



UNIVERSITÉ DE NANTES

Unité de Formation et de Recherche de Médecine et des Techniques Médicales

Année Universitaire 2019-2020

## **Mémoire**

Pour l'obtention du

## **Certificat de Capacité en Orthophonie**

**Les difficultés émotionnelles dans le trouble  
développemental du langage oral : proposition  
d'un album adapté et d'un livret d'étayage pour  
soutenir un travail d'élaboration métacognitive**

**Présenté par *Laura ANGEBault***

**Née le 22/11/1993**

Président du Jury : Madame LEBAYLE-BOURHIS Annaïck – Orthophoniste, chargée d'enseignement et directrice des stages au C.F.U.O de Nantes

Directrice du Mémoire : Madame PRUDHON Emmanuelle – Orthophoniste, chargée d'enseignement et co-directrice pédagogique au CFUO de Nantes

Co-directrice du Mémoire : Madame MABIRE Marie-Laure - Orthophoniste

Membres du jury : Madame FRADET Marie - Orthophoniste

## **REMERCIEMENTS**

Je remercie mes directrices, Mme Prudhon et Mme Mabire, pour leur disponibilité et leur accompagnement qui m'ont permis de concrétiser ce travail.

Un immense merci à Bérénice pour son talent, sa patience et son application dans la réalisation des illustrations et à Marie pour son temps et son expertise. Sans vous, ce projet ne serait pas. Vous avez donné vie à Lou.

Je remercie l'équipe des Lamas, Salomé, Daphnée et Candice, pour leur bonne humeur et leur soutien moral sans faille. Vous avez rendu ces cinq années bien plus belles.

Je remercie grandement ma famille.

Je remercie mes parents de m'avoir toujours encouragée à suivre ma voie et de m'avoir soutenue à travers les difficultés. Merci pour votre soutien et votre confiance quand j'ai choisi de me diriger vers l'orthophonie. Merci d'avoir été présents dans mes doutes comme dans mes victoires.

Merci Hugo pour ta présence et ton écoute durant ces années passées ensemble. Merci d'être mon pilier et de toujours croire en moi quand je ne me sens pas à la hauteur.

## ENGAGEMENT DE NON-PLAGIAT

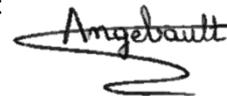
« Par délibération du Conseil en date du 7 Mars 1962, la Faculté a arrêté que les opinions émises dans les dissertations qui lui seront présentées doivent être considérées comme propres à leurs auteurs et qu'elle n'entend leur donner aucune approbation ni improbation ».

Je, soussignée Laura ANGEBAULT déclare être pleinement consciente que le plagiat de documents ou d'une partie d'un document publiés sur toutes ses formes de support, y compris l'Internet, constitue une violation des droits d'auteur ainsi qu'une fraude caractérisée. En conséquence, je m'engage à citer toutes les sources que j'ai utilisées pour écrire ce mémoire.

Fait à : Nantes

Le 6 mai 2020

Signature :

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Angebault', with a decorative flourish underneath.

# SOMMAIRE

## **PARTIE THEORIQUE**

|   |   |
|---|---|
| <i>Introduction</i> .....   | 1 |
| <b>A. LE TROUBLE DÉVELOPPEMENTAL DU LANGAGE ORAL (TDLO)</b> ..... | 2 |
| <b>I) La présentation du trouble</b> .....                        | 2 |
| 1) La terminologie.....   | 2 |
| 2) Le diagnostic clinique.....                                    | 2 |
| 3) Les troubles associés .....                                    | 3 |
| <b>II) L'individu au cœur du trouble langagier</b> .....          | 3 |
| 1) Un trouble dit « développemental ».....                        | 3 |
| 2) Les répercussions du trouble au quotidien.....                 | 3 |
| <i>a) Répercussions personnelles</i> .....                        | 3 |
| <i>b) Répercussions dans les apprentissages scolaires</i> .....   | 4 |
| <i>c) Répercussions sociales et familiales</i> .....              | 4 |
| <b>III) Le soin orthophonique de l'enfant TDLO</b> .....          | 4 |
| 1) L'intervention orthophonique auprès de l'enfant .....          | 5 |
| 2) L'accompagnement familial .....                                | 5 |
| <b>B. L'EXPRESSION DES ÉMOTIONS</b> .....                         | 6 |
| <b>I) Introduction aux émotions</b> .....                         | 6 |
| 1) Qu'est-ce qu'une émotion ?.....                                | 6 |

|             |   |    |
|-------------|---|----|
| a)          | <i>La classification des émotions</i> .....                           | 6  |
| b)          | <i>Les composantes d'une émotion</i> .....                            | 6  |
| 2)          | Pourquoi ressentons-nous des émotions ? .....                         | 7  |
| 3)          | L'émotion dans le langage .....                                       | 7  |
| <b>II)</b>  | <b>Les compétences émotionnelles</b> .....                            | 8  |
| 1)          | La définition des compétences émotionnelles .....                     | 8  |
| 2)          | Développement des compétences émotionnelles.....                      | 8  |
| a)          | <i>L'apparition du langage et la communication des émotions</i> ..... | 8  |
| b)          | <i>Le rôle des conversations avec l'adulte</i> .....                  | 9  |
| 3)          | La cognition sociale.....   | 9  |
| a)          | <i>Les fonctions de la cognition sociale</i> .....                    | 9  |
| b)          | <i>La théorie de l'esprit</i> .....                                   | 10 |
| c)          | <i>Le modèle de traitement de l'information sociale</i> .....         | 10 |
| 4)          | La régulation émotionnelle .....                                      | 11 |
| a)          | <i>Un processus individuel</i> .....                                  | 11 |
| b)          | <i>Les stratégies de régulation des émotions</i> .....                | 11 |
| c)          | <i>Le langage intériorisé</i> .....                                   | 13 |
| <b>III)</b> | <b>Difficultés émotionnelles et TDLO</b> .....                        | 13 |
| 1)          | Un lien avéré.....  | 13 |
| 2)          | Hypothèses explicatives .....   | 14 |
| a)          | <i>Le modèle d'adaptation sociale de Redmond et Rice (1998)</i> ..... | 14 |

|  |    |
|--|----|
| b) <i>Les discussions entre l'enfant et l'adulte</i> .....                         | 14 |
| 3) L'estime de soi des enfants TDLO .....  | 15 |
| <b>C. L'ALBUM ADAPTÉ : UN SUPPORT VERS UNE ACTIVITÉ DE<br/>MÉTACOGNITION</b> ..... | 15 |
| <b>I) La métacognition</b> .....   | 15 |
| 1) Définition.....   | 15 |
| 2) Les composantes métacognitives.....   | 15 |
| <b>II) Métacognition et fonctions exécutives : une interdépendance</b> .....       | 16 |
| 1) Les fonctions exécutives.....   | 16 |
| 2) Le développement des FE chez l'enfant TDLO .....                                | 16 |
| 3) La place du langage dans la métacognition .....                                 | 17 |
| <b>III) La remédiation par la métacognition</b> .....                              | 17 |
| 1) Le programme de remédiation métacognitive de Büchel (2007) .....                | 18 |
| 2) L'album comme outil de médiation métacognitive .....                            | 18 |
| <b>IV) L'album adapté à l'enfant TDLO</b> .....                                    | 19 |
| 1) Les caractéristiques de l'album illustré .....                                  | 19 |
| 2) Les recommandations guidant la création .....                                   | 20 |
| a) <i>Une histoire concrète pour mieux s'identifier</i> .....                      | 20 |
| b) <i>Un texte adapté au TDLO</i> .....  | 20 |
| c) <i>Les illustrations et la couverture de l'album</i> .....                      | 21 |
| 3) Les aides de communication améliorée.....                                       | 22 |

|   |    |
|---|----|
| a) <i>La gestualité</i> .....   | 22 |
| b) <i>Les codes pictographiques</i> .....   | 23 |
| c) <i>L'utilisation de la couleur</i> .....   | 24 |
| 4) <i>La lecture : une interaction privilégiée entre l'enfant et l'adulte</i> ..... | 24 |
| a) <i>La lecture partagée</i> .....   | 24 |
| b) <i>L'étayage de l'adulte</i> .....   | 25 |
| c) <i>Et le plaisir de lire ?</i> .....   | 25 |

|                        |
|------------------------|
| <b>PARTIE PRATIQUE</b> |
|------------------------|

|  |    |
|--|----|
| <i>Contexte et objectif</i> .....                              | 26 |
| <i>Hypothèses</i> .....  | 26 |
| <i>Méthode</i> .....   | 26 |
| <b>A. RECUEIL DES BESOINS AU MOYEN DE QUESTIONNAIRES</b> ..... | 27 |
| <b>I) Méthodologie du questionnaire</b> .....                  | 27 |
| 1) Critères de recrutement de la population.....               | 27 |
| 2) Elaboration des questionnaires.....                         | 27 |
| a) <i>Le choix des questions</i> .....                         | 27 |
| b) <i>Le format des questions</i> .....                        | 27 |
| c) <i>Le consentement libre et éclairé</i> .....               | 28 |
| d) <i>La phase pré-test</i> .....                              | 28 |
| 3) Les modalités de passation.....                             | 28 |

|  |           |
|--|-----------|
| <b>II) L'analyse des résultats .....</b>                       | <b>28</b> |
| 1) L'identification des sujets TDLO et des professionnels..... | 28        |
| 2) Les difficultés émotionnelles dans le TDLO .....            | 30        |
| 3) Le rapport à l'album .....                                  | 31        |
| 4) Intérêt pour ce projet.....                                 | 33        |
| 5) Synthèse.....   | 33        |
| <br>   |           |
| <b>B. L'ÉLABORATION DES OUTILS.....</b>                        | <b>34</b> |
| <br>   |           |
| <b>I) L'album illustré « Les émotions de Lou ».....</b>        | <b>34</b> |
| 1) L'objet-livre.....  | 34        |
| a) <i>Le format</i> .....                                      | 34        |
| b) <i>La couverture et la page de garde</i> .....              | 34        |
| c) <i>Les pages de textes et pictogrammes</i> .....            | 35        |
| d) <i>La mise en page</i> .....                                | 35        |
| 2) Création de l'histoire .....                                | 36        |
| a) <i>Le choix du thème</i> .....                              | 36        |
| b) <i>Le choix des personnages</i> .....                       | 36        |
| 3) Justification du texte.....                                 | 37        |
| a) <i>Le texte</i> .....                                       | 37        |
| b) <i>L'adaptation en pictogrammes</i> .....                   | 38        |
| c) <i>Le choix du titre</i> .....                              | 38        |

|   |           |
|---|-----------|
| 4) La création des illustrations .....  | 38        |
| 5) Rendre l'enfant acteur de la réflexion .....                                 | 39        |
| 6) Intérêts de l'album « Les émotions de Lou » .....                            | 39        |
| 7) Limites de l'album « Les émotions de Lou » .....                             | 40        |
| <b>II) Le livret d'étayage .....</b>  | <b>40</b> |
| 1) Méthode d'élaboration du livret .....  | 40        |
| 2) La forme du livret .....   | 40        |
| 3) Le titre et la couverture.....   | 40        |
| 4) Le contenu du livret .....   | 41        |
| a) <i>Les informations générales</i> .....                                      | 41        |
| b) <i>Les conseils de guidance</i> .....  | 42        |
| c) <i>Les ressources</i> .....  | 42        |
| 5) Intérêts du livret d'accompagnement.....                                     | 43        |
| 6) Limites du livret d'accompagnement .....                                     | 43        |
| <b>C. DISCUSSION .....</b>  | <b>43</b> |
| <b>I) Vérification des hypothèses .....</b>                                     | <b>43</b> |
| 1) Rappel des hypothèses .....  | 43        |
| 2) Rappel et synthèse des résultats.....  | 44        |
| <b>II) Contextualisation des résultats .....</b>                                | <b>44</b> |
| 1) Les difficultés émotionnelles dans le TDLO .....                             | 44        |
| 2) Le développement langagier : prédicteur des difficultés émotionnelles ?..... | 45        |
| 3) L'album illustré : un outil de métacognition pertinent ? .....               | 46        |

|  |           |
|--|-----------|
| 4) Adapter la communication aux enfants TDLO.....      | 46        |
| 5) Un besoin d'outils adaptés.....                     | 47        |
| <b>III) Regard critique : limites et intérêts.....</b> | <b>47</b> |
| 1) Limites méthodologiques .....                       | 47        |
| 2) Intérêt pour la pratique orthophonique .....        | 48        |
| 3) Perspectives .....                                  | 49        |
| <i>Conclusion</i> .....                                | 50        |
| <i>Bibliographie</i> .....                             | 51        |
| <i>Annexes</i> .....                                   | 6464      |

## INDEX DES FIGURES

**Figure 1** : Répartition des réponses à la question : « Votre enfant a-t-il des suivis en lien avec son trouble ? ».

**Figure 2** : Répartition des réponses aux questions : « Votre enfant présente-t-il des troubles associés » et « Les enfants avec un TDLO qui vous suivent présentent-ils des troubles associés ? ».

**Figure 3** : Répartition des réponses aux questions : « Votre enfant présente-t-il des difficultés d'expression et/ou de régulation des émotions au quotidien ? » et « Dans le cadre de votre exercice, constatez-vous des difficultés émotionnelles chez les enfants TDLO ? ».

**Figure 4** : Répartition des réponses aux questions : « Quel est le type des difficultés rencontrées ? ».

**Figure 5** : Répartition des réponses à la question : « Quels sont les contextes dans lesquels les difficultés émotionnelles de votre enfant apparaissent ? ».

**Figure 6** : Répartition des réponses à la question : « Lisez-vous des livres ou des albums avec votre enfant ? »

**Figure 7** : Répartition des réponses à la question : « Quels outils et/ou supports de communication augmentée ou alternative utilisez-vous ? ».

**Figure 8** : Répartition des réponses à la question : « Pensez-vous que ces outils portant sur l'expression des émotions pourraient vous être utiles pour soutenir vos patients TDLO/votre enfant ? ».

## **INDEX DES ABRÉVIATIONS**

**APA** : *American Psychiatric Association*

**ASHA** : *American Speech-Language-Hearing Association*

**DLD** : *Developmental Language Disorder*

**DSM-5** : *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* cinquième édition

**EBP** : *Evidence Based Practice*

**FE** : Fonctions Exécutives

**HAS** : Haute Autorité de Santé

**IRPA** : Institut de Réhabilitation de la Parole et de l'Audition

**LSF** : Langue des Signes Française

**OMS** : Organisation Mondiale de la Santé

**SAM** : *Social Adaptation Model*

**SESSAD** : Service d'éducation spéciale et de soins à domicile

**SSEFS** : Service de Soutien à l'Education Familiale et à la Scolarité

**TDAh** : Trouble Déficitaire de l'Attention avec ou sans hyperactivité

**TDE** : Théorie De l'Esprit

**TDLO** : Trouble Développementale du Langage Oral

**TIS** : Traitement de l'Information Sociale

**TSA** : Trouble du Spectre de l'Autisme

**ULIS TSL** : Unités Localisées pour l'Inclusion Scolaire spécialisées dans les Troubles Spécifiques du Langage

**Les mots manquent aux émotions.**

Victor Hugo, *Dernier jour d'un condamné* (1827)

*« There is a lot more in him than you guess,  
and a deal more than he has any idea of himself. »*

« Il y a beaucoup plus en lui que vous ne le soupçonnez,  
et passablement plus qu'il ne le soupçonne lui-même. »

J.R.R Tolkien, *Le Hobbit* (1937)

## **PARTIE THEORIQUE**

### **Introduction**

Le trouble développemental du langage oral (TDLO, anciennement nommé « dysphasie ») est un trouble neuro-développemental touchant le langage oral. Ses symptômes sont variés et évolutifs, parfois associés à d'autres difficultés ou troubles, et ses répercussions sont multiples à la fois sur les plans personnel, scolaire, professionnel et psychoaffectif. Les enfants avec un TDLO sont plus à risque de présenter des difficultés d'expression et/ou de régulation des émotions menant à une gêne fonctionnelle au quotidien et dans les adaptations sociales, ainsi qu'à des comportements de retrait ou d'agressivité (Touzin, 2010). Cette facette du langage permettant le partage des affects doit être prise en compte lors de l'intervention orthophonique dans une optique de soins globaux et de bien-être de l'individu.

L'enfant TDLO est gêné dans son langage oral, mais possède néanmoins toutes les capacités nécessaires à l'apprentissage de la régulation émotionnelle et des habiletés sociales. Il est donc à même de réfléchir sur ses ressentis et de trouver ses propres stratégies d'apaisement avec l'aide d'un adulte. La proposition d'un support accessible aux enfants avec un TDLO et d'un outil d'étayage destiné aux accompagnants permettrait de mieux gérer les difficultés émotionnelles rencontrées au quotidien par le biais d'une activité de métacognition. De par ses propriétés graphiques, l'album est un support intéressant pour replacer cette réflexion dans un contexte et aider l'enfant à trouver les mots pour partager ses ressentis. Le livret d'accompagnement devrait permettre de donner des clés à l'adulte accompagnant l'enfant et de le réassurer dans son rôle de guidance auprès de l'enfant.

Ce mémoire explore ainsi les difficultés émotionnelles des enfants TDLO âgés de 6 à 9 ans et cherche à évaluer l'intérêt d'un album adapté et d'un livret d'accompagnement à destination des accompagnants comme support de remédiation.

Nous détaillerons dans un premier temps l'origine du projet, c'est-à-dire son cadre théorique portant sur le trouble développemental du langage oral, les émotions, la métacognition et l'album adapté. La seconde partie portera sur les étapes de la réalisation de l'album adapté et de son livret d'étayage.

## **A. Le trouble développemental du langage oral (TDLO)**

### **I) La présentation du trouble**

#### **1) La terminologie**

De nombreuses terminologies désignant le TDLO ont longtemps cohabité : trouble du langage, trouble spécifique du langage oral, dysphasie, retard de langage, trouble du développement du langage... Un groupe international d'experts nommé CATALISE et dirigé par la professeure Dorothy Bishop a statué sur cette question en 2016. Ils sont parvenus à un consensus en retenant le terme de Trouble développemental du langage oral (TDLO) (Bishop, et al., 2016) que nous emploierons dans notre étude. Par soucis de simplification, nous parlerons des « enfants TDLO » pour mentionner les enfants dont le diagnostic de TDLO a été posé.

#### **2) Le diagnostic clinique**

La clinique actuelle s'appuie sur les critères du DSM-5 (APA, 2013) pour poser le diagnostic de TDLO. Il se définit comme des difficultés durables d'acquisition et d'utilisation du langage, quelle que soit sa modalité (orale, écrite ou gestuelle), en raison d'un déficit de compréhension et/ou de production. Ces difficultés recouvrent des capacités langagières inférieures au niveau attendu pour l'âge. Le TDLO est un trouble pouvant toucher à la fois le versant expressif et le versant réceptif avec une gravité variable (APA, 2013).

Nous nous appuyons sur les récentes conclusions du consensus CATALISE (Bishop et al., 2016 ; Bishop et al., 2017) synthétisées par Maillart (2019) pour définir plus précisément le TDLO et son parcours diagnostique. Pour parler de TDLO, le patient doit présenter un trouble des habiletés langagières continu, c'est-à-dire un trouble constant dans le temps. Deux notions sont primordiales dans la prise en compte du TDLO : l'impact fonctionnel et le pronostic. En effet, les limitations fonctionnelles dans le quotidien constituent le critère principal pour poser le diagnostic de TDLO selon Bishop et al. (2017). C'est la première étape du parcours diagnostique proposé par Bishop et al. (2016) (annexe 1). Le thérapeute doit ensuite s'interroger sur la présence d'un bilinguisme afin de différencier le TDLO d'un trouble d'apprentissage de la langue ou d'un manque d'exposition à la langue. Nous nous intéressons ensuite aux indicateurs d'un pronostic plus sombre qui concernent le nombre de domaines langagiers touchés pour les enfants âgés de 3 à 4 ans. Plus il y a de domaines touchés, moins le pronostic est favorable. Les profils des individus TDLO sont hétérogènes tant au niveau de la sévérité que du profil langagier (Leclercq & Leroy, 2012). Les difficultés sont diverses et peuvent toucher aussi bien le lexique, la syntaxe, la phonologie et la pragmatique. Bishop et al. (2016)

se focalisent ensuite sur les facteurs de différenciation. Ce sont toutes les conditions biomédicales au sein desquelles le TDLO peut se produire. Elles remplacent les habituelles conditions d'exclusion et rejoignent les critères diagnostiques du DSM-5 (APA, 2013) selon lequel les symptômes du TDLO ne doivent pas être mieux expliqués par une autre pathologie. Dans un dernier temps, nous nous intéressons aux informations complémentaires tels que les troubles co-occurrents, les facteurs de risque et les aires langagières affectées.

### **3) Les troubles associés**

Plusieurs troubles sont fréquemment associés au TDLO et en majorent les difficultés. Il existe un lien avéré entre le trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDAh) et le TDLO (Michelle et al., 2010). A cela peuvent s'ajouter des atteintes avec des problèmes moteurs, de l'attention, de la lecture, des interactions sociales et du comportement (Bishop et al. 2016 ; Meilleur et al., 2016).

## **II) L'individu au cœur du trouble langagier**

### **1) Un trouble dit « développemental »**

« Contrairement au trouble acquis chez un adulte dont les fonctions cognitives auraient suivi un développement typique, un trouble développemental va interférer avec l'ensemble des sphères cognitive, affective, éducative et sociale » (Leclercq & Maillart, 2014, p.4). La communication est omniprésente au quotidien et le langage tient une place importante dans notre société. Il est à la fois un moyen de communication et un outil de raisonnement. L'enfant TDLO peut se retrouver en situation de handicap sur les plans personnel, social, scolaire et professionnel.

### **2) Les répercussions du trouble au quotidien**

#### ***a) Répercussions personnelles***

L'Organisation Mondiale de la Santé (OMS) définit la santé comme étant « un état de complet bien-être physique, mental et social, [qui] ne consiste pas seulement en une absence de maladie ou d'infirmité » (OMS, 1948). Le handicap engendré par le trouble dépend de la capacité de l'enfant à mettre en place des compensations efficaces. Le soutien qu'il reçoit influence à la fois sa façon d'appréhender les difficultés et sa capacité à y faire face (Meilleur et al., 2016). Ainsi, il serait plus à même de se sentir bien physiquement et psychologiquement s'il parvient à compenser les difficultés de communication rencontrées au quotidien. Dans cette idée, un accompagnement psychothérapeutique est parfois nécessaire.

### ***b) Répercussions dans les apprentissages scolaires***

Le TDLO entraîne des perturbations scolaires et des apprentissages (Guénébaud, 2011 ; John & Mautret-Labbé, 2011 ; Meilleur et al., 2016). Les enfants TDLO ont difficilement accès à la lecture et à l'écriture. Ils peuvent ne pas comprendre les consignes données, sont fatigables et ont souvent besoin d'un accompagnement spécialisé. Quand le trouble est sévère, ils sont orientés vers des classes spécialisées à plus petits effectifs. L'association avec d'autres troubles, tels que des difficultés d'attention, peuvent d'autant plus compliquer leur quotidien scolaire. Le temps des devoirs est aussi un moment difficile qu'il convient de prendre en compte par la mise en place de stratégies d'apprentissage lors du suivi orthophonique.

### ***c) Répercussions sociales et familiales***

Le TDLO gêne de manière importante les interactions sociales au quotidien. Plusieurs études ont démontré des difficultés dans les expériences sociales en relation avec les pairs et dans le développement d'amitiés (Andersen Helland et al., 2014 ; Conti-Ramsden et al., 2013 ; Michelle et al., 2010). Les difficultés langagières en compréhension et en expression limitent les interactions sociales de manière importante. Néanmoins, la sévérité du trouble n'est pas nécessairement prédictive de l'ampleur des difficultés sociales ou pragmatiques (Fujiki et al., 2002).

