLO est relativement récente et peu développée.

Les études se basent sur plusieurs tâches comme les scénarios à compléter, les émotions vocales et les vidéos émotionnelles. L'étude de Ford et Milosky (2003) évalue la compréhension de la joie, la surprise, la colère et la tristesse auprès de douze enfants dysphasiques âgés de cinq à six ans à partir d'images. Ces derniers sont capables de dénommer et d'identifier la majorité des cartes émotionnelles mais sont significativement moins bons que le groupe témoin à trouver l'émotion adéquate vécue par le personnage, quelle que soit la modalité. Spackman et al. (2006) observent que le groupe d'enfants TSLO éprouve des difficultés de compréhension d'émotions et présente des différences significatives par rapport au groupe contrôle. D'autres études sur la reconnaissance de la prosodie émotionnelle des enfants TSLO d'âge primaire ont démontré que lors d'une tâche d'écoute d'énoncés simples verbaux, au contenu neutre mais lu avec une intonation émotionnelle, les enfants ont des performances significativement moindres que celles du groupe contrôle (Fujiki et al., 2008). En effet ils saisissent moins les stimuli combinés (parole, expression faciale, prosodie émotionnelle). De plus les enfants TSLO auraient plus de difficultés à reconnaître les émotions d'intensité modérée à faible et à interpréter les émotions simples comme la joie et la colère. Des difficultés à repérer sur autrui les émotions peuvent se développer dès le plus jeune âge et se maintenir à l'âge adulte au travers de difficultés relationnelles (Skhiri, 2011).

2. Influence du Trouble Déficitaires de l'Attention avec ou sans Hyperactivité sur les émotions

Le Trouble Déficitaires de l'Attention avec ou sans Hyperactivité peut être fréquemment retrouvé avec un Trouble Spécifique du Langage Oral. Or selon Pianet (2011), l'attention est une fonction essentielle pour repérer, appréhender, comprendre et réagir de façon adaptée aux stimuli de l'environnement et de l'individu lui-même. Elle permet également de se soustraire aux éléments extérieurs non pertinents qui viendraient gêner l'exécution de la tâche.

Le contrôle de l'attention est donc dépendant de la capacité à inhiber des stimuli internes (tels que des pensées parasites) ou encore des stimuli externes (comme la survenue d'un bruit extérieur). Un trouble de l'attention peut donc prendre naissance dans un défaut d'inhibition et une distractibilité importante avec pour conséquence par exemple, des difficultés à mener un raisonnement ou à écouter une consigne jusqu'au bout (Pianet, 2011).

Les enfants avec un trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité ont une instabilité émotionnelle. Ils passent rapidement d'une émotion positive à une autre négative comme la colère, exprimée par des crises de colère fréquentes en réaction à l'environnement. Ces crises s'expriment souvent sous forme de cris et de gesticulation où ils cherchent à échapper à l'adulte (Lancelot, Roy et Speranza, 2012). Aimard (1972) parle de troubles des relations affectives et du contrôle des émotions chez ces enfants TDAH.

Ils ont des difficultés pour associer des histoires à des expressions faciales (Petiot et Pezet, 2009). En 1996, Casey a constaté que les enfants TDAH ont une reconnaissance de leurs propres émotions et de celles d'autrui moins précises que les enfants typiques (Petiot et Pezet, 2009), notamment pour les émotions négatives. Ils ont également quelques difficultés à maintenir leur attention sur les caractéristiques émotionnelles, corrélées à des difficultés d'attention soutenue (Williams et al., 2008). L'étude de Corbett et Glidden (2000) évalue la capacité de ces enfants à traiter des indices émotionnels à la fois sur les expressions du visage et dans la prosodie du discours. 37 enfants TDAH de 6 ans 8 mois à 12 ans 8 mois ont été comparé à 37 enfants contrôles. Les enfants TDAH semblent avoir un déficit dans la perception des affects sur le visage, toutefois cette déficience peut être due aux difficultés attentionnelles qui conduisent à un encodage inexact ou incomplet (Petiot et Pezet, 2009).

Par rapport aux enfants typiques, les enfants atteints de troubles spécifiques du langage oral semblent avoir une comorbidité avec des difficultés émotionnelles, comportementales et la présence d'un TDAH (Yew et O'Kearney, 2013). De plus nous avons vu, de par les notions théoriques, que les enfants TSLO ont un développement émotionnel impacté car le langage s'acquiert simultanément. La partie pratique va donc permettre de voir si une prise en charge sur les compétences émotionnelles tout en tenant compte des difficultés attentionnelles est possible. Nous verrons si certaines adaptations seront nécessaires.

PARTIE

PRATIQUE

III. Problématique

[]auprès d'enfants ayant un trouble spécifique du langage oral de 6 à 10 ans, associé à d'autres troubles psychomoteurs. Au sein de cette structure, nous retrouvons une équipe pluridisciplinaire éducative, médicale et paramédicale. Ainsi après plusieurs semaines de stage, je me suis rendue compte que ces enfants exprimaient peu leurs émotions verbalement et corporellement y compris lors de situations de victoires aux jeux proposés. J'ai donc choisi trois enfants ayant un TSLO et un Trouble Déficitaire de l'Attention avec ou sans Hyperactivité afin de leur proposer une prise en charge individuelle et en groupe axée sur les

compétences émotionnelles, de 45 minutes. Nous tenterons de répondre à travers un protocole aux hypothèses initiales, c'est-à-dire peut-on améliorer leurs compétences émotionnelles en les entraînant à reconnaître les émotions puis à les exprimer et enfin les réguler ? De plus il m'importe de découvrir les adaptations nécessaires pour travailler l'identification, l'expression et la régulation des émotions. Enfin nous avons vu en partie théorique que les difficultés attentionnelles présentes chez les TSLO peuvent avoir des répercussions sur les compétences émotionnelles, il sera donc intéressant de les observer en séance.

IV. Protocole des séances

A. Evaluation des compétences émotionnelles

L'évaluation des compétences émotionnelles en début de mon protocole va me permettre d'organiser les prochaines séances, et de cibler plus précisément les capacités initiales et les points à travailler pour les trois enfants. Nous allons présenter les différents tests standardisés.

1. Reconnaissance des affects, NEPSY-II

Ce subtest évalue les capacités à reconnaître et identifier le statut émotionnel que reflète le visage d'un enfant sur une photo (joie, tristesse, peur, colère), à travers quatre tâches différentes. En premier l'enfant indique la photo représentant le même affect qu'une photo modèle. Dans la seconde tâche, il sélectionne deux photos de visages illustrant le même affect parmi plusieurs propositions. Puis cinq visages sont montrés et l'enfant doit choisir celui qui représente le même affect que l'image du haut. Enfin on montre rapidement un visage à retenir par l'enfant pour qu'il choisisse ensuite deux photos qui représentent le même affect que celui qu'il vient de voir. Ce subtest est adapté pour les enfants de 5-16 ans. Pour les trois enfants choisis, je commence à partir du subtest 17 car ils ont entre 8 ans 10 mois et 10 ans.

2. Questionnaires et Echelle d'autoévaluation

J'ai prévu de poser lors de la première séance une série de questions ci-dessous sur les émotions pour évaluer ce que les enfants connaissent des émotions. M'adressant à des enfants avec un trouble spécifique du langage oral, il est essentiel que mes questions soient courtes et simples à comprendre. De plus tous les trois présentent un trouble déficitaire de l'attention, donc je dois proposer des exercices assez courts pour les maintenir concentrés, et réussir à obtenir des résultats significatifs.

- A quoi servent les émotions ?

- Quelles sont les émotions que tu connais ?
- Pourquoi c'est important de connaître, de bien gérer ses émotions ?
- Comment tu fais pour gérer tes émotions, par exemple quand tu es en colère ou que tu es triste, joyeux, peur, que fais-tu ?
- Est-ce que tu arrives à reconnaître les émotions des autres ?
- Penses-tu bien exprimer tes émotions/ce que tu ressens ? Quand tu es joyeux, en colère, triste, arrives tu à le dire ?

Je me suis ensuite inspirée des questions des échelles ERQ (Emotional Regulation Questionnaire) et ERC (Emotion Regulation Checklist). L'ERC évalue la régulation émotionnelle, par l'intensité, la valence, et la flexibilité de l'expression d'émotions positives et négatives et la dysrégulation émotionnelle par la labilité, la négativité de l'expression des émotions positives et négatives ou leur inadéquation. Ces échelles sont développementales de l'âge préscolaire à l'adolescence. Elles sont applicables à des troubles spécifiques du langage. L'ERQ avance qu'il y a deux manières de réguler nos émotions, par réévaluation cognitive ou par suppression de l'expression. Cette échelle cherche donc à montrer comment on contrôle et exprime nos émotions.

Pour répondre aux questions, je propose aux enfants une échelle d'auto-évaluation utilisant le modèle de Likert, c'est-à-dire qu'ils répondent à ces dernières en leur attribuant un numéro de 1 à 7. Les questions ont été modifiées afin de correspondre à des situations retrouvées chez ces patients.

1	2	3	4	5	6	7
Pas du tout d'accord			neutre			Tout à fait d'accord

- Est-ce que tu pleures parfois devant un exercice ?
- Quand tu ressens de la joie, est ce qu'on voit que tu es content ou très très content ?
- Est-ce qu'on peut le voir quand tu as peur ? Qu'est-ce que tu fais ?
- Est-ce que tu rigoles quand on te raconte une blague ?
- Quand je ressens une émotion, elle est très forte. Quand tu ressens de la joie, quand tu es triste, est ce que c'est très fort, moyen ou normal ?
- Il y a des moments où je ne peux pas m'arrêter de pleurer
- Je ne dis pas ce que je ressens, quand j'ai des émotions je ne les exprime pas verbalement. Est-ce que tu dis ce que tu ressens, à tes parents, tes frères et sœurs ?
- Quand j'ai des émotions négatives comme la colère, la tristesse, j'arrive à ne pas les exprimer.

- Quand tu es en colère, comment fais-tu ? Est-ce que tu cries, tu tapes, tu insultes ? Tu restes dans ta chambre ?

3. Test reconnaissance des expressions faciales émotionnelles "TREFE"

Ce test a été créé par Petiot, M., Pezet, C. et Lapierre L., supervisé par Santamaria, M. et Soppelsa, R. dans le cadre d'un mémoire de psychomotricité. Il s'agit d'un outil d'évaluation de la reconnaissance des expressions émotionnelles, réalisé en deux parties à partir d'images d'émotions de base (joie, tristesse, dégoût, colère, surprise et peur). Le test est composé de 18 planches pour l'appariement image/image et de 18 pour l'appariement image/mot. La passation du test dure environ 20 minutes. Ce test a été créé en vue de dépister un trouble de la reconnaissance faciale des émotions dans le cadre d'une psychopathologie mais étant développemental (effet significatif de l'âge et de la classe), il peut également déceler un retard dans ce domaine.

Les enfants commencent par une page exemple, je leur présente ensuite les six émotions s'ils ne les connaissent pas en donnant un exemple « la joie c'est quand on est content ». L'enfant doit reconnaître dans un premier temps à partir d'une grande image l'émotion parmi plusieurs petites photos. Pour choisir, il entoure le numéro de la photo, il ne répond pas s'il ne sait pas ou hésite. Les images sont montrées pendant 20 secondes, puis il doit retrouver l'émotion écrite sur la planche parmi six photos de visages d'enfants, toujours en entourant sa réponse. Pour la cotation, nous donnons 1 point par bonne réponse et 0 pour une erreur ou une absence de réponse. Nous calculons une note par item et une note totale. Une déviation standard peut être calculée. J'ai choisi d'utiliser les tableaux d'étalonnage en fonction de l'âge et non de la classe car les enfants que je suis sont dans des classes adaptées qui n'ont pas la même organisation qu'en école ordinaire.

B. Travail des capacités d'identification des émotions

Nous avons vu que l'identification des émotions est la principale compétence émotionnelle à acquérir pendant l'enfance. Elle conditionne les autres. Il m'a paru donc cohérent que nous la travaillions en première en séances.

J'ai donc sélectionné plusieurs axes thérapeutiques qui vont m'aider à cibler les habiletés à acquérir lors de ces séances centrées sur la reconnaissance des émotions :

- Reconnaître ses émotions dans l'instant présent : savoir dire ce que je ressens
- Reconnaître les caractéristiques physiques de chaque émotion
- Lister les paramètres intervenant dans l'identification des émotions (posture, prosodie, faciès)
- Reconnaître l'uniformité d'une émotion (corps et visage)

- Identifier les émotions dans plusieurs situations sur autrui à partir des communications verbales et non verbales
- Diversifier le vocabulaire rattaché aux émotions et savoir les relier aux expressions faciles émotionnelles

J'utilise le modèle d'Ekman (1992) pour cibler les cinq émotions primaires (joie, colère, tristesse, peur, dégoût) qui seront travaillées. Nous commençons par des images d'emoji et de visages expressifs afin que l'enfant les regroupe par affect. De plus pour lui permettre de se représenter concrètement des situations où il ressent ces émotions, nous les dessinons. Cela me permet d'observer comment ils représentent chaque émotion, sans passer par le verbal. Pour varier ensuite les supports, nous allons lire le livre *La Couleur des Emotions*, chaque émotion est associée à une couleur que nous reprendrons tout au long des séances. Le livre est utile également pour introduire le rituel de quantifier l'intensité de son émotion dans une boîte à partir de jetons colorés (1 à 10) correspondant chacun à la couleur de l'émotion du livre. En effet comme l'ont dit Mikolajczak et al. (2020) « Etre sensible à ses émotions est une prémisse à la reconnaissance ». Ainsi l'émotion est apprise à être identifiée sur le moment présent et selon son intensité. A terme ces boîtes peuvent devenir des thermomètres. De plus ce livre amorce l'identification de ses propres ressentis.

Le travail de reconnaissance se décompose en deux parties, il faut savoir distinguer les émotions sur soi et sur autrui. Pour travailler la reconnaissance de ses propres émotions, je pense leur proposer une séance où l'enfant exprime une émotion devant un miroir et il doit décrire les caractéristiques physiques associées à celle-ci, soit verbalement soit en montrant des images. Cet exercice peut être repris sur plusieurs séances afin de voir la progression de son identification sur soi. Pour sélectionner les caractéristiques, je m'inspire des travaux de Susanna Bloch vu dans la partie théorique. L'enfant peut donc décrire verbalement ce qu'il voit mais tenant compte de ses compétences langagières et du vocabulaire émotionnel encore restreint, il aura à disposition des images des signes émotionnels ou nous pourrons aussi dessiner directement ces derniers : par exemple, dans la colère, on dessine des sourcils froncés, une bouche fermée...

Les émotions sur autrui sont reconnues à partir des communications non verbales et verbales. Etant donné que 7% du message émotionnel est traduit par des mots, 38% par le paralangage et 55% par le langage corporel (Mehrabian, 1971, in Mikolajczak, Quoidbach, Kotsou et Nelis, 2020), la reconnaissance sur autrui avec ces enfants TSLO va s'orienter principalement sur les communications non verbales. Nous discuterons de comment l'émotion peut être visible et sur quelles parties du corps, à travers des jeux de mime. Nous mimons une émotion, l'un après l'autre et elle doit être reconnue à partir de la partie du corps visible. Cet exercice permet de

travailler l'uniformité de l'émotion en dissociant le haut et le bas du corps à l'aide d'un drap. De plus nous pouvons prendre en photos ces expressions corporelles afin de créer un jeu de Memory et de photos à relier. L'enfant doit relier le visage exprimant une émotion au bas du corps correspondant puis dans un second temps il relie le corps au mot. Le jeu du Memory est assez similaire, il faut retrouver dans un premier temps les deux cartes de visage identique exprimant l'émotion, puis le haut et le bas du corps exprimant la même émotion et enfin deux visages de deux personnes différentes exprimant la même émotion. En complément, un extrait du film Vice Versa sera proposé pour qu'ils identifient chaque caractéristique des personnages représentant les émotions et qu'ils fassent le lien avec ce que l'on aura déjà vu auparavant. J'aimerais leur faire comprendre que les émotions sont produites par notre cerveau qui va contrôler et organiser nos comportements réponses.

Nous pouvons aborder la diversité des caractéristiques, en effet une émotion peut reprendre des codes universels mais il y a une part personnelle dans l'intensité, une appropriation de la situation émotionnelle. C'est pourquoi un des jeux proposés consiste à ce qu'ils choisissent parmi une série d'images celles qui leur font ressentir une même émotion. A terme, l'objectif de ce travail est qu'ils sachent reconnaître les émotions dans n'importe quelles situations. De plus s'ils connaissent bien les cinq émotions choisies, je pourrais leur expliquer qu'il existe d'autres émotions dites secondaires, avec une liste de vocabulaire émotionnel à trier par groupe des grandes émotions primaires.

En fin de séance, nous pouvons parler des communications verbales, je leur dirais donc une phrase neutre comme « Je fais du vélo » en prenant plusieurs intonations liées à des émotions. Ils devront reconnaître laquelle j'ai choisie. Ce sera ensuite à leur tour de dire ou lire une phrase avec l'émotion choisie.