Les relations familiales sont aussi impactées par le TDLO. Les parents font parfois face à l'incompréhension de leur entourage concernant le trouble et se sentent perdus entre le besoin de protéger leur enfant et la nécessité de le laisser vivre ses propres expériences (Meilleur et al., 2016). L'équilibre familial est remis en question et la fratrie doit elle aussi être accompagnée dans ce bouleversement.

## **III) Le soin orthophonique de l'enfant TDLO**

L'orthophoniste a pour objectifs cliniques la réduction de l'impact fonctionnel du trouble et la compensation des difficultés. « L'idée est de considérer les enfants dysphasiques comme des sujets pensants et parlants dont les variations d'usage constituent un idiolecte plutôt que comme des malades du langage » (Kunz, 2013, p.81). Le soignant va ainsi tenter l'élargissement de la zone de fonctionnalité de l'enfant en débutant avec le cercle familial, puis en l'étendant à un sociolecte moins ajusté. Pour ce faire, le soin doit concerner à la fois l'enfant et son entourage.

### **1) L'intervention orthophonique auprès de l'enfant**

« Chaque enfant dysphasique est donc une composition unique ayant des particularités, des forces et des difficultés avec lesquelles il faut composer » (Meilleur et al., 2016, p.30). Le projet de soin se base sur les points forts de l'enfant TDLO, et notamment l'aspect visuel. La modalité orale du langage étant déficitaire chez ces patients, ils compensent par leurs capacités visuelles. Le langage gestuel, mais aussi l'utilisation de pictogrammes, sont donc des supports de communication à prendre en compte. L'orthophoniste est présent pour suggérer des adaptations et identifier les étapes de progression.

Ce soin doit prendre place dans le quotidien de l'enfant. Ce point est primordial pour que l'enfant parvienne à développer un langage fonctionnel. « La vie de tous les jours est tellement riche en émotions et en expériences qu'elle favorise grandement l'apprentissage » (Meilleur et al., 2016, p.120).

### **2) L'accompagnement familial**

Les parents sont les premiers partenaires de rééducation et sont généralement en demande de conseils et de soutien. Dans cette collaboration, chacun s'engage à réfléchir sur les difficultés liées au TDLO.

« L'intervention focalisée [...] que peut offrir un professionnel est bien souvent nécessaire pour résoudre des difficultés et amorcer des changements chez l'enfant. La famille offre en revanche un milieu beaucoup plus riche en émotions, en affectivité et en expériences que la clinique [...] ; c'est donc dans ce milieu que s'opèreront les changements durables » (Meilleur et al., 2016, p.108).

Le travail prend place dans les habitudes de vie des familles et tente d'y insérer des instants privilégiés d'interaction adaptée entre l'enfant et son parent. Dans cette idée, il ne faut pas négliger la place de la fratrie. Les frères et sœurs sont les premiers partenaires de jeu de l'enfant (Meilleur et al., 2016) et sont souvent confrontés à ses difficultés de communication en tant qu'interlocuteurs récurrents. Il est intéressant de les inclure dans les soins de l'enfant TDLO afin qu'ils comprennent mieux les réactions de leur frère ou sœur et que la communication demeure la plus efficace possible.

Les enfants TDLO présentent des difficultés de réception et/ou d'expression langagière. Ce trouble perturbe le développement global de l'enfant et les interactions avec son entourage. L'émotion prenant place dans le langage, la sphère affective se retrouve elle aussi altérée par le TDLO.

## **B. L'expression des émotions**

### **I) Introduction aux émotions**

#### **1) Qu'est-ce qu'une émotion ?**

Les émotions sont difficiles à définir car elles sont un phénomène complexe et abstrait. Elles seraient « une réaction soudaine de tout notre organisme, avec des composantes physiologiques (notre corps), cognitives (notre esprit) et comportementales (nos actions) » (André & Lelord, 2001, p.15). Luminet complète cette définition en ajoutant que les émotions sont des « états relativement brefs provoqués par un stimulus ou par une situation spécifique » (Luminet, 2002, cité par Mikolajczak, 2014 c, p.15).

Les signes physiques de l'émotion sont dépendants de l'activité des systèmes sympathique et parasympathique sous l'excitation des zones thalamiques. Elle a donc des connexions physiologiques fortes. « La sensation ou l'état affectif agréable ou désagréable est retenu par le sujet comme étant le marqueur de son état émotionnel mais aussi somatique » (Claudon & Weber, 2009, p.62).

#### ***a) La classification des émotions***

Paul Ekman distingue les émotions dites « de base » des émotions secondaires (Ekman & Cordaro, 2011). Les émotions de base sont universellement reconnues et reconnaissables par tous. Elles ne découlent pas d'un apprentissage culturel mais sont néanmoins sujettes à des variations individuelles et situationnelles. Les normes sociales et culturelles influencent la manière dont les émotions sont exprimées (Niedenthal et al., 2009). Parmi les nombreuses émotions connues, seules six répondent aux critères d'universalité (annexe 3) avancés par Ekman (1992) : la colère, la peur, la surprise, la tristesse, la joie et le dégoût.

Les émotions secondaires sont quant à elles une combinaison d'émotions de base et sont propres à chaque culture. Ce sont des variations plus subtiles en lien avec les contextes sociaux et relationnels complexes. Ekman (1992) évoque des cas spéciaux d'émotions ne présentant pas tous les critères d'universalité nécessaires aux émotions de base. Par exemple, la culpabilité et la honte seraient une facette de la tristesse.

#### ***b) Les composantes d'une émotion***

Berthoz et Krauth-Gruber (2011) divisent l'émotion en cinq composantes selon le modèle de Klaus Scherer (2001) : l'évaluation cognitive, le sentiment subjectif, l'expression émotionnelle, les changements physiologiques et la tendance à l'action. L'évaluation cognitive

(1) désigne la situation qui induit l'émotion, tandis que le sentiment subjectif (2) concerne l'expérience consciente de la réponse de l'organisme face à cette situation. L'individu a conscience de ressentir une émotion positive ou négative et manifeste son sentiment subjectif dans le langage émotionnel à travers des descriptions verbales. L'expression émotionnelle (3) prend en compte tous les comportements verbaux et/ou non verbaux par le biais desquels une émotion est partagée et exprimée. Les changements physiologiques (4) dépendent de l'activation du système nerveux sympathique dans l'organisme. La tendance à l'action (5) est perçue comme une composante motivationnelle en lien avec une prédisposition à un type d'action spécifique. C'est la « conséquence comportementale de l'émotion » (Berthoz & Krauth-Gruber, 2011, p.29).

## 2) Pourquoi ressentons-nous des émotions ?

Chaque émotion nous dirige vers un comportement propice à la réalisation de nos objectifs (Ekman & Cordaro, 2011). Mikolajczak (2014 c) met en évidence quatre rôles des émotions. Elles sont tout d'abord une source d'information sur la nature de nos buts et de nos besoins. Les émotions facilitent aussi les comportements adaptés et en inhibent d'autres. Ce serait en quelque sorte un guide du comportement qui nous permettrait de réagir correctement et rapidement à une situation donnée. Elles sont un outil indispensable à l'adaptation puisque chaque émotion de base possède des modifications physiologiques, cognitives et comportementales dont le but est de parfaire l'adaptation du sujet à son milieu.

De plus, elles sont un support à la décision comme l'illustre le cas de Phineas Gage. En 1848, cet ouvrier américain a eu le cerveau transpercé par une barre de fer. En apparence, il ne garde aucune séquelle mais présentait en réalité une indifférence affective et une incapacité à effectuer rationnellement des choix. La partie ventro-médiane du cortex préfrontal a été endommagée, cette aire cérébrale assure le lien entre la raison et les émotions. D'après Damasio (1995), les émotions seraient des « marqueurs somatiques » qui guideraient nos décisions selon les conséquences de nos choix antérieurs. Ce cas démontre bien le rôle essentiel des émotions dans la prise de décision et le raisonnement.

## 3) L'émotion dans le langage

L'expression des émotions est un acte de langage. L'objectif de cet acte expressif est de « rendre sensibles, de manifester des états mentaux du locuteur » (Brixhe, 2002, p.68). Il est également possible de manifester des états mentaux via un comportement non-verbal. Les émotions entraînent des modifications au niveau de la posture, de l'expression faciale, de la

voix et de la gestuelle (Mikolajczak, 2014 c). En ce sens, elles font partie des indices paralinguistiques du discours. Mais si la parole permet d'exprimer des émotions, elle permet aussi d'en provoquer (Cosnier, 2003).

## **II) Les compétences émotionnelles**

### **1) La définition des compétences émotionnelles**

Les compétences émotionnelles (ou « intelligence émotionnelle ») désignent la « capacité à identifier, à comprendre, à exprimer, à gérer et à utiliser ses émotions et celles d'autrui. Elles jouent un rôle essentiel dans la santé mentale, la santé physique, la performance au travail et les relations sociales » (Mikolajczak, 2014 b, p.3). Elles sont influencées par différents facteurs tels que les expériences sociales, les apprentissages, les relations et le système de croyances et de valeurs de chacun. Elles se composent notamment de la conscience de son propre état affectif, de la capacité d'empathie, de la connaissance du vocabulaire des émotions et de capacités d'autorégulation émotionnelle (Saarni, 2011).

### **2) Développement des compétences émotionnelles**

Dans le développement du langage, la compréhension précède l'expression, tandis que dans le cas des émotions, expression et compréhension évoluent en parallèle (Nadel, 2019). Ce développement est influencé par plusieurs facteurs dont l'acquisition du langage et les conversations au sein de la famille.

#### ***a) L'apparition du langage et la communication des émotions***

Avec l'apparition du langage, « les premières références verbales des enfants quant à leurs états internes incluent le fait de nommer leurs émotions ; ceci se fait souvent par des commentaires sur les causes de leurs émotions, incluant parfois des références auto-régulatoires » (Brodard et al., 2012, p.6). Un enfant qui a peur va par exemple fermer ses yeux. A l'âge scolaire, l'enfant développe son lexique émotionnel et peut décrire son vécu affectif (Nadel, 2003 ; Saarni, 2011) en développant des narrations d'expériences émotionnelles vécues dans le quotidien (Favez, 2000). Ces narrations permettent une prise de recul vis-à-vis des affects, la construction d'une représentation décalée de la réalité et l'élaboration des arguments de l'action. L'enfant accède à une représentation cognitive de ses affects, ce qui lui apporte de la clarté dans son vécu émotionnel parfois déstabilisant (Brodard et al., 2012). Ces narrations recréent ainsi l'action en la connectant aux pensées et aux affects.

La mise en place du langage permet à l'enfant d'obtenir des outils intéressants pour améliorer sa conscience des émotions, admise comme prérequis des capacités de régulation émotionnelle (Lambie & Marcel, 2002).

### ***b) Le rôle des conversations avec l'adulte***

La communication des émotions dans le cercle familial est important pour le développement des compétences socio-émotionnelles de l'enfant. Le discours parental sur les émotions est en lien avec la conscience et la compréhension des émotions par l'enfant, mais aussi avec son utilisation du langage émotionnel et le développement de son empathie (Brodard et al., 2012).

« Le partage émotionnel est essentiel à tous les âges du développement car nous avons besoin de partenaires pour ressentir : saisir nos propres ressentis par l'intermédiaire d'autrui est une occasion unique de faire l'expérience des émotions des autres et de nos émotions propres » (Nadel, 2019, p.353).

Ce partage émotionnel dans la famille influence aussi les interactions sociales de l'enfant et ses relations avec ses pairs (Ruffman et al., 2006). De plus, l'enfant apprend à exprimer ses émotions selon le contexte et les règles sociales (Nadel, 2019). Cet apprentissage est intégré dans un processus de socialisation et subit l'influence des expériences personnelles (Kotsou, 2014). Ces règles sociales peuvent être explicitées par l'adulte auprès de l'enfant afin de parvenir à une meilleure compréhension.

## **3) La cognition sociale**

### ***a) Les fonctions de la cognition sociale***

« La cognition sociale se réfère spécifiquement à la manière dont nous percevons, traitons et interprétons les informations sociales » (Bertoux, 2016, p. 1). Elle permet la reconnaissance des émotions des autres personnes, l'interprétation des sentiments, croyances ou idées et l'ajustement de la réponse. Elle correspond à l'ensemble des processus permettant de comprendre et de se représenter autrui, de réguler nos émotions et d'établir des normes sociales et morales. Marton et al. (2005) indiquent davantage de difficultés dans la cognition sociale chez les enfants TDLO que chez les enfants au développement typique.

Nous retiendrons quatre fonctions de la cognition sociale énumérées par Bertoux (2016). La reconnaissance des émotions (1) joue ici un rôle de renforçateur de l'information sociale tandis que la régulation émotionnelle (2) a quant à elle une valeur d'adaptation sociale. Ces deux

fonctions ont déjà été évoquées en amont. Nous parlerons donc plus en détail de la théorie de l'esprit (3) et de l'empathie (4).

### ***b) La théorie de l'esprit***

Le Gall et al. (2009) définissent la théorie de l'esprit (TDE) comme « l'aptitude à accéder aux états mentaux d'autrui, puis à adopter le point de vue de l'autre, c'est-à-dire se mettre à la place de l'autre » (p.25) et l'évoquent comme étant une analyse logique du contexte identique à celle exécutée lors de tâches exécutives.

Au sein de la TDE, nous retrouvons les aspects froids renvoyant aux inférences sans implication émotionnelle et les aspects chauds portant sur les états affectifs d'autrui (Le Gall et al., 2009). La TDE « affective » passe par l'empathie qui permet le partage des ressentis et des émotions des autres et l'adoption d'un comportement altruiste (Le Gall et al., 2009), sans confusion avec soi-même (Decety & Lamm, 2006). L'empathie se développe dans l'enfance et repose sur la prise de conscience des conséquences de nos actes sur autrui. Elle se base sur la conscience de soi : plus nous sommes sensibles à nos émotions, plus nous sommes aptes à déchiffrer celles des autres (Goleman, 1997).

Il semblerait que les enfants TDLO suivent un pattern développemental de la TDE différent des enfants tout-venants. Une étude de Brito et Parriaud (1992, citée par Bris et al., 1999) a montré que le premier ordre de la TDE n'est en place qu'à partir de 10 ans, si l'enfant présente un niveau linguistique en réception égal ou supérieur à 7 ans. Un niveau de compréhension plus élevé semble nécessaire dans ce cas. Le premier et le second ordre seraient acquis simultanément chez les enfants TDLO alors que le premier ordre est acquis à 6 ans chez les enfants tout-venants et le second ordre, entre 7 et 9 ans.

Bris et al. (1999) attribuent le retard de développement de la TDE des enfants TDLO aux difficultés de communication résultant du trouble langagier. La prise en compte des difficultés d'attribution mentale des enfants TDLO peut permettre de mieux comprendre leurs caractéristiques comportementales, émotionnelles et relationnelles.

### ***c) Le modèle de traitement de l'information sociale***

Le modèle de traitement de l'information sociale (TIS) (annexe 4) élaboré par Crick et Dodge (1994) met en lien la cognition sociale et l'adaptation sociale. Ce modèle comporte cinq étapes de traitement : les enfants encodent les indices sociaux (1), puis ils les interprètent en incluant une attribution d'intention au comportement d'autrui (2). Ils sélectionnent les buts comportementaux (3), accèdent à des réponses comportementales en mémoire ou en

construisent de nouvelles si nécessaire (4) et décident finalement de la réponse comportementale à émettre (5). Rothier et Fontaine (2003) expliquent que toutes ces étapes se font en lien constant avec les processus émotionnels et les connaissances stockées en mémoire à long terme (liens entre les événements et les émotions, connaissances sociales...).

Si le traitement se déroule correctement à chaque étape, nous observons un comportement socialement adapté. Un déficit sur l'une des étapes entraîne un comportement relevant d'une mauvaise adaptation sociale (Crick & Dodge, 1994). Ainsi, pour réguler efficacement ses émotions, l'enfant doit avoir stocké en mémoire à long terme des comportements-réponses adaptés aux différentes situations et émotions vécues. S'il n'en a pas, il doit pouvoir en créer des nouveaux afin d'adopter un comportement socialement adéquat.

#### 4) La régulation émotionnelle

##### a) *Un processus individuel*

La conception de la régulation des émotions soutenue par Gross (2007) suggère que l'activité émotionnelle est le résultat de deux processus cognitifs : le sujet associe une valeur émotionnelle à un contexte et sélectionne une stratégie pour y répondre de manière adaptée. Ainsi, un même stimulus induit différentes réponses comportementales selon l'analyse cognitive des individus et la réponse émotionnelle n'est pas directement liée au stimulus. Ce type de régulation suggère la mise en place de capacités méta-émotionnelles (Harris & Pons, 2003) et nous intéresse dans un objectif de mise en place d'une activité de métacognition auprès des enfants TDLO.

##### b) *Les stratégies de régulation des émotions*

Les stratégies de régulation des émotions se divisent en deux catégories. Gross (2007) distingue les processus centrés sur les antécédents émotionnels et la modulation des réponses émotionnelles.

##### *Les processus centrés sur les antécédents émotionnels*

Nous retrouvons en premier lieu la stratégie de sélection de la situation. Elle consiste à anticiper les émotions et les situations qui les induisent. Mikolajczak (2014 a) parle de « gestion préventive des émotions » (p.156). Plusieurs biais peuvent mener à une mauvaise anticipation de l'émotion : le biais d'impact avec la sous-estimation de l'intensité émotionnelle, le biais de projection lorsque notre état physiologique brouille notre prédiction concernant une situation

émotionnelle à venir et le biais de mémoire qui base nos futures prédictions sur nos souvenirs. Dunn et al. (2007) soutiennent que les personnes les plus sujettes à ces biais sont aussi celles qui ont des difficultés de gestion des émotions.

La seconde stratégie est la modification de la situation et permet la variation de l'impact émotionnel. Par exemple, lors de la préparation d'un spectacle de théâtre, un enfant TDLO mettra tout en œuvre pour s'occuper du décor et ne pas avoir à parler.

La troisième stratégie concerne le déploiement attentionnel, c'est-à-dire que le sujet se focalise sur un aspect restreint d'une situation pour détourner son attention de l'impact émotionnel.

Enfin, la quatrième stratégie est celle des changements cognitifs et de l'évaluation de la situation. Elle consiste en une réinterprétation et une réévaluation du contexte émotionnel. Ce n'est pas la situation elle-même qui induit l'émotion mais la perception que le sujet a de cette situation et ses ressources pour y réagir (Bandura, 1997). « Il n'existe aucun stimulus ou aucune situation sur terre ayant le pouvoir de déclencher uniformément la même émotion, avec la même intensité chez tous les individus » (Mikolajczak, 2014 a, p.9). À force de réévaluer les situations émotionnellement chargées, l'individu finira par les analyser plus positivement par le biais d'un processus d'automatisation.

### *La modulation des réponses émotionnelles*

Les émotions, principalement négatives, émergent dans trois types de situations : les situations imprévues, les situations connues pour être génératrices d'émotions négatives mais que nous ne pouvons pas éviter en raison des bénéfices qu'elles apportent sur le long terme, et les situations que nous savons être génératrices d'émotions négatives par le biais d'un apprentissage (expérience personnelle, transmission orale ou observation) (Mikolajczak, 2014 a). Plusieurs stratégies de modulation des réponses émotionnelles existent et permettent « d'interrompre, de maintenir, d'intensifier ou de réduire des réponses émotionnelles sur des niveaux physiologiques, comportementaux, et représentationnels » (Brun, 2015, p.167). Plus l'individu en connaît, plus il est apte à atténuer l'émotion. Parmi les stratégies de modulation, nous pouvons citer le partage social et les techniques physio-relaxantes.

Le partage social est le partage de l'émotion avec une tierce personne qui n'est pas elle-même à l'origine de cette émotion (Mikolajczak, 2014 a). Selon Rimé (2005), le partage social de l'émotion induit deux éléments : la ré-évocation de l'émotion par le biais d'un langage socialement adapté et la présence d'un interlocuteur. L'interlocuteur peut être symbolique (journal intime, peluche, toile de peinture, etc.). La médiation par l'animal a également un

intérêt. Bélair (2017) parle « d'animal d'accordage » (p.106) dont les fonctions sont multiples. L'animal est non jugeant, calme et serein. Il présente des attitudes d'écoute et d'intérêt qui manifestent sa disponibilité et sa réceptivité face aux émotions et aux pensées de l'enfant. L'enfant peut alors se sentir compris et apaisé face à cet être vivant.

Les techniques physio-relaxantes agissent quant à elle directement sur le corps en permettant un relâchement des tensions musculaires, une baisse du rythme cardiaque et de la tension artérielle. A posteriori, elles suppriment les manifestations physiologiques de l'émotion (McKay et al., 2007).

### *c) Le langage intériorisé*

« L'accès à la fonction symbolique et aux narrations permet aussi l'accès à une régulation dite secondaire, mentalisée » (Brodard et al., 2012, p. 8). Le langage intériorisé a un rôle de régulateur des émotions et nous aide à « prendre conscience des comportements effectués de manière plus ou moins automatique et ainsi, d'exercer un meilleur contrôle dessus » (Favre, 1998, p.41). Il sert de support aux différentes stratégies de régulation des émotions. « Le fait de pouvoir intérioriser et modéliser la régulation comportementale constitue donc l'une des tâches développementales primordiales, puisque cela permet de se détacher de l'ici et maintenant et de la dépendance à un « autre-régulateur-de-soi » » (Brodard et al., 2012, p. 9).

En raison des difficultés méthodologiques que l'étude de la pensée induit, il n'existe pas de recherches sur l'état du langage intériorisé chez les enfants TDLO. Une étude de Lidstone et al. (2012) s'est penchée sur le rôle du langage égocentré auprès des enfants TDLO. Ce langage égocentré est une transition vers le langage intérieur et est une base pour la pensée intérieure de l'enfant (Vygotski, 1934). Deux hypothèses étaient à vérifier : un retard de langage égocentré dans le TDLO ou une absence ou réduction d'efficacité du langage égocentré en raison du TDLO. Ils ont observé 21 enfants âgés de 7 à 11 ans au cours d'une tâche cognitive. Leurs résultats suggèrent que le langage égocentré ne serait pas déficient chez les enfants TDLO mais retardé, expliquant les faibles performances de ces enfants sur les tâches non verbales.

## **III) Difficultés émotionnelles et TDLO**

### **1) Un lien avéré**

Il a été démontré que les enfants TDLO sont plus à risque de présenter des difficultés émotionnelles et comportementales (Andersen Helland et al., 2014 ; Conti-Ramsden et al., 2013 ; Fujiki et al., 2002 ; Fujiki et al., 2004 ; Snowling et al., 2006 ; Tomblin et al., 2000). Michelle

et al. (2010) parlent de « vulnérabilité développementale » (p.194). Les répercussions socio-émotionnelles dépendent à la fois de la persistance et de la sévérité du trouble (Snowling et al., 2006). L'enfant TDLO peine à réguler ses émotions et à sélectionner les comportements adéquats dans des situations affectives. « Il cherche à s'exprimer, mais sa parole n'aboutit pas, et il ressent parfois frustration et colère face à son incapacité à traduire ses pensées et à l'incompréhension de ses interlocuteurs » (Touzin, 2010, p.109). Nous observons alors des comportements de retrait ou des attitudes agressives.