Néanmoins l'ensemble de ces propositions d'activités nécessite d'être adaptées pour les troubles des patients. Pour prendre en compte les difficultés attentionnelles des enfants, il faut diminuer les sources potentielles de distraction dans l'environnement de travail. De plus la structuration de la séance est importante avec la mise en place d'outils comme un Time-Timer. Dans le cadre du TSLO, j'utilise des supports variés, notamment par tous les canaux sensoriels (par exemple : visuel ou auditif), en répétant les démonstrations. Les consignes doivent être claires, concises et présentées sous des modalités variées pour être entendues et comprises à la fois de l'enfant dysphasique et de l'enfant TDA. Nous pouvons ralentir le débit, augmenter les exemples et les répétitions, ainsi qu'utiliser la gestualité et le langage corporel. Des renforçateurs positifs et immédiats peuvent être complémentaires afin de favoriser la motivation (Pianet, 2011). Ces adaptations vont permettre de renforcer le processus d'apprentissage en séance et nous pourrons passer à l'expression des émotions.

C. *Travail des capacités d'expression des émotions*

Désormais, les capacités de reconnaissance émotionnelle sont travaillées. Nous allons introduire l'expression de ces dernières par des communications verbales et non verbales.

Axes thérapeutiques :

- Exprimer l'émotion adaptée
- Verbaliser les émotions ressenties
- Harmonisation des communications non verbales (corps et visage)
- Exprimer différentes intensités d'émotion
- Apprendre à exprimer ses émotions de différentes façons et de prendre conscience des effets de l'expression sur soi et sur les autres

Lors des différentes séances, plusieurs jeux sont proposés. Nous maintenons le rituel d'évaluer dans une boîte l'état émotionnel de début de séance. Ensuite nous reprenons les situations dessinées lors de la première séance sur la reconnaissance des émotions pour les mimer. L'enfant peut exprimer l'émotion de manière appropriée à la situation présentée puis une autre expression corporelle en désaccord. Cet exercice permet de travailler l'intérêt d'exprimer ses émotions car il peut y avoir une incohérence entre ce que l'on montre et ce que l'on ressent. En effet selon Rimé (2009), une expression adaptée au contexte doit l'être tant du point de vue du contenu du message que de sa forme c'est-à-dire son intensité, la durée et le ton. L'expression des émotions est essentielle dans les interactions sociales.

En complément je demanderai à l'enfant de me donner verbalement d'autres situations où il peut se sentir joyeux, triste, en colère, peureux, dégoûté... Une alternative serait ensuite de proposer un jeu où l'on exprime physiquement l'émotion, chacun son tour, et l'on doit dire à l'autre comment l'améliorer, quoi rajouter pour augmenter l'intensité. Cela peut être proposé dans le cadre du jeu du téléphone arabe, où les enfants se font deviner une émotion entre eux, en colonne. Une activité de marche en ressentant l'émotion sera également proposée. Comme l'initiation est difficile pour les trois enfants, je commencerai toujours en donnant un exemple et en me mettant en jeu. Cette marche permet aux enfants d'exprimer corporellement l'émotion. Une émotion peut avoir plusieurs intensités, je compte donc leur faire vivre plusieurs jeux qui feront varier l'émotion. Par exemple pour la joie, après avoir sélectionné des jeux, nous y jouons et je demande à l'enfant de classer à partir d'images des jeux son ordre de préférence, c'est-à-dire le jeu qui l'a rendu le plus joyeux...

Ensuite nous écouterons quelques musiques, nous dirons ce que cela nous fait, ce que l'on ressent en écoutant la musique. Est-ce que je me sens triste, pourquoi ? Est-ce que j'ai envie de sourire, rire, danser ? Si l'expression verbale pose problème je demanderai à l'enfant de

montrer avec son corps ce qu'il ressent ou qu'il me montre l'émotion avec un émoji, une photo d'un visage.

Tout au long de ces séances, je vais utiliser une grille d'observation sur les caractéristiques faciales et corporelles pour réunir les manifestations auxquelles je dois être attentive. Elle me permettra de coter l'évolution au fur et à mesure des séances.

D. Travail des capacités de régulation des émotions

J'avais prévu de faire un travail sur la régulation des émotions en fin de prise en charge, mais au vu de l'avancement des séances, ce travail me paraît trop précoce pour le proposer. Je vais donc me restreindre aux compétences de reconnaissance et d'expression des émotions dans ce mémoire. La prise en charge des émotions est un travail qui se réalise à long terme et nécessite de nombreuses séances.

Mes axes thérapeutiques seront :

- Savoir adapter l'intensité d'une émotion en fonction de la situation
- Reconnaître les signes précurseurs d'une émotion forte
- Apprendre à identifier le ressenti lié à une émotion désagréable, non contrôlée ou non exprimée
- Déterminer les réactions possibles face à diverses émotions
- Déterminer les stratégies de régulation les plus appropriées en fonction des situations

Le travail de régulation des émotions s'inscrit lorsque l'enfant va se sentir submergé par une émotion. C'est le cas chez les enfants TDAH qui peuvent avoir selon Lancelot, Roy et Speranza (2012) une instabilité émotionnelle. Les crises de colères peuvent être fréquentes, tout comme ces enfants semblent passer rapidement d'une émotion à une autre. J'ai donc choisi de leur proposer une régulation « à priori » en apprenant les signes précurseurs pour réguler l'intensité de l'émotion. Je souhaite leur apprendre également des techniques de remise au calme.

Dans un premier temps, je vais leur demander ce qu'ils font déjà ou s'ils ont des idées pour faire face à une situation émotionnelle envahissante, c'est-à-dire quand ils sont très en colère ou tristes (crise de larmes, cris). Je proposerai ensuite de la relaxation où nous prendrons conscience des points d'appuis du corps (scan corporel). Ils feront l'inventaire des réactions physiologiques entraînées par l'émotion pour focaliser l'attention sur le corps afin de le relâcher. Pour retrouver les signes physiologiques de la colère par exemple, nous pouvons taper dans un ballon le plus fort possible, puis nous travaillons la concentration sur la

respiration profonde pour faire baisser le rythme cardiaque. Des mouvements des bras inspirés du Tai-Chi peuvent également compléter cette observation corporelle.

La régulation « à postériori » peut être proposée en séance, en se centrant sur la respiration. Celle-ci est influencée par les émotions, tout comme elle les influence. La respiration est la seule fonction vitale que l'Homme puisse maîtriser facilement, elle peut calmer les réactions d'un corps qui s'emballe et apporter la détente (Mikolajczak, Quoidbach, Kotsou et Nelis, 2020). En leur apprenant à gérer leur respiration dans des situations émotionnelles, ils seront capables d'abaisser leur stress et de contrôler cet état émotionnel. Nous nous centrons donc sur la respiration basse ou abdominale, consistant à ne plus respirer avec le thorax comme nous faisons actuellement mais en gonflant et dégonflant le ventre.

J'ai également des cartes à choix où ils sélectionnent l'action à réaliser quand ils sont submergés par l'émotion. Par exemple, on tape dans les airs comme un karatéka, on dessine sa colère en gribouillant une feuille, on répète « je suis en colère, je suis triste parce que ... », on tape dans un coussin... D'autres exercices peuvent être proposés, comme la grimace, les valises de colère ou la caresse.

Exercice 1 : La grimace : Inspire et bloque ta respiration en contractant tout ton corps. Ensuite expire en relâchant tout ton corps et recommence au moins trois fois, avec des pauses d'au moins 30 secondes entre chaque fois.

Exercice 2 : Les valises de colère : Inspire et prends tes valises de colère en mains. Remonteles sous les aisselles. Bloque la respiration et secoue les valises de haut en bas pour les vider. Expire en lâchant tes valises au sol. Maintenant respire calmement et recommence au moins trois fois.

Exercice 3 : La caresse : Inspire en ouvrant grand les bras et prends dans tes mains une chose dont tu as besoin (par exemple du calme, de la douceur ou de la joie). Expire en ramenant tes mains vers ton visage et étale (comme une caresse) sur tout ton corps du calme, cette douceur, cette joie dont tu as besoin. A répéter trois fois.

Mon objectif serait de leur mettre à disposition plusieurs moyens de réguler leurs émotions, donc ils vont choisir celui avec lequel ils sont le plus à l'aise pour le généraliser à leur vie quotidienne. J'aurais proposé un travail sur des situations compliquées, comme un texte à lire, un conflit avec les autres. Il faut établir les situations de travail ensemble au début de la séance, et les reprendre lors du groupe émotions.

E. Groupe émotions

J'ai l'occasion de pouvoir proposer un temps collectif pendant lequel nous allons reprendre les compétences émotionnelles en situations sociales. Ce groupe a pu se mettre en place sur 4 séances. Le groupe est un moyen d'échanger et de parvenir à des objectifs individuels selon les caractéristiques du groupe restreint de Dubois. Il est un activateur d'expériences sensorielles (visuelle, auditive, olfactive, tactile) et émotionnel. Tout le corps est engagé et sollicité dans la rencontre avec l'autre. Le groupe favorise la construction identitaire et l'émergence d'affect. Chaque membre est amené à prendre part à l'activité, à expérimenter et à s'exprimer verbalement et corporellement. (Audibert, 2014). C'est « être soi en relation avec les autres » (Potel, 2010, p. 381).

Les différents axes thérapeutiques pour ces séances sont les suivants :

- Adapter son comportement aux autres
- Reconnaître l'émotion d'autrui
- Exprimer une émotion qui peut être comprise par l'autre

Du fait des restrictions de brassage inter-classes liées à la situation sanitaire, je n'ai pu prendre que Léo et Margot en groupe avec un autre enfant pour créer un trinôme. Je pense que nous allons reprendre certains jeux déjà travaillés en séance individuelle, afin de travailler chaque compétence émotionnelle. Par exemple, les scénettes dessinées en début de prise en charge lors de la reconnaissance des émotions, peuvent être jouées en groupe. Il me paraît important de montrer que chacun ressent des émotions dans des situations différentes. Le rituel des émotions sera d'ailleurs instauré.

De même le jeu Le Monstre des Couleurs sera un support à la verbalisation de situations émotionnelles. En effet il consiste à lancer le dé sur un plateau où sont dessinés 6 ilots colorés représentant la joie, la peur, la colère, la tristesse, le dégoût et l'amour. Nous déplaçons deux figurines (le monstre et la petite fille) chacun notre tour sur une des émotions afin d'y raconter une situation vécue en rapport. L'enfant peut ensuite retourner une jauge des émotions et s'il trouve celle correspondant à l'émotion présentée auparavant il peut y mettre le jeton associé. Pour gagner la partie, ce jeu collaboratif demande de trouver les jauges de chaque émotion.

Proposer la mise en place d'un groupe permettra de disposer d'un premier temps au cours duquel je pourrais évaluer la mise à profit par les enfants de ce qui a été appris et renforcé lors des séances individuelles. Ils sont alors censés être prêts à s'adapter au contexte social.

F. Réévaluation des compétences émotionnelles

Après avoir réalisé toutes les séances de prise en charge, la dernière séance vise à faire un point sur ce qui a été acquis. Ainsi je leur fais repasser les mêmes tests (Reconnaissance des affects de la NEPSY-II, et REFE) et questions que lors de la première séance, afin de comparer les résultats et voir si la rééducation a eu un effet.

V. Présentation des enfants

A. *Laura*

1. Anamnèse

[]

2. Bilan psychométrique

[]- (5 ans 7 mois)

Une prise en charge est proposée à Laura depuis septembre 2018 au CMPE et désormais au CSDAD afin de travailler l'expression de ses émotions, la prise de confiance pour oser dire, la relation à autrui, et la prise en compte de son trouble. Elle peut parfois exprimer ce qui l'inquiète, lui fait peur ou la rend joyeuse. Mais elle reste la plupart du temps assez inhibée. Elle est très gênée par son trouble spécifique du langage qui vient empêcher

sa capacité à se représenter mentalement. C'est une enfant qui est volontaire, persévérante lorsqu'elle est accompagnée. Son attention reste toutefois très labile.

Le WPPSI-IV met en évidence des résultats hétérogènes limite (QI Total de 69-82) dans l'ensemble des domaines avec une compréhension verbale très impactée, un domaine visuospatiale faible, un raisonnement fluide préservé, une mémoire de travail (notamment visuelle) et une vitesse de traitement limite. Le langage oral est très problématique pour Laura, elle a difficilement accès à l'abstraction mais a des capacités de logique en non verbal. Elle a quelques capacités d'organisation et d'analyse spatiale. Son raisonnement est dans la norme mais est vite impacté par sa fatigabilité.

Indice de Compréhension Verbale	58-74
Indice Visuo Spatial	80-98
Indice de Raisonnement fluide	85-191
Indice de Mémoire de Travail	78-94
Indice de Vitesse de Traitement	75-94

3. Bilan orthophonique

Octobre 2018 – (6 ans)

Ses capacités sont impactées par des troubles attentionnels. Son langage est hypospontané, elle s'exprime peu et l'articulation est de mauvaise qualité rendant son discours parfois inintelligible. La compréhension semble supérieure à l'expression.

Les épreuves lexicales, expressives et réceptives issus de l'Evaluation des fonctions cognitives et Des Apprentissages (EDA) sont en dessous des scores pathologiques pour l'âge. On retrouve une hypo-spontanéité verbale, des erreurs dans l'utilisation des pronoms et des paraphasies sémantiques.

4. Bilan psychomoteur

2018

Les épreuves réalisées montrent des difficultés de visuo-construction, un trouble de l'équilibre et des fragilités au niveau des praxies globales et fines.

Un bilan attentionnel a été réalisé en décembre 2020, en prévision d'un traitement au Méthylphénidate. Il en ressort que Laura a des difficultés attentionnelles quelle que soit l'entrée sensorielle sollicitée. La concentration est également difficile. Toutefois il n'y a pas d'agitation motrice associée. Elle a des difficultés de flexibilité cognitive et une lenteur de traitement de l'information. Néanmoins, sa discrimination visuelle est correcte. Laura a plutôt tendance à partir dans ses jeux imaginaires dont le contenu est plutôt immature au vu de son âge.

5. Autre bilan

Le CADDRA est un test canadien dépistant le Trouble Déficitaire de l'Attention avec ou sans Hyperactivité. Ce questionnaire a été rempli par un docteur, et permet d'évaluer la fréquence d'apparition des comportements d'inattention, agitation, hyperactivité et d'opposition. Laura présente de l'agitation et de l'inattention.

Ainsi à l'issu de tous ces bilans, nous pouvons dire que Laura a un trouble spécifique du langage oral associé à un trouble attentionnel modéré ainsi que des difficultés visuoconstructives et motrices.

B. *Léo*

1. Anamnèse

[]

Léo a un suivi en psychomotricité, orthophonie et par une psychologue.

2. Bilan psychométrique

[]- (7 ans 1 mois)

Le bilan psychométrique WISC-IV met en évidence un profil hétérogène non déficitaire (QIT de 92). Il a des difficultés langagières notamment au niveau de la compréhension des consignes et de la manipulation de la langue. Sa mémoire de travail auditivo-verbale est faible tout comme la planification en situation de double consigne. Au niveau attentionnel, sa concentration est fragile et est à rattacher à son manque de vocabulaire. Dans le domaine langagier, les résultats témoignent de performances supérieures sur le versant réceptif que sur le versant expressif.

Indice de Compréhension Verbale	81
Indice de Raisonnement Perceptif	107
Indice de Mémoire de Travail	100
Indice de Vitesse de traitement	93

3. Bilan orthophonique

Février 2018 (6 ans)

Durant le bilan, Léo est coopérant, il est cependant vite fatigable et distrait. Le test EXALANG 3-6 a été proposé (tranche 5 ans ½).

Sur le versant réceptif, les compétences lexicales sont à enrichir, le stock de vocabulaire passif est fragile. La compréhension des termes topologiques est déficitaire tout comme la compréhension morphosyntaxique. Il a besoin d'un support visuel pour comprendre un écrit.

Au niveau expressif, il commet des altérations phonologiques et son stock lexical actif n'est pas suffisant. Il fait quelques erreurs d'origine sémantique. Ses compétences morphosyntaxiques sont pathologiques. Ses habiletés non verbales sont bonnes.

4. Bilan psychomoteur

[] (6 ans 4 mois)

Ce bilan montre des difficultés dans la compréhension des consignes orales même simples. Il a un bon schéma corporel et proprioceptif même si la connaissance droite et gauche est en cours d'acquisition. Il a cependant quelques difficultés au niveau de la structuration spatio-temporelle, qui peuvent être dues à son trouble spécifique du langage oral. Lors de la reproduction de la figure de Rey B, il présente des faiblesses dans la mémoire visuelle.

Les prérequis à la lecture et l'écriture ne sont pas encore en place. Léo a toutefois de bonnes compétences graphiques, avec une prise tridigitale à droite, lors du dessin du Bonhomme. Il peut être gêné dans la perception visuelle à l'épreuve de Frostig. Ses coordinations globales

et fines sont en rapport avec son âge (score total MABC-2 : RP 98). Concernant ses fonctions exécutives, son attention est correcte dans les deux modalités. Léo a encore quelques réserves à exprimer ce qu'il ressent, bien qu'un travail en psychomotricité sur les émotions ait été proposé.

A l'issu de ces bilans, Léo présente un trouble spécifique du langage oral qui touche les versants expressif et réceptif et des difficultés mnésiques. Bien que le compte rendu du médecin annonce des difficultés attentionnelles, le bilan psychomoteur n'en relève pas.

C. *Margot*

1. Anamnèse

[]

Margot est une enfant anxieuse, qui a besoin de beaucoup de soutien. Elle est toutefois bien intégrée en classe. A la maison, sa mère nous informe que c'est une petite fille coquine qui répond et peut avoir de fortes crises. Elle aime jouer aux jeux de voiture et de construction.