## 2) Hypothèses explicatives

### a) *Le modèle d'adaptation sociale de Redmond et Rice (1998)*

Redmond et Rice (1998) proposent le modèle d'adaptation sociale (SAM) (annexe 5) selon lequel l'enfant TDLO doit s'adapter à son environnement social au sein duquel il ne peut pas communiquer correctement et a parfois du mal à se faire comprendre. Son adaptation au trouble serait alors la cause de ses difficultés sociales. Les chercheurs observent moins d'initiatives dans les échanges, moins d'affirmations et de négociations et une tendance plus élevée à compter sur l'adulte comme médiateur. Toutes ces adaptations conduisent à des différences sociales et des limitations jugées naturelles et prévisibles : ce sont les conséquences des compensations mises en place. Ainsi, les difficultés de comportements socio-émotionnels ne sont pas les mêmes selon l'environnement et peuvent être plus marquées à l'école qu'au domicile.

### b) *Les discussions entre l'enfant et l'adulte*

Les adultes ont un rôle à jouer dans le développement des habiletés émotionnelles de l'enfant. L'influence des discussions entre adultes et enfants dans ce domaine est avérée (Fujiki, et al., 2002). Le langage émotionnel exprimé dans une dyade a un rôle important dans la construction conjointe de la régulation des émotions au sein de la même dyade selon Denham (1998). En effet, selon une étude de Denham et al. (2008), les parents qui expriment de manière plus élaborée les émotions ont des enfants avec de meilleures capacités de régulation émotionnelle. Or, les enfants TDLO ne comprennent pas toujours les discussions autour des émotions et peuvent dépendre du non-verbal pour construire leurs propres représentations des émotions et pour les exprimer à autrui.

Les relations entre le TDLO et les difficultés émotionnelles observées restent floues mais elles sont néanmoins attestées. Pour l'enfant TDLO, « construire des phrases, donner une

information, exprimer un besoin ou un état affectif sont [...] extrêmement coûteux, difficiles et souvent voués à l'échec » (Touzin, 2010, p.110). La place de l'orthophonie dans cette problématique est primordiale afin de guider l'enfant et sa famille vers des stratégies personnalisées et appropriées.

### 3) L'estime de soi des enfants TDLO

L'estime de soi désigne l'ensemble des attitudes et des croyances que l'individu a envers lui-même (Coopersmith, 1967, cité par Lindsay et al., 2002). Elle est reliée à de nombreux états émotionnels et joue un rôle central dans la vie émotionnelle. L'estime de soi serait davantage reliée aux émotions qui nous sont propres, telles que la fierté ou la honte. Ces dernières impliquent généralement le regard d'un tiers sur nous-même (Brown & Marshal, 2001).

Les enfants TDLO sont à risque de présenter une faible estime de soi. En effet, les difficultés langagières sont liées à un faible niveau scolaire et les difficultés de communication peuvent influencer la perception des compétences. Une étude de Lindsay et al. (2002) portant sur 69 enfants TDLO âgés entre 11 et 12 ans présente des résultats en ce sens. La majorité des enfants a une estime de ses compétences scolaires et sociales plus basse que les enfants tout-venants. Les enfants devraient donc être encouragés à produire leur jugement sur la base du progrès plutôt que sur le résultat final dans une optique de renforcement de l'estime de soi.

## **C. L'album adapté : un support vers une activité de métacognition**

### **I) La métacognition**

#### **1) Définition**

Il n'existe pas de consensus concernant la définition de la métacognition (Frenkel, 2014). Cette capacité porte sur les connaissances et la conscience de nos propres forces et faiblesses cognitives. Nous pouvons parler de « cognition sur la cognition » car elle réfère à la connaissance que nous avons de notre propre fonctionnement interne (Efklides, 2008). Cela implique aussi bien le fonctionnement cognitif que les réponses émotionnelles. Dans le cadre de la régulation émotionnelle, la métacognition consiste à prendre conscience des émotions vécues, à connaître les situations génératrices d'émotions et à mettre en place des stratégies de résolution en accord avec notre personnalité.

#### **2) Les composantes métacognitives**

Frenkel (2014) identifie trois composantes de la métacognition : les connaissances, les stratégies et les expériences métacognitives. La première réfère aux connaissances qu'une

personne a de son propre fonctionnement cognitif et de celui des autres. Les stratégies métacognitives renvoient quant à elles aux activités de régulation de la cognition, c'est-à-dire aux mécanismes d'autorégulation. Enfin, la troisième composante fait référence aux expériences de conscientisation cognitive ou émotionnelle qui accompagnent une tâche et qui résultent de la surveillance de la cognition par le sujet.

Ainsi, la métacognition renvoie aux processus nous permettant de « guider et de réguler l'apprentissage et le fonctionnement cognitif dans des situations de résolution de problème ou, plus spécifiquement, lors des interactions sociales » (Le Gall et al., 2009, p.25).

## **II) Métacognition et fonctions exécutives : une interdépendance**

Il nous semble impossible de parler de métacognition sans mentionner les fonctions exécutives (FE) car ce sont deux concepts interdépendants.

### **1) Les fonctions exécutives**

Les FE assurent la capacité d'autorégulation de l'individu en permettant l'élaboration de stratégies, l'analyse de la situation et l'ajustement du comportement. Elles sont sollicitées lorsque la mise en place de processus contrôlés est indispensable (Roy, 2015) et ont donc un rôle de supervision essentiel au quotidien.

Il est important de distinguer deux facettes des FE avec tout d'abord le versant cognitif (ou « froid ») qui renvoie aux événements sans implication affective particulière (Roy, 2015) et qui regroupe notamment les facultés de planification, d'inhibition, de flexibilité mentale et de mémoire de travail. Le versant affectif (ou « chaud ») réfère quant à lui aux situations dans lesquelles les émotions ou la motivation sont impliquées.

### **2) Le développement des FE chez l'enfant TDLO**

Le développement des FE permet à l'enfant d'adopter un comportement adapté selon la situation en trouvant un équilibre entre son état émotionnel et l'analyse cognitive du contexte (Roy, 2015). Ce développement est en lien avec le cortex préfrontal, siège cérébral du contrôle exécutif. Cette maturation est longue et s'étale pendant toute l'enfance jusqu'au début de l'âge adulte (Chevalier, 2010 ; Roy, 2015). Dans le cas d'enfants âgés entre 6 et 9 ans, le contrôle exécutif est donc immature. Nous ne pouvons pas attendre d'eux un contrôle exécutif similaire à celui d'un sujet adulte. Plusieurs études montrent également des difficultés exécutives chez les enfants TDLO (Henry et al., 2012 ; Henry et al., 2015 ; Im-Boiter et al., 2006).

Néanmoins, même en construction, les capacités exécutives peuvent être sollicitées et il semble que l'adulte tienne un rôle primordial dans ce développement. Il vient fournir à l'enfant des clés pour comprendre son fonctionnement propre car il est possible de mettre en place un apprentissage explicite dans ce domaine.

### **3) La place du langage dans la métacognition**

Le langage apparaît comme un facteur facilitant le développement du contrôle exécutif. Plusieurs études ont montré que la verbalisation aide les enfants d'âge scolaire à résoudre des tâches nécessitant l'activation des fonctions exécutives (Fernyhough & Fradley, 2005 ; Kirkham et al., 2003 ; Müller et al., 2004). Cela renforce l'idée avancée par Luria (1961) et Vygotsky (1962) selon laquelle le langage a un rôle d'autorégulation. Les stratégies métacognitives consistent alors en des routines véhiculées par le langage (Singer & Bashir, 1999). Afin d'apprendre à utiliser ces stratégies, les enfants doivent apprendre à se parler à eux-mêmes à propos de ce qu'ils font et de comment ils le font.

Chevalier (2010) s'appuie sur l'étude de Jacques et Zelazo (2005) pour expliquer la place centrale du langage au sein du contrôle exécutif. Le langage, en lien avec les actions, aide « à faire de l'expérience subjective de ces actions un objet de considération sur lequel on peut exercer un contrôle [et] la nature abstraite des symboles linguistiques permet d'introduire de la distance psychologique entre l'individu et les actions, en détachant l'individu des réponses directement entraînées par l'environnement immédiat » (Chevalier, 2010, p.157).

### **III) La remédiation par la métacognition**

Parmi les études portant sur la remédiation métacognitive, une majorité s'intéresse aux troubles du spectre de l'autisme et aux difficultés émotionnelles associées. Néanmoins, il existe plusieurs programmes de remédiation par la métacognition ciblant les compétences émotionnelles (Davis et al., 2010) et la cognition sociale (Houssa et al., 2014 ; Houssa & Nader-Grosbois, 2016) chez des enfants typiques. Nous n'avons pas trouvé d'exemple de remédiation métacognitive chez des enfants TDLO mais il existe des programmes de remédiation cognitive convenant à une réflexion sur les difficultés émotionnelles des enfants TDLO. C'est notamment le cas du programme de Büchel (2007).

## 1) Le programme de remédiation métacognitive de Büchel (2007)

Büchel (2007) décrit 5 critères de médiation essentiels afin d'ancrer l'interaction enfant-adulte dans une activité de remédiation métacognitive.

- L'intentionnalité et la réciprocité consistent à transmettre à l'enfant l'objectif des demandes et des consignes. L'enfant est également invité à partager ses propres intentions.
- La transcendance consiste à placer une expérience singulière dans un contexte plus général connu de l'enfant. Ce principe prépare au transfert de l'apprentissage.
- La médiation de la signification signifie que l'enfant doit se rendre compte que ses actions et ses apprentissages ont une importance intrinsèque et un intérêt. L'adulte partage ainsi des connaissances, mais l'activité reste aussi une source de plaisir et de motivation.
- La médiation du sentiment de compétence est un prérequis essentiel, surtout auprès d'enfants ayant connu des difficultés dans le passé. Pour cela, l'enfant doit être encouragé et croire que ses efforts paieront et auront un résultat bénéfique pour lui. Au-delà d'un simple renforcement positif, l'enfant doit prendre conscience de ses progrès et comprendre pourquoi il a bien fait.
- La régulation et le contrôle médiatisés du comportement signifie que l'adulte doit explicitement partager les stratégies employées. Dans un objectif d'autonomie, il transmet à l'enfant des moyens de s'autocontrôler et de se guider par lui-même.

Büchel (2007, cité par Bosson et al., 2009) présente ensuite trois étapes dans son programme de remédiation métacognitive. Dans un premier temps, l'enfant prend conscience de sa façon de procéder en contexte d'apprentissage. Nous lui demandons de verbaliser ses stratégies à haute voix et d'expliciter sa démarche de résolution. Par la suite, l'adulte est présent pour confirmer les stratégies efficaces, modifier celles qui ne le sont que partiellement et remplacer les stratégies inefficaces. L'adulte a donc un rôle de médiateur primordial pour guider l'enfant dans ce processus et l'aider à découvrir de nouvelles stratégies. Enfin, la dernière étape consiste à entraîner ces stratégies dans des contextes variés afin que leur utilisation s'automatise.

## 2) L'album comme outil de médiation métacognitive

L'album est l'un des supports utilisés dans les remédiations métacognitives. Ornaghi et al. (2015) ont cherché à savoir si l'intervention conversationnelle axée sur les émotions à la suite de la lecture d'un album pouvait permettre d'améliorer la compréhension des émotions, les

comportements pro-sociaux et la théorie de l'esprit chez 75 enfants âgés de 4 à 5 ans. Cette étude a montré une amélioration de la compréhension des émotions et des comportements pro-sociaux avec un effet positif demeurant stable 4 mois après. Bhavnagri et Samuels (1996) ont quant à eux exploré les effets de la littérature de jeunesse dans des activités portant sur la cognition sociale auprès de 44 enfants. Leur étude a montré une progression des scores en cognition sociale.

Ces deux études utilisent l'album comme support de métacognition. Néanmoins, la lecture de l'album seule ne permet pas ce travail métacognitif. Elle doit être suivie d'un temps conversationnel autour des thèmes abordés dans l'album (Bhavnagri & Samuels, 1996). Ce temps d'échange nécessite la supervision de l'adulte. La diversification des supports permettrait des modes d'expression variés des émotions et une meilleure implication de l'enfant. Brisset et Moureaux (2011) proposent notamment des jeux de rôle ou de coopération, de l'art visuel ou de la musique afin de proposer une expression des émotions plus riche.

#### **IV) L'album adapté à l'enfant TDLO**

##### **1) Les caractéristiques de l'album illustré**

L'album illustré mêle les formes du livre illustré et de l'album et désigne une « narration portée par le texte, accompagnée d'illustrations » (Van Der Linden, 2013, p.83). Le texte et les illustrations sont généralement séparés. Du point de vue de la lecture, le texte est central et les images se suffisent à elles-mêmes (Van Der Linden, 2013). Il s'agit d'une collaboration entre le texte et l'illustration. Si le texte porte la narration, l'image vient l'enrichir et aide à sa compréhension.

Dans un album narratif, la narration est conduite à la fois par le texte et par l'image en collaboration. La lecture se fait par le texte puis par l'image et la production du sens dépend de leur interaction (Van Der Linden, 2013). Le texte et les images sont créés par un duo auteur et illustrateur travaillant à une articulation optimale de ces deux entités.

Il est possible de mêler ces deux genres : album illustré et album narratif. Les illustrations seules auront alors une forte vocation narrative tout en maintenant une collaboration texte-image possible. C'est ce que nous recherchons au sein de notre projet. Le texte porte l'histoire et pourra être lu par l'adulte tandis que les images seules peuvent permettre de suivre la narration pour un enfant présentant des difficultés de lecture. Cela permet l'élaboration d'un album lisible par tous.

L'album est un livre structuré sur une double page. « Le format, l'enchaînement des pages, la matérialité du livre, et, plus globalement, l'organisation même des messages sur le support prennent de ce fait d'autant plus d'importance dans la production du sens » (Van Der Linden, 2013, p.11). Dans une mise en page dissociée, l'image occupe alors souvent la « belle page » c'est-à-dire la page de droite tandis que le texte se présente sur la « fausse page », la page de gauche. Cette organisation particulière du livre met l'image en valeur. Texte et image se découvrent en alternance et le rythme de lecture est assez lent (Van Der Linden, 2007).

## 2) Les recommandations guidant la création

### a) *Une histoire concrète pour mieux s'identifier*

Defourny (2009) parle de « livre-miroir » en référence aux livres reprenant des situations du quotidien de l'enfant : l'école, les amis, les disputes... L'album est un support favorisant la discussion. « Chacun a quelque chose à dire, chacun a vécu quelque chose de semblable ou connaît quelqu'un qui est dans le cas » (Defourny, 2009, p.6). Une histoire concrète permet à l'enfant de s'identifier plus facilement. Les situations proches du vécu de l'enfant provoquent des émotions et des réactions sur lesquelles le dialogue peut porter. « L'enfant donne sens aux histoires qu'on lui raconte, en fonction de sa propre histoire, faites d'émotions qui lui sont uniques, individuelles, aussi personnelles que ses empreintes digitales » (Maréchal, 2009, p.85). Le thème de l'histoire est donc choisi selon les destinataires. Ces livres permettent de mieux comprendre son fonctionnement propre et de mieux comprendre les autres aussi par le biais d'une prise de distance propice à la réflexion (Butlen, 2010). Une fois le thème défini, le texte peut alors s'écrire.

### b) *Un texte adapté au TDLO*

Le texte de l'album a pour finalité d'être lu à voix haute à l'enfant. Il est décomposé en « unités de souffle » correspondant à une expiration du lecteur (Van Der Linden, 2006). Ainsi, le texte doit comporter à la fois des formes écrites et des formes parlées. Le lecteur doit être en mesure de jouer avec la langue et le rythme de la parole : la prosodie. Cette dernière est le canal privilégié de l'expression émotionnelle. De plus, les onomatopées sont idéales pour retranscrire les formes parlées. Elles aident l'enfant à structurer des points articulés et des repères de paroles lors de la lecture de l'histoire (Aimard & Abadie, 1991). Elles sont vite repérables, intelligibles et faciles à reproduire pour l'enfant TDLO. Cela peut le motiver à participer à la lecture de l'album.

Il est important que l'histoire soit cohérente afin que la compréhension ne coûte pas trop à l'enfant TDLO. « Le texte doit présenter un déroulement qui permet à l'enfant de restituer facilement la chronologie de l'histoire » (Bosseau & Canut, 2010, p.48). Ainsi, une journée d'école typique permet à l'enfant de se repérer aisément dans une chronologie qu'il connaît.

Au-delà du fond, la forme du texte doit elle aussi être accessible au niveau langagier de l'enfant. Bosseau et Canut (2010) préconisent l'utilisation de la troisième personne du singulier et une identification claire des différents protagonistes. L'utilisation des pronoms est possible si les noms auxquels ils se réfèrent figurent juste avant. Les enfants TDLO ont des niveaux variables selon les caractéristiques de leur trouble, l'album doit être adapté au « fonctionnement mental et verbal » individuel (Lentin, 1983, p.15). Nous nous appuyons sur quelques règles d'élaboration (Blondeau & Daniaud, 2014, p.31) :

- La longueur des phrases doit être légèrement supérieure à la longueur moyenne des énoncés de l'enfant.
- Les introducteurs de complexité doivent être un peu plus complexes que ceux déjà utilisés par l'enfant.
- L'histoire doit être adaptée aux capacités de mémorisation de l'enfant afin qu'il parvienne à suivre le récit jusqu'au bout.

Ainsi, le texte doit se placer dans la zone proximale de développement de l'enfant, légèrement au-delà de ses capacités. Selon Lentin (1983), il est primordial que le texte de l'album soit rédigé avant que les illustrations ne soient créées.

### ***c) Les illustrations et la couverture de l'album***

Canut et Bosseau (2010) expliquent que le style des illustrations, ainsi que leur composition, doivent être accessibles à l'enfant. « L'enfant peut être gêné dans sa compréhension de l'histoire si les illustrations ne sont pas suffisamment claires, précises, réalistes » (p.48). Il n'existe aucune restriction concernant les techniques graphiques. Certains albums présentent des couleurs vives, d'autres des couleurs pastels. L'essentiel est que l'image serve l'histoire en limitant les éléments complexes et confus ne mettant pas en avant le contenu informatif du récit. Nous préférons donc un style graphique simple avec des illustrations réalistes, colorées et attirantes pour l'enfant, mais aussi des images redondantes avec le texte. En limitant l'effort cognitif fourni pour la compréhension des illustrations, l'enfant peut concentrer son attention sur la compréhension du texte (Canut & Gauthier, 2009). L'illustration vient alors soutenir sa compréhension.

La couverture est le premier contact avec l'album et donne des informations sur le style graphique, l'histoire et le genre de l'album. Dans le but de ne pas gêner le raisonnement de l'enfant, il convient de ne pas utiliser une illustration de l'album en tant que couverture. Selon Nicolas et Rancon (1979, citées par Lentin, 1983), l'enfant doit être en mesure de la reconnaître afin de pouvoir choisir de nouveau ce livre plus tard s'il le souhaite.

L'auteur d'un album doit être vigilant à la sélection du thème, ainsi qu'aux illustrations et au texte. L'objectif de ce projet est d'amener l'enfant vers une métaréflexion sur ses émotions par le biais de l'album adapté. Cet album doit donc présenter des caractéristiques favorisant sa lecture et sa compréhension par des enfants TDLO.

### **3) Les aides de communication améliorée**

Selon l'*American Speech-Language-Hearing Association* (ASHA), la communication alternative et améliorée consiste à « compenser les incapacités temporaires ou permanentes, les limitations aux activités et à la participation des personnes souffrant de troubles graves du langage et de la parole que ce soit en compréhension et/ou en expression et dans les modalités orale ou écrite » (ASHA, 2005, citée par Beukelman & Mirenda, 2017, p.4).

Elle regroupe les gestes de soutien à la communication, les codes pictographiques et diverses aides techniques à la communication. La communication améliorée fait plus spécifiquement référence aux aides utilisées pour appuyer la communication déjà existante, mais pas suffisamment efficace.

#### ***a) La gestualité***

Le canal gestuel serait le premier moyen de communication développé par l'enfant d'après Franc (2010). Les communications verbale et gestuelle seraient liées dès les premiers mois de l'enfant (Vauclair & Cochet, 2016). Les aires cérébrales responsables de la motricité des organes de la parole et de celle des membres supérieurs sont proches l'une de l'autre. Cette contiguïté est illustrée par l'homonculus moteur de Penfield et Rasmussen (1950) (annexe 6). Une étude de Geschwind et Galaburda (1985, cités par Veislinger, 2008) a montré un lien étroit entre la gestualité et le langage.

De plus, le langage oral est ponctué de gestes lors des interactions : c'est la « gestualité conversationnelle ». Lorsque le jeune enfant apprend le langage, les gestes servent de substituts aux mots qu'il ignore. Plus tard, lorsque le langage est davantage maîtrisé, les gestes expriment des idées plus globales (Goldin-Meadow, 2016). A chaque étape, les gestes viennent enrichir

le langage et aident à identifier plus facilement les mots clés du discours. D'après Cyrulnik (s.d., cité par Dumont & Calbourn, 2002, p.97), « il n'y a pas de parole sans corps pour la percevoir ou pour l'exprimer ».

Les gestes ont également une influence positive sur la mémorisation. Cohen et Otterbein (1992) ont montré le rôle des gestes sur la mémorisation. Selon cette étude, la mémorisation serait plus efficace si le geste est iconique et proche du concept qu'il représente, plutôt qu'arbitraire (Franc, 2010). De plus, le geste permet de capter l'attention visuelle de l'enfant et ainsi d'accentuer son implication dans l'activité de lecture.

La communication gestuelle est souvent utilisée dans le soin orthophonique, non pas pour remplacer le langage oral, mais pour l'enrichir. C'est particulièrement le cas dans les rééducations d'enfants TDLO. Le geste « procure une trace visuelle et kinesthésique et est beaucoup moins fugace que la trace auditive laissée par le langage oral » (Franc, 2010, p.10). Parmi les techniques gestuelles existantes, nous mentionnons le français signé qui est un code de communication gestuel basé sur le lexique de la langue des signes française (LSF). Contrairement à la LSF, le français signé respecte la syntaxe du langage oral. Il est donc possible de parler en signant seulement les mots clés du discours.

L'utilisation des signes en complément de la communication orale est adaptée pour les enfants TDLO. En effet, la plupart de ces enfants présentent des difficultés à traiter les informations auditives et favorisent les informations visuo-spatiales (Veislinger, 2008).

### ***b) Les codes pictographiques***

Les pictogrammes sont des symboles graphiques désignant des mots ou des concepts. Ils permettent de coder le langage oral et de faciliter ainsi sa compréhension en le structurant. Contrairement à la parole, les symboles sont permanents et favorisent la mémorisation. Dumont et Calbourn (2002) expliquent que « la vision ajoute donc aux indices acoustiques un stock d'informations perçues qui augmente l'efficacité de la compréhension et favorise l'engrammation mnésique » (p.98). La vision et le pictogramme associés au langage oral s'avèrent très efficaces dans le soin des enfants TDLO. L'association du visuel et du verbal est un outil thérapeutique précieux qui enrichit la parole et facilite l'accès au sens. Dans l'optique d'un album adapté, l'idéal serait que chaque enfant soit libre d'utiliser la banque de pictogrammes dont il a l'habitude.

### ***c) L'utilisation de la couleur***

Plutchik (1980) compare les émotions à une palette de couleurs en créant sa roue des émotions (annexe 7). Il constitue le spectre des émotions en s'inspirant du spectre des couleurs, avec des couleurs primaires et des nuances. Il part de huit émotions de base faites de quatre paires opposées. Ce modèle permet de travailler sur les différentes intensités émotionnelles (terreur (intensité forte), peur (intensité moyenne) et appréhension (intensité faible) par exemple) en lien avec les nuances de couleurs.