Elle est suivie en psychomotricité (1 séance par semaine), en orthophonie (3 séances individuelles par semaine) et en psychologie à raison d'une séance par semaine.

2. Bilan psychométrique

[] - 10 ans

Ce nouveau bilan psychométrique a été réalisé afin de faire le point sur les capacités intellectuelles et les aptitudes de Margot face aux apprentissages. Le WISC-IV témoigne de résultats globalement homogènes inter-indices se situant au niveau déficitaire. Elle a un QI Total de 60. Ces épreuves mettent en avant des difficultés tant au niveau de la compréhension, de la verbalisation que de la logique. Des problèmes d'évocation et du

manque du mot persistent. Les consignes nécessitent un étayage visuel et de limiter les distracteurs. Margot a des difficultés qui peuvent entraîner des comportements immatures ne lui permettant pas une bonne analyse de l'environnement. Elle a une perception davantage dans le détail ce qui peut entraver sa structuration de pensée et si le concept lui est inconnu, elle ne traitera pas l'information. Elle est gênée pour tous ce qui est vitesse de traitement, domaine graphomoteur. Ses compétences attentionnelles altèrent significativement sa mémoire auditive à court terme et sa mémoire de travail. Nous pouvons relier ces difficultés aux troubles des apprentissages, renforcés par des fragilités attentionnelles et une fatigabilité psychique. Elles nécessitent des adaptations scolaires afin que Margot puisse mettre du sens au monde qui l'entoure et à ceux que nous attendons d'elle.

Indice Compréhension Verbale (ICV)	61
Indice Raisonnement Perceptif (IRP)	86
Indice Mémoire de Travail (IMT)	64
Indice Vitesse de Traitement (IVT)	62

3. Bilan orthophonique

[] - 7 ans 10 mois

Ce bilan se base sur l'outil d'évaluation EDA. Il témoigne du caractère durable du trouble spécifique du langage oral de Margot. En effet sur le langage oral, elle a des difficultés phonologiques (-11,6 ET) notamment lors de la répétition des structures trisyllabiques.

L'évocation lexicale est également difficile malgré quelques progrès. Sa compréhension lexicale (stock passif) se trouve dans la norme inférieure (-2,77 ET). Le déficit morphosyntaxique en expression s'est accentué (-2,7 ET). Elle emploie uniquement le présent de l'indicatif. En compréhension syntaxique, Margot a accès aux consignes simples mais l'augmentation de la longueur des énoncés ainsi que leur complexification perturbe la réception des consignes. Les troubles de la compréhension et de l'expression verbale demeurent donc majeurs, notamment lors de consignes plus complexes.

Concernant le langage écrit, Margot a accès à la lecture des syllabes simples et des petits mots par la voie d'adressage mais peut bloquer lors de leur transcription. Son fonctionnement exécutif est dans la moyenne attendue de CP. L'épreuve des capacités visuelles montre des résultats de raisonnement visuo-spatial dans la norme mais une attention sélective visuelle déficitaire. Enfin Margot est plus à l'aise dans les tâches non verbales et a une mémoire auditivo-verbale immédiate déficitaire.

4. Bilan psychomoteur

[] 9 ans 7 mois

Lors du bilan, Margot est une enfant volontaire, présente mais assez réservée. Ses réponses sont courtes et peu expressives. Elle manque de confiance et a besoin d'être rassurée sur ses capacités. Elle présente une impulsivité et une fatigabilité attentionnelle.

Ce bilan révèle une mémoire visuelle de travail coûteuse à mobiliser, mais de bonnes capacités de structuration visuo-spatiale et de repérage visuo-constructif. Les prérequis à l'écriture sont tout juste en place. Margot a une posture adaptée et une prise tridigitale à droite mature. Ses compétences motrices globales sont fragiles (RP 16), la batterie d'évaluation MABC-2 montre des difficultés majorées dans la gestion de l'équilibre et la régulation tonique lors des sauts. Concernant ses fonctions exécutives, elle a des difficultés au niveau de l'attention auditive (note de comparaison AA et RA percentile 16) et de flexibilité cognitive qui impactent sa compréhension des consignes multiples et complexes (-1,66 DS). Sa planification et son inhibition sont également déficitaires, lors de la Tour de la Nepsy-I et de l'épreuve Inhibition de la Nepsy-II, Margot est parasitée par son envie de réussir sans tenir compte des étapes nécessaires. Elle a des difficultés à s'adapter aux changements de consignes.

A l'issue de ces bilans, Margot présente un trouble spécifique du langage oral, associés à un trouble déficitaire de l'attention et des fragilités motrices, dans un contexte de capacités intellectuelles déficitaires.

Nous allons maintenant voir les séances ayant pu être réalisées auprès de ces trois enfants.

VI. Description des résultats

Les séances sur les émotions se déroulent sur plusieurs semaines, tout d'abord j'ai choisi d'évaluer leurs différentes compétences pour établir un profil de leurs capacités et déterminer quelles habiletés seront à travailler principalement. Il me paraît important de traiter toutes les compétences émotionnelles, elles sont liées. La première séance a pour objectif de présenter le déroulement, de rassurer et faire comprendre l'enjeu de ce nouveau travail aux enfants. Les cinq séances suivantes sont dédiées à la reconnaissance des émotions pendant lesquelles je vais me concentrer sur deux émotions par séance pour pouvoir approfondir chacune d'elles. Ensuite, nous nous focaliserons sur l'expression des émotions pendant cinq séances. La dernière séance avant le rendu du mémoire permettra de réévaluer les compétences émotionnelles et de constater s'il y a eu ou non une amélioration. Les séances sur les émotions se poursuivront jusqu'à la fin d'année scolaire car il me semble important de mener ce projet thérapeutique à terme d'autant plus que les émotions sont à travailler sur plusieurs mois. En parallèle de ces séances individuelles, à partir de début mars, je constituerai un groupe émotions composés de Léo et Margot et d'un autre enfant pour travailler en collectif

sur toutes les habilités vues en individuel. Ils pourront mettre à profit leurs apprentissages en situation et ce groupe devrait permettre idéalement une généralisation des comportements adaptés.

A. Séance 1 : Présentation et Evaluation

La première séance précisait aux enfants le projet de soin et expliquait les concepts d'émotions suite à l'évaluation de leurs compétences de base. J'ai commencé par demander si l'enfant connaissait des émotions, plusieurs exemples ont pu être utilisés pour leur définir chaque émotion :

« La joie c'est quand tu es content, heureux, et que tu fais quelque chose qui te plaît. La colère c'est quand on est énervé, quand tu as été puni injustement par exemple ou que l'on t'a piqué un jouet. La tristesse c'est quand tu t'es fait mal, quand tu pleures, ou quand on t'a embêté. La peur c'est quand tu vois une araignée par exemple à côté de toi. Le dégoût c'est par exemple quand tu n'aimes pas quelque chose, un aliment, et que ça sent mauvais. » Puis j'ai montré les images des personnages du film Vice Versa pour appuyer la description des émotions. Ils pouvaient donc déjà associer une photo à une émotion.

J'ai enchaîné par des questions plus concrètes pour qu'ils m'expliquent comment ils expriment leurs émotions : Qu'est-ce que tu fais quand tu as peur ? Qu'est ce qui te fait peur ? Qu'est-ce que tu n'aimes pas comme aliment ?

Lors de mes questions, comme « qu'est-ce que tu fais quand tu as peur ? », j'ai dû donner des exemples et des propositions pour que les enfants puissent s'en saisir (tu te caches les yeux, tu t'isoles, tu te bouches les oreilles ... ?). Sinon par leur manque du mot, caractéristique des enfants TSLO, ils me répondaient ne pas savoir.

L'évaluation s'est faite à partir de deux tests étalonnés, Reconnaissance des affects de la NEPSY-II et REFE, ainsi que par des questions concernant les émotions inspirées de l'ERC. Je me suis vite rendu compte lors de la séance avec Laura que les questions issues de l'ERC que j'avais préparées n'étaient pas suffisamment adaptées aux enfants, je passais trop par le verbal. J'ai donc pour les deux autres enfants, proposé une échelle de quatre smileys de taille croissante pour imaginer le fait qu'ils ressentaient plus ou moins fort l'émotion.



Pour le test de REFE, il a fallu les garder mobiliser car il était long à réaliser. Lors de la partie appariement mot/image, je leur ai lu le nom de l'émotion pour enlever cette difficulté de lecture qui pouvait impacter sur la compréhension de l'émotion à retrouver.

Le déroulement des séances suivantes a été expliqué, notamment par l'intérêt de travailler la reconnaissance, l'expression et la régulation des émotions pour chacun. Ces séances visaient à aider à mieux exprimer ce qu'ils ressentent, à proposer des techniques pour se calmer, ou diminuer l'intensité d'une émotion trop forte, et à adapter leurs comportements en fonction des émotions d'autrui et de la bonne situation...

1. Laura

Sur demande, Laura n'a d'abord pas été capable de me dire spontanément des émotions puis en lui donnant l'exemple de la joie et en montrant les cartes des personnages Vice Versa elle a pu les reconnaître. Laura a pu y associer des images de visages exprimant les émotions. Elle se dit capable de reconnaître les émotions des autres. Concernant les questions de l'ERC, elles ont été adaptées, simplifiées. Je lui ai demandé concrètement comment elle faisait pour chaque émotion et comment elle les ressentait sur l'échelle de Linkert. L'échelle de smiley lui a été présentée par la suite pour faciliter ses réponses. Ce support est en effet plus visuel et plus parlant pour ces enfants. Ainsi Laura peut pleurer, et me dit sourire souvent car elle aime être contente. Elle ne peut me répondre concernant la peur. A l'aide de l'échelle, je peux traduire qu'elle est assez émotive, en effet Laura ressent des intensités différentes pour les émotions suivantes : la joie est plus forte que la colère et la tristesse. Cependant bien qu'elle ressente de fortes émotions, elle ne les verbalise pas. Je l'invite à me décrire ou me montrer comment elle représente chaque émotion, mais elle ne saisit pas le mime et a du mal par le manque du mot à le verbaliser. La colère est exprimée par des cris quand je la questionne.

Reconnaissance d'affects de la NEPSY-II :

Note totale 26 soit note étalonnée de 11 (RP 63, + 0,33 DS)

Total erreurs pour Content : 3 soit <2 Rang percentile

Total erreurs pour Triste : 2 soit 51-75 Rang percentile

Total erreurs pour Neutre : 3 soit 2-5 Rang percentile

Total erreurs pour Peur : 1 soit 26-50 Rang percentile

Total erreurs pour Colère : 2 soit 51-75 Rang percentile

Total erreurs pour Dégout : 2 soit 26-50 Rang percentile

Laura a bien aimé ce test, il ne semble pas lui avoir été difficile selon ses dires. Les résultats du test montrent une compétence d'identification des émotions dans la norme pour son âge.

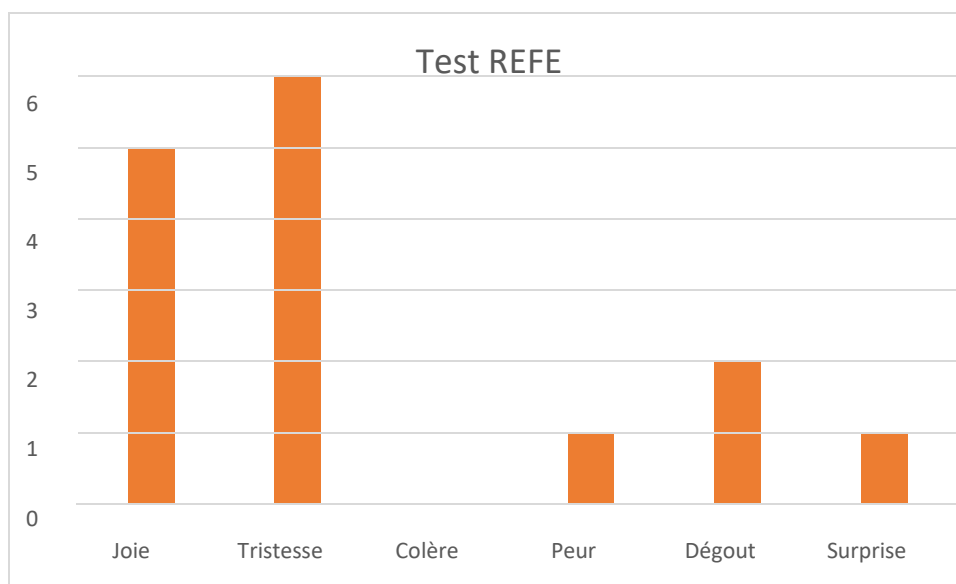
Elle a cependant fait plus d'erreurs pour des visages joyeux et neutres.

Test REFE :

Elle obtient pour la première partie 4 bonnes réponses sur 18 items (- 1,70 DS), mais n'a pas donné de réponse à 6 items. Son attention est labile, à la moitié du test, elle se met à dessiner sur les visages après avoir entouré la réponse. Cependant, j'arrive à la garder mobilisée jusqu'au bout. A la seconde partie, elle a 11 bonnes réponses sur 18 items (+ 2,21 DS). Elle obtient donc une note totale de 15 sur 35, ce qui lui fait selon son âge une déviation standard de - 2,05. Ses compétences de reconnaissance des émotions sont déficitaires. Mais Laura est meilleure en reconnaissance lorsque l'émotion à retrouver est nommée que lorsqu'elle recherche seule à partir d'une image. Cette observation peut être reliée à l'étude de Ford et Milosky (2003) qui a également montré que les enfants TSLO peuvent identifier la majorité des images émotionnelles mais ils moins bons que les enfants témoins.

De plus, Laura arrive mieux à reconnaître lorsque l'on aide verbalement, nous allons donc la soutenir verbalement pour les prochaines séances afin de compléter sur plusieurs modalités sa reconnaissance des émotions.

Le graphique suivant est construit à partir des réponses pour chaque émotion des deux parties (appariement image/image et mot/image). Ainsi elle semble bien reconnaître la joie et la tristesse.



Pour conclure, Laura semble avoir une capacité d'identification des émotions correcte, en effet le subtest Reconnaissance des Affects de la NEPSY-II est dans la norme, et nous pouvons minimiser le résultat du REFE car ce test était long pour Laura, et ses photos ne sont pas faciles à reconnaître. Néanmoins elle exprime peu ce qu'elle ressent.

2. Léo

Il connaît plusieurs émotions quand je lui donne l'exemple de la joie. Il me dit ne pas exprimer verbalement ce qu'il ressent. Cependant ses émotions sont souvent fortes d'après l'échelle de smiley. Léo arrive à décrire comment il est lorsqu'il est énervé. Il dit crier contre ses sœurs et pouvoir taper. La peur semble être essentiellement ressentie lors de cauchemars à propos de fantômes et il se cache alors. Pour la joie, il me mime lever les bras et sourire. Enfin il associe facilement chaque émotion aux personnages de Vice Versa qu'il a déjà vus.

Reconnaissance d'affects de la NEPSY-II :

Note totale 27 soit note étalonnée de 12 (RP 75, + 0,66 DS)

Total erreurs pour Content : 1 soit 2-5 Rang percentile

Total erreurs pour Triste : 1 soit >75 Rang percentile

Total erreurs pour Neutre : 0 soit >75 Rang percentile

Total erreurs pour Peur : 1 soit 26-50 Rang percentile

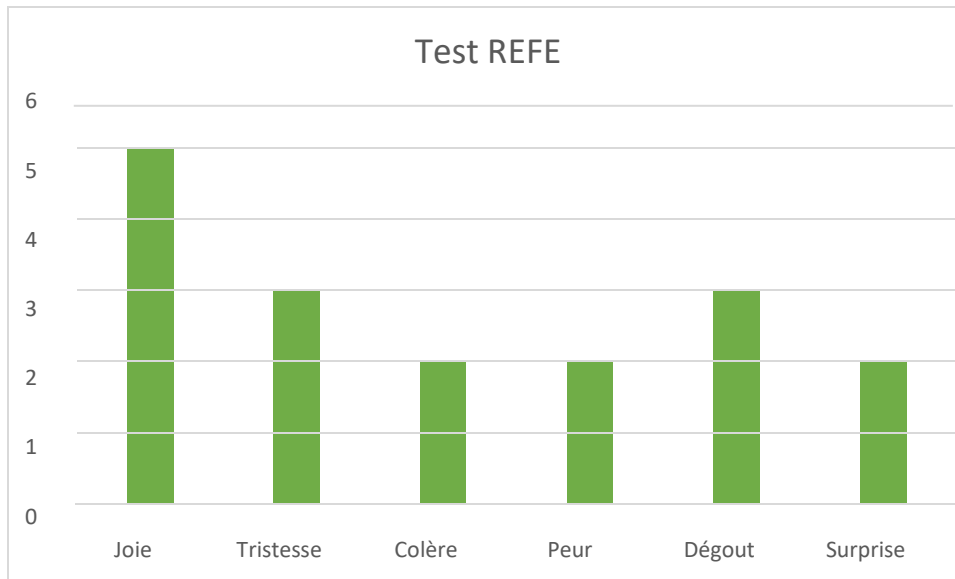
Total erreurs pour Colère : 2 soit 51-75 Rang percentile

Total erreurs pour Dégout : 5 soit <2 Rang percentile

Léo a une compétence de reconnaissance des émotions dans la norme, notamment de la tristesse, de la colère et des visages neutres. Il a fait plus d'erreurs pour la joie et le dégoût.

Test REFE

La compréhension des consignes est bonne. Il obtient 5 bonnes réponses sur 18 items (- 1,09 DS) pour l'appariement image/image et 13 pour la deuxième partie appariement mot/image (0,4 DS). Il obtient une note totale de 18 (- 0,63 DS), il a des compétences d'identification dans la norme. Léo me dit que c'était long et dur. Selon le graphique, il a reconnu toutes les émotions. Le soutien verbal lors de l'appariement mot/image semble lui être favorable tout comme pour Laura.



Je termine la séance en lui rappelant les prochaines séances et l'intérêt de cette prise en charge qu'il comprend. Cependant, il paraît peu enjoué car les tests ont été longs et lui ont demandé beaucoup d'attention. D'après les différentes observations, Léo a de bonnes capacités d'identification des émotions sur autrui à partir de caractéristiques faciales. C'est un enfant peu expressif bien qu'il soit émotif. Il peut se mettre très en colère avec ses sœurs.

3. Margot

Sans aide verbale, Margot n'est pas capable de me citer des émotions qu'elle connaît. En lui en présentant, elle semble comprendre et peut me dire qu'elle n'aime pas le brocoli pour le dégoût et a peur des araignées. Elle ne sait pas à quoi cela sert, cependant ma question est trop complexe, j'ai quelques difficultés à lui expliquer simplement. Le manque du mot est un facteur entravant pour évaluer lors des questions ses réelles capacités. De plus Margot n'est pas très motivée donc elle paraît me répondre au minimum. Lors de l'évaluation, Margot est peu expressive facialement et dans l'intonation, cela correspond à ce qu'elle me dit. Elle peut pleurer mais ne montre pas quand elle a peur. Elle me dit pouvoir s'énerver contre ses frères en criant et les insultant. Elle s'isole dans sa chambre avec son doudou lorsqu'elle est trop en colère. Ces difficultés de gestion des crises de colère sont régulièrement retrouvées chez les enfants avec un trouble déficitaire de l'attention comme l'ont annoncé Lancelot, Roy et Speranza (2012).

Reconnaissance d'affects de la NEPSY-II :

Note totale 17 soit note étalonnée de 5 (RP 5, - 1,66 DS)

Total erreurs pour Content : 0 soit 26-50 Rang percentile

Total erreurs pour Triste : 3 soit 26-50 Rang percentile

Total erreurs pour Neutre : 1 soit 51-75 Rang percentile

Total erreurs pour Peur : 2 soit 6-10 Rang percentile

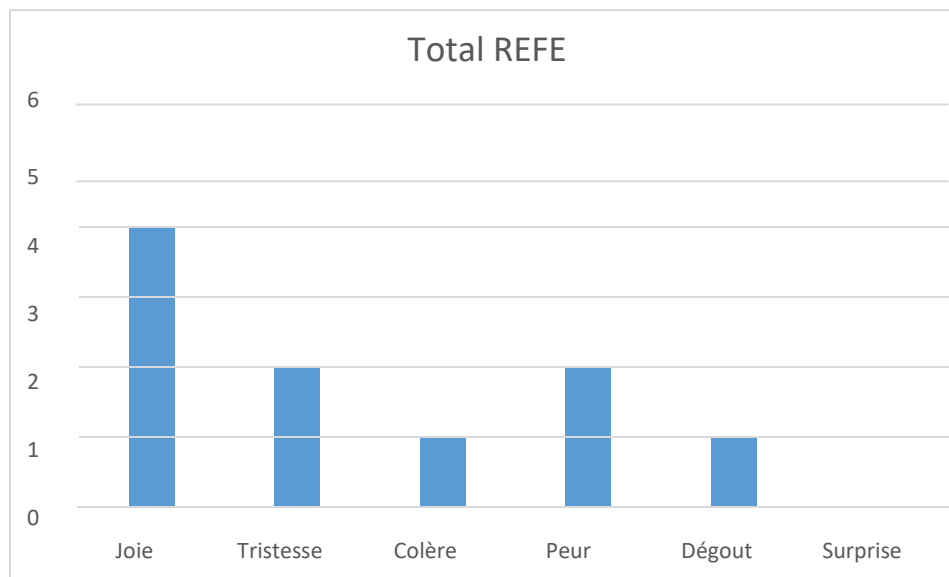
Total erreurs pour Colère : 1 soit >75 Rang percentile

Total erreurs pour Dégout : 2 soit 26-50 Rang percentile

Ce subtest montre des fragilités dans la reconnaissance des émotions, cependant il faut tenir compte qu'il a été stoppé à l'item 25 sur 35 à la suite de 5 fautes nulles consécutives. Margot fait plusieurs erreurs pour reconnaître la peur mais reconnaît bien la colère et l'expression faciale neutre. Elle se place dans la moyenne pour le dégoût, la joie et la tristesse. La peur est la plus difficile à reconnaître selon les résultats.

Test REFE

Elle obtient une note de 3 sur 18 à la première partie (- 1,91 DS) et a 8 bonnes réponses à la seconde partie (- 2,05 DS) ce qui lui donne une note totale de 11 sur 35. Margot a des compétences de reconnaissance déficitaires (- 3,64 DS). Elle a pu reconnaître toutes les émotions mis à part la surprise qu'elle ne connaissait pas et que nous n'avons pas abordée lors de la prise en charge. La verbalisation de l'émotion à rechercher ne semble pas l'aider dans l'identification des expressions faciales. Le graphique montre des résultats hétérogènes dans la reconnaissance.



Pour conclure, au vu des évaluations, Margot a des difficultés à reconnaître les émotions sur autrui. Elle est limitée par ses capacités verbales dans l'expression de ses ressentis. Elle ne semble pas avoir saisi l'intérêt de ce que nous allons travailler.

A l'issue de cette première séance, je me suis rendue compte avec l'aide de ma maitre de stage qu'il faut que je m'implique plus en faisant une démonstration de ce que je ressens pour initier chez les enfants des réponses. Ils ont du mal à exprimer ce qu'ils ressentent quand je le leur demande, ce n'est pas assez concret. Ainsi pour les prochaines séances, nous commencerons par faire des exercices corporels, pour aller progressivement vers la manipulation des images et enfin vers la représentation mentale.

B. Séances 2 à 6 : Identification des émotions

J'ai choisi de diviser les émotions pour les travailler, nous commencerons par la tristesse et la joie, puis la colère et la peur pour terminer sur le dégoût. Cela me permettra d'approfondir plus chaque émotion car les séances sont rapides.

1. Laura

Lors de la séance 2, Laura a pu trier les photos de visages et les émojis pour chaque émotion que je lui ai présentée. Elle a fait deux erreurs pour la peur qu'elle avait mise avec la colère et le dégoût avec la tristesse. Nous avons repris ensemble chaque émotion en dessinant les situations où elle les ressentait. Il lui a été difficile de trouver spontanément celles-ci, elle a eu besoin de soutien verbal en lui faisant des propositions pour la peur et la colère. Le support dessin n'était peut-être pas adapté pour Laura qui a été parfois limitée par ses capacités graphiques pour représenter les situations. En effet, les expressions faciales de ses bonshommes sont simples, la bouche est représentée par un sourire vers le haut ou vers le bas. Elle dessine des larmes pour la tristesse. Néanmoins cela a permis d'identifier les contextes où elle ressent chaque émotion et d'initier les caractéristiques physiques de chaque émotion.

La séance suivante, nous avons repris ces caractéristiques en faisant des mimes à partir de jeux qui lui plaisaient comme le gros ballon, le trampoline et la toupie. Le but recherché était de lui faire ressentir différentes intensités de joie et de décrire ensemble les caractéristiques émotionnelles sur soi. Tout au long des activités je lui ai donc décrit ce que je voyais sur son visage quand elle jouait. Elle sourit beaucoup, ses yeux rient, elle pousse des petits cris de satisfaction et son corps est tonique. Lorsqu'elle est très contente, elle peut lever les bras en l'air. Nous alternons des moments où elle me regarde lui mimer la joie et d'autres où elle se regarde dans le miroir en train de sauter sur le trampoline. Avec Laura, il est essentiel d'utiliser des mots plus enfantins, car elle ne saisit pas ce que je veux dire par la question « dis-moi ce que tu ressens dans ton corps ». Je passe donc beaucoup par la proposition de réponses pour qu'elle puisse me dire ce qu'elle ressent. Je ne peux donc pas réellement estimer ses capacités à reconnaître des caractéristiques émotionnelles sur soi car j'induis des réponses. Nous terminons la reconnaissance de la joie en lui faisant évoquer ce qu'elle a ressenti et le contexte, à partir des dessins des situations. Elle peut, avec étayage verbal, exprimer avoir ressenti de la joie. La description est succincte si je ne l'encourage pas. Mon objectif est, par l'évocation, de retrouver les sensations qu'elle avait quand elle était joyeuse. Il m'est plus difficile de lui faire expérimenter les situations de tristesse en salle de psychomotricité ainsi je passe essentiellement par l'évocation, en lui demandant de me raconter ce que cela lui a fait,

qui était avec elle, lors des différentes situations associées aux pleurs. Lors des questions sur la tristesse, j'observe une expression faciale changeante, elle ne sourit plus et son visage est plutôt neutre aussi je le lui fais remarquer. Enfin pour soutenir ses propos, je termine l'exercice en décrivant ce que je ressens quand je suis triste, mais elle me dit ne pas faire la même chose et uniquement avoir des larmes. Laura est capable d'exprimer son besoin de réconfort sous forme de câlin auprès de ses parents, quand elle est triste.

Lors de la séance 4, nous lisons le livre *La Couleur des Emotions* qui me permet d'instaurer le rituel d'exprimer ses ressentis lors de la séance à partir de jetons colorés dans une boîte.

Elle me dit qu'elle se sent très joyeuse (10 jetons sur 10). De même les monstres dans le livre sont repris comme support pour les prochains exercices, afin qu'elle puisse me montrer l'émotion qu'elle ressent ou qu'elle choisit. Ensuite nous reprenons verbalement les activités de la semaine dernière, et Laura classe les images de ces activités en fonction de celles qui lui ont donné le plus de joie. Je lui propose de faire de même pour les situations sources de tristesse, perdre son doudou la rend plus triste que le décès d'une de ses poules ou qu'une dispute avec sa sœur.

Pour travailler la reconnaissance des émotions en variant les supports, je lui propose de regarder ensemble un extrait de *Vice Versa* présentant les personnages des émotions. Elle reconnaît bien les émotions ainsi j'introduis un travail de tableau à remplir. Je lui explique qu'elle doit rechercher tous les jours chez ses copains ou sur elle une émotion. Il faut écrire le nom de l'enfant et le pourquoi, c'est-à-dire la situation qui a provoqué l'émotion. Pour lui donner un exemple, nous regardons un extrait de *la Reine des Neiges* où je lui demande de retrouver de la joie et de la tristesse. Elle reconnaît les deux émotions, mais a besoin d'étayage pour me décrire les caractéristiques. Laura semble plus attirée par le film que par ce que je lui demande.

Concernant les émotions de Colère et Peur, Laura sait associer des images à l'émotion et les utilisait pour me raconter des moments où elle les a ressenties. Elle peut pleurer lorsqu'elle est énervée ou a peur. Je lui fais remarquer que les pleurs ne sont pas représentatifs uniquement de la tristesse, ils peuvent être retrouvés dans la colère et la joie.

Jusqu'à présent, nous nous sommes majoritairement concentrées sur les communications non verbales comme les expressions faciales et la posture, ainsi en fin de séance, nous pouvons parler des communications verbales (prosodie). Je propose à Laura de m'écouter lire une phrase en prenant plusieurs intonations liées à des émotions. Elle est capable de retrouver chaque émotion, tout comme lorsque nous écoutons plusieurs audio comme des rires ou des cris pour faire un loto sonore. Pour me répondre, elle me montre l'image du monstre des couleurs correspondant. Pour finir ces séances sur l'identification des émotions, nous jouons au jeu du *Monstre des Couleurs* qui témoigne que Laura a encore quelques difficultés à

diversifier ses réponses émotionnelles. Elle ne peut me citer d'autres contextes émotionnels que ceux qu'elle a dessinés. La description de ses propres ressentis reste à travailler en parallèle de la compétence d'expression des émotions.

2. Léo

Léo ne présente aucune difficulté à trier les photos par émotions néanmoins il est difficile pour lui de me donner des exemples de situations. Il associe une même situation à deux émotions, en effet il dit être triste quand il rêve à des fantômes et donne l'exemple des fantômes quand il a peur. De plus lorsqu'il représente la peur il manifeste les caractéristiques physiques de la surprise. Mon erreur sur le moment est de ne pas avoir repris suffisamment cette confusion. Il représente la joie quand il reçoit des cadeaux et la colère lors de ses disputes avec ses sœurs. Le dégoût est représenté par une bouche ouverte face à une pomme qu'il n'aime pas. Nous finissons cette seconde séance par la lecture du livre La Couleur des Emotions pour proposer ensuite de classer dans une boîte des jetons colorés représentant l'intensité de ses émotions sur le moment. Léo n'a pas très bien compris que je lui demandais ses émotions sur l'instant présent et je vais reprendre ce rituel des émotions la prochaine séance en lui expliquant ce que je ressens en début de séance.

La séance suivante me permet d'aborder des jeux autour de la joie qui lui plaisent. Il choisit de jouer à 1, 2, 3 Soleil, puis au trampoline et enfin à Color Addict (jeu de cartes). Je lui demande verbalement celui qui le rend le plus joyeux, je reprendrais après le classement en utilisant des images imprimées. Tout au long des jeux, j'étaye les caractéristiques physiques de la joie que je vois sur lui : son sourire est plus ou moins grand, ses yeux pétillent, il a les bras levés en l'air et son corps est tonique. Nous utilisons ensuite le miroir pour qu'il s'y voit également. Je lui explique que l'on peut avoir de la joie dans plusieurs situations et à différentes intensités. Nous évoquons l'exemple de Noël, il me raconte, avec soutien verbal, comment c'était. Comme pour Laura, je passe par l'évocation pour parler des situations de tristesse où il dit pleurer et crier et j'utilise mon propre vécu émotionnel pour le renforcer.

En séance 4, il me dit qu'il a été très joyeux la veille car c'était son anniversaire et a donc pu mettre six jetons de joie dans la boîte du rituel. Nous avons regardé l'extrait de Vice Versa, qu'il connaissait déjà puis l'extrait d'un autre dessin animé. Il a trouvé plus difficile de reconnaître les émotions dans le premier extrait mais a pu me dire au bon moment quand les personnages ressentaient de la joie et de la tristesse dans le second extrait. Je lui ai également montré le fonctionnement du tableau des émotions, qu'il a de suite rempli pour mettre son anniversaire en dessinant un gâteau sous son prénom dans la joie. Cet exemple a été le seul. Plus tard dans les dernières séances, nous nous sommes concentrés sur la colère et la peur.

Il peut expliquer pourquoi certaines photos représentant des situations lui font ressentir ces émotions. Par exemple, il se met en colère quand ses sœurs lui piquent des jouets. Les communications verbales sont travaillées à partir de sons à écouter et associer à une des émotions. Il n'a pas de difficulté à trouver chacune des réponses. De même lorsque nous nous faisons deviner l'émotion que nous avons choisie pour lire une phrase neutre, il est bon acteur et réussit à reconnaître et à me les faire reconnaître toutes. Ainsi les compétences d'identification des émotions sur autrui sont plutôt acquises néanmoins l'identification sur soi reste à développer.

3. Margot

Nous commençons la séance sur l'identification des émotions par une activité d'organisation de photos représentant des émotions à partir des personnages de Vice Versa. Elle se souvient des émotions et peut les trier sans erreur. Ensuite pour faire un lien avec les situations où elle les ressent, nous dessinons. Margot a besoin de soutien en lui donnant des exemples de moments où l'on peut ressentir la joie, la tristesse et le dégoût. Ses capacités graphiques sont correctes pour représenter les émotions, les visages sont expressifs et présentent des caractéristiques de chaque émotion. Toutefois elle s'est inspirée des images précédemment vues pour dessiner les expressions faciales.

Je lui propose après de lire La Couleur des Emotions en simplifiant les dialogues. Nous reprenons ensemble le rituel des émotions en les classant dans une boîte, elle se dit très joyeuse mais ressent un peu de colère et de dégoût qu'elle ne peut expliquer. Ce rituel sera repris la prochaine fois en lui donnant mon ressenti.

Je reprends donc à la séance suivante la joie et la tristesse en cherchant à lui faire ressentir corporellement, elle est vite gênée par son manque du mot pour me décrire ses ressentis. Je lui mime donc en exagérant et en faisant varier l'intensité de ses deux émotions. L'uniformité du corps est abordée avec le miroir afin qu'elle m'imité simultanément. La description verbale de ses ressentis pour la joie est limitée à l'identification d'un sourire. Je décide de passer par un jeu de ballon. Margot sourit de plus en plus et je le lui fais remarquer et l'amène à dessiner cet instant pour qu'elle puisse représenter ce qu'elle ressent. Apparaît alors sur le dessin, un sourire, des bras en l'air, et elle représente un cœur dans sa poitrine car elle dit être joyeuse. Ensuite, la situation de tristesse est travaillée comme avec les autres enfants par l'évocation. Margot reprend l'histoire de la perte de son doudou, en lui posant des questions elle est capable de me donner quelques précisions brèves sur le contexte et sa réaction. Le manque de réponse m'a mis en difficulté et je n'ai pas su sur le moment rebondir.