Nous n'avons pas trouvé de recherches scientifiques menées sur la question de l'association entre une émotion et une couleur. La couleur, comme l'émotion, est un phénomène complexe et subjectif. Chaque individu aura sa propre sensibilité émotionnelle et associera une émotion à une couleur selon ses expériences (Girard, 2010). Cette association émotion-couleur se retrouve au sein de la culture actuelle avec notamment le film d'animation *Vice-Versa* (Pixar, 2015) et *La couleur des émotions* (Anna Llenas, 2012), mais aussi dans la publicité et le marketing. Les couleurs associées à la joie, la tristesse et la colère sont généralement les mêmes dans les différentes œuvres : respectivement, le jaune, le bleu et le rouge (annexe 8).

## **4) La lecture : une interaction privilégiée entre l'enfant et l'adulte**

### ***a) La lecture partagée***

Pour définir la lecture partagée, Saint-Pierre (2012) parle « d'une pratique de lecture qui s'exerce à l'intérieur d'une interaction entre un lecteur et un auditeur engagés dans une relation » (p.80). Cette situation duelle entre l'enfant-auditeur et l'adulte-lecteur permet une relation individualisée propice au dialogue. Nous parlons ici de « lecture dialogique » (Joigneaux & Bastide, 2014, p.12). Ce type de lecture partagée permet de traduire le sens du texte lu et joue davantage sur les variations prosodiques du lecteur. Le moment de lecture devient un échange. L'adulte alterne des temps de lecture du texte de l'album avec des temps de commentaires ou de questionnements sur les différentes scènes (Chartier, 2009, cité par Blondeau & Daniaud, 2014). Ainsi, c'est par le biais de l'intonation que l'enfant pourra faire la différence entre la narration et les commentaires de l'adulte.

L'album représente un support au dialogue intéressant car il permet aux enfants peu intelligibles en raison de leur trouble langagier de mieux faire deviner ce qu'ils veulent dire. L'adulte peut quant à lui s'aider du texte pour questionner l'enfant sur ce qu'il souhaite dire et lui proposer des formulations explicites (Bosseau & Canut, 2010).

### ***b) L'étayage de l'adulte***

Bruner utilise le concept d'étayage pour désigner la manière dont l'adulte soutient et stimule les comportements de l'enfant afin de l'aider à comprendre son objectif et les moyens d'y parvenir (Bruner, 1983). Ce rôle d'étayage de l'adulte est modélisé par le concept de « zone proximale de développement » développé par Vygotsky (annexe 9). Cela fait référence à la différence entre le niveau de résolution de problèmes de l'enfant lorsqu'il est seul et lorsqu'il bénéficie de l'aide d'un adulte (Ciavaldini-Cartaut, 2016). Ainsi, avec l'aide d'un adulte, l'enfant est en mesure de réaliser beaucoup plus que ce qu'il réussit à faire de façon autonome. Dans le cadre d'une activité de métacognition par la lecture partagée d'un album, cet étayage s'opère par le biais de questions précises et va ainsi permettre à l'enfant d'élargir progressivement sa zone proximale de développement. Cet étayage peut être de nature affective, langagière ou cognitive. Il vient accompagner la lecture de l'enfant pour le mener vers une réflexion sur son propre fonctionnement.

### ***c) Et le plaisir de lire ?***

Lire, c'est prendre du plaisir avant même de chercher à instruire (Maréchal, 2009). Pour que l'adulte puisse jouer son rôle de guide, l'enfant doit s'intéresser à l'activité en cours et donc, y trouver du plaisir. Au-delà de l'outil d'apprentissage qu'est le livre, l'enfant doit rester dans la découverte et l'émerveillement. La lecture prend place au sein d'un moment privilégié. Le rythme doit être adapté à celui de l'enfant.

Le temps de la lecture est un « temps un peu particulier avec ses silences, ses pauses, ses infimes modulations, avec ce rythme propre à la lecture à voix haute, si différent de celui de la parole, plus proche peut-être du rythme de l'enfant et du mouvement de sa pensée » (l'Agence quand les livres relient, 2011).

Par la parole de l'adulte, l'histoire prend vie (Maréchal, 2009). Nous devons donc trouver un subtil équilibre entre la préservation du plaisir de lire et le maintien de nos objectifs de réflexion. Par exemple, certains parents pourront se servir seulement des illustrations pour improviser une histoire basée sur le plaisir de reconnaître les différentes émotions et expériences vécues par le personnage (Saint-Pierre, 2012). Finalement, retenons que « la lecture, c'est d'abord la liberté » (Orsenna, 2019).

## **PARTIE PRATIQUE**

### **Contexte et objectif**

Le TDLO entrave la production et la réception langagière des enfants atteints par ce trouble. Cela contraint l'expression émotionnelle et peut mener à des difficultés psychiques, sociales et comportementales. La mise en place d'un outil de métacognition permettant à l'enfant d'apprendre, puis d'utiliser des stratégies de régulation a donc toute sa place au sein des soins globaux de l'enfant. Le référentiel de compétences rappelle que l'orthophoniste peut déterminer les supports nécessaires à son intervention, les adapter et les élaborer si besoin (Ministère de l'enseignement supérieur, 2013).

À notre connaissance, il n'existe pas d'album adapté destiné au public d'enfants TDLO et portant sur le thème des émotions. L'objectif de ce mémoire consiste donc à élaborer un album adapté permettant la mise en place d'une activité d'élaboration métacognitive afin de proposer à l'enfant TDLO des clés pour mieux comprendre, exprimer et réguler ses émotions.

### **Hypothèses**

Nous supposons que la proposition d'un support accessible aux enfants TDLO et d'un outil d'étayage destiné aux accompagnants permettrait l'amélioration des capacités d'expression et de régulation émotionnelles et une diminution des difficultés émotionnelles des enfants TDLO par le biais d'une activité de métacognition. Nous formulons les hypothèses secondaires suivantes :

- Les difficultés émotionnelles sont fréquentes et ont des conséquences négatives sur le quotidien des enfants TDLO.
- L'album adapté est un outil pertinent permettant un travail de la sphère émotionnelle auprès des enfants TDLO.
- Les familles et les thérapeutes sont en demande d'outils permettant de soutenir les enfants TDLO dans leurs difficultés émotionnelles.

### **Méthode**

Nous avons interrogé des familles des enfants TDLO à l'aide d'un questionnaire élaboré sur Lime Survey, une plateforme de l'Université de Nantes (annexe 10). Cela nous a permis de récolter des informations sur la présence de difficultés émotionnelles, les situations qui en sont à l'origine et les stratégies déjà mises en place au sein du foyer. Un second questionnaire est adressé aux thérapeutes (orthophonistes, psychomotriciens psychologues et ergothérapeutes)

prenant en soin l'enfant (annexe 11). Ce dernier nous a renseignée sur la présence du trouble, les outils de communication adaptée utilisés en séance et la pertinence de notre projet d'un point de vue thérapeutique. Nous nous sommes appuyés sur les réponses à ces questionnaires pour élaborer l'album et le livret d'étayage.

## **A. Recueil des besoins au moyen de questionnaires**

### **I) Méthodologie du questionnaire**

#### **1) Critères de recrutement de la population**

Les critères d'inclusion retenus sont la pose d'un diagnostic de TDLO établi et un âge supérieur à 6 ans. Une famille d'un enfant TDLO âgé de 16 ans a aussi été incluse dans la population. Ce témoignage permet une prise de recul sur les difficultés émotionnelles et leur évolution et nous a semblé intéressant à prendre en compte.

#### **2) Elaboration des questionnaires**

##### ***a) Le choix des questions***

Un questionnaire se compose de deux parties selon De Singly (2016) : une partie sur le sujet même de l'étude et une partie permettant d'identifier les déterminants sociaux. Dans notre premier questionnaire auprès des familles, les déterminants sociaux qui nous semblent intéressants sont l'âge et le sexe de l'enfant, la date du diagnostic, la fratrie, les suivis de l'enfant et les éventuels troubles associés au TDLO. Dans le cas des professionnels, ces déterminants sociaux sont la profession, le mode d'exercice et les troubles associés des patients TDLO suivis. La partie concernant les difficultés émotionnelles et l'album jeunesse a été divisée en trois parties : les difficultés émotionnelles au sein du TDLO, le rapport à l'album et l'intérêt pour ce projet. Ces trois dimensions nous permettent de vérifier nos hypothèses.

##### ***b) Le format des questions***

Les questions sont majoritairement fermées et à choix multiples avec la possibilité de commenter les réponses. Un choix « autre » est disponible si aucune des réponses proposées ne convient. Certaines questions, telles que celles portant sur l'évolution des difficultés émotionnelles, nécessitent une réponse textuelle libre permettant aux familles de développer leur expérience. Certains choix de réponses comportent des exemples afin de guider les familles sans pour autant être trop directifs.

### ***c) Le consentement libre et éclairé***

Une lettre informative sur l'objectif du projet et de l'étude figurait au début du questionnaire. Le consentement libre et éclairé des familles et des professionnels était recueilli avant qu'ils ne débutent le questionnaire (annexes 12 et 13).

### ***d) La phase pré-test***

Les questionnaires ont été testés par deux orthophonistes et par des personnes externes à l'étude sans connaissance particulière sur le TDLO afin de s'assurer de la bonne compréhension des questions. Suite à ces tests, des tournures ont été ajustées et des questions ont été davantage détaillées.

## **3) Les modalités de passation**

Dans un premier temps, le questionnaire à destination des familles a été transmis par internet à différents centres (SESSAD, IRPA, SSEFS et plusieurs instituts) prenant en charge des enfants TDLO en France et en Suisse, ainsi qu'à des professionnels intervenant en cabinet libéral. Il a ensuite été envoyé à des classes ULIS de Loire-Atlantique et Maine-et-Loire. Parallèlement, il a été diffusé via Facebook sur un groupe de parents d'enfants TDLO. Le second questionnaire concernant les professionnels a été envoyé par courrier électronique à des orthophonistes, psychologues, ergothérapeutes et psychomotriciens exerçant en structure de soin ou en cabinet libéral.

## **II) L'analyse des résultats**

### **1) L'identification des sujets TDLO et des professionnels**

Le premier questionnaire comporte sept questions sur l'identification des sujets TDLO. La population interrogée se compose de 27 familles d'enfants TDLO : 5 filles et 22 garçons. Cela correspond au sex-ratio de 3 à 4 garçons TDLO pour une fille évoqué dans la littérature (Alsou et al., 2016). L'âge moyen des enfants concernés est de 7,7 ans avec un âge moyen au moment du diagnostic de 5,7 ans. Deux questions nous renseignent sur la place de l'enfant dans la fratrie. En moyenne, la taille de la fratrie des familles interrogées est de 2,3 enfants. Le rang des enfants TDLO au sein de la fratrie est variable avec 14,8% d'enfant unique, 29,6% de benjamins, 26% de cadets et 29,6% d'aînés. Enfin, nous nous intéressons aux suivis paramédicaux et psychologiques en lien avec le TDLO. La grande majorité (81,5%) des enfants TDLO a un suivi orthophonique en libéral. Un tiers (33,3%) a un suivi psychomoteur en libéral et 14,8% ont un suivi psychologique en libéral. Les suivis au sein de structure de soins sont plus rares comme

l'illustre la figure 1, sauf auprès de psychologues. Parmi les réponses, seulement un enfant bénéficie de soins en ergothérapie et deux enfants ont des séances d'orthoptie. Dans 40,7% des cas, le suivi psychologique est en lien avec les difficultés émotionnelles.

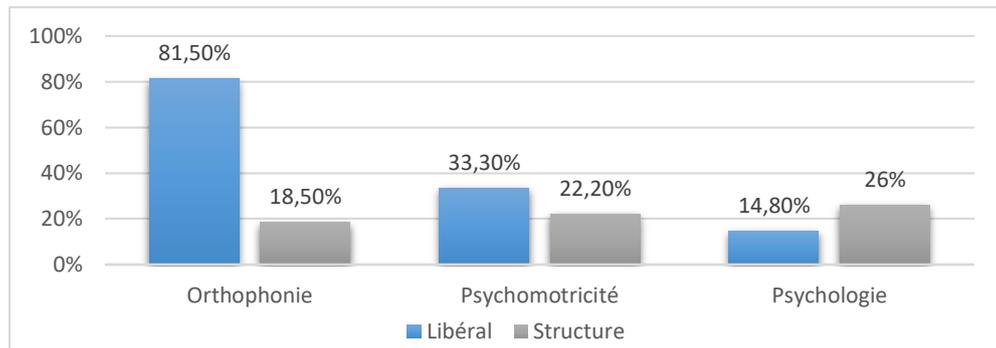


Figure 1 : répartition des réponses à la question : « Votre enfant a-t-il des suivis en lien avec son trouble ? ».

Le deuxième questionnaire comporte quatre questions permettant de récolter des éléments d'identification. Au total, 52 professionnels ont répondu avec 46 orthophonistes, 2 psychologues, 3 psychomotriciens et 1 ergothérapeute, dont 75% exercent en cabinet libéral et 94,2% d'entre eux suivent des enfants TDLO âgés de 6 à 9 ans.

La dernière question de cette partie s'intéresse aux troubles associés au TDLO. La figure 2 représente les cinq troubles les plus fréquemment associés au TDLO. Parmi les commentaires, nous retrouvons d'autres troubles moins fréquents tels qu'un trouble de l'oralité alimentaire, des troubles du spectre de l'autisme (TSA), un trouble de la cognition mathématique ou un déficit mnésique.

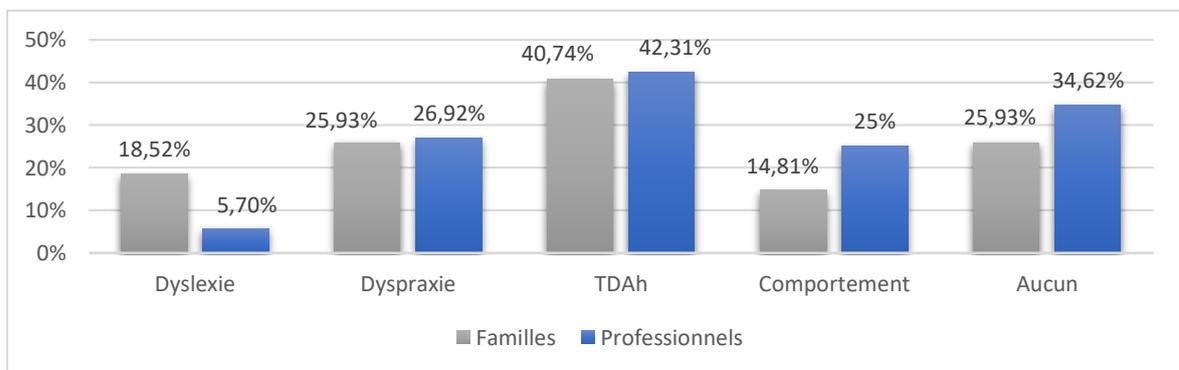


Figure 2 – répartition des réponses aux questions : « Votre enfant présente-t-il des troubles associés ? » et « Les enfants avec un TDLO que vous suivez présentent-ils des troubles associés ? ».

## 2) Les difficultés émotionnelles dans le TDLO

Ces questions ont pour objectif d'étudier plus en détails la présence des difficultés émotionnelles dans le TDLO, leurs contextes d'apparition, ainsi que les éventuelles adaptations déjà mises en place par les familles. D'après la figure 3, les difficultés émotionnelles sont fortement présentes dans le TDLO autant du point de vue des familles que des professionnels.

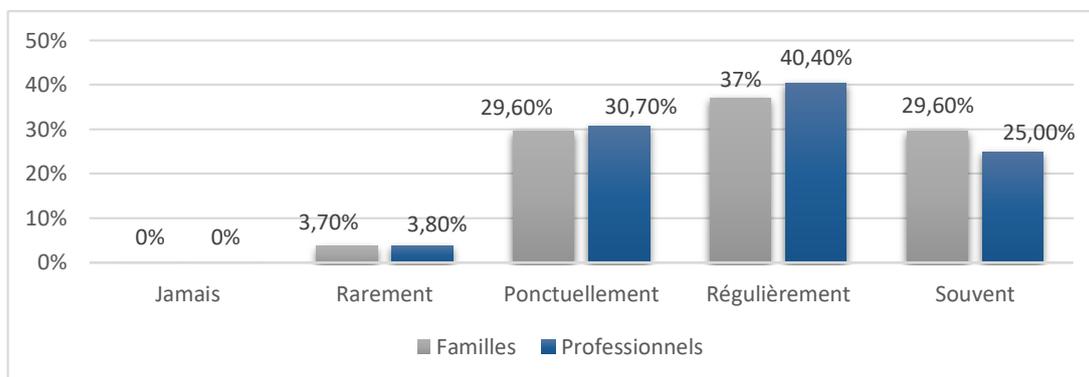


Figure 3 – répartition des réponses aux questions : « Votre enfant présente-t-il des difficultés d'expression et/ou de régulation des émotions au quotidien ? » et « Dans le cadre de votre exercice, constatez-vous des difficultés émotionnelles chez les enfants TDLO ? ».

Les types des difficultés semblent variables, avec néanmoins une problématique plus ciblée sur l'expression et la régulation des émotions négatives comme l'indique la figure 4.

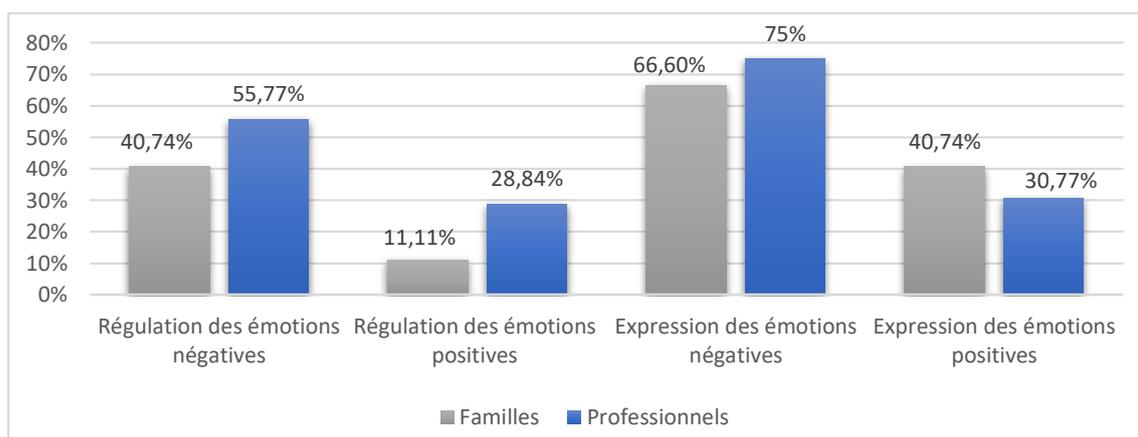


Figure 4 : répartition des réponses aux questions : « Quel est le type des difficultés rencontrées ? ».

L'évolution des difficultés émotionnelles dans le temps est majoritairement favorable (68%) notamment en raison du développement langagier de l'enfant. Les contextes d'apparition des difficultés émotionnelles sont variés. Les premières situations évoquées par les familles

sont les temps à domicile (85,19%) et la classe lors des temps scolaires (51,85%). Dans l'ordre d'importance, nous retrouvons ensuite la cour de récréation, les sorties, les temps de soins et les temps de loisirs (figure 5).

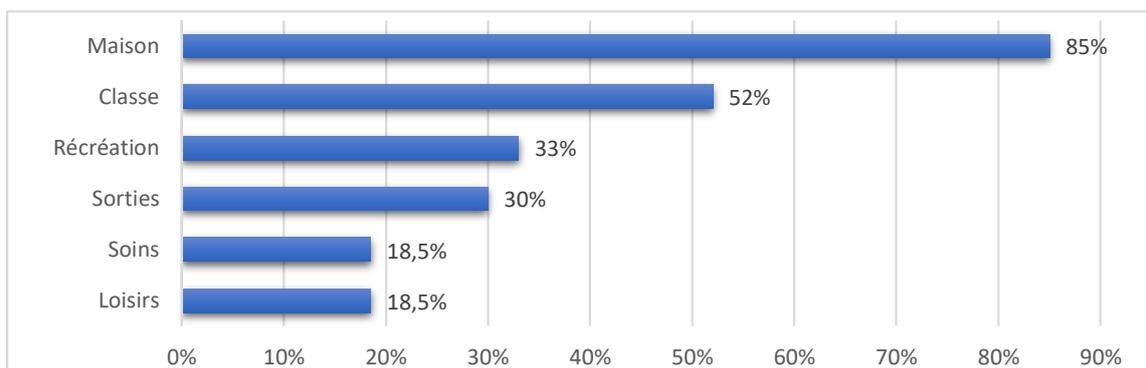


Figure 5 : répartition des réponses à la question : « Quels sont les contextes dans lesquels les difficultés émotionnelles de votre enfant apparaissent ? ».

Les réponses des professionnels suivent le même modèle avec en tête le contexte d'échec ou de difficultés dans les apprentissages (75%), puis des difficultés dans les relations sociales avec leurs pairs (61%) et des difficultés dans les relations avec la fratrie et/ou les parents (48%).

Une dernière question concerne les éventuelles adaptations mises en place par les proches ou par l'enfant lui-même pour faire face aux difficultés émotionnelles. Une grande majorité des proches (85,19%) répondent avoir mis en place des adaptations telles qu'un ajustement du débit de parole, du vocabulaire ou de la syntaxe, des questions fermées, des reformulations ou l'usage de livres sur les émotions. Les enfants mettent spontanément des adaptations en place dans 18,52% des cas en utilisant des gestes ou des dessins.

### 3) Le rapport à l'album

Cette partie nous permet d'obtenir des renseignements sur le rapport à la lecture et à l'album qu'entretiennent les enfants TDLO et leurs familles. Les professionnels ont davantage été interrogés sur l'utilisation de l'album lors des séances et les supports de communication alternative ou augmentée qu'ils utilisent avec les enfants TDLO.

À la question « Votre enfant lit-il des livres seul ? », nous notons 59,26% de réponses positives. Il semble donc que la majorité des enfants TDLO interrogés ait accès à la lecture. Nous avons

également questionné les familles sur les habitudes de lecture au sein du foyer. Les temps de lecture partagée sont réguliers pour 48,15% des familles comme l'illustre la figure 6.

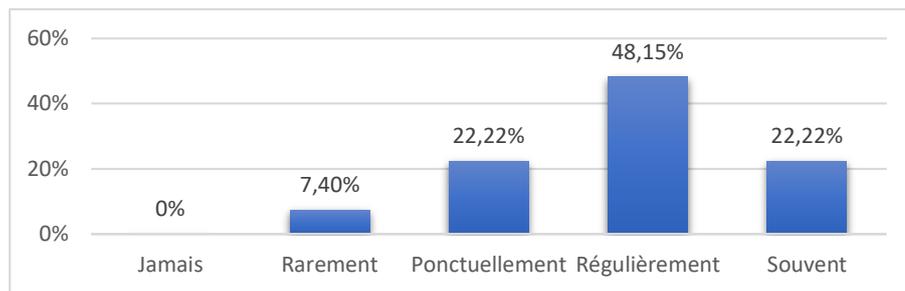


Figure 6 – répartition des réponses à la question : « Lisez-vous des livres ou des albums avec votre enfant ? ».

En interrogeant sur la présence d'albums adaptés au TDLO au domicile, 37% des familles déclarent en posséder et parmi elles, un quart (25,93%) ont des albums adaptés sur le thème du TDLO. Les albums adaptés correspondent à des albums ayant une police d'écriture et un texte facilitant la lecture ou bien une traduction en pictogrammes par exemple.

Concernant les professionnels paramédicaux et psychologues, 78,85% utilisent des outils et/ou des supports de communication augmentée ou alternative avec leurs patients TDLO. La figure 7 représente la répartition des différents outils utilisés. Les outils informatiques correspondent aux ordinateurs, aux tablettes tactiles et aux tableaux de communication numérique. Il apparaît que les pictogrammes sont très utilisés (57,69%), de même que les gestes (53,85%).

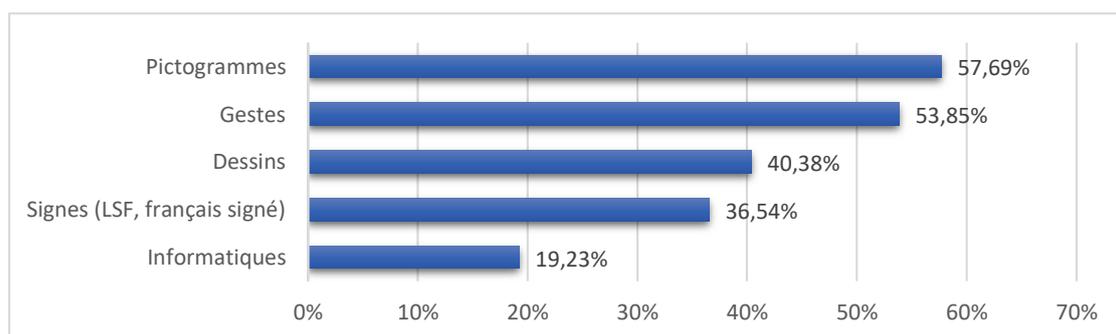


Figure 7 : répartition des réponses à la question : « Quels outils et/ou supports de communication augmentée ou alternative utilisez-vous ? ».

À la question : « Possédez-vous des albums adaptés au TDLO ? », une grande majorité de professionnels (86,54%) affirment ne pas posséder d'albums adaptés au TDLO. Dans les commentaires de cette question, nous remarquons que les professionnels semblent adapter eux-mêmes leurs livres en y ajoutant des pictogrammes.

L'utilisation d'albums sur les émotions lors des soins semble être répandue puisque 42,31% des professionnels répondent en utiliser. Parmi les titres cités, nous retrouvons *La couleur des émotions* (Llenas, 2012), *Grosse colère* (Allancé, 2000) et *La petite casserole d'Anatole* (Carrier, 2009). Les roues des émotions sont également des outils plébiscités par les soignants.

#### 4) Intérêt pour ce projet

La dernière question s'intéresse à l'intérêt des familles et des professionnels. Nous cherchons à recueillir leur avis sur l'utilité de ce projet afin de déterminer s'il répond à un besoin. La question est la suivante : « Pensez-vous que ces outils portant sur l'expression des émotions pourraient vous être utiles pour soutenir vos patients TDLO/votre enfant ? ». La figure 8 illustre l'intérêt porté au projet de création d'un album adapté sur les émotions et de son livret d'étayage. Cet album semble répondre à un besoin à la fois du côté des familles (92,31%) et des professionnels soignants (96,15%).

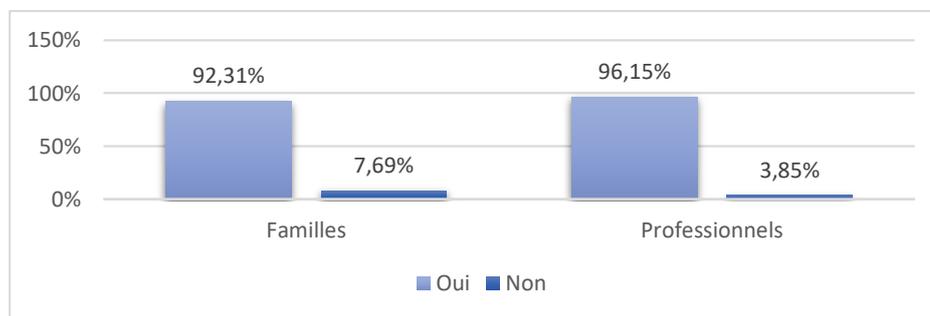


Figure 8 : répartition des réponses à la question : « Pensez-vous que ces outils portant sur l'expression des émotions pourraient vous être utiles pour soutenir vos patients TDLO/votre enfant ? ».

#### 5) Synthèse

Notre population se compose d'une majorité de garçons (81,5%) avec des enfants âgés en moyenne de 7 ans. Les résultats rendent compte de la fréquence importante des difficultés émotionnelles chez ces enfants, mais également des troubles associés. Selon les familles comme les professionnels, les difficultés émotionnelles des enfants TDLO sont régulières. Ces difficultés concernent principalement l'expression et la régulation des émotions négatives et tendent à s'améliorer avec le développement du langage. Les familles et les professionnels sont en accord aussi bien en ce qui concerne la fréquence des difficultés que leur type. Les proches des enfants TDLO mettent en place des adaptations pour répondre aux difficultés émotionnelles mais les enfants TDLO eux-mêmes le font beaucoup moins. De manière générale, les contextes

à l'origine de difficultés émotionnelles sont le domicile, l'école avec les difficultés scolaires, et les relations sociales avec les pairs et les membres de la famille.

Les enfants TDLO ont majoritairement accès à la lecture et c'est également le cas des membres de la fratrie. Les temps de lecture partagée sont réguliers dans les foyers. L'album a déjà une place au sein des familles mais seulement un tiers possède un album adapté au TDLO ou sur le thème du TDLO. Les participants expliquent adapter des livres classiques ou utiliser des boîtes à histoire orale (de type Lunii).

Enfin, la majorité des professionnels utilise des supports de communication augmentée ou alternative, notamment des pictogrammes, des gestes ou des dessins. Très peu d'entre eux possèdent des albums adaptés au TDLO mais plusieurs expliquent adapter des albums classiques. Les albums sur le thème des émotions peuvent être utilisés en séance par les professionnels.

À la fois les familles et les professionnels portent un intérêt à notre projet avec une très grande majorité de réponses positives quant à son utilité. Les participants expriment le besoin d'outils adaptés et concrets pour les enfants TDLO.

## **B. L'élaboration des outils**

### **D) L'album illustré « Les émotions de Lou »**

#### **1) L'objet-livre**

##### ***a) Le format***

Nous avons choisi d'imprimer l'album dans un format carré de 21x21 cm afin que cela convienne à un enfant âgé de 6 à 9 ans. Un livre plus grand pourrait en effet se révéler encombrant. Cette taille moyenne nous semble permettre une prise en main optimale par l'enfant et est adaptée à une lecture partagée à la fois pour l'enfant et l'adulte.

##### ***b) La couverture et la page de garde***

La couverture est rigide afin d'être plus solide et pour des raisons esthétiques. Sur la couverture, nous avons choisi de représenter Lou, le personnage principal de l'histoire. Il est entouré de divers éléments présents dans l'histoire. Néanmoins, l'illustration dans son intégralité n'est pas présente dans le corps de l'album. Cela permet à l'enfant non lecteur de reconnaître plus facilement l'album car il pourra l'associer avec cette image (Nicolas et Rancon, 1979, citées par Lentin, 1983).

La quatrième de couverture s'adresse davantage à l'adulte lecteur (voir annexe 14). Elle comporte une brève présentation de l'histoire. La couleur de fond est identique à la couverture et nous y retrouvons Lou exprimant diverses émotions : la joie, la colère, la peur et la surprise. La page de garde se présente sur un fond blanc avec le titre de l'album écrit au centre, en bleu. Cette couleur rappelle celle de la couverture. Nous y retrouvons également les informations concernant l'auteure et l'illustratrice de l'album.

### *c) Les pages de textes et pictogrammes*

Nous avons choisi un fond homogène blanc afin de privilégier la clarté et de bien faire ressortir à la fois le texte et les pictogrammes en noir, sauf pour le lexique des émotions et les couleurs. Chaque émotion est en gras et de la couleur de référence dans la roue de Plutchik (1980). La police choisie est « Comic Neue » en taille 16. Gratuite et libre de droit, cette police d'écriture est facile à lire et ne comporte pas d'empatement. La taille de la police permet d'insérer les pictogrammes au-dessus des phrases. Il y a en moyenne cinq phrases par page afin de rester clair et concis. Les interlignes et les espacements ont été augmentés pour faciliter la lecture. Seuls les mots porteurs de sens sont traduits en pictogrammes. Les termes grammaticaux moins porteurs de sens ne sont pas mis en valeur car notre objectif porte sur la facilitation de la compréhension et non sur un travail de la syntaxe.

Le logiciel utilisé pour l'adaptation est Pictoselector. Ce logiciel est gratuit, libre de droits et permet d'écrire avec un large choix de pictogrammes, dont les pictogrammes Arasaac. Les pictogrammes sont monochromes afin d'attirer l'œil vers l'illustration de l'album et de ne pas surcharger visuellement la page. Les seuls pictogrammes colorés sont ceux des couleurs. Les pictogrammes référant aux personnages du livre sont quant à eux directement issus de l'album afin d'aider l'enfant à identifier les protagonistes. Les pictogrammes représentant les émotions reprennent les illustrations de Lou car le logiciel ne propose pas une palette suffisamment large nous permettant d'illustrer les nuances entre les émotions.

### *d) La mise en page*

Nous avons choisi de dissocier le texte et l'image. Selon les conventions, l'illustration se trouve à droite, sur la « belle page ». Cela permet au lecteur ou à l'enfant non lecteur de porter davantage d'attention à l'image car c'est sur cette page que le regard se porte en premier. Cela permet également de lire séparément et successivement l'illustration, puis le texte (Van Der Linden, 2013).

## 2) Création de l'histoire

### a) *Le choix du thème*

Le thème de l'album porte sur les émotions ressenties par Lou, un jeune enfant TDLO, durant une journée d'école. Ce sujet quotidien est connu de tous les enfants, aussi bien les enfants TDLO que les enfants typiques. En choisissant un thème commun, l'enfant peut plus facilement s'identifier au personnage et aux expériences qu'il vit. Il lui est ainsi plus aisé de s'exprimer sur des problématiques liées aux émotions si elles émanent d'une expérience qu'il a lui-même vécue.

Les différentes scènes ont été choisies selon les réponses des parents d'enfants TDLO au questionnaire. Huit scènes se déroulent au domicile et six scènes se passent à l'école (en classe, durant la récréation et à la cantine). Enfin, une scène a lieu lors de la séance d'orthophonie. Le scénario suit une logique temporelle connue de l'enfant. L'histoire débute le matin au petit-déjeuner et se termine le soir, lors du coucher. La scène de la cantine indique le passage du matin à l'après-midi. L'enfant se repère ainsi facilement dans l'histoire.

### b) *Le choix des personnages*

Le personnage principal est adapté aux destinataires de l'album, c'est-à-dire aux enfants TDLO âgés de 6 à 9 ans. L'album met donc en scène un jeune enfant présentant lui-même ce trouble. L'enfant TDLO peut ainsi s'identifier à ce personnage fictif et peut présenter un intérêt émotionnel et personnel pour cette lecture. Le personnage de l'album est « Lou ». Le prénom est court, facile à prononcer et mixte. Lou présente une apparence androgyne, pouvant être reconnue à la fois comme masculine et féminine. A l'origine, Lou ne devait pas avoir de genre mais pour des raisons grammaticales, il nous a fallu lui choisir un sexe. Nous avons donc opté pour un garçon au regard de la littérature qui retient un sex-ratio de 3 à 4 garçons TDLO pour une fille (Alsou et al., 2016).

Les personnages secondaires sont les parents de Lou, sa sœur Anna et ses deux amis. Il s'agit de l'entourage proche de la plupart des enfants. Les deux parents sont mis en avant dans l'histoire : le père de Lou est avec lui pour le petit-déjeuner, tandis que sa mère l'aide pour les devoirs et s'occupe du coucher. Anna, la sœur de Lou, permet d'introduire les relations au sein de la fratrie qui peuvent être à l'origine de nombreuses émotions. Les deux amis de Lou ne sont pas nommés afin de laisser à l'enfant l'opportunité de les identifier selon ses propres relations. Lorsque Lou présente sa famille, il introduit également Doug, le chien. La présence animale figurait dans l'une des réponses au questionnaire et nous a semblé être une piste intéressante,

d'autant plus que le rôle du chien sur le bien-être émotionnel est aujourd'hui démontré (Brickel, 1982 ; Servais, 2007 ; Rodrigo-Claverol, 2018).

Enfin, nous retrouvons l'enseignante et l'orthophoniste de Lou. L'école est, avec le domicile, le lieu où l'enfant passe la majorité de son temps, il nous semblait donc essentiel d'intégrer un enseignant dans l'histoire. L'orthophoniste est connu de tous les enfants TDLO qui sont suivis parfois depuis plusieurs années et permet d'insérer un dialogue sur les prises en charge de l'enfant.

### 3) Justification du texte

#### a) *Le texte*

Le texte suit la chronologie d'une journée d'école classique. L'histoire se déroule sur 18 double-pages, dont trois pages de présentation des personnages et du TDLO. Les phrases du texte sont courtes et utilisent un lexique approprié à l'âge et à la pathologie du public visé (annexe 15).

L'album présente trois émotions positives (joie, fierté et amour), cinq émotions négatives avec une résolution positive (anxiété/confiance, tristesse/réconfort, frustration/détermination, colère/apaisement, contrariété/inspiration) et deux émotions négatives seules (dégoût et découragement). Les émotions négatives sont les plus difficiles à réguler et à exprimer pour les enfants TDLO, c'est pourquoi l'album les développe davantage que les émotions positives. Chaque scène présentant une émotion négative offre un élément de résolution dans la scène suivante. L'objectif est une réflexion autour des stratégies de régulation des émotions, et notamment des émotions négatives. Cela suggère donc à l'enfant qu'il est possible de sortir d'une émotion négative. Les éléments de résolution sont issus des réponses des parents et des professionnels aux questionnaires et de nos recherches personnelles.

Nous avons choisi de présenter le dégoût sur l'aspect sensoriel du goût, plus connu des enfants et ne nécessitant pas de résolution particulière. De même, le découragement n'est pas suivi d'un élément de résolution afin d'axer cette scène sur la validation de l'émotion ressentie par l'enfant. Avec la colère, la contrariété et la frustration, mais aussi la tristesse et le découragement, nous axons la réflexion sur les nuances d'intensité des émotions. La scène de la fierté met en avant la question de l'estime de soi chez les enfants TDLO, tandis que la joie et l'amour permettent de débiter et de finir l'histoire sur une note positive avec des émotions bien

connues de l'enfant. Enfin, l'anxiété est une forme de peur plus diffuse à laquelle de plus en plus d'enfants sont sujets, et notamment des enfants TDLO.

### ***b) L'adaptation en pictogrammes***

L'objectif est de donner à l'enfant des indices visuels permettant de faciliter sa compréhension de l'histoire. L'enfant non lecteur peut déchiffrer les pictogrammes pour être acteur de la lecture. Seuls les mots porteurs de sens ont été traduits. Cela inclut les noms, verbes et compléments mais également certaines prépositions ou conjonctions permettant d'organiser le texte.

L'adulte peut également signer les mots-clés de l'histoire lors des lectures partagées. Selon le niveau et les besoins de l'enfant, il est possible de signer plus ou moins de mots. Des références lui sont fournies dans ce sens dans le livret d'accompagnement présenté ultérieurement.

### ***c) Le choix du titre***

L'album est intitulé « Les émotions de Lou ». Nous avons choisi ce titre car il reflète le thème de l'album, c'est-à-dire les émotions. Cela donne au lecteur une information pour appréhender le contenu de l'album et invite à focaliser l'attention sur les émotions. Le titre précise « de Lou » afin de mettre en avant que les émotions présentées sont celles du personnage et peuvent ne pas concerner le lecteur.

## **4) La création des illustrations**

Les illustrations ont été réalisées à la main par Bérénice Le Coz, puis travaillées numériquement et mises en page par Marie Kerbrat. Les couleurs sont dans des tons pastels afin de ne pas créer une surcharge visuelle et d'attirer le regard sur les visages des personnes qui sont alors mis en lumière. Lou a les cheveux blonds, ce qui apporte également une touche de lumière vers ses expressions faciales.

Le texte et les images sont construits en redondance. Les images n'apportent pas de nouveaux éléments majeurs, seulement des détails qui peuvent guider le lecteur dans sa réflexion. L'adulte peut se concentrer sur le texte de l'album tandis que l'enfant, qu'il soit apprenti lecteur ou non, peut focaliser son attention sur l'illustration. Cette redondance texte-image permet de faciliter la compréhension de l'album pour les enfants TDLO.

## **5) Rendre l'enfant acteur de la réflexion**

Chaque page présentant une émotion est accompagnée d'une question adressée à l'enfant (annexe 13). Cette dernière permet d'instaurer un dialogue et de placer l'enfant dans l'activité de métacognition recherchée. Nous avons choisi trois types de tournures :

- Des demandes sous forme affirmative
- Des questions ouvertes
- Des questions fermées.

Avec une demande, l'enfant peut partager quelque chose qui déclenche une émotion particulière. Cela peut être un événement, un objet ou une personne. Avec les questions ouvertes, l'enfant est invité à partager une stratégie de régulation ou une émotion. Les questions fermées nécessitent seulement une réponse en oui ou non. L'adulte peut ensuite approfondir les réponses de l'enfant si besoin. Ces questions représentent des tremplins vers une réflexion métacognitive guidée par l'adulte selon les principes du modèle de Büchel (2007).

De plus, le texte comporte des onomatopées permettant de maintenir l'intérêt et l'attention conjointe de l'enfant durant le temps de la lecture. La forme syntaxique redondante « Lou se sent... » permet à l'enfant d'anticiper et de rechercher l'émotion avant qu'elle ne soit énoncée.

## **6) Intérêts de l'album « Les émotions de Lou »**

Cet album s'appuie sur le vécu des enfants TDLO rapporté par les parents dans le questionnaire. L'histoire est donc concrète et l'enfant peut facilement s'identifier à Lou. De plus, Lou possède une apparence androgyne et porte un prénom mixte. Ainsi, l'enfant TDLO, qu'il soit un garçon ou une fille, est plus à même de s'exprimer et de partager ses émotions.

Les illustrations sont claires et épurées. Nous avons choisi des couleurs plutôt pastels pour mettre en avant les visages des personnages. Les images ne sont pas surchargées de détails afin que l'enfant se concentre sur l'essentiel, c'est-à-dire l'émotion ressentie dans la situation présentée.

L'enfant est acteur de la lecture. Il est invité, et non forcé, à partager son vécu et son ressenti. Les scènes sont variées, l'adulte peut donc sélectionner celles qui l'intéressent au regard de la problématique de l'enfant et l'enfant peut aller chercher dans l'album une émotion qu'il souhaite partager.

Enfin, le texte est adapté pour permettre à l'enfant de comprendre l'histoire. La construction syntaxique est simplifiée avec la suppression des pronoms dans la majorité des cas. L'enfant peut s'appuyer sur les illustrations, les pictogrammes ou le texte lui-même. Chaque émotion est accompagnée d'une nuance de couleur pouvant guider la compréhension de l'enfant.

## **7) Limites de l'album « Les émotions de Lou »**

Le texte de l'album est centré avec l'adaptation en pictogrammes. Nous avons choisi une taille de police assez importante mais cela peut entraîner des écarts irréguliers entre les mots. Parfois, certaines phrases sont coupées avec un retour à la ligne ou bien nous comptons deux courtes phrases sur la même ligne. Dans ce deuxième cas, l'espace entre les deux phrases a été élargi pour marquer le passage de l'une à l'autre.

Dans un souci de faciliter la compréhension, les pronoms ont été supprimés rendant le style du texte plus lourd. Néanmoins, cette décision a été nécessaire pour atteindre notre objectif majeur : adapter cet album aux difficultés langagières des enfants TDLO et en faciliter sa compréhension.

Enfin, nous avons dû sélectionner une banque de pictogrammes spécifique. Quelle que soit la banque choisie, il n'en existe aucune universelle et connue de tous. Cela ne permet donc pas à chaque enfant d'utiliser les pictogrammes dont il a l'habitude.

## **II) Le livret d'étayage**

### **1) Méthode d'élaboration du livret**

Le livret d'étayage (annexe 16) est conçu comme un outil permettant de guider l'adulte lors de la lecture partagée. Ce dernier doit être en mesure de soutenir la réflexion de l'enfant tout en lui laissant une liberté dans l'élaboration de ses stratégies. Le livret est pensé comme un manuel d'utilisation de l'album. Il débute par des informations générales sur le TDLO et les émotions et explique ce qu'est la métacognition à l'aide d'un vocabulaire simple. S'en suivent des conseils à destination des parents pour guider au mieux l'enfant lors de la lecture partagée. Enfin, il comporte des références vers des ressources pratiques et théoriques.

### **2) La forme du livret**

Le livret comporte une couverture et sept pages en format A5. Il est court et peut donc être lu rapidement. Les informations sont synthétisées afin que le lecteur y trouve rapidement les informations dont il a besoin pour utiliser au mieux l'album illustré. La mise en page du livret se veut épurée. La police d'écriture et la gamme de couleurs sont les mêmes que celles de l'album « Les émotions de Lou ». Les illustrations utilisées sont également issues de l'album.

### **3) Le titre et la couverture**

Nous avons choisi de nommer notre livret « livret d'accompagnement : guider l'enfant TDLO dans une activité de métacognition en lien avec ses émotions ». Nous avons opté pour

le terme « accompagnement » plutôt que « étayage » afin d'utiliser un vocabulaire plus usuel. En revanche, les termes de « TDLO » et « métacognition » ont été conservés car ils sont tous les deux explicités dans les premières pages du livret et difficilement remplaçables.

L'illustration de la couverture est identique à celle de la quatrième de couverture de l'album. Elle représente Lou exprimant cinq émotions différentes : la tristesse, la colère, la joie, la sérénité et la surprise.

#### 4) Le contenu du livret

##### a) *Les informations générales*

Les deux premières pages donnent des informations générales sur le TDLO, les émotions et la métacognition. Nous avons choisi de définir ces termes afin que l'adulte comprenne bien ce qu'ils représentent.

Le TDLO est expliqué par des mots simples et nous énumérons les types de difficultés rencontrées : sons de la langue, vocabulaire, grammaire et usage de la langue en situation. Ces termes sont accompagnés de leurs équivalents plus techniques : phonologie, lexique, morphosyntaxe et pragmatique. Ces derniers peuvent être rencontrés dans les comptes rendus de bilan orthophonique notamment et ne sont pas toujours compris. En les associant à un lexique plus courant, l'adulte est en mesure de mieux les appréhender. Nous évoquons également le changement de terminologie. Beaucoup de professionnels ou de parents d'enfants TDLO utilisent toujours le terme de « dysphasie » et peuvent ne pas connaître le sigle TDLO, c'est pourquoi il nous a semblé important d'y apporter un éclairage.

Nous définissons ensuite les émotions sur le même modèle que le TDLO. Nous employons des mots simples en association avec d'autres plus techniques, notés entre parenthèse. Nous distinguons ensuite les émotions primaires et secondaires.

Enfin, nous expliquons ce qu'est la métacognition. Ce terme très technique est défini comme étant la connaissance que nous avons de notre propre fonctionnement. Il est ensuite replacé plus spécifiquement dans le cadre des émotions : la prise de conscience des émotions, la connaissance des situations qui en sont à l'origine et la mise en place de stratégies de résolution. Dans cette partie, nous présentons succinctement les cinq critères du modèle de remédiation métacognitive de Büchel (2007) et les trois étapes de réalisation vues précédemment. Cela permet aux parents d'avoir conscience de ces critères avant la lecture partagée et de les mettre en œuvre plus aisément.