Lors de la séance 5, nous avons placé plusieurs jeux qu'elle a testés puis a dû me les classer en fonction de celui qui lui provoquait le plus de joie. En parallèle, je lui ai décrit ce que je voyais sur son visage et son corps. Nous avons inversé ensuite les rôles pour qu'elle me dise quel jeu je préférais à partir de ce que j'exprimais non verbalement. Elle a pu me dire en utilisant mon sourire, exagéré, et mes bras en l'air. Cela m'a permis de lui expliquer que l'on peut chacun exprimer la joie d'une manière différente et plus visible. Je lui ai proposé de me dire quelles émotions elle ressentait désormais, en classant dans la boîte. Margot y a mis 5 jetons de joie, 7 de colère et 3 de peur. En demandant la raison, elle m'a expliqué qu'elle était énervée par ses frères et avait peur des araignées et des serpents. Je lui ai fait remarquer qu'à l'école il n'y avait pas ces animaux donc qu'elle ne devait pas avoir peur. La notion des émotions dans l'instant présent est à reprendre avec Margot. Nous avons terminé la séance par un visionnage de l'extrait de Vice Versa qui a posé quelques difficultés du fait du débit verbal rapide des personnages et Margot a été plus captivée par le dessin animé que par la consigne de reconnaître les personnages. Je lui ai expliqué le principe du tableau des émotions. Elle l'a rempli dès le lendemain avec son enseignant car un camarade l'avait fait rire. Néanmoins il n'a pas été plus complété les fois suivantes.

Par la suite, il paraît essentiel de travailler sur plusieurs modalités, en alternant et en répétant tout au long de l'accompagnement les mêmes exercices pour permettre aux enfants de prendre sens. Je suis donc passée par la modalité auditive, en faisant écouter différents sons représentant chaque émotion à reconnaître : le rire pour la joie, les pleurs pour la tristesse, un cri pour la peur. Margot peut en reconnaître facilement.

Nous avons fait une autre séance en lui proposant le jeu Le Monstre des Couleurs consistant à raconter une situation rappelant l'émotion sur laquelle le pion est posé. Margot a été plus en capacité de me donner plusieurs contextes émotionnels, toutefois la description restait pauvre et peu variée. Avec la psychomotricienne nous avons choisi de la soutenir en donnant également des exemples de ressentis. Pour les émotions de peur et de colère, Margot peut me décrire, avec des encouragements de ma part, une situation. Je m'appuie sur des images pouvant faire peur ou mettre en colère comme support afin qu'elle me verbalise d'autres situations. Je lui explique par la suite qu'elle peut pleurer quand elle ressent d'autres émotions que la tristesse, comme lors des pleurs de joie ou de colère.

Margot a donc des compétences de reconnaissance des émotions sur soi qui restent fragiles du fait de ses capacités de verbalisation restreintes mais l'identification sur autrui est meilleure.

Ces exercices d'identification des émotions sur soi et sur autrui seront repris en parallèle de l'expression des émotions.

C. Séances 7 à 11 : Expression des émotions

1. Laura

Nous débutons la séance 7 par l'exercice de dire une phrase en prenant une intonation, cette fois-ci, que Laura doit me faire reconnaître. Le dégoût et la colère sont plus difficiles à reconnaître à partir de son intonation, car je suis face à elle et elle me fait un sourire en exprimant ces émotions. Nous travaillons sur l'uniformité de l'émotion, en complétant par le jeu du Memory des Emotions. Les photos sont toutes assemblées sans erreurs, la reconnaissance sur autrui à partir de supports visuels est acquise. Son imitation de chacune des émotions est correcte. Cette séance se termine par de l'évocation, avec l'aide de la psychomotricienne, nous jouons une scène en forêt où nous nous rendons compte que nous sommes perdus. Par des questions, nous essayons de lui faire verbaliser ce que cela lui fait, sans lui demander si elle ressent de la peur. Elle ne saisit pas la situation, donc nous cherchons à lui faire dire ce que pourrait ressentir son petit frère s'il était perdu, ce qu'il ferait. Laura répond avec difficulté et semble être plus attirée par les objets alentours. L'évocation est donc difficile, à ce jour, peu d'évolution semble visible. Nous sommes limités par ses faibles capacités intellectuelles.

Avec Laura, je décide de passer par du corporel pour favoriser l'expression. Nous marchons donc chacune son tour en ressentant une émotion, dans le but de la faire deviner à l'autre. Laura s'y investit bien, elle choisit des caractéristiques adaptées pour la colère, la peur et la tristesse. Dans cette même perspective, nous construisons un parcours qu'il faut faire en vivant une émotion imposée. Son observation lors de mes passages est fine et elle arrive à me décrire dans un discours simple ce que j'ai fait. Elle maintient son attention et l'expression de l'émotion jusqu'à la fin du parcours. Le but de cette séance était de faire un lien entre l'expression corporelle et faciale, afin d'harmoniser et de décomposer les communications non verbales. Nous terminons la séance par l'écoute de musiques, allant de la pop, du piano classique au métal. Les études sur l'identification des expressions des émotions à partir de la musique ne sont pas nombreuses toutefois les résultats démontrent que les émotions primaires sont identifiées de manière relativement précise à partir de la musique. De plus le niveau de précision augmente avec l'âge chez les enfants (Gabrielsson et Juslin, 2003 in Spackman, Fujiki et al., 2005). L'interprétation d'une émotion exprimée dans la musique n'est peut-être pas particulièrement importante pour l'interaction sociale, mais elle a le potentiel d'être une tâche qui contourne l'influence du trouble spécifique du langage oral. D'autant plus que la capacité à identifier les expressions non verbales d'une émotion est étroitement liée au développement du langage et donc au trouble du langage (Spackman, Fujiki et al., 2005). Je

cherche à observer ce que cela provoque chez elle et si elle peut y associer une émotion ressentie. Elle a su me dire lorsqu'elle n'aimait pas ou lorsque cela lui donnait envie de danser. J'ai complété ses ressentis par les miens.

En fin de séances, nous avons joué au jeu de la roue des émotions, elle lance le dé et exprime l'émotion au fur et à mesure des parties du corps sélectionnées. Laura a de bonnes compétences pour décomposer la joie, la peur et la colère et me le confirme en jouant à 1,2, 3 Soleil où il faut prendre une posture exprimant une émotion lorsque l'on s'arrête. Elle tente même de me faire des pièges en me rajoutant des obstacles. Laura peut reconnaître sur autrui des émotions et peut désormais exprimer de manière adaptée ses émotions corporellement. L'expression verbale est encore réduite mais cela est principalement dû à son trouble spécifique du langage oral. Elle peut exprimer l'émotion sur le visage mais a encore du mal à varier les expressions du reste du corps.

Son expression artistique est également en développement, Laura a eu l'occasion de représenter la joie sur une feuille à partir de plusieurs matériaux. Cette activité a maintenu son attention jusqu'à la fin de séance, et Laura s'est montrée investie et imaginative.

2. Léo

Nous commençons cette séance par le rituel des émotions, c'est une forme d'expression de ses émotions. Léo ressent donc de la joie, il met quatre jetons. Pour lui faire mimer les émotions, nous jouons à un Memory des Emotions. Après avoir trouvé deux visages exprimant une même émotion, il doit me mimer avec son visage l'émotion. En passant par un jeu, Léo arrive mieux à exprimer corporellement l'émotion, de même il reconnaît systématiquement les bonnes émotions.

Nous décidons ensuite de faire, avec la psychomotricienne, un téléphone arabe des émotions, en file indienne, nous devons faire deviner à notre camarade une émotion uniquement par le corps, puis celui-ci reproduit ce qu'il a perçu à l'attention d'une autre personne pour lui faire deviner. Léo est capable de produire les bonnes caractéristiques non verbales pour faire reconnaître l'émotion choisie. Ensuite, nous reprenons un jeu de mime en devant marcher en ressentant une émotion, chacun son tour nous faisons deviner à l'autre, en faisant varier les intensités et la manière de représenter chaque émotion. Ces différents jeux me confirment que Léo a de bonnes compétences de reconnaissance et peut utiliser les bons signes physiques de chaque émotion.

A ce stade, je ressens une légère lassitude de sa part à faire un travail sur les émotions, il me le fait remarquer. Nous décidons donc de faire un jeu plus ludique, où il lance le dé pour choisir une émotion qu'il doit mimer au rythme d'un plateau avec une flèche indiquant la partie du

corps à utiliser. C'est un travail de décomposition afin de rendre compte de l'utilité de chaque caractéristique, mais également de travailler sur les différents moyens d'exprimer une émotion : par le corps (tonus, mouvement), par l'expression facial et par la voix. Enfin nous terminons la séance par un atelier création, où Léo peut représenter une émotion sur une feuille, à l'aide de peinture, de collage et de découpage. C'est un moyen artistique lui permettant d'exprimer ce qu'il ressent et ce à quoi il associe la joie. Il est très créatif et varie les supports, puis me demande de dessiner la colère la prochaine fois.

Pour terminer, nous reprenons le jeu du Memory des Emotions où Léo n'a aucune difficulté à trouver les paires de visages. L'écoute de musiques ne semble pas lui être facile, en effet il a du mal à me dire ce que cela lui provoque. Ces divers jeux ont permis d'apprendre à identifier et exprimer les émotions de Léo et sur autrui. La grille d'observation m'a témoigné qu'il devenait plus précis dans le choix des caractéristiques physiques émotionnelles, notamment au niveau de la diversité de sa posture. Au départ, il exprimait spontanément l'émotion par le visage puis a pu progressivement y associer une posture et des mouvements.

3. Margot

Comme Léo, nous jouons au Memory des Emotions. Elle se prend au jeu et veut gagner. Elle mémorise et mime bien chaque émotion en variant les intensités. Nous écoutons également le loto sonore comme avec les autres enfants. Cela ne lui pose pas de problème, elle reconnaît bien en modalité auditive les sons. Par la suite, nous regardons des vidéos dans lesquelles je lui demande de me signaler lorsqu'elle reconnaît une émotion sur l'un des personnages. Margot est gênée par le débit rapide des dessins animés, et a besoin de coupures pour pouvoir me verbaliser lorsqu'elle en voit, sinon elle oublie la consigne pour regarder la vidéo.

Lors de cette nouvelle séance, nous reprenons le parcours comme Laura en le co-construisant afin qu'elle se l'approprie. Chacune son tour nous réalisons le parcours en exprimant une émotion. Margot est capable de saisir les informations corporelles que j'exprime et peut me décrire succinctement ce qu'elle a observé. Lorsqu'elle fait le parcours, son attention est maintenue jusqu'à la fin. J'ai pu remarquer grâce à ma grille d'observation, qu'elle a fait des progrès en expression, notamment pour la tristesse où elle peut désormais me la mimer en ayant le corps relâché, les épaules tombantes, elle va lentement et se frotte les yeux. Les coins de ses lèvres sont vers le bas. Nous retrouvons donc des caractéristiques des travaux de Susanna Bloch.

L'exercice de la roue des caractéristiques émotionnelles complète cette expression non verbale. Elle est compétente pour décomposer les émotions de dégoût et de colère à partir de la voix, l'expression faciale et les gestes. Les autres émotions n'ont pu être testées.

Enfin, je lui propose pour la dernière séance une activité de création artistique, elle choisit l'une des émotions vues jusqu'à présent et la représente sur une feuille à partir de collage, peinture et dessin... Margot est concentrée pour reproduire son interprétation de la joie et n'est pas en difficulté pour varier les supports.

Ses compétences d'expression semblent s'être améliorées, Margot est plus à l'aise et s'ouvre plus grâce aux renforcements réguliers et à l'adaptation des séances.

L'ensemble de ces séances tend à avoir eu quelques effets sur les compétences émotionnelles des trois enfants, nous allons pour finir les réévaluer.

D. Séance 12 : Conclusion et Réévaluation

Lors de cette dernière séance, j'ai proposé une réévaluation des compétences émotionnelles avec les mêmes tests qu'au début. Nous avons repris verbalement en quoi ces dernières séances ont pu les aider et s'ils ont remarqué un changement. Cette séance a également permis une conclusion de ces dernières semaines, mais la prise en charge continuera après les vacances de printemps en étant alterné avec d'autres axes thérapeutiques.

1. Laura

Pour cette dernière séance, je lui demande comme elle se sent. Laura exprime comme d'habitude de la joie à partir de dix jetons. Lorsque je lui pose de nouveau les mêmes questions qu'au début de la prise en charge, elle me répond qu'elle a toujours des difficultés à reconnaître les émotions sur autrui. Ce qui détonne avec les résultats que j'ai observé sur les dernières séances. En effet elle a fait des progrès et peut saisir les bons signes émotionnels. De même lorsque je lui demande si elle les exprime verbalement, elle ne note pas de changements et dit peu les verbaliser dans d'autres contextes. C'est une des limites de mon protocole, il m'était difficile d'aborder l'expression et l'identification des émotions dans d'autres contextes que la séance de psychomotricité n'ayant pas d'occasion de rencontrer les parents.

Les réponses de Laura à l'échelle des smileys montrant la tristesse et la peur sont peu visibles pour autrui, en revanche la joie sera systématiquement associée au sourire. La colère quant à elle peut être traduite par des contacts physiques violents.

Reconnaissance d'affects de la NEPSY-II :

Note totale 27 soit note étalonnée de 12 (RP 75, + 0,66 DS)

Total erreurs pour Content : 0 soit 26-50 Rang percentile

Total erreurs pour Triste : 2 soit 51-75 Rang percentile

Total erreurs pour Neutre : 2 soit 11-25 Rang percentile

Total erreurs pour Peur : 1 soit 26-50 Rang percentile

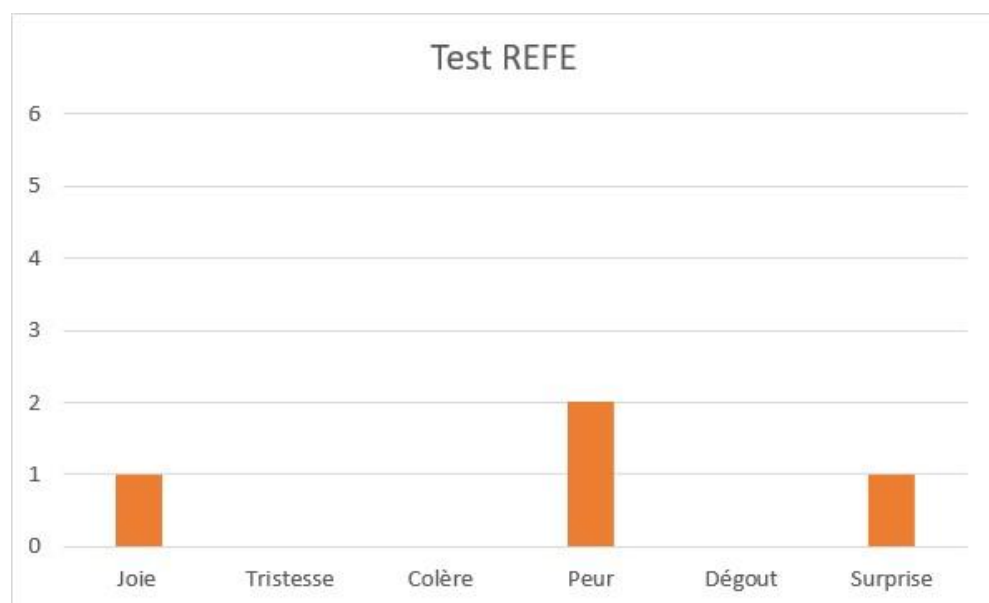
Total erreurs pour Colère : 2 soit 51-75 Rang percentile

Total erreurs pour Dégout : 3 soit 11-25 Rang percentile

Laura a des capacités d'identification de l'ensemble des émotions primaires dans la norme. Les résultats sont légèrement supérieurs avec la prise en charge en comparaison à la première séance où elle a obtenu une note totale de 26, soit une note étalonnée de 11. Elle a eu plus de bonnes réponses aux visages neutre et joyeux que la première évaluation.

Test REFE :

Elle obtient pour l'appariement image/image 2 bonnes réponses sur 18 items (-2,93 DS), elle verbalise l'émotion à chaque réponse. Elle dit se souvenir du test et y répond rapidement néanmoins les résultats sont significativement inférieurs à la première séance. Comme la première fois, elle se met à dessiner sur les visages après avoir entouré la réponse. Des difficultés attentionnelles sont relevées car le test est long, cependant elle arrive à se mobiliser jusqu'au bout. A la seconde partie, elle a 3 bonnes réponses sur 18 items (-9,6 DS) et 2 items ne sont pas répondus. Elle obtient donc une note totale de 4 sur 35, ce qui lui place ses capacités de reconnaissance sur autrui à ce test dans la norme déficitaire (-7,06 DS). Le tableau montre qu'elle a pu reconnaître la joie, la peur et la surprise.



Les résultats des tests et les observations cliniques au cours de ces dernières séances montrent que Laura est en légère progression dans la reconnaissance des émotions sur autrui.

Le test REFE ne montre pas de résultats représentatifs de ces réelles capacités, nous nous appuyerons donc sur la Reconnaissance des Affects de la NEPSY-II. La reconnaissance de ses propres émotions est à développer, sur le plan verbal. Elle peut exprimer plus facilement une émotion à partir d'indices corporels que par la parole. Ce travail autour des compétences émotionnelles semblent à prolonger sur du long terme pour continuer à renforcer les acquisitions en cours.