### *b) Les conseils de guidance*

Afin de rendre ce livret le plus accessible possible, nous avons organisé les conseils de guidance par le biais de six verbes clés :

- **Adapter** : cela concerne les questions à poser à l'enfant afin de guider sa prise de conscience et sa réflexion. Elles doivent être adaptées au sexe de l'enfant, à son âge, son vécu et ses besoins. L'adaptation concerne aussi le rythme de lecture et le nombre des questions.
- **Accueillir** : c'est accepter l'émotion de l'enfant et la valider. Nous mettons en avant l'écoute active de l'adulte.
- **Expliquer** : les émotions et les situations qui en sont à l'origine. Nous conseillons pour cela d'utiliser un dictionnaire, des synonymes ou des situations concrètes. En effet, les émotions sont des termes abstraits et ne sont pas toujours évidentes à expliquer. Nous proposons également à l'adulte d'expliquer le TDLO à l'enfant et de lui donner des clés afin qu'il sache l'expliquer seul par la suite.
- **Partager** : l'adulte est invité à partager ses expériences émotionnelles afin de participer aussi activement à l'activité de métacognition avec l'enfant.
- **Approfondir** : l'adulte peut choisir d'approfondir certaines émotions ou situations s'il pense que c'est bénéfique pour l'enfant. Attention néanmoins à ne pas forcer la parole de l'enfant. Nous proposons ici des exemples de questions pour aller plus loin.
- **Proposer** : cela concerne les stratégies de résolution et les outils d'expression ou de régulation des émotions. Nous proposons des exemples de stratégies et quelques outils d'expression.

Les conseils présents dans le livret ne dictent pas une méthode d'utilisation rigide. Chaque adulte accompagnant la lecture de l'enfant peut utiliser l'album comme il le souhaite et de manières différentes selon les moments.

### *c) Les ressources*

Les deux dernières pages du livret concernent les ressources intéressantes. Nous expliquons ici l'intérêt des gestes et des pictogrammes et nous mettons à disposition des liens vers des ressources utiles. Nous proposons ensuite des références de sites internet et d'albums permettant de traiter du TDLO et des émotions.

Le livret d'étayage permet donc à l'adulte de guider l'enfant lors de l'activité d'élaboration métacognitive et de trouver des ressources permettant d'enrichir ses connaissances et celles de l'enfant TDLO.

## **5) Intérêts du livret d'accompagnement**

Afin de rendre le livret le plus compréhensible possible pour tous, la syntaxe et le vocabulaire sont simplifiés. En parallèle, nous avons choisi d'inscrire les termes plus techniques afin que l'adulte puisse s'y référer lors de la lecture de comptes rendus de bilan orthophonique par exemple. De plus, l'organisation des conseils de lecture en mots-clés facilite la compréhension et permet une lecture rapide.

Enfin, ce livret ne détaille pas à outrance la conduite à tenir et distille seulement des conseils de lecture afin que la lecture partagée s'inscrive dans un moment de plaisir et non de travail.

## **6) Limites du livret d'accompagnement**

Les informations du livret sont des conseils proposés aux parents et ne représentent pas un guide exhaustif de l'utilisation de l'album « Les émotions de Lou ». Chaque adulte conduit la séance de lecture partagée selon ses envies et ses besoins, ainsi que ceux de l'enfant. Cela pose aussi la question de la fréquence de ces temps. En résumé, la frontière est mince entre une lecture plaisir et une lecture centrée sur une idée de travail. Les enfants apprennent mieux dans des situations plaisantes. Cet album s'inscrit dans cette mouvance. Le temps de lecture ne doit pas être considéré comme un temps de travail mais d'échanges, permettant d'apporter une juste réponse aux questionnements de l'enfant et de nourrir ses intérêts.

## **C. Discussion**

### **I) Vérification des hypothèses**

#### **1) Rappel des hypothèses**

Notre projet de mémoire repose sur l'hypothèse générale suivante : la proposition d'un support accessible aux enfants avec un TDLO et d'un outil d'étayage destiné aux accompagnants permettrait d'améliorer les capacités d'expression et de régulation émotionnelles des enfants TDLO par le biais d'une activité de métacognition. À partir de cette hypothèse, nous avons formulé des hypothèses secondaires :

1. Les difficultés émotionnelles sont fréquentes et ont des conséquences sur le quotidien des enfants TDLO.
2. L'album adapté est un outil pertinent permettant un travail de la sphère émotionnelle auprès des enfants TDLO.
3. Les familles et les thérapeutes sont en demande d'outils permettant de soutenir les enfants TDLO dans leurs difficultés émotionnelles.

## 2) Rappel et synthèse des résultats

Les résultats obtenus attestent que des difficultés émotionnelles sont régulièrement présentes chez les enfants TDLO, portant notamment sur la régulation et l'expression des émotions négatives. Les familles mettent spontanément en place des adaptations pour aider l'enfant dans ces difficultés, mais l'enfant lui-même le fait beaucoup moins souvent. Les contextes à l'origine des difficultés émotionnelles sont principalement le domicile et l'école, ainsi que les situations de relations sociales. Notre première hypothèse est donc vérifiée.

De plus, les temps de lecture partagée semblent déjà installés dans la plupart des familles et un tiers des familles possède un album adapté au TDLO. Les professionnels utilisent également le livre comme outil de rééducation et emploient des supports de communication augmentée tels que les pictogrammes, les gestes ou les dessins. Notre seconde hypothèse est ainsi validée.

Les deux populations de notre étude ont témoigné d'un intérêt soutenu pour notre projet et expriment le besoin d'outils adaptés et concrets pour soutenir les enfants TDLO dans leurs difficultés émotionnelles. Notre troisième hypothèse est donc confirmée.

Ainsi, nos trois hypothèses secondaires sont validées. Ces conclusions soutiennent l'hypothèse principale selon laquelle un album adapté sur le thème des émotions et un livret d'accompagnement permettrait de diminuer les difficultés émotionnelles par le biais d'une activité de métacognition. Cette dernière devra être vérifiée suite à l'évaluation des outils auprès d'enfants TDLO et de leur entourage.

## II) Contextualisation des résultats

### 1) Les difficultés émotionnelles dans le TDLO

Concernant la perception des difficultés émotionnelles chez les enfants TDLO, les résultats des questionnaires sont en accord avec la littérature. Les enfants TDLO sont en effet à risque de présenter des difficultés de régulation de leurs émotions (Fujiki et al., 2002) mais aucune étude ne traite de la question de leur fréquence ou de leur type pour l'instant. Cependant, nos résultats rapportent davantage de difficultés sur les émotions négatives. Cela interroge sur les différences de manifestations portant sur les émotions positives et négatives. Ces dernières pourraient déclencher des comportements plus visibles que ceux portant sur les émotions positives. Ce sont également des comportements qui dérangent. Les adultes vont donc davantage vouloir trouver une « solution ». Ainsi, les difficultés d'expression et de régulation

des émotions positives pourraient s'exprimer à bas bruit et être moins facilement identifiables par l'entourage.

Il convient également d'être vigilant quant à la perception des difficultés émotionnelles rapportée par les parents. En effet, les parents ayant répondu au questionnaire peuvent être ceux concernés par ces difficultés au quotidien. Les parents d'enfants TDLO ne présentant pas de difficultés émotionnelles ont pu ne pas se sentir concernés et ainsi ne pas répondre au questionnaire. Or, les réponses, plus nombreuses, des professionnelles sont en accord avec celles des parents. Il semble donc que les familles et les professionnels aient une perception identique de la fréquence et du type des difficultés émotionnelles chez les enfants TDLO. Cela renforce la pertinence des résultats obtenus.

De plus, les contextes inducteurs relevés dans les résultats sont des situations impliquant des interactions sociales (à la maison, dans la classe ou dans la cour de récréation). Les enfants TDLO peuvent en effet présenter un déficit de la régulation émotionnelle mais aussi, des aspects des compétences sociales (Fujiki et al., 2004).

## **2) Le développement langagier : prédicteur des difficultés émotionnelles ?**

Les résultats sur l'évolution dans le temps des difficultés émotionnelles sont globalement positifs. Les commentaires des familles mettent en lien cette évolution avec le développement langagier. L'expression des émotions est aussi une méthode de régulation des émotions négatives. Par le biais du « partage social », l'individu peut obtenir une aide concrète de la part d'autrui afin de mieux réguler son émotion négative (Mikolajczak, 2014 a). Une étude de Fujiki et al. (2004) met en avant un lien entre le langage et la régulation émotionnelle comme étant un fort prédicteur d'un comportement de retrait chez les enfants typiques et TDLO. Il semble donc que le langage influence les capacités de régulation émotionnelle et que ces deux compétences reliées influencent le comportement de l'enfant.

Au-delà des difficultés émotionnelles, les familles et les professionnels observent avant tout les comportements qui en découlent. L'enfant peut être en mesure de les masquer sans que la difficulté émotionnelle interne ne soit résolue. La régulation des émotions ne se limite pas à ce que l'enfant montre. Cela nous amène à nous questionner sur l'importance du langage intériorisé dans la régulation des émotions et surtout, son état dans le cadre d'un TDLO. Le langage permet une régulation mentalisée et secondaire, une prise de recul sur la situation émotionnelle vécue (Brodard et al., 2012). Il existe très peu d'études sur ce sujet auprès

d'enfants TDLO pour le moment car il est complexe d'étudier la pensée d'un enfant n'ayant pas forcément la possibilité de s'exprimer clairement ou de comprendre les consignes. Une étude de Lidstone et al. (2012) a étudié le langage égocentré, base du langage intériorisé, chez des enfants TDLO. Le langage égocentré des enfants TDLO ne serait pas déficient mais retardé. Cela suggère que les enfants TDLO auraient un langage intériorisé se développant plus tardivement que les enfants typiques mais sur lequel il est néanmoins possible de s'appuyer.

### **3) L'album illustré : un outil de métacognition pertinent ?**

Le TDLO est un trouble qui altère le langage oral et qui rend difficile l'accès au langage écrit. Les enfants peinent à développer des habiletés de pré-lecture et métalinguistiques (Meilleur et al., 2016). Dans notre étude, plus de la moitié des enfants sont en capacité de lire des livres à un âge moyen de 7,7 ans. Les enfants TDLO de notre étude semblent donc entrés dans la lecture. Se posent néanmoins les questions du type de livres que l'enfant lit et de son niveau de compréhension.

De plus, la majorité des familles ayant répondu à notre questionnaire déclare pratiquer régulièrement la lecture partagée avec leur enfant. Ayant déjà une activité de lecture régulière, ces dernières sont d'autant plus intéressées par un album narrant le TDLO et les difficultés émotionnelles vécues par leur enfant. Il serait intéressant de connaître le degré d'intérêt de familles n'ayant pas le même rapport à la lecture.

Les enfants TDLO de notre étude côtoient des livres au quotidien. L'album illustré est donc un objet déjà connu de l'enfant. Cela facilite son abord vers une activité d'élaboration métacognitive. Cette idée est en accord avec la littérature. En effet, plusieurs études utilisent l'album comme support de remédiation métacognitives (Bhavnagri & Samuels, 1996 ; Ornaghi et al, 2015). Dans ces études, la discussion autour des émotions et des situations évoquées est importante. C'est pourquoi l'album « Les émotions de Lou » est indissociable du livret d'accompagnement permettant de guider le parent et l'enfant dans la démarche métacognitive. Rappelons tout de même que le parent est probablement la personne connaissant le mieux son enfant et donc celle qui pourra le mieux « trouver les mots ».

### **4) Adapter la communication aux enfants TDLO**

Les parents mettent souvent en place des adaptations afin de venir soutenir l'expression de l'enfant TDLO. Les exemples d'adaptations proposées par les parents sont très pertinents. Ils semblent bien connaître le trouble de leur enfant. Cela peut être dû au fait que les réponses

proviennent majoritairement d'un groupe de parents d'enfants TDLO sur les réseaux sociaux. Ces parents sont déjà dans une démarche de recherche d'informations et de soutien. En revanche, les enfants ne mettent pas forcément en place des adaptations pour faciliter leur communication. Seule une minorité semble utiliser les gestes et/ou les dessins. Ces deux types d'adaptations peuvent être rendues complexes par d'éventuels troubles praxiques associés, ce qui est le cas d'une partie des enfants de notre étude. Les enfants restent également dépendants des capacités d'adaptations de leur entourage.

La majorité des professionnels de notre échantillon utilisent des outils et/ou des supports de communication augmentée avec leurs patients TDLO. Toutefois, il convient d'être prudent car notre échantillon est composé d'une très grande majorité d'orthophonistes. Ces derniers sont donc directement concernés par les adaptations de communication. Ces résultats nous amènent à penser que les enfants TDLO pris en soin en orthophonie sont familiers avec ces aides. De plus, les aides principalement utilisés par les thérapeutes sont les deux types d'adaptations (dessins et gestes) que les enfants mettent spontanément en place selon les parents. L'intégration de ces aides dans l'album « Les émotions de Lou » est donc pertinente.

### **5) Un besoin d'outils adaptés**

Nous l'avons vu précédemment, l'intérêt des parents peut être influencé par la provenance de l'échantillon. En effet, ce dernier est issu d'un groupe de parents d'enfants TDLO sur les réseaux sociaux. Ce sont donc des parents déjà en recherche de réponses et d'aides quant au trouble de leur enfant. Cependant, les professionnels du soin montrent le même degré d'intérêt pour la création d'un album adapté et d'un livret d'accompagnement. Ces deux populations sont en demande d'outil pour soutenir les difficultés émotionnelles des enfants TDLO. L'album a été pensé pour répondre à ce besoin. Le scénario se situe au plus près de ce que vivent les enfants TDLO au quotidien et s'appuie sur les différentes réponses aux questionnaires. En théorie, l'album et son livret sont des supports pertinents pour mener la dyade de l'adulte et de l'enfant vers une activité d'élaboration métacognitive mais une évaluation des outils n'a pas pu être menée dans le contexte sanitaire particulier.

## **III) Regard critique : limites et intérêts**

### **1) Limites méthodologiques**

La diffusion des questionnaires a été complexe et a conduit à des biais de diffusion. En effet, la majorité des réponses des professionnels provient d'orthophonistes. Le point de vue des

autres professions (ergothérapeute, psychomotricien et psychologue) manque donc dans cette étude. Il aurait été intéressant d'inclure également les enseignants spécialisés des classes TDLO et les éducateurs spécialisés accompagnant ces enfants afin d'avoir un regard plus global sur leur vécu.

Dans notre questionnaire, il aurait été pertinent d'ajouter une question sur le mode de scolarisation : ULIS TSL, SSEFS ou bien en classe ordinaire. L'environnement plus ou moins adapté au TDLO influe sur les difficultés émotionnelles. De plus, dans le questionnaire adressé aux parents, la question concernant les fratries aurait pu être clarifiée. Les termes employés sont en effet flous et dépendent du nombre d'enfants dans la fratrie. Le cadet est l'enfant né après l'aîné, mais il peut également être le benjamin dans une fratrie de deux enfants. Ce sont aussi des termes qui ne sont pas forcément compris de tous. Cette confusion a rendu l'analyse complexe et a pu biaiser certaines réponses.

Nous avons inclus la famille d'un enfant TDLO âgé de 16 ans dans notre étude. Cette prise de recul sur l'évolution des troubles a été riche et il aurait été intéressant d'obtenir davantage de témoignages de familles d'enfants plus âgés concernant l'évolution des troubles et les adaptations mises en œuvre.

Enfin, les résultats de notre étude ne sont pas généralisables à la population globale des enfants TDLO en raison du faible taux de réponses. Cela amène néanmoins un premier regard sur les difficultés émotionnelles de ces enfants et met en lumière un besoin d'outils pour soutenir l'expression et la régulation émotionnelles des enfants TDLO.

## **2) Intérêt pour la pratique orthophonique**

L'approche méthodologique choisie permet de recueillir deux points de vue sur les difficultés émotionnelles des enfants TDLO avec un questionnaire adressé aux familles d'enfants TDLO et un second adressé aux professionnels de soin. Ces deux échantillons de population montrent des avis concordants sur plusieurs points :

- La fréquence des difficultés émotionnelles
- Les types des difficultés émotionnelles
- L'intérêt pour un outil de soutien à l'expression et la régulation des émotions pour les enfants TDLO.

À la fois les familles et les professionnels du soin expriment un besoin d'un outil sur les émotions adapté aux particularités du TDLO.

Ce double regard sur les difficultés émotionnelles dans le TDLO s'inscrit dans la dynamique actuelle de soins avec un accompagnement global de l'enfant. Cette conception du soin s'inscrit dans la démarche d'*Evidence Based Practice* (EBP). Elle repose sur quatre piliers : les connaissances scientifiques, le patient, le contexte et l'expertise du clinicien. Parents et professionnels de santé œuvrent ainsi en partenariat pour accompagner le développement de l'enfant TDLO et soulager ses difficultés. La prise en compte des émotions permet un accompagnement orthophonique écologique et global orienté vers les besoins concrets du sujet et de son entourage tout en reposant sur des données scientifiques.

À la frontière entre orthophonie et psychologie, les difficultés émotionnelles dans le TDLO représentent un enjeu majeur. Ces difficultés sont encore peu connues et il existe peu d'études sur le sujet. Ces lacunes peuvent conduire à des erreurs diagnostiques, des interprétations de comportement biaisées ou encore à un manque d'adaptations auprès de l'enfant. Ces malentendus peuvent nourrir les difficultés émotionnelles et exacerber les difficultés et la détresse. L'orthophoniste peut sensibiliser et encourager les différents interlocuteurs de l'enfant à l'accompagner dans ses difficultés d'expression et de régulation de ses émotions.

### 3) Perspectives

L'album « Les émotions de Lou » et le livret d'accompagnement n'ont pas encore été testés. Un questionnaire d'évaluation (annexe 17) a été construit afin d'évaluer à la fois le fond et la forme de ces outils, ainsi que leur utilisation. Une seule évaluation ne peut suffire à prouver l'efficacité des outils. Une évaluation sur plusieurs séances de lecture partagée est une piste intéressante à poursuivre.

Une vidéo pourrait être créée afin de guider davantage l'adulte dans la lecture partagée. Cette vidéo, entrecoupée de questions, permettrait d'amener l'adulte lecteur à anticiper ce qu'il est possible de faire. L'album pourrait également être enrichi de codes (QR code) à scanner via le smartphone et proposant une vidéo illustrant les gestes à effectuer pour souligner les mots-clés du récit et accompagner la compréhension de l'enfant.

La question des difficultés émotionnelles est rencontrée dans d'autres troubles tels que les troubles du spectre de l'autisme (TSA), mais également des pathologies entravant le langage comme les aphasies chez les personnes adultes. Sous un angle différent, il serait intéressant d'étudier l'impact de l'aphasie sur les compétences émotionnelles des sujets.

Enfin, la remédiation métacognitive est une technique pouvant être utilisée auprès de différentes populations aussi bien enfants qu'adultes. Il est envisageable de l'adapter à une thématique différente des émotions, telle que l'estime de soi par exemple. La pratique orthophonique a tout à gagner à développer ces outils validés par les neurosciences qui rendent le patient encore plus acteur de ses soins.

### *Conclusion*

Le trouble développemental du langage oral a des répercussions sur de nombreux aspects de la vie des sujets touchés, et notamment sur la sphère émotionnelle. Il est en effet complexe d'exprimer ses émotions quand le langage est perturbé aussi bien d'un point de vue expressif que réceptif. Les émotions sont une composante majeure de la communication verbale et non verbale. Elles représentent une ressource pour la communication du sujet et leur partage doit être encouragé et soutenu. En l'absence d'outils adaptés au niveau langagier des enfants TDLO, notre objectif consistait à élaborer un album illustré adapté sur le thème des émotions et un livret d'accompagnement pour mener l'enfant vers une activité de réflexion sur ses stratégies d'expression et de régulation émotionnelle. Nous avons au préalable évalué les besoins des familles et des professionnels à l'aide de questionnaires.

Les résultats des questionnaires ont mis en évidence la nécessité de ces outils. Ils révélaient la fréquence des difficultés émotionnelles mais marquaient également le grand intérêt à la fois des familles et des professionnels pour ce projet. Ils ont aussi permis de valider l'album comme outil adéquat pour ce type d'activité car ce dernier s'inscrit déjà dans le quotidien de la plupart des familles et des professionnels.

Notre outil s'inscrit dans le concept de soin écologique de l'enfant TDLO : ne pas se limiter aux difficultés langagières et concevoir le sujet TDLO dans sa globalité. Les recherches effectuées montrent le peu d'études sur le sujet des difficultés émotionnelles dans le TDLO. Connaître les répercussions du TDLO sur le développement psychoaffectif de l'enfant permettrait un meilleur accompagnement du patient et de son entourage. L'apport de nouvelles connaissances et l'utilisation d'outils de soutien conduiront à une diminution des comportements réactionnels néfastes à la qualité de vie et au bien-être de l'enfant TDLO.

## BIBLIOGRAPHIE

- Agence quand les livres relient. (2011). *Mieux connaître les effets des lectures partagées entre parents et enfants dans le soutien à la parentalité*. [https://www.lalpha.org/sites/default/files/fichiers\\_attaches/evenements/synthese\\_parentalite\\_def.pdf](https://www.lalpha.org/sites/default/files/fichiers_attaches/evenements/synthese_parentalite_def.pdf)
- Aimard, P., & Abadie, C. (1991). Les suivis. Dans P. Aimard, & C. Abadie (dirs.), *Les interventions précoces dans les troubles du langage de l'enfant* (pp. 79-132). Masson.
- Alsou, A., Golse, B., & Robel, L. (2016). Enjeux de séparation chez les enfants présentant des troubles dysphasiques. *Presses universitaires de France*, 59(2), 425-458. <https://doi.org/10.3917/psy.592.0425>
- American Psychiatric Association. (2013). *Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux* (5<sup>me</sup> édition). Elsevier Masson.
- Andersen Helland, W., Lundervold, A., Heimann, M., & Posserud, M-B. (2014). Stable associations between behavioral problems and language impairments across childhood – the importance of pragmatic language problems. *Research in developmental disabilities*, 35, 943-951. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2014.02.016>
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. Freeman.
- Bastide, I., & Joigneaux, C. (2014). Littératie précoce, albums et lectures partagées à l'école maternelle. *Spirale. Revue de recherches en éducation*, 53, 9-19. <https://doi.org/10.3406/spira.2014.1045>
- Bélair, S. (2017). La médiation animale ou la clinique du lien. *L'école des parents*, 5, 101-131. <https://doi.org/10.3917/epar.s623.0101>
- Berthoz, S., & Krauth-Gruber, S. (2011). *La face cachée des émotions*. Le Pommier.
- Bertoux, M. (2016). Cognition sociale. *EMC-Neurologie*, 0(0), 1-7. [https://doi.org/10.1016/S0246-0378\(16\)65655-5](https://doi.org/10.1016/S0246-0378(16)65655-5)
- Beukelman, D., & Mirinda, P. (2017). *Communication alternative et améliorée : aider les enfants et les adultes avec des difficultés de communication*. De Boeck Supérieur.