2. Léo

Les questions montrent que Léo est capable d'exprimer corporellement et verbalement ses émotions. La reconnaissance sur les autres semble plus difficile selon ses dires alors qu'en séance, cette compétence était plutôt acquise. Il est toujours assez émotif notamment pour la joie et la colère qui l'amènent à crier puis s'isoler.

Reconnaissance d'affects de la NEPSY-II :

Note totale 31 soit note étalonnée de 15 (RP 95, + 1,66 DS)

Total erreurs pour Content : 0 soit 26-50 Rang percentile

Total erreurs pour Triste : 1 soit >75 Rang percentile

Total erreurs pour Neutre : 0 soit >75 Rang percentile Total

erreurs pour Peur : 1 soit 26-50 Rang percentile

Total erreurs pour Colère : 1 soit >75 Rang percentile

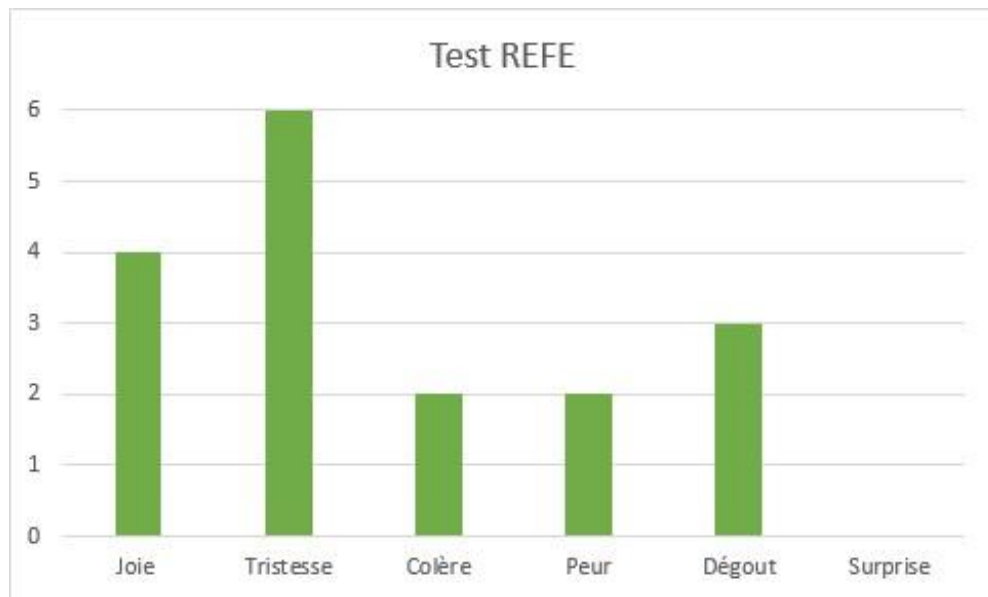
Total erreurs pour Dégout : 2 soit 26-50 Rang percentile

Les résultats de ce re-test sont cohérents avec le premier test, ils montrent une capacité de reconnaissance des affects qui s'est améliorée. En effet, il avait obtenu une note totale de 27 soit une note étalonnée de 12. La prise en charge paraît avoir eu un effet. Il a progressé pour reconnaître le dégoût et la joie.

Test REFE :

Pour la première partie, il obtient 6 bonnes réponses sur 18 items (-0,1 DS) et pour l'appariement mot/image son score est de 12 (0,5 DS). Il obtient une note totale de 18 (0,4 DS), il a des compétences d'identification dans la norme. Ses résultats se sont légèrement améliorés après la prise en charge. Il se souvient également de ce test, et il le trouve encore long. Son attention est labile et nécessite des encouragements.

D'après le graphique, Léo reconnaît systématiquement la tristesse ce qui est mieux qu'à la première évaluation. Les autres émotions peuvent être reconnues à la même fréquence que la première fois, sauf la surprise qui n'a pas été travaillée.



Pour conclure cette évaluation, les différents résultats montrent une capacité de reconnaissance des émotions sur autrui correcte. Il saisit désormais sur autrui d'autres signes émotionnels que les expressions faciales, par exemple la prosodie ou la posture. Les observations permettent également d'avancer que Léo a progressé dans l'expression de ses propres émotions par modalité verbale et non verbale, dans le contexte de la séance en psychomotricité. Nous relevons une plus grande uniformité de l'expression et une bonne adaptation à l'environnement. La régulation des émotions pourra être abordée dans les prochaines séances.

3. Margot

A partir des questions reprises, Margot comme les autres enfants exprime avoir du mal encore à reconnaître les émotions sur autrui. Elle verbalise peu ses émotions mais peut exprimer corporellement lors de la colère son désaccord. Ses réponses à l'échelle de smileys semblent dire que ses émotions sont généralement ressenties d'intensité faible à modérée.

Reconnaissance d'affects de la NEPSY-II :

Note totale 27 soit note étalonnée de 10 (RP 50, 0 DS)

Total erreurs pour Content : 0 soit 26-50 Rang percentile

Total erreurs pour Triste : 3 soit 26-50 Rang percentile

Total erreurs pour Neutre : 3 soit 2-5 Rang percentile

Total erreurs pour Peur : 1 soit 26-50 Rang percentile

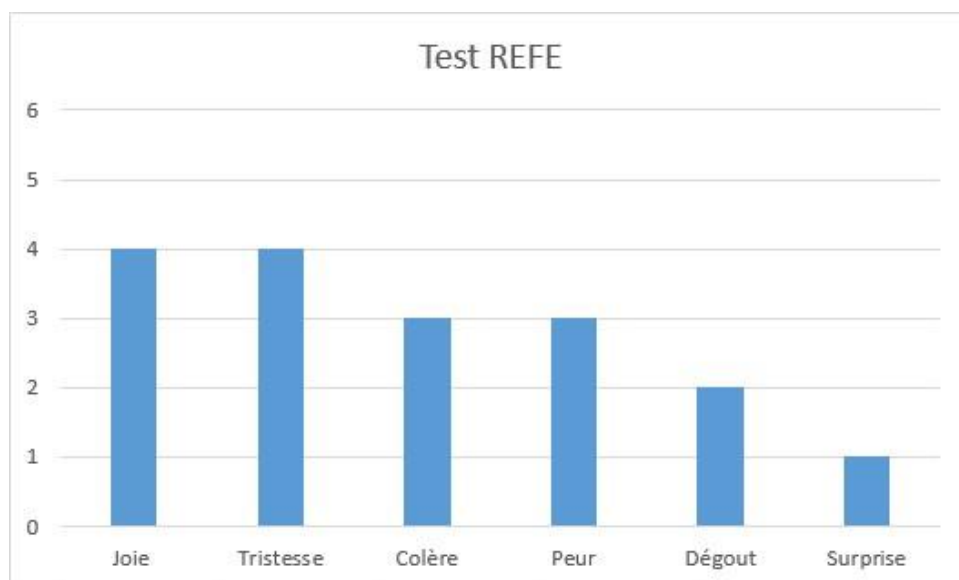
Total erreurs pour Colère : 1 soit >75 Rang percentile

Total erreurs pour Dégout : 2 soit 26-50 Rang percentile

Margot a fait des progrès dans la reconnaissance des affects, ses anciens résultats lors de la première séance étaient fragiles, elle avait une note totale de 17 soit une note étalonnée de 5. Désormais elle se place dans la norme attendue pour son âge. Au cours du test, elle me verbalise chaque émotion lors de la présentation de l'image. Les erreurs pour la peur et l'expression neutre se sont inversés, elle a eu plus de mal à reconnaître l'émotion neutre et s'est améliorée pour la peur.

Test REFE :

A l'appariement image/image, Margot obtient 8 bonnes réponses sur 18 (0,5 DS) et 9 bonnes réponses (- 1,3 DS) à la seconde partie ce qui lui donne une note totale de 17 sur 35 (- 0,5 DS). Margot a désormais des compétences de reconnaissance dans la norme en comparaison à la première évaluation. Elle me verbalise être fatiguée et que c'est dur. Ce graphique témoigne une meilleure reconnaissance pour chaque émotion. En effet elle donne plus de bonnes réponses lors de cette réévaluation.



A partir des observations cliniques et paracliniques, nous pouvons conclure que l'ensemble du travail réalisé avec Margot semble avoir entraîné une progression. Elle peut utiliser les communications verbales et non verbales afin de reconnaître ceux d'autrui. Ses propres émotions sont encore parfois difficiles à exprimer car elle verbalise peu du fait de son trouble spécifique du langage oral. L'expression émotionnelle corporelle est meilleure, en effet par exemple pour la joie, en début de prise en charge, elle ne l'a montré que par un sourire et maintenant elle va y associer de la parole et une posture. Son visage est plus expressif, ses yeux peuvent être semi-ouverts, les pommettes relevées et les sourcils légèrement relâchés.

E. Groupe Emotions

Ce groupe, commencé en Mars, est constitué de Margot, Léo et un autre enfant Mathieu. Chaque début de séance a été ritualisé, nous devons verbaliser à tour de rôle notre état émotionnel. La première séance de groupe s'est entièrement déroulée à partir du jeu Le Monstre des Couleurs, nous étions assis à quatre autour de la table pendant les trois quarts d'heures. Cette organisation a permis d'initier spontanément un tour de rôle, où les enfants ont raconté des situations évoquant l'émotion sélectionnée par le dé.

Lors de la séance suivante, nous réalisons des scénettes où je leur explique une situation mettant en jeu une ou deux émotions. Chacun a un rôle, qu'ils échangent plusieurs fois. Nous faisons entre les scénettes des retours verbaux sur ce qui a été fait, si nous avons pu reconnaître les émotions et comment. Pour leur permettre de plus verbaliser, un des enfants devient observateur avec moi afin de commenter ce qu'il voit de ses camarades. Lorsqu'ils jouent la peur, la situation est trop artificielle en effet ils ont décidé de se promener et d'avoir peur d'un fantôme. Ils crient et lèvent les bras avant d'aller se cacher. A travers cet exercice, nous recherchons une cohérence des réactions émotionnelles, c'est-à-dire que l'expérience émotionnelle doit concorder avec l'expression. Or ici, la psychomotricienne et moi leur faisons comprendre que nous n'avons pas vraiment reconnus la peur car ils avaient tous un sourire sur les lèvres, tout comme lorsqu'ils ont fait la colère. Je leur demande donc d'exagérer, toutefois le jeu de mime semble plus les intéresser que de représenter vraiment l'émotion. La joie est l'émotion la plus facile à jouer pour eux. Pour les prochaines fois, il paraît nécessaire de m'appuyer plus sur une atmosphère, un contexte sans leur dire l'émotion recherchée pour observer ce qu'ils font spontanément et peuvent m'en dire.

Au cours de ce groupe, j'ai proposé afin de tenir compte de leurs difficultés attentionnelles plusieurs petits exercices structurés par un temps de jeu et un temps de discussion dissociés. Le téléphone des émotions exige alors de mimer à son camarade, en colonne, une émotion. Ce dernier reproduit l'émotion à une tierce personne qui n'a pas vu la première imitation afin de la faire deviner uniquement par des communications non verbales à une dernière personne de dos tout du long. Le but étant de saisir les caractéristiques émotionnelles présentées par l'initiateur et de les transmettre à une personne devant deviner. Ils ont donc travaillé l'uniformité de l'émotion, en effet je leur ai demandé de mimer avec le corps et le visage. Toutefois ce jeu ne m'a pas permis d'observer si individuellement leurs compétences d'expression étaient efficaces car ils se recopiaient. Lors du temps de discussion, toutes les émotions ont bien été reconnues à partir de communications non verbales. Par la suite, nous continuons sur une activité de mime mais en se restreignant au corps pour exprimer l'émotion. Ils peuvent utiliser en support des images des émotions pour les aider à choisir celle qu'ils veulent faire deviner

aux autres. Margot a du mal à prendre une décision et a tendance à sourire quelle que soit l'émotion. Léo quant à lui, est plus à l'aise et peut enchaîner plusieurs mimes réussis. Afin de les recentrer avant la dernière activité, ils peuvent jouer au gros ballon en temps libre. Nous terminons la séance, en regardant un extrait d'un dessin animé où sur la proposition de Léo, ils dessinent les émotions qu'ils reconnaissent sur les personnages. Léo est investi et concentré. Margot et Mathieu sont plutôt passifs, ils ne prennent pas l'initiative d'arrêter la vidéo pour dessiner, au contraire de Léo. Tous les trois sont en capacité de me raconter l'histoire et le contexte dans laquelle l'émotion a été perçue.

Pour cette avant dernière séance, nous avons joué à nouveau au Monstre des Couleurs, il me paraissait intéressant de proposer ce jeu au sein du groupe au vue de l'avancée des prises en charges. Ils avaient la possibilité de répondre en verbalisant une situation émotionnelle ou en exprimant corporellement cette émotion. Tous ont choisis d'imiter facialement et par des mouvements corporels les émotions. Ils ont donc dû faire des expressions différentes pour la même émotion, par exemple en variant l'intensité ou en s'appuyant essentiellement sur une partie du corps. Mathieu a pris l'initiative de présenter à ses camarades sa façon de représenter plusieurs des émotions (dégout, colère, peur). La psychomotricienne et moi le reprenons sur l'intérêt de le faire sérieusement car il détourne l'activité pour faire le clown. En effet pour la peur, il crie et secoue les bras en l'air en dandinant lentement. Nous lui faisons comprendre que s'il avait vraiment peur, est ce qu'il n'irait pas plus vite ? Il paraissait important de lui préciser que son expression doit être lisible par tous, car l'expression émotionnelle nécessite la présence d'une universalité des signaux émotionnels, il faut qu'elles soient reconnues quels que soient les individus (Boscaini et Saint-Cast, 2010). Après les avoir laissés jouer chacun, je conclus la séance en lançant une discussion sur l'intérêt d'exprimer ses émotions et de les identifier sur les autres. J'insiste sur l'identification et l'expression des émotions au travers des communications verbales et non verbales.

Afin de rendre interactif la dernière séance, nous faisons des grimaces devant le miroir en les associant à une émotion. Ensuite nous complétons cet exercice par une activité basée sur le jeu du sculpteur, deux enfants vont devoir choisir une émotion et la faire exprimer à un troisième enfant en modelant son corps. Ce dernier ne se voit pas et doit deviner à partir de la posture et du visage l'émotion choisie. Ce groupe me permet donc d'observer que la dynamique des trois enfants a augmenté l'expression verbale et corporelle de chacun. Ils ont pris confiance en eux. Ainsi ces prises en charges semblent montrer des compétences émotionnelles en développement. Ils peuvent désormais reconnaître l'émotion d'autrui, pour leur répondre de manière adaptée, en exprimant ce qu'ils ressentent.

Discussion

Au début de ce mémoire, je ne possédais que peu de connaissances autour du trouble développemental du langage oral, cette pathologie me semblait être plus de l'ordre de l'orthophoniste. Or rapidement, je me suis rendue compte qu'elle se définissait par des difficultés langagières mais également par de nombreux troubles psychomoteurs notamment des difficultés des compétences émotionnelles. Il a paru évident que la prise en charge en psychomotricité y jouait un rôle essentiel dans le cadre de l'accompagnement pluridisciplinaire. Selon Boscaini et Saint Cast (2010), l'émotion est le point de départ de la relation et de l'action thérapeutique, car elle favorise les échanges. L'étymologie du mot émotion (emotio, issu d'exmovere, qui signifie se mouvoir de/vers, bouger) place la psychomotricité comme un moyen de comprendre et de favoriser l'activité gestuelle. Elle relie les processus affectifs, cognitifs et moteurs (Boscaini et Saint Cast, 2010).

Après avoir rencontré trois enfants TSLO ayant un Trouble Déficitaire de l'Attention associé présentant des difficultés émotionnelles, j'ai décidé d'orienter cette prise en charge autour de trois axes de travail : le versant de reconnaissance des émotions, le versant expressif et le versant de la régulation des émotions. Lors d'un travail spécifique sur la reconnaissance des émotions, j'ai amené les patients à distinguer les caractéristiques corporelles et faciales de la peur, de la colère, de la joie, de la tristesse et du dégoût. Pour cela, j'ai appris aux enfants à identifier leurs propres émotions et celles d'autrui en utilisant plusieurs supports, par exemple un support photographique des expressions faciales à partir desquelles l'enfant doit décoder l'émotion puis la relier à une expérience émotionnelle qu'il a déjà vécue. Ainsi apprendre à l'individu à nommer et à distinguer les expériences émotionnelles, c'est lui permettre d'être en

contact avec ce qu'il vit, ce qu'il ressent, et donc à se connaître mieux soi-même. Pour travailler l'expression des émotions, des exercices d'évocation ou de mime ont été proposés.

J'ai été vite confrontée, dans la mise en place de mon protocole de séances, aux adaptations constantes des supports pour éviter d'utiliser le verbal et privilégier le visuel, afin de prendre en compte le trouble spécifique du langage oral. Les difficultés rencontrées au cours de mon protocole relèvent d'ailleurs sûrement de l'utilisation d'un langage trop élevé et j'ai été contrainte par leurs difficultés de compréhension et d'expression. Concernant les difficultés attentionnelles, les activités proposées étaient courtes pour favoriser la participation et je leur proposais, lorsqu'ils n'étaient plus disponibles, de choisir un autre jeu. J'ai dû faire preuve de beaucoup d'imagination et de créativité en alternant les supports, tant en expression verbale en utilisant de l'évocation que pour l'expression corporelle par des supports visuels ou des jeux de mime. L'adaptation, essentielle pour le psychomotricien, a fait que certains exercices présentés dans le protocole des séances, n'ont pu être réalisés. Certaines activités prévues n'étaient parfois pas assez abouties pour prendre en compte les troubles des enfants lorsque je les proposais, ainsi, soit je les modifiais directement en séance soit je les réadaptais pour la fois suivante afin de répondre à chaque patient. La reprise des mêmes activités avec les enfants m'a permis d'observer dans l'ensemble leur progression et de m'inspirer du comportement de chacun pour innover.