- Bhavnagri, N. P., & Samuels, B. G. (1996). Children's Literature and Activities Promoting Social Cognition of Peer Relationships in Preschoolers. *Early Childhood Research Quarterly*, 11, 307-331. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(96\)90010-1](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(96)90010-1)
- Bishop, D., Snowling, M.J., Thompson, P.A., & Greenhalgh, T., CATALISE consortium (2016) CATALISE: A Multinational and Multidisciplinary Delphi Consensus Study. Identifying Language Impairments in Children. *PLoS ONE*, 11(7). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0158753>
- Bishop, D., Snowling, M.J., Thompson, P.A., & Greenhalgh, T., CATALISE-2 consortium (2017). CATALISE: a multinational and multidisciplinary Delphi consensus study of problems with language development. Phase 2. Terminology. *PeerJ Preprints*. <https://doi.org/10.7287/peerj.preprints.2484v2>
- Blondeau, M., & Daniaud, M. (2014). *Elaboration d'un album adapté aux enfants en difficulté dans la mise en place du langage*. Mémoire pour l'obtention du diplôme de capacité d'orthophoniste. Université de Nantes.
- Bosseau, A. & Canut, E. (2010). *Elle/il apprend à parler... Comment l'aider ?* MSH Lorraine. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00524353/document>
- Bosson, M., Hessels, M., & Hessels-Schlatter, C. (2009). Le développement de stratégies cognitives et métacognitives chez des élèves en difficulté d'apprentissage. *Développements*, 1(1), 14-20. <https://doi.org/10.3917/devel.001.0014>
- Brickel, C.M. (1982). Pet-Facilitated Psychotherapy: A Theoretical Explanation VIA Attention Shifts. *Psychological Reports*, 50, 71-74. <https://doi.org/10.2466/pr0.1982.50.1.71>
- Bris, S., Gérard, Ch.-L., & Adrien, J.-L. (1999). Développement de la « théorie de l'esprit » et de la conservation chez l'enfant dysphasique. *Approche neuropsychologique des apprentissages chez l'enfant (ANAE)*, 52, 42-58.
- Brisset, C., & Moureaux, F. (2011). Comment permettre à des élèves de moyenne et de grande sections de maternelle d'exprimer autrement leurs émotions. *Carrefours de l'éducation*, 3(1), 51-69. <https://doi.org/10.3917/cdle.hs01.0051>

- Brixhe, D. (2002). Expression des émotions et actes de langage. Dans B. Schneider (dir.), *Emotions, interactions et développement* (pp.67-77). Harmattan.
- Brodard, F., Quartier, V., & Favez, N. (2012). Le développement du vécu et du traitement émotionnels au cours de l'enfance. Dans M. Reicherts, P. A. Genoud, & G. Zimmermann, (dirs.) *L'Ouverture émotionnelle : une nouvelle approche du vécu et du traitement émotionnels* (pp. 87-108). Éditions Mardaga.
- Brown, J., & Marshall, M. (2015). Self-Esteem and Emotion: Some Thoughts About Feelings. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27(5), 575-584. <https://doi.org/10.1177/0146167201275006>
- Brun, P. (2015). Emotions et régulation émotionnelle : une perspective développementale. *Enfance*, 2, 165-178. <https://doi.org/10.4074/S0013754515002013>
- Bruner, J.S. (1983). *Le développement de l'enfant : savoir-faire, savoir dire*. Presses Universitaires de France.
- Büchel, F. (2007). L'intervention cognitive en éducation spéciale : deux programmes métacognitifs. *Carnets de sciences de l'éducation*. Université de Genève. <https://www.unige.ch/fapse/publications-ssed/files/6014/1572/5496/CarnetBuchelPDF.pdf>
- Butlen, M. (2010). *Choisir des livres pour les tout-petits, quels critères, quel corpus ?* Issus des 5èmes entretiens de la Petite Enfance. [http://www.mission-maternelle.ac-aix-marseille.fr/references/articles/docs\\_articles/butlen.pdf](http://www.mission-maternelle.ac-aix-marseille.fr/references/articles/docs_articles/butlen.pdf)
- Canut, E., & Bruneseaux-Gauthier, F. (2009). De quelques difficultés dans la compréhension des albums lus aux enfants non encore lecteurs. *Dyptique*, 17, 45-72. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00523807>
- Carrier, I. (2009). *La petite casserole d'Anatole*. Bilboquet-Valbert
- Chevalier, N. (2010). Les fonctions exécutives chez l'enfant : concepts et développement. *Canadian Psychology*, 51(3), 149-163. <https://doi.org/10.1037/a0020031>

- Ciavaldini-Cartaut, S. (2016). L'activité de tutorat conjointe et médiatisée : comment former dans la zone proximale de développement des enseignants novices et susciter leur pouvoir d'agir ? *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 19(1), 11-32. <https://doi.org/10.7202/1040661ar>
- Claudon, P., & Weber, M. (2009). L'Emotion : contribution à l'étude psychodynamique du développement de la pensée de l'enfant sans langage en interaction. *Devenir*, 1(21), 61-69. <https://doi.org/10.4074/S0013754515002013>
- Cohen, R., & Otterbein, N. (1992). The mnemonic effect of speech gestures: Pantomimic and non-pantomimic gestures compared. *European Journal of Cognitive Psychology*, 4(2), 113-139. <https://doi.org/10.1080/09541449208406246>
- Conti-Ramsden, G., Mok L.H, P., Pickles, A., & Durkin, K. (2013). Adolescents with a history of specific language impairment (SLI): strenghts and difficulties in social, emotional and behavioral functioning. *Research in Developmental Disabilities*, 34, 4161-4169. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2013.08.043>
- Cosnier, J. (2003). Les deux voies de communication de l'émotion (en situation d'interaction de face à face). Dans J-M. Coletta, & A. Tcherkassof (dirs.) *Les émotions : cognitions, langage et développement* (pp. 59-67). Éditions Mardaga
- Crick, N., & Dodge. A. (1994). A Rewiew and Reformulation of Social Information-Processing Mechanisms in Children's Social Adjustment. *Psychological Bulletin*, 115(1), 74-101. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.115.1.74>
- D'Allance, M. (2001). *Grosse colère*. Ecole des Loisirs.
- Damasio, A. (1995). *L'erreur de Descartes : la raison des émotions*. Odile Jacob.
- Davis, A., Levine, L., Lench, H., & Quas, J. (2010). Metacognitive Emotion Regulation: Children's Awareness That Changing Thoughts and Goals Can Alleviate Negative Emotions. *Emotion*, 10(4), 498-510. <https://doi.org/10.1037/a0018428>
- Decety, J., & Lamm, C. (2006). Human empathy through the lens of social neuroscience. *Scientific World*, 6, 1146-1163. <https://doi.org/10.1100/tsw.2006.221>

- Defourny, M. (2009). *Le livre et l'enfant*. De Boeck.
- Denham, S. A. (1998). *Emotional development in young children*. Guilford Press.
- Denham, S. A., Bassett, H. H. & Wyatt, T. (2008). The socialization of emotional competence. Dans J. Grusec, & P. Hastings (dirs.), *The Handbook of Socialization* (pp. 614-637). Guilford Press.
- De Singly, F. (2016). *Le questionnaire* (4<sup>ème</sup> édition). Armand Colin.
- Dumont, A., & Calbour, C. (2002). *Voir la parole*. Masson.
- Dunn, E. W., Brackett, M. A., Ashton-James, C., Schneiderman, E., & Salovey, P. (2007). On emotionally intelligent time travel: Individual differences in affective forecasting ability. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 33, 85- 93. <https://doi.org/10.1177/0146167206294201>
- Efklides, A. (2008). Metacognition. Defining Its Facets and Levels of Functioning in Relation to Self-Regulation and Co-regulation. *European Psychologist*, 13(4). 277-287. <https://doi.org/10.1027/1016-9040.13.4.277>
- Ekman, P. (1992). Are there basic emotions. *Psychological Review*, 99(3), 550-553. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.99.3.550>
- Ekman, Paul., & Cordaro, D. (2011). What is meant by calling emotions basic? *Emotion Review*, 3(4), 364-370. <https://doi.org/10.1177/1754073911410740>
- Favez, N. (2000). Le développement des narrations autobiographiques chez le jeune enfant. Perspectives et revue de littérature. *Devenir*, 12 (1), 63-76.
- Favre, D. (1998). Le rôle du langage dans la régulation des comportements violents. *Empan*, 32, 41-45.
- Fernyhough, C., & Fradley, E. (2005). Private speech on an executive task: Relations with task difficulty and task performance. *Cognitive Development*, 20, 103–120. <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2004.11.002>

- Franc, S. (2010). Des signes pour mieux communiquer : Le programme Makaton au service de l'enfant présentant un trouble du langage. *Entretiens de Bichat*, 10-14. <https://studylibfr.com/doc/700971/des-signes-pour-mieux-communiquer.-le-programme-makaton-au>
- Frenkel, S. (2014). Composantes métacognitives : définitions et outils d'évaluation. *Enfance*, 4, 427-457. <https://doi.org/10.4074/S0013754514004029>
- Fujiki, M., Brinton, B., & Clarke, D. (2002). Emotion regulation in children with specific language impairment. *Language. Speech and hearing services in schools*, 33, 102-111. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2002/008\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2002/008))
- Girard, L. (2010). *Couleur et Perception*. Mémoire réalisé à l'Ecole Nationale Supérieure des Beaux-Arts. Université de Clermont Ferrand.
- Guenebaud, M. (2011). *Mon enfant est... dysphasique ? Guide à destination des parents : des réponses à vos questions*. Université de Liège. [http://www.logoclinique.ulg.ac.be/upload/Brochure-Dysphasie-%C3%A0-destination-des-parents\\_M%C3%A9lanie-Gu%C3%A9n%C3%A9baud.pdf](http://www.logoclinique.ulg.ac.be/upload/Brochure-Dysphasie-%C3%A0-destination-des-parents_M%C3%A9lanie-Gu%C3%A9n%C3%A9baud.pdf)
- Goldin-Meadow, S. (2016). L'enfant parle d'abord avec les mains. *Enfance*, 4(4), 435-443. <https://doi.org/10.4074/S0013754516004079>
- Goleman, D. (1997). *L'intelligence émotionnelle : Accepter ses émotions pour développer une intelligence nouvelle*. Robert Laffont.
- Gross, J. J. (2007). *Handbook of emotion regulation*. Guilford Press.
- Harris, P. L., & Pons, F. (2003). Perspectives actuelles sur le développement de la compréhension des émotions chez l'enfant. Dans J-M. Colletta, & A. Tcherkassof (dirs.), *Les émotions : cognition, langage et développement* (pp. 209-228). Éditions Mardaga.
- Henry, L. A., Messer, D. J., & Nash, G. (2012). Executive functioning in children with specific language impairment. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 53(1), 37-45. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2011.02430.x>

- Henry, L.A., Messer, D. J., & Nash, G. (2015). Executive functioning and verbal fluency in children with language difficulties. *Learning and Instruction*, 39, 137-147.  
<https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2015.06.001>
- Houssa, M., & Nader-Grosbois, N. (2016a). Could Social Cognition Training Reduce Externalizing Behaviors and Social Maladjustment in Preschoolers? *Journal of Psychological Abnormalities*, 5, 1-10. <https://doi.org/10.4172/jpab.S1-005>
- Houssa, M., & Nader-Grosbois, N. (2016b). Experimental Study of Middle-term Training in Social Cognition in Preschoolers. *Journal of Education and Training Studies*, 4(1), 61-73. <https://doi.org/10.11114/jets.v4i1.972>
- Houssa, M., Nader-Grosbois, N., & Jacobs, E. (2014). Experimental Study of Short-term Training in Social Cognition in Pre-schoolers. *Journal of Education and Training Studies*, 2(1), 139-154. <https://doi.org/10.11114/jets.v2i1.181>
- Huré, K. (2014). *Traitement de l'information sociale et statuts dans le bullying chez les adolescents*. Thèse pour l'obtention du grade de docteur en psychologie. Université de Tours.
- Im-Boiter, N., Johnson, J., & Pascual-Leone, J. (2006). Processing limitations in children with specific language impairment: The role of executive function. *Child Development*, 77(6), 1822-1841. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2006.00976.x>
- Jacques, S., & Zelazo, P. D. (2005). Language and the development of cognitive flexibility: Implications for theory of mind. Dans J.W. Astington, & J.A. Baird (dirs.), *Why language matters for theory of mind* (pp. 144-162). Oxford University Press.  
<https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195159912.003.0008>
- John, C., & Mautret-Labbé, C. (2011). Les dysphasiques, qui sont-ils ? *Empan* 1(81), 90-95.  
<https://doi.org/10.3917/empa.081.0090>

- Kirkham, N. Z., Cruess, L., & Diamond, A. (2003). Helping children apply their knowledge to their behaviour on a dimension-switching task. *Developmental Science*, 6, 449–467. <https://doi.org/10.1111/1467-7687.00300>
- Kotsou, I. (2014). L'expression et l'écoute des émotions. Dans M. Mikolajczak, (dir.), *Les compétences émotionnelles* (pp. 89-114). Dunod.
- Kunz, L. (2013). L'intervention orthophonique dans les troubles spécifiques du langage oral. Dans A. Devevey, & L. Kunz, (dirs.), *Les troubles spécifiques du langage : pathologies ou variations ?* (pp. 77-92). De Boeck-Solal.
- Lambie, J.A., & Marcel, A.J. (2002). Consciousness and the varieties of emotion experience: A theoretical framework. *Psychological Review*, 109(2), 219-259. <https://doi.org/10.1037/0033-295x.109.2.219>
- Leclercq, A-L., & Leroy, S. (2012). Introduction générale à la dysphasie : caractéristiques linguistiques et approches théoriques. Dans C. Maillart, & M-A. Schelstraete (dirs.), *Les dysphasies : de l'évaluation à la rééducation* (chapitre 1). Elsevier Masson.
- Leclercq, A-L., & Maillart, C. (2014). *Dysphasie : réflexions autour de la définition et des critères diagnostiques*. Communication présentée aux Entretiens de Bichat : les entretiens d'orthophonie 2014 : les « dys », état de l'art et orientations cliniques. <https://orbi.uliege.be/handle/2268/167083>
- Le Gall, D., Besnard, J., Havet, V., Pinon, K., & Allain, P. (2009). Contrôle exécutif, cognition sociale, émotions et métacognition. *Revue de neuropsychologie* 1(1), 24-33. <https://doi.org/10.3917/rne.011.0024>
- Lelord, F., & André, C. (2001). *La force des émotions : amour, colère, joie*. Odile Jacob.
- Lentin, L. (1983). *Les livres illustrés pour enfants et l'acquisition du langage* (4<sup>ème</sup> tirage), Université de la Sorbonne nouvelle – Paris 3. Asforel.
- Lidstone, J. S. M., Meins, E., & Fernyhough, C. (2012). Verbal mediation of cognition in children with specific language impairment. *Development and psychopathology*, 24, 651-660. Cambridge University press. <https://doi.org/10.1017/S0954579412000223>

- Lindsay, G., Dockrell, J. Letchford, B., & Mackie, C. (2002). Self esteem of children with specific speech and language difficulties. *Child Language Teaching and Therapy*, 18(2), 125-143. <https://doi.org/10.1191=0265659002ct231oa>
- Llenas, A. (2012). *La couleur des émotions*. Editions Quatre Fleuves.
- Loi n° 2005-102 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées (2005), article L-114. <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000809647&categorieLien=id>
- Luria, A. (1961). *The role of speech in the regulation of normal and abnormal behavior*. Liveright.
- Maillart, C. (2019, 5-6 avril). *Impact de la réflexion terminologique sur les pratiques orthophoniques diagnostiques et thérapeutiques ?* [Conférence] Congrès interuniversitaire du collège des centres de formation universitaire en orthophonie, Nice.
- Maréchal, V. (2009). *Le livre et le jeune enfant : de la naissance à 6 ans*. De Boeck.
- Marton, K., Abramoff, B., & Rosenzweig, S. (2005). Social cognition and language in children with specific language impairment (SLI). *Journal of Communication Disorders*, 38, 143-162. <https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2004.06.003>
- McKay, M., Wood, J. C., & Brantley, J. (2007). *The Dialectical Behavior Therapy Skills Workbook*. New Harbinger Publications.
- Meilleur, I., Proulx, A., Bachelet, T., & Arsenault, A. (2016). *Au-delà des mots : le trouble du langage chez l'enfant*. Éditions du CHU Sainte-Justine.
- Michelle, C., Pickles, A., Durkin, K., & Conti-Ramsden, G. (2010). A longitudinal study of behavioral, emotional and social difficulties in individuals with history of specific language impairment (SLI). *Journal of communication disorders*, 44, 186-199. <https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2010.09.004>.
- Mikolajczak, M. (2014 a). La régulation des émotions négatives. Dans M. Mikolajczak (dir.), *Les compétences émotionnelles* (pp. 153-191). Dunod.

- Mikolajczak, M. (2014 b). Les compétences émotionnelles : historique et conceptualisation. Dans M. Mikolajczak (dir.), *Les compétences émotionnelles* (pp. 1-9). Dunod.
- Mikolajczak, M. (2014 c). Les émotions. Dans M. Mikolajczak (dir.), *Les compétences émotionnelles* (pp. 11-35). Dunod.
- Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation (5 septembre 2013) *Bulletin officiel n°32 du décret 2013-798 relatif au régime des études en vue du certificat de capacité d'orthophoniste - Référentiel de compétences (annexe 2)*. [https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000027915618& categorieLien=id](https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000027915618&categorieLien=id)
- Müller, U., Zelazo, P. D., Leone, T., Hood, S., & Rohrer, L. (2004). Interference control in a new rule use task: Age-related changes, labeling, and attention. *Child Development*, 75, 1–16. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2004.00759.x>
- Nadel, J. (2003). Le développement émotionnel : régulations et dysfonctionnements. Dans M. Kail & M. Fayol (dirs.), *Les sciences cognitives et l'école* (pp.55-89). Presses Universitaires de France.
- Nadel, J. (2019). Le développement émotionnel. *L'information psychiatrique*, 95(5), 351-354. <https://doi.org/10.1684/ipe.2019.1960>
- Niedenthal, P., Krauth-Gruber, S., & Ric, F. (2009). L'expression faciale des émotions. Dans P. Niedenthal, S. Krauth-Gruber & F. Ric (dirs.), *Comprendre les émotions* (pp.121-160). Editions Mardaga.
- Nières-Chevrel, I. (2009). *Introduction à la littérature de jeunesse*. Éditions Didier Jeunesse.
- Organisation Mondiale de la Santé (1948). *Constitution*. <https://www.who.int/fr/about/who-we-are/constitution>
- Ornaghi, V., Grazzani, I., Cherubin, E., Conte, E., & Piralli, F. (2015). « Let's Talk about Emotions! ». The Effect of Conversational Training on Preschoolers' Emotion Comprehension and Prosocial Orientation. *Social Development*, 24, 166-184. <https://doi.org/10.1111/sode.12091>

- Plutchik, R. (1980). A general psychoevolutionary theory of emotion. Dans R. Plutchik & H. Kellerman (dirs.), *Emotion: Theory, Research, and Experience (volume 1)* (pp. 3-33). Academic Press.
- Redmond, S. M., & Rice, M. L. (1998). The Socioemotional Behaviors of Children with SLI. *Journal of Speech Language and Hearing Research*, 41(3), 688-700. <https://doi.org/10.1044/jslhr.4103.688>
- Rimé, B. (2005). *Le partage social des émotions*. Presse Universitaire de France.
- Rodrigo-Claverol, M., Malla-Clua, B., Rodrigo-Claverol, E., Jové-Naval, J., Bergada-Bell-Iloc, J., & Marsal-Mora, J. R. (2018). Animal-assisted Therapy for the Emotional Well-being of Children with Intellectual Disabilities and Behavioral Disorders. *Sociology and Anthropology*, 6(1), 94-106. <https://doi.org/10.13189/sa.2018.060109>
- Rothier, C., & Fontaine, R. (2003). Le traitement de l'information sociale chez les enfants et les adolescents agressifs. Dans M. De Leonardis, H. Féchant, Y. Prêteur, V. Rouyer, & C. Zaouche Gaudron (dirs.), *L'enfant dans le lien social* (pp.294-299). Éditions ERES.
- Roy, A. (2015). *Les fonctions exécutives chez l'enfant : des considérations développementales et cliniques à la réalité scolaire*. Université d'Angers. [https://www.resodys.org/IMG/pdf/chapitre\\_a\\_roy.pdf](https://www.resodys.org/IMG/pdf/chapitre_a_roy.pdf)
- Ruffman, T., Slade, L., Devitt, K., & Crowe, E. (2006). What mothers say and what they do: The relation between parenting, theory of mind, language and conflict/cooperation. *British Journal of Developmental Psychology*, 24, 105-124. <https://doi.org/10.1348/026151005X82848>
- Saarni, C. (2011). Développement affectif chez l'enfant. Dans Centre d'excellence pour le développement des jeunes enfants, *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants*. Sonoma State University. <http://www.enfant-encyclopedie.com/emotions/selon-experts/developpement-affectif-chez-lenfant>
- Saint-Pierre, J. (2012). Le moment du conte en famille au Québec : une pratique rituelle. *Recherches familiales*, 9, 71-81. <https://doi.org/10.3917/rf.009.0071>

- Servais, V. (2007). La relation homme-animal. La relation à l'animal peut-elle devenir significative, donc thérapeutique, dans le traitement des maladies psychiques ? *Enfances & Psy*, 35, 46-57. <https://doi.org/10.3917/ep.035.0046>
- Singer, B. D., & Bashir, A. S. (1999). What Are Executive Functions and Self-Regulation and What Do They Have To Do With Language-Learning Disorders? *Language, Speech, And Hearing Services in Schools*, 30, 265-273. <https://doi.org/10.1044/0161-1461.3003.265>
- Snowling, M. J., Bishop, D. V. M., Stothard, S. E., Chipchase, B., & Kaplan, C. (2006). Psychosocial outcomes at 15 years of children with a preschool history of speech-language impairment. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47(8), 759–765. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2006.01631.x>
- Tomblin, J. B., Zhang, X., Buckwalter, P., & Catts, H. (2000). The Association of Reading Disability, Behavioral Disorders, and Language Impairment among Second-grade Children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41(4), 473–482. <https://doi.org/10.1111/1469-7610.00632>
- Touzin, M. (2010). Le langage troublé. *Enfances & Psy*, 2(47), 107-114. <https://doi.org/10.3917/ep.047.0107>
- Van Der Linden, S. (2006). *Lire l'album*. L'atelier du poisson soluble.
- Van Der Linden, S. (2013). *Album[s]*. Coéditions De Facto et Actes Sud.
- Vauclair, J., & Cochet, H. (2016). La communication gestuelle : une voie royale pour le développement du langage. *Enfance*, 4(4), 419-433. <https://doi.org/10.4074/S0013754516004067>
- Veislinger, T. (2008). *L'utilisation des gestes en pratique orthophonique : intérêt et limite auprès de l'enfant entendant ayant des troubles sévères du langage oral*. Mémoire pour l'obtention du diplôme de capacité d'orthophoniste. Université de Nantes.
- Vygotski, L. (1934). *Pensée et langage*. ADAGP.

## **RESSOURCES VIDEOS**

Docter, P., & Del Carmen, R. (Réalisateurs). (2015). *Vice-Versa* [Film]. Pixar Animations Studio.