Pour répondre à l'une de mes hypothèses de départ, le travail des compétences émotionnelles auprès des TSLO nécessite des aménagements. La modalité non verbale est à prioriser afin de réellement mesurer leurs compétences et non être freinée par les capacités de compréhension des consignes. De plus je me suis fortement impliquée en présentant mes ressentis lors des exercices, et mes propres expressions de chaque émotion. L'étayage par la démonstration, les répétitions et les questions est indispensable pour initier la réponse de l'enfant TSLO, notamment lors des séances individuelles. Le groupe a, quant à lui, été bénéfique à cette expression spontanée, en effet les enfants étant entre eux se sont sentis plus à l'aise pour s'exprimer quelle que soit la modalité. Afin de prendre en compte le TDA, les exercices ont été également aménagés dans le temps et dans l'espace pour réduire les distracteurs. J'ai pu proposer des aides matérielles pour structurer les séances et des renforçateurs pour maintenir leur implication.

Ensuite, j'ai commencé par l'identification des émotions sur soi mais il aurait été également possible de faire ressentir aux enfants les émotions d'autrui. En effet, cela peut être plus simple. La diversité des exercices que j'ai souhaité proposer semble avoir eu un intérêt pour aborder toutes les modalités sensorielles d'apprentissage. Les enfants en répétant certains

jeux sur plusieurs séances comme le rituel des émotions peuvent apprendre à automatiser l'expression de leurs ressentis.

Il a été compliqué de faire émerger des émotions sur commande lors des mimes, car une émotion se vit et est ressentie dans une situation spécifique. L'une de mes principales difficultés a donc été de devoir reproduire ces situations de manière factuelle et sans biaiser les réelles capacités ou difficultés. Néanmoins les résultats des évaluations montrent que les enfants ont tout de même progressé. Je peux donc répondre à une autre des hypothèses : une prise en charge en psychomotricité sur les émotions semble être intéressante et efficace sur du long terme. Les tests et toutes les observations se sont fait en situation factice, et je n'ai pu voir leurs compétences en milieu écologique. Le groupe a permis toutefois d'élargir ce travail à un plus grand nombre de participants et d'approfondir les compétences grâce aux multiples interactions.

Mon initiative de généraliser ce travail dans un autre milieu n'a pas permis de conclure à des données significatives, car le tableau des émotions à remplir a été peu investi par les enfants. Je n'ai eu qu'un retour sur plusieurs semaines où ils devaient le remplir. Cet outil bien que soutenu par les enseignants en classe qui ont essayé de ritualiser par un temps commun l'expression des émotions, n'apporte pas d'informations sur leurs capacités hors séances. La généralisation reste donc à travailler, y compris au domicile, mais le contexte de mon stage ne me permet pas d'échanger avec les parents et donc de les investir dans le projet thérapeutique.

Pour organiser et construire mes séances, je me suis fixée des objectifs pour chaque compétence émotionnelle à travailler. Ces axes thérapeutiques m'ont permis de savoir quand je pouvais passer à la compétence suivante et d'être plus confiante en ce que je proposais. Afin de m'aider j'avais déterminé un nombre de séance pour chaque compétence émotionnelle et j'ai dû l'adapter en tenant compte de ce que j'observais en pratique. Une fois le travail sur l'expression des émotions commencé, nous avons continué à verbaliser ce que l'on pouvait reconnaître sur autrui ou sur soi. Par manque de temps, je n'ai pas pu proposer de travail sur la régulation dans le cadre du mémoire. En revanche, elle sera abordée lors des prochaines séances jusqu'à la fin du suivi psychomoteur. Il m'a semblé prioritaire de développer les compétences d'identification et d'expression des émotions sur le temps prévu initialement car les changements observés étaient peu significatifs au milieu de ma prise en charge. Ce choix de réduire la prise en charge à deux compétences tend à montrer des améliorations.

Enfin, je n'ai pas pu aborder le vocabulaire émotionnel, principalement car la composante verbale m'y paraissait trop présente et donc cet aspect semblait être à travailler plus tardivement lorsque les notions d'émotions seraient maîtrisées. Ainsi il pourrait être à développer par la suite, en utilisant une liste d'émotions secondaires à classer par catégorie

d'émotions primaires. Les émotions secondaires plus complexes proviendraient d'une combinaison de ces émotions de base (Karli, 2000). J'ai préféré m'appuyer sur des supports visuels et auditifs, mettant en avant leur créativité, ce qui a permis de les intéresser à cette prise en charge.

En outre, les émotions font parties d'un domaine complexe qui offre peu de test ou de questionnaire l'évaluant. La construction de ma propre grille d'observation, s'appuyant des schémas de Susanna Bloch, m'a permis de mettre en valeur les résultats de l'évolution de l'expression des enfants. Une utilisation plus régulière et sur le long terme pourra être intéressante afin de voir si cette compétence se maintient dans le temps. C'est l'un des seuls supports me permettant d'observer le développement de l'expression des émotions car les autres tests standardisés proposés se concentrent sur la reconnaissance des affects.

De plus, lors de mon évaluation des capacités émotionnelles, je pense qu'il n'aurait pas été nécessaire de proposer le test REFE aux enfants car il est tout d'abord trop long donc il a été éprouvant pour ces trois patients ayant des difficultés attentionnelles. De plus ce test n'apporte pas d'informations supplémentaires au subtest Reconnaissance d'affects de la NEPSY. Les résultats peuvent être au contraire très différents et non cohérents avec les observations cliniques. L'appariement d'image était plus difficile du fait d'une double tâche : la reconnaissance de l'émotion du modèle puis l'appariement à la même émotion, ce qui explique les réponses globalement inférieures à l'appariement mot/image où pour éviter toutes confusions de lecture, je leur lisais le nom de l'émotion à retrouver.

Pour finir, ce travail des compétences émotionnelles dans la prise en charge psychomotrice d'enfants d'âge scolaire présentant un Trouble Spécifique du Langage Oral associé à un Trouble Déficitaire de l'Attention reste à poursuivre. Il a montré des progressions pour chaque enfant. Toutefois, dans ce mémoire, nous n'avons traité que des compétences d'identification et d'expression des émotions, sur soi et sur autrui. Selon Mikolajczak (2020), il existe cinq compétences émotionnelles de base. Ainsi la prise en charge pourra se poursuivre sur la compréhension des émotions, la régulation et l'utilisation émotionnelle.

Conclusion

Les enfants avec un Trouble Spécifique du Langage Oral sont caractérisés par un fonctionnement langagier et émotionnel particulier. Pour l'être humain, les premières années de vie sont marquées par un développement considérable des compétences émotionnelles et simultanément linguistiques. Du nourrisson s'exprimant par des pleurs à l'enfant d'âge scolaire qui peut chercher du réconfort chez les autres, et communiquer ses ressentis par le langage, l'évolution est impressionnante (Brodard et al., 2012). Cependant, dès l'enfance, certains troubles peuvent apparaître et majorer les différences interindividuelles dans notre manière d'interagir et de s'exprimer. Ainsi les compétences émotionnelles de l'enfant se développent par l'interaction entre la maturation neurobiologique et l'apport de l'environnement. Les enfants TSLO ont des capacités d'identification et d'expression des émotions inférieures à leurs pairs typiques au même âge. Une étude de Casey, en 1996, a montré que les enfants TDA/H ont également ces difficultés de reconnaissance de leurs propres émotions et de celles d'autrui (Petiot et Pezet, 2009).

Travailler sur la reconnaissance et l'expression des émotions avec trois enfants dotés de capacités d'expression et de compréhension déficitaires, associées à des difficultés attentionnelles a pu les aider à percevoir leurs états émotionnels et ceux des autres, à les transmettre par des communications verbales ou non verbales. Ces apprentissages entraînent de meilleurs échanges, plus ajustés avec les autres et donc une amélioration de leur fonctionnement social et de leur qualité de vie étant donné qu'ils ont un vécu difficile de par leurs difficultés scolaires.

Bien que la prise en charge ait nécessité de nombreuses adaptations, j'ai pris plaisir à rechercher de nouveaux jeux motivants. Et par la mise en place de mon protocole, j'ai pu répondre à plusieurs hypothèses. Nous pouvons améliorer leurs compétences émotionnelles avec de l'entraînement, toutefois il faut proposer des exercices courts et dont les consignes sont simples et illustrées. J'ai compris que proposer des séances autour des émotions nécessite du temps, et il est essentiel que les compétences soient reprises dans d'autres contextes que la séance de psychomotricité. D'après Scherer (2001), dans un contexte expérimental, l'émotion est exagérée pour qu'elle soit identifiable par autrui. Or, dans la vie, les expressions émotionnelles sont souvent plus complexes et moins visibles. En approfondissant mes connaissances sur le Trouble Spécifique du Langage Oral et sur les émotions, j'ai remarqué que l'accompagnement en psychomotricité ne perd pas son importance. Cette démarche de recherche m'a aidé à enrichir et à élaborer ma prise en charge. Comme le montrent les travaux de De Ajuriaguerra, le corps est le lieu d'expression des conflits psychiques matérialisés par des tensions musculaires, et sous-tendus par la vie émotionnelle (Lapierre, 2007). Les troubles psychomoteurs se traduisent lors d'un déséquilibre psychocorporel (Boscaini et Saint-Cast, 2010). Ainsi ces difficultés émotionnelles présentes lors de mon stage pourront être retrouvées chez différentes populations et il sera certainement nécessaire de proposer des supports similaires.

De nouvelles questions me sont apparues à la suite de ces prises en charge, en effet j'ai également remarqué que les enfants avec un Trouble Spécifique du Langage Oral ont aussi un manque de confiance en eux. Ainsi des difficultés dans la gestion des émotions peuvent-elles être majorées par un manque de confiance en soi ? De même une mauvaise lecture des communications non verbales est-elle corrélée à des faibles compétences émotionnelles ?

In fine, la suite des prises en charge sur les émotions pourrait se poursuivre pendant quelques séances alternées à d'autres objectifs thérapeutiques jusqu'à la fin de l'année. Cela me permettrait d'aborder la régulation émotionnelle, intéressante à envisager, du fait des difficultés de gestion des émotions des enfants TDA lors de situations de tempête émotionnelle.

Bibliographie

- Aimard, P. (1972). *L'enfant et son langage*.
- Albaret, J. M., & de Castelneau, P. (2009). Place des troubles de la motricité dans les troubles spécifiques du langage oral. *Développements*, (1), 5-13.
- American Psychiatric Association, & American Psychiatric Association. (2013). *DSM-5. American Psychiatric Association, 70*.
- Audibert, C. (2014). *Contes moi tes émotions*. Mémoire en vue de l'obtention du Diplôme d'Etat de Psychomotricien.
- Billard, C., Duvelleroy-Hommet, C., de Becque, B., Gillet, P. (1996). Les dysphasies de développement. *Arch. pédiatr.*, 3, 580-587.
- Bloch, S. (1993). Alba Emoting: A psychophysiological technique to help actors create and control real emotions. *Theatre Topics*, 3(2), 121-138.
- Bonami, L. (2010). *Vers une recherche de liens entre trouble d'hyperactivité avec déficit de l'attention (THADA) et dysphasie lexico-syntaxique* (Doctoral dissertation).
- Boscaini, F., & Saint-Cast, A. (2010). L'expérience émotionnelle dans la relation psychomotrice. *Enfances Psy*, (4), 78-88.
- Brodard, F., Favez, N., & Quartier, V. (2012). Le développement du vécu et du traitement émotionnels au cours de l'enfance. *L'Ouverture émotionnelle: Une nouvelle approche du vécu et du traitement émotionnels*, 87-108.
- Cannon, W. B. (1927). The James-Lange theory of emotions: A critical examination and an alternative theory. *The American journal of psychology*, 39(1/4), 106-124.

- Clegg, J., Hollis, C., Mawhood, L., & Rutter, M. (2005). Developmental language disorders— a follow-up in later adult life. Cognitive, language and psychosocial outcomes. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46(2), 128-149.
- Cole, P.M., Armstrong, L.M. et Pemberton, C.K. (2010). Le rôle du langage dans le développement de la régulation des émotions. Dans SD Calkins et MA Bell (Eds.), *Human brain development. Le développement de l'enfant à l'intersection de l'émotion et de la cognition* (p. 59–77). Association Américaine de Psychologie.
- Da Fonseca, D., & Fourneret, P. (2018a). *Les enfants dys*. Elsevier Masson.
- Da Fonseca, D., & Fourneret, P. (2018b). *Les enfants dys*. Chapitre Les troubles du langage oral (p.85-101). Elsevier Masson.
- Da Fonseca, D., & Fourneret, P. (2018c). *Les enfants dys*. Chapitre Trouble Développementale de la Coordination et dysgraphie (p.171-188). Elsevier Masson.
- Da Fonseca, D., Segulier, V., Santos, A., Poinso, F., Deruelle, C. (2009). Emotion Understanding in Children with ADHD. *Child Psychiatry and Human Development*, 40, 111-121.

□

- Damasio, H., Grabowski, T., Frank, R., Galaburda, A. M., & Damasio, A. R. (1994). The return of Phineas Gage: clues about the brain from the skull of a famous patient. *Science*, 264(5162), 1102-1105.
- Damasio, A. R. (2001) : Les émotions, source de la conscience, *Sciences Humaines* 119 : 44-47.
 - Decoudun-Hermelin, S. (2015). *Prise en compte du corps et des émotions pour développer la qualité attentionnelle des enfants présentant des troubles des apprentissages*.
 - Delahaie, M. (2009). L'évolution du langage de l'enfant. *De la difficulté au trouble*. Saint-Denis: INPES.
 - Dellatolas, L. V. G. (2005). Recommandations sur les outils de Repérage, Dépistage et Diagnostic pour les Enfants atteints d'un Trouble Spécifique du Langage. *Rapport de commission d'experts*.
 - Demont, E. & Gombert, J-E. (2004). L'apprentissage de la lecture : évolution des procédures et apprentissages implicites. *Enfance*, 56-3, 245-257.
 - Denton, D. (2005). *The primordial emotions: The dawning of consciousness*. Oxford University Press.
 - Desmottes, L., Meulemans, T., & Maillart, C. (2015). Les difficultés d'apprentissage procédural chez les enfants dysphasiques. *ANAE: Approche Neuropsychologique des Apprentissages chez l'Enfant*.
 - Ekman, P., Friesen, W. V. et al. (1987). Universals and cultural differences in the judgments of facial expressions of emotion. *Journal of personality and social psychology*, 53(4), 712.
 - Ekman, P. (1992). Facial expressions of emotion: an old controversy and new findings. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London. Series B: Biological Sciences*, 335(1273), 63-69.
 - Fartoukh, M. (2013). *Effets des émotions sur les processus rédactionnels et orthographiques chez les enfants de fin d'école élémentaire* (Doctoral dissertation, Université Nice Sophia Antipolis).
 - Ford, J. A., & Milosky, L. M. (2003). *Inferring Emotional Reactions in Social Situations*.
 - Fujiki, M., Spackman, M. P., Brinton, B., & Illig, T. (2008). Ability of children with language impairment to understand emotion conveyed by prosody in a narrative passage. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 43(3), 330-345.

□

- Gentaz, É. (2017). Compétences émotionnelles chez l'enfant. *Les Cahiers Dynamiques*, (1), 24-32.
- Gérard C.L. (1993). *L'enfant dysphasique*. De Boeck Supérieur.
- Gosselin, P., Roberge, P. & Lavallée, M-F. (1995). Le développement de la reconnaissance des expressions faciales émotionnelles du répertoire humain. *Enfance*, 4, 379-396.
 - Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of general psychology*, 2(3), 271-299.
 - Gross, J. J. (2002). Emotion regulation: Affective, cognitive, and social consequences. *Psychophysiology*, 39(3), 281-291.
 - Gross, J. J. (Ed.). (2007a). *Handbook of emotion regulation*. Guilford Press.
 - Gross, J. J., Thompson, R. A. (2007b). "Emotion regulation : Conceptual foundations", dans J. J. Gross (ed.), *Handbook of Emotion regulation*, New York, Guilford Press, p. 3-24.
 - Grossmann, T. (2010). The development of emotion perception in face and voice during infancy. *Restorative Neurology and Neuroscience*, 28, 219-236.
 - Habib, M. (2018). *La constellation des dys: bases neurologiques de l'apprentissage et de ses troubles*. De Boeck Supérieur.
 - Hess, U., Kappas, A., & Scherer, K. R. (1988). *Multichannel communication of emotion: Synthetic signal production*.
 - Holodynski, M., & Friedlmeier, W. (2006). *Development of emotions and emotion regulation* (Vol. 8). Springer Science & Business Media.
 - Izard, C., Fine, S., Schultz, D., Mostow, A., Ackerman, B., & Youngstrom, E. (2001). Emotion knowledge as a predictor of social behavior and academic competence in children at risk. *Psychological science*, 12(1), 18-23.
 - John, O. P., Gross, J.J. (2007c). "Individual differences in emotion regulation strategies: Links to global trait, dynamic, and social cognitive constructs", dans J. J. Gross (ed.), *Handbook of Emotion regulation*, New York, Guilford Press, p. 351-372
 - Karli, P. (2000). *Le cerveau des affects et des émotions*. Service du Film de Recherche Scientifique.
 - Lancelot, C., Roy, A., Speranza, M., (2012). Développement des capacités de traitement et de régulation des émotions: Approches neuropsychologique et psychiatrique. *Cognition sociale et neuropsychologie* (p. 205-233).

□

- Lane, R. D., & Schwartz, G. E. (1987). Levels of emotional awareness: a cognitive-developmental theory and its application to psychopathology. *The American journal of psychiatry*.
- Lapiere, L. (2007). *Construction d'une échelle d'évaluation des capacités de reconnaissance des expressions faciales émotionnelles*. Mémoire en vue de l'obtention du Diplôme d'Etat de Psychomotricien.
- Lazarus, R. S., & Lazarus, R. S. (1991). *Emotion and adaptation*. Oxford University Press on Demand.
- Leclercq, A. L., & Maillart, C. (2014). Dysphasie: Réflexions autour de la définition et des critères diagnostiques. *Les entretiens de Bichat: les entretiens d'orthophonie 2014: Les "dys", état de l'art et orientations cliniques*.
- LeDoux, J. E. (1992). *Emotion and the amygdala*.
- Libotte, D., & Schoonheydt, J. (2013). *10 clés pour comprendre les dysphasies*.
- Maillart, C. (2010). *Les formes de dysphasie et leurs modalités de dépistage*.
- Mikolajczak, M., Quoidbach, J., Kotsou, I., & Nelis, D. (2020). *Les compétences émotionnelles*. Dunod.
- Nerou-Labre, M. (2015). *L'orientation spatiale chez les enfants atteints d'un trouble spécifique du langage oral*. Mémoire en vue de l'obtention du Diplôme d'Etat de Psychomotricienne.
- Nugier, A. (2009). Histoire et grands courants de recherche sur les émotions. *Revue électronique de psychologie sociale*, 4(4), 8-14.
- Parisse, C., & Mollier, R. (2008). Le déficit de mémoire de travail chez les enfants dysphasiques est-il ou non spécifique du langage ? In *Congrès mondial de linguistique Française* (pp. 1819-1830). Institut de Linguistique Française.
- Petiot, M., & Pezet, C. (2009). *Outil d'évaluation de la reconnaissance des expressions faciales émotionnelles*. Mémoire en vue de l'obtention du Diplôme d'Etat de Psychomotricienne.
- Pianet, M. (2011). *Adaptation de la prise en charge psychomotrice d'un trouble attentionnel chez un enfant dysphasique*. Mémoire en vue de l'obtention du Diplôme d'Etat de Psychomotricienne.
- Porcet, E. (2020). *Un travail sur la gestion des émotions avec un enfant à haut potentiel intellectuel*. Mémoire en vue de l'obtention du Diplôme d'Etat de Psychomotricienne.
- Regard, J. (2007). *Les émotions*. Editions Eyrolles.
- Rimé, B. (2009). *Le partage social des émotions*. Presses universitaires de France.

□

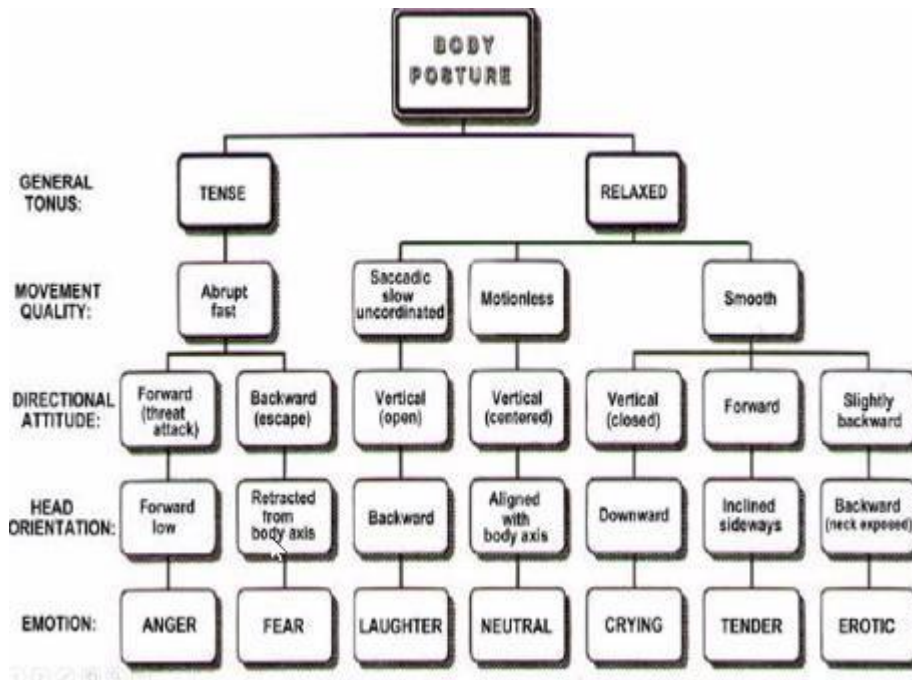
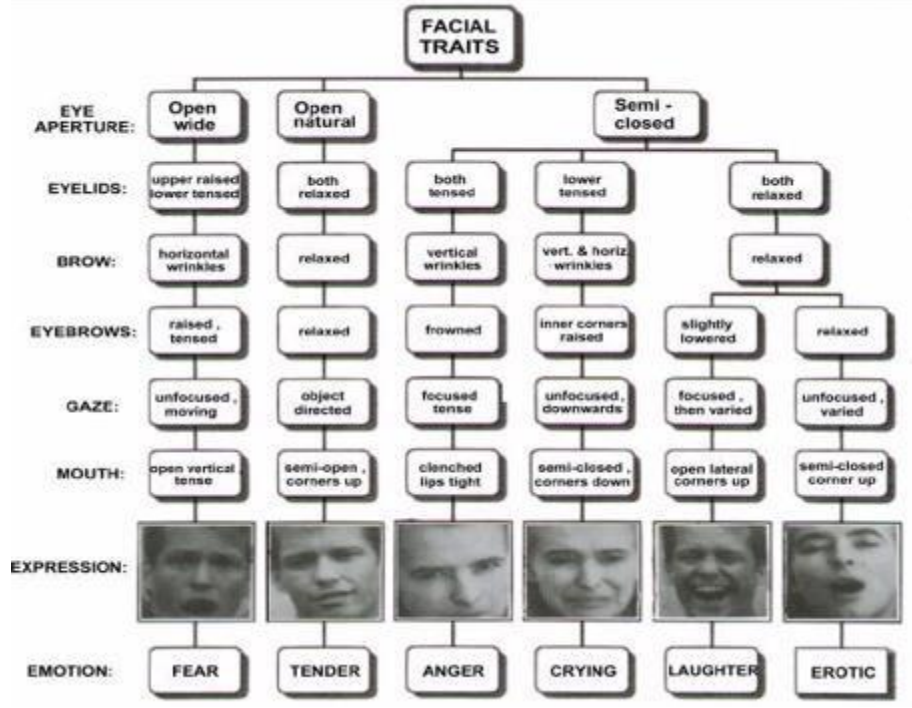
- Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. Guilford press.
- Schachter, S., & Singer, J. (1962). Cognitive, social, and physiological determinants of emotional state. *Psychological review*, 69(5), 379.
- Scherer, K. R. (2001). Appraisal considered as a process of multilevel sequential checking. *Appraisal processes in emotion: Theory, methods, research*, 92(120), 57.
- Serratrice, G. (2005). Emotion et émotions. *EMC-Neurologie*, 2(2), 148-156.
- Skhiri, A. (2011). *De la difficulté des enfants dysphasiques à décoder des émotions de base : éclairages sur un syndrome méconnu*. Thèse présentée à la Faculté des études supérieures en vue de l'obtention du grade de Docteur en Sciences biomédicales option orthophonie.
- Soares-Boucaud, I., Labruyère, N., Jery, S., & Georgieff, N. (2009). Dysphasies développementales ou troubles spécifiques du développement du langage. *EMC, Psychiatrie/Pédopsychiatrie*, 37-201.
- Société française de pédiatrie – Direction générale de la Santé (Mars 2007). *Les troubles de l'évolution du langage chez l'enfant*.
- Soppelsa, R. (2021). Mécanismes du contrôle du comportement. *Cours troisième année de psychomotricité*.
- Spackman, M. P., Fujiki, M., Brinton, B., Nelson, D., & Allen, J. (2005). The ability of children with language impairment to recognize emotion conveyed by facial expression and music. *Communication Disorders Quarterly*, 26(3), 131-143.
- Spackman, M. P., Fujiki, M., & Brinton, B. (2006). Understanding emotions in context: The effects of language impairment on children's ability to infer emotional reactions. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 41(2), 173-188.
- Wallon, H. (1936). Les origines du caractère chez l'enfant. *The Journal of Nervous and Mental Disease*, 84(3), 353.
- Wetzburger, C. (2004). Dysphasie de développement: approche neuropédiatrique. *Enfance*, 56(1), 107-112.
- Williams, L.M., Hermens, D.F., Palmer, D., Kohn, M., Clarke, S., Keage, H., Clark, C.R., Gordon, E. (2008). Misinterpreting Emotional Expressions in Attention Deficit/Hyperactivity Disorder: Evidence for a Neural Marker and Stimulant Effects. *Official Journal of the Society of Biological Psychiatry*.
- Wrانik, T., Barrett, L. F., & Salovey, P. (2007). Intelligent emotion regulation. *Handbook of emotion regulation*, 393-428.

□

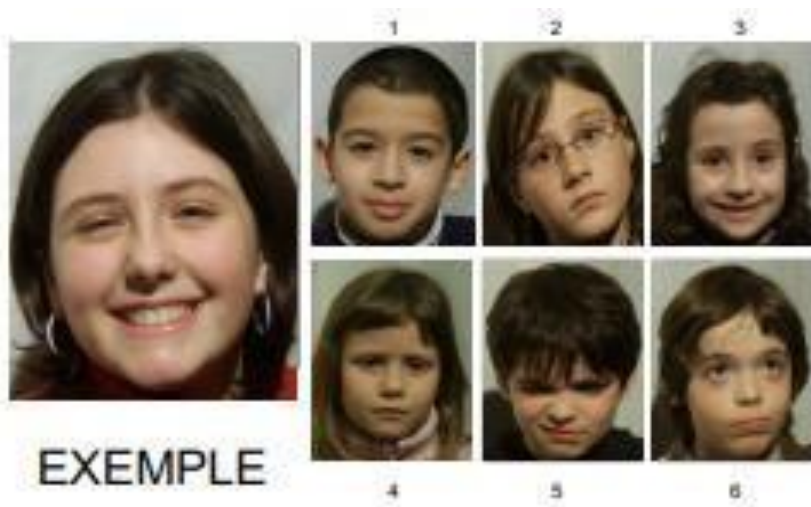
- Yew, S. G. K., & O'Kearney, R. (2013). Emotional and behavioural outcomes later in childhood and adolescence for children with specific language impairments: Metaanalyses of controlled prospective studies. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 54(5), 516-524.

Annexes

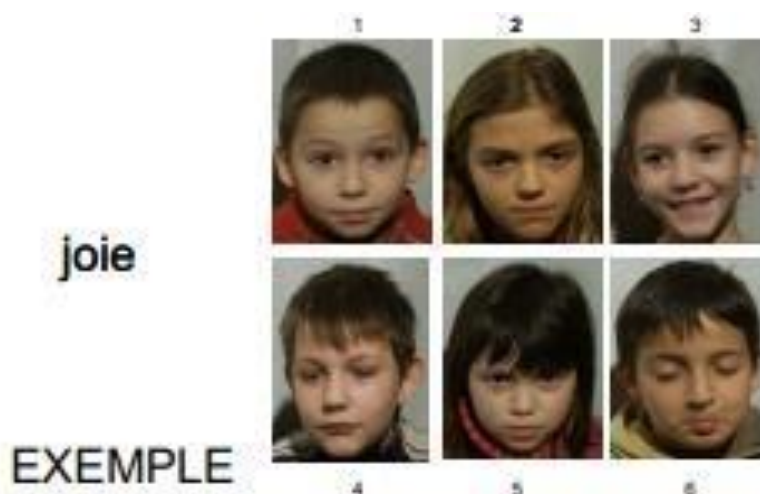
Annexe 1 : Travaux de Susana Bloch, (1993)



Annexe 2 : Exemple du cahier de passation du TREFE, partie appariement d'images



Annexe 3 : Exemple du cahier de passation du TREFE, partie appariement de mot



Annexe 4 : Résultats du TREFE

- Partie 1 : Appariement image/image

- A. Tristesse : 1
- B. Joie : 5
- C. Tristesse : 4
- D. Dégout : 5
- E. Peur : 1
- F. Colère : 4
- G. Peur : 5
- H. Colère : 4
- I. Colère : 1

- J. Joie : 4
- K. Surprise : 2
- L. Dégout : 4
- M. Dégout : 2
- N. Peur : 3
- O. Joie : 3
- P. Tristesse : 4
- Q. Surprise : 4
- R. Surprise : 2

- Partie 2 : Appariement image/mot

- A. Peur : 2
- B. Surprise : 5
- C. Joie : 5
- D. Joie : 5
- E. Colère : 2
- F. Surprise : 3
- G. Peur : 4
- H. Colère : 5
- I. Tristesse : 5
- J. Tristesse : 1
- K. Colère : 6
- L. Dégout : 5
- M. Joie : 5
- N. Dégout : 4
- O. Tristesse : 5
- P. Surprise : 2
- Q. Tristesse : 5
- R. Dégout : 2

Annexe 5 : Tableaux d'étalonnage TREFE en fonction de l'âge

Appariement d'images : Moyenne et écart-type

	6	7	8	9	10
Moyenne	5,45	5,3	6,78	6,12	7,04
Ecart-type	2,33	2,15	1,63	1,63	1,81

Appariement de mots : Moyenne et écart-type

	6	7	8	9	10
Moyenne	10,12	10,3	12,56	11,27	11,52
Ecart-type	2,4	2,15	1,1	1,59	1,92

Score total : Moyenne et écart-type

	6	7	8	9	10
Moyenne	15.58	15.6	19.33	17.38	18.56
Ecart-type	3.81	3.35	2.11	1.75	3.24

Annexe 6 : Grille d'observation des caractéristiques émotionnelles, corporelles et faciales

Emotions Caractéristiques fonctions psychomotrices	Joie		Peur			Tristesse		Colère		
	Ouverture des yeux	plissés	autre	grands	fermés		fermés (pleurs)	semi-fermés	grands	plissés
Paupières	supérieures tendues	inférieures relâchées	remontées	fermées		tombantes	semi-ouvertes	supérieures tendues	inférieures tendues	
Front	plissé	lisse	plissé	lisse		plissé	lisse	plissé	lisse	
Sourcils	remontés	neutre	intérieur remonté	rapprochés	froncés		froncés	remontés	froncés	vers le bas
Regard	vers la source de plaisir	orientée autre part	vers la source de peur		détourné		dans le vide, vers le bas	vers un objet	direct	dans le vide
Bouche (coin des lèvres)	remontés (pommets)	neutre	vers le bas	en ligne	fermée	ouverte	tombants	neutre grimace	pincée	mâchoire contracté
Tonus	relâché	tendu	relâché		tendu		relâché	tendu	relâché	tendu
Praxies										
Espace (orienté vers qui)										
Posture										
Orientation de la tête						vers le bas	autre			

Résumé

Reconnaître et exprimer ses émotions sont des compétences à acquérir au cours du développement. Elles permettent notamment les interactions sociales. Toutefois il arrive pour

certains troubles comme le trouble spécifique du langage oral (TSLO) que ces compétences émotionnelles soient altérées. Ce mémoire a pour but de proposer une prise en charge en psychomotricité à trois enfants atteints d'un trouble spécifique du langage oral et d'un trouble déficitaire de l'attention. Les séances seront organisées afin de travailler l'identification, l'expression et enfin la régulation des émotions. Les émotions de base choisies sont celles tirées des travaux d'Ekman (1992) : la joie, la tristesse, la colère, la peur et le dégoût. Nous décrivons les adaptations nécessaires à cet accompagnement et l'apprentissage de la lecture des communications verbales et non verbales émotionnelles. La progression relevée justifie le rôle du psychomotricien dans le travail des compétences de reconnaissance et d'expression des émotions auprès de TSLO.

Mots clés : TSLO, compétences émotionnelles, difficultés attentionnelles, psychomotricité, enfant, progression.

Abstract

Recognizing and expressing emotions are skills to be acquired during development. They allow for social interaction. However, in certain disorders such as Developmental Language Disorder (DLD), these emotional skills can be impaired. The aim of these case study is to propose a psychomotricity treatment to three children with a Developmental Language Disorder and an Attention Deficit Disorder. The sessions will be organized in order to work on the identification, the expression and finally the regulation of emotions. The basic emotions chosen are those taken from Ekman's work (1992): joy, sadness, anger, fear and disgust. We will describe the adaptations necessary for this accompaniment and the learning of the reading of verbal and non-verbal emotional communications. The progression noted justifies the role of the psychomotrician in working on the skills of recognizing and expressing emotions with DLD children.

Keywords : specific language impairment, emotional skills, attentional difficulties, psychomotricity, children, progress.