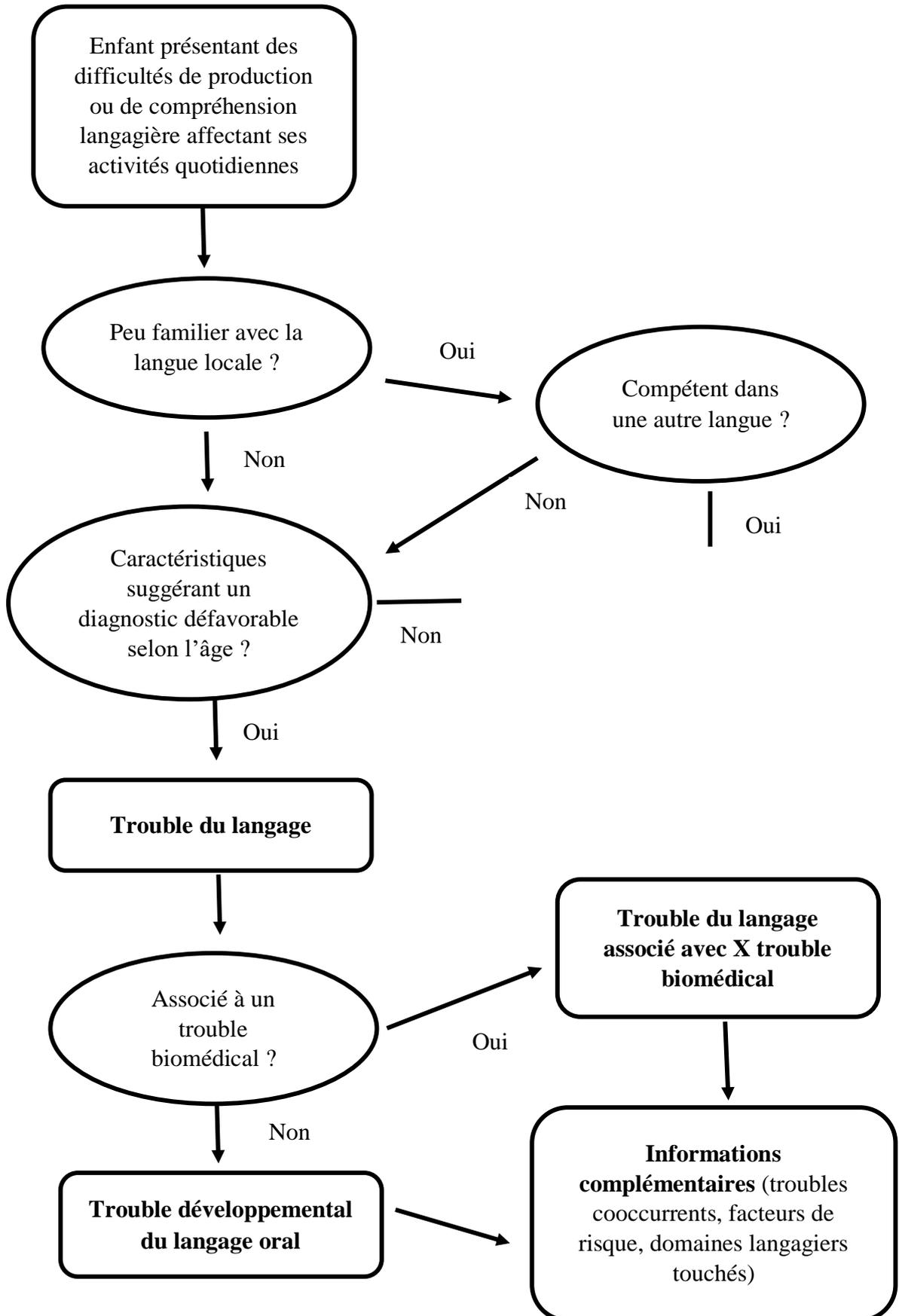
Orsenna, E. Dans A. Soland (Réalisateur). (13 mars 2019). La Grande Librairie [Émissions de télévision]. France 5. Orsenna, E. (2019). La grande librairie.

## ANNEXES

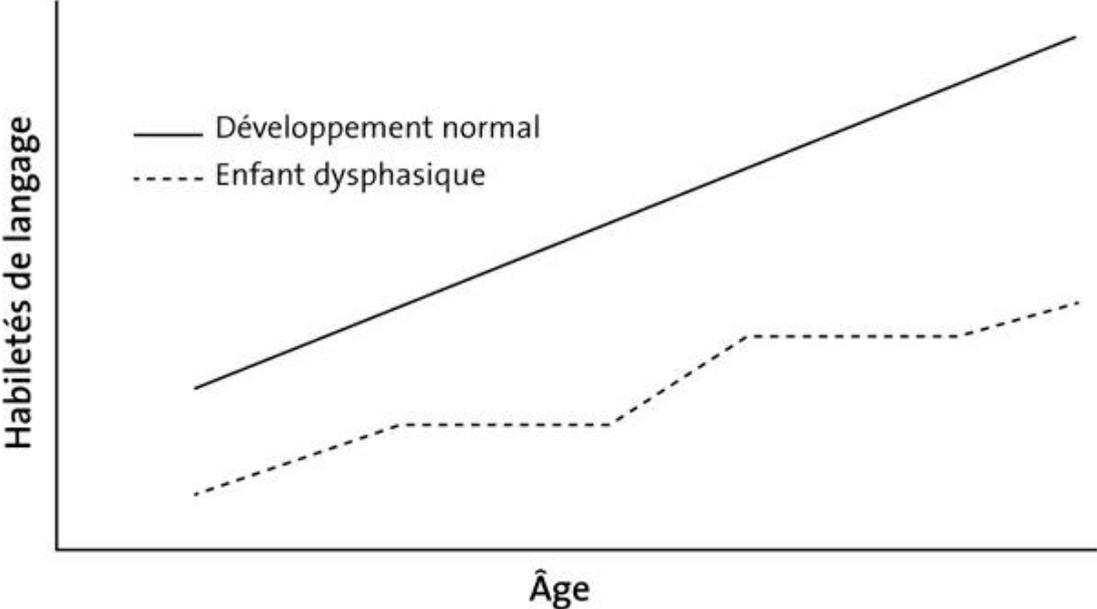
|   |       |
|---|-------|
| Annexe 1 : Le parcours diagnostique du TDLO selon Bishop et al. (2016, p.13).....   | I     |
| Annexe 2 : L'évolution du trouble développemental du langage oral selon Meilleur, Proulx, Bachelet et Arsenault, (2016).....  | II    |
| Annexe 3 : Tableau récapitulatif des six émotions de base.....  | III   |
| Annexe 4 : Le modèle de Traitement de l'Information Sociale de Crick et Dodge (1994).....   | IV    |
| Annexe 5 : Le Modèle d'Adaptation Sociale (SAM) de Redmond et Rice (1998).....  | V     |
| Annexe 6 : L'homunculus moteur illustrant la contiguïté des aires cérébrales de la parole et des membres supérieurs selon Penfield et Rasmussen (1950). .....   | VI    |
| Annexe 7 : La roue des émotions selon Plutchik (1980).....  | VII   |
| Annexe 8 – Tableau récapitulatif des couleurs associées aux émotions dans la roue de Plutchik (1980), l'album illustré La couleur des émotions (Llenas, 2012) et le film d'animation Vice-Versa (2015)..... | VIII  |
| Annexe 9 : La zone proximale de développement selon Vygotsky (1934) .....   | IX    |
| Annexe 10 : Questionnaire sur les difficultés émotionnelles dans le TDLO à destination des familles d'enfants TDLO.....   | X     |
| Annexe 11 : Questionnaire sur les difficultés émotionnelles dans le TDLO à destination des professionnels de soin .....   | XVI   |
| Annexe 12 : Lettre d'introduction au questionnaire à destination des professionnels.....  | XX    |
| Annexe 13 : Lettre d'introduction au questionnaire à destination des familles d'enfants TDLO  | XXI   |
| Annexe 14 : Texte de la quatrième de couverture de l'album « Les émotion de Lou » .....   | XXII  |
| Annexe 15 : Texte de l'album « Les émotion de Lou » .....   | XXIII |

|   |        |
|---|--------|
| Annexe 16 : Livret d'accompagnement pour guider l'enfant présentant un TDLO vers une activité de métacognition..... | XXV    |
| Annexe 17 : Questionnaire d'évaluation de l'album « Les émotions de Lou » et du livret d'étayage .....              | XXXIII |
| Annexe 18 : Engagement éthique.....   | XL     |

**Annexe 1** : Le parcours diagnostic du TDLO selon Bishop et al. (2016, p.13)



**Annexe 2** : L'évolution du trouble développemental du langage oral selon Meilleur, Proulx, Bachelet et Arsenault, (2016)



### Annexe 3 : Tableau récapitulatif des six émotions de base

|                  | <b>Fonction adaptative</b>   | <b>Stimulus déclencheur</b>   | <b>Tendance à l'action</b>                              | <b>Réactions physiologiques</b>  |
|------------------|--|---|---|--|
| <b>Colère</b>    | Préparer l'individu au combat<br>Rendre le combat inutile en intimidant l'autre  | Obstacle vers nos objectifs<br>Injustice heurtant notre système de valeur<br>Tentative d'une personne pour nous blesser ou blesser une personne aimée | Agressivité et violence (mordre ou frapper par exemple) | Augmentation du tonus musculaire, notamment dans les bras, du rythme respiratoire et de la fréquence cardiaque<br>Dilatation des vaisseaux sanguins menant à une sensation de chaleur et à des rougeurs du visage. |
| <b>Peur</b>      | Survivre et se protéger  | Perception d'une menace physique ou psychologique<br>Perception d'une menace à la réalisation de nos objectifs  | Combat, fuite ou immobilisation                         | Activation du système nerveux sympathique : augmentation du rythme cardiaque et respiratoire, tremblement, chair de poule.<br>Le sang est dirigé davantage vers les jambes pour préparer à la fuite.               |
| <b>Surprise</b>  | Orientation  | Objet nouveau ou situation nouvelle et soudaine   | Arrêt ou alerte   | Elargissement du champ visuel et prise de plus d'informations sur l'événement inattendu  |
| <b>Tristesse</b> | Apprendre à éviter les situations dommageables<br>Se retirer de l'action et réfléchir à nos erreurs<br>Attirer l'attention du groupe Nous protéger de l'agressivité d'autrui | Echec<br>Perte d'une personne aimée ou d'un objet   | Pleurer, demander de l'aide, se mettre en retrait       | Ralentissement et baisse de la motivation dans les activités quotidiennes  |
| <b>Dégoût</b>    | Rejet  | Objet ou substance immonde et repoussant<br>Personne nuisible ou actes révoltants   | Vomir, repousser au loin                                | Nausées : tentatives primitives de rejeter des substances nocives  |
| <b>Joie</b>      | Exploration<br>Renouveler des situations bénéfiques  | Accomplissement d'un objectif   | Sourire, partager sa joie, explorer son environnement   | Inhibition des sentiments négatifs et accroissement de l'énergie disponible  |

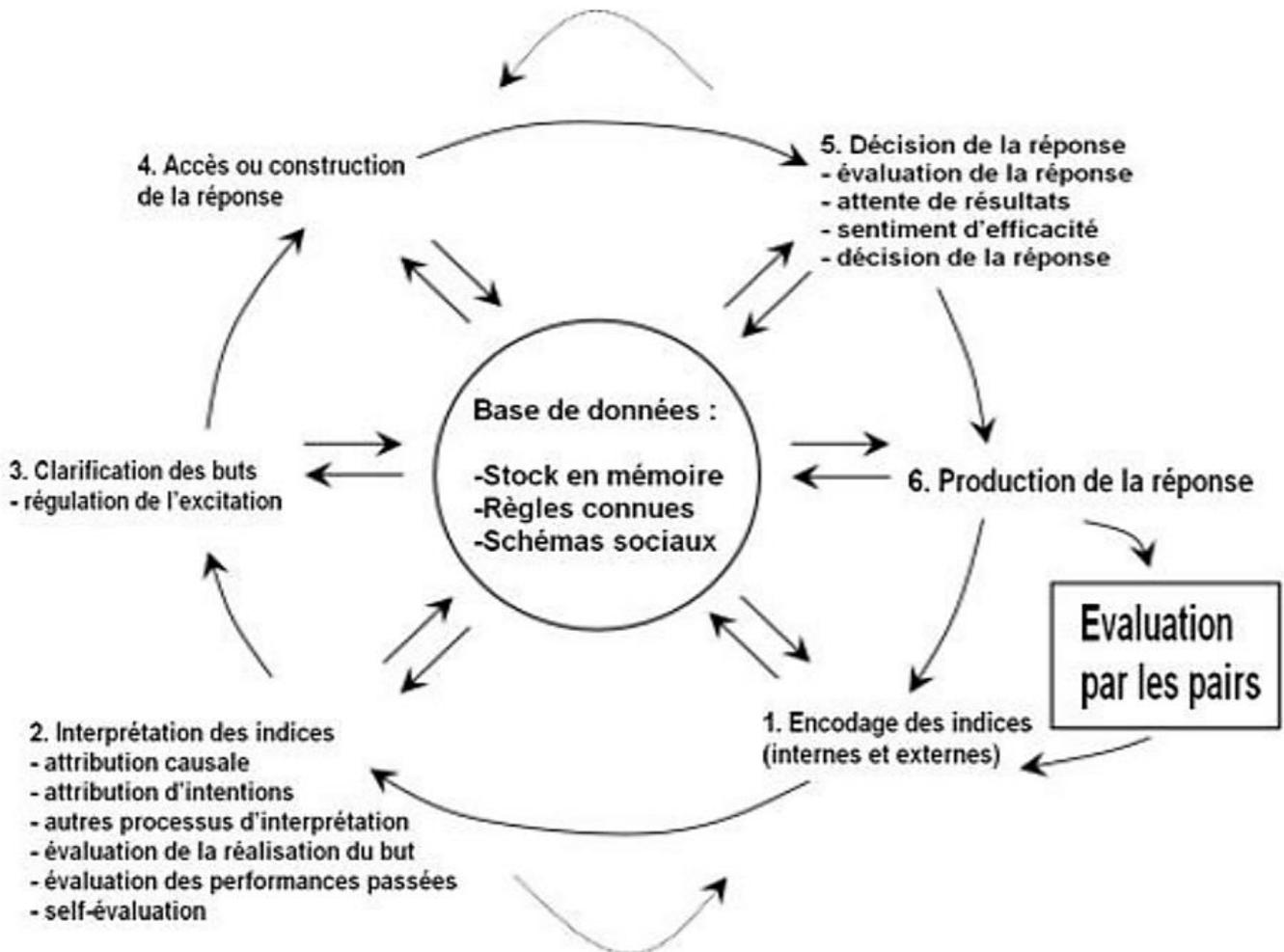
Réalisé à partir des sources suivantes :

Lelord, F., & André, C. (2001). *La force des émotions : amour, colère, joie*. Paris : Odile Jacob

Ekman, P. (1992). Are there basic emotions. *Psychological Review*, 99(3), 550-553.

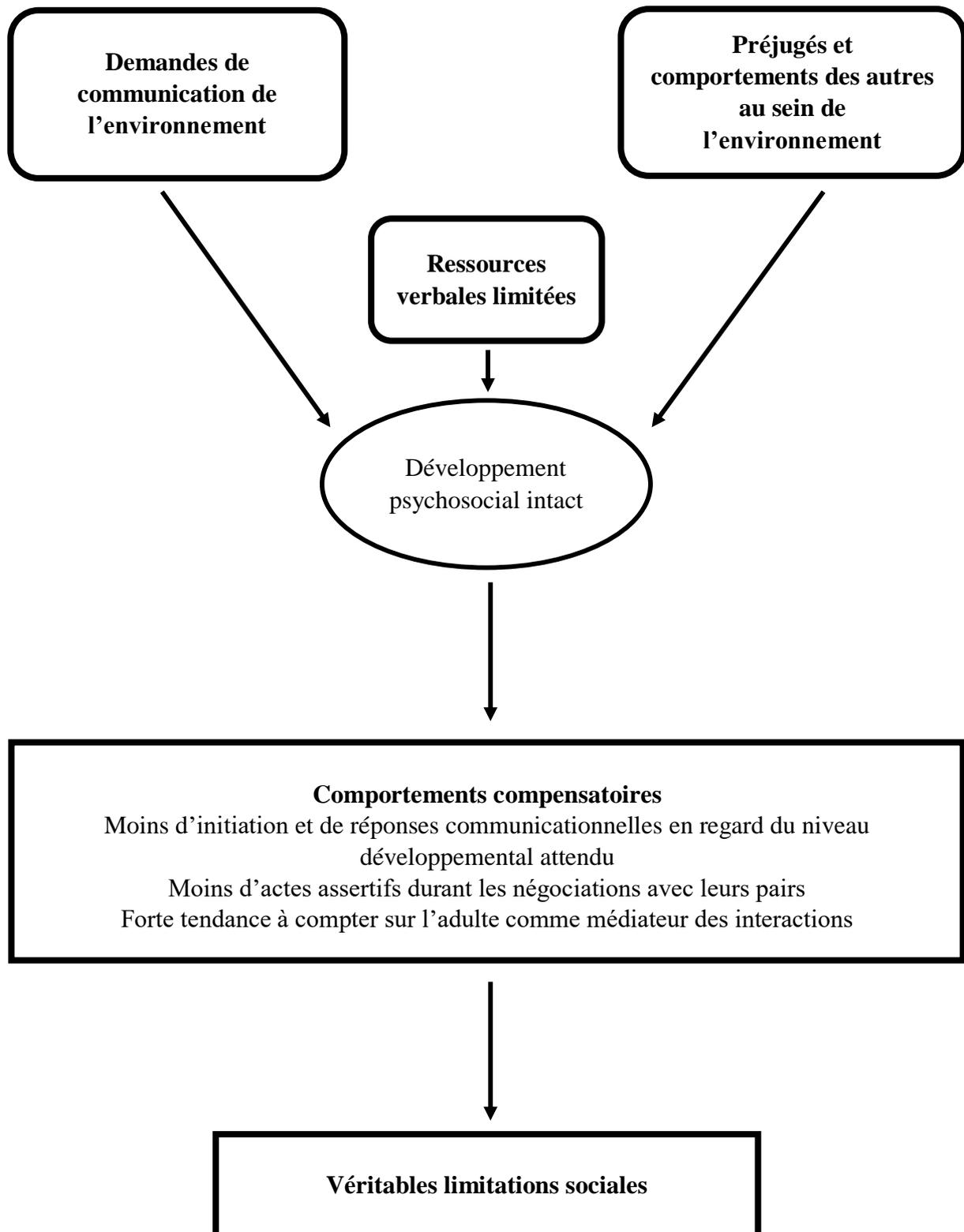
Mikolajczak, M. (2014 c). *Les émotions*. In M. Mikolajczak, *Les compétences émotionnelles (chapitre 2)*. Paris : Dunod. En ligne <https://www.cairn.info/les-competences-emotionnelles--9782100712946-page-11.htm?contenu=auteur>

**Annexe 4 :** Le modèle de Traitement de l'Information Sociale (TIS) de Crick et Dodge (1994)

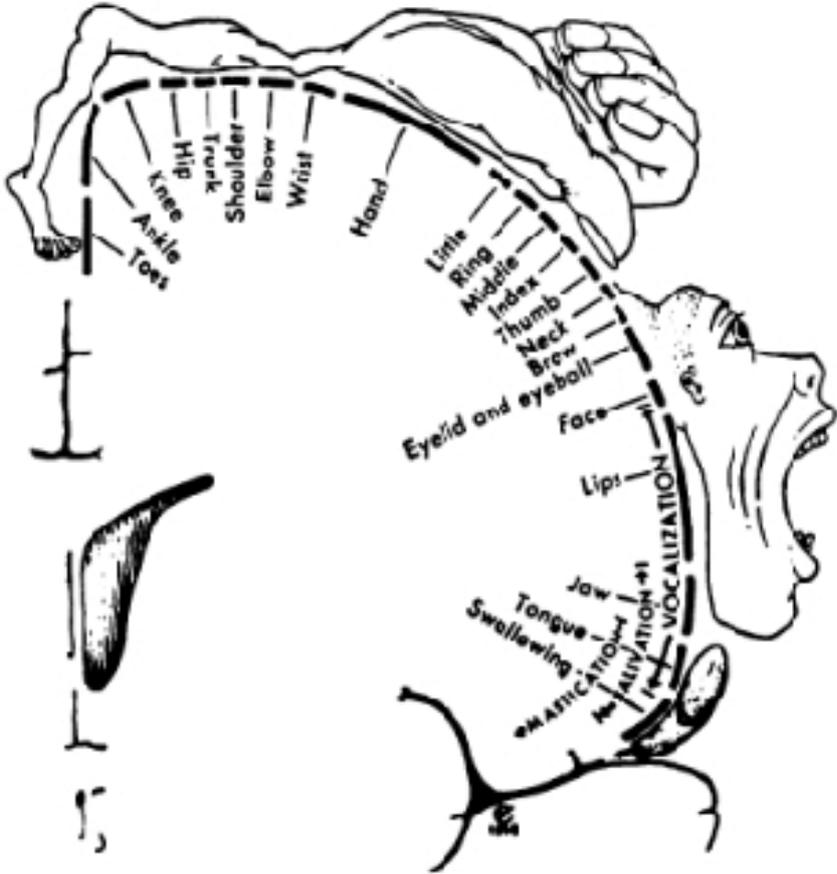


Huré, K. (2014). *Traitement de l'information sociale et statuts dans le bullying chez les adolescents*. Thèse pour l'obtention du grade de docteur en psychologie : Université de Tours.

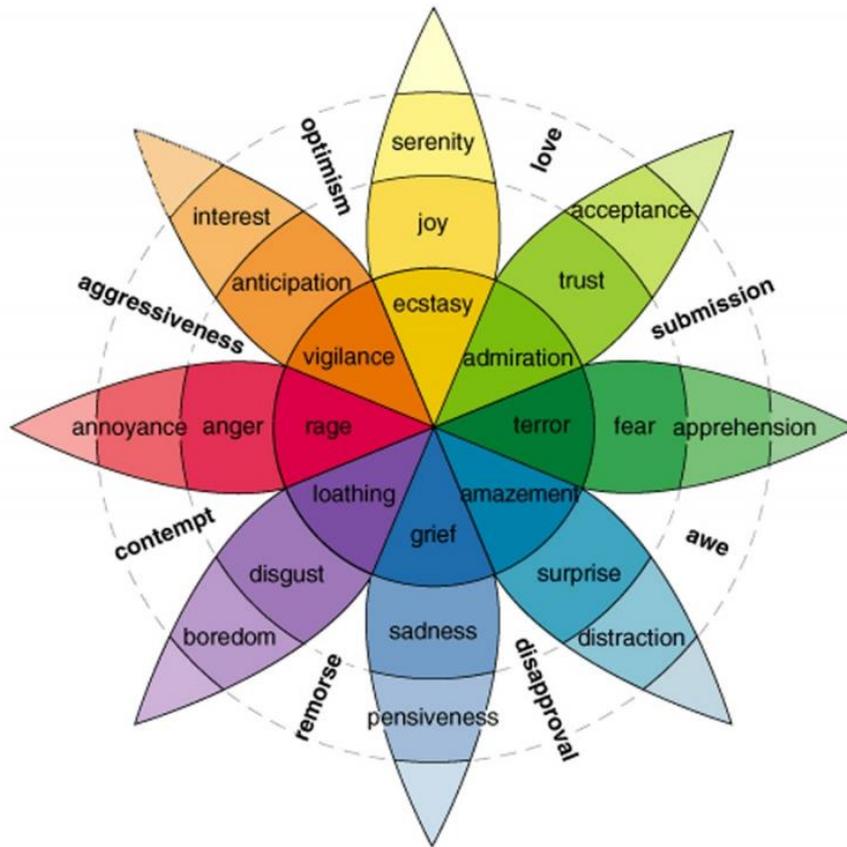
**Annexe 5** : Le Modèle d'Adaptation Sociale (SAM) de Redmond et Rice (1998)



**Annexe 6** : L'homonculus moteur illustrant la contiguïté des aires cérébrales de la parole et des membres supérieurs selon Penfield et Rasmussen (1950).



**Annexe 7** : La roue des émotions selon Plutchik (1980)



**Annexe 8** – Tableau récapitulatif des couleurs associées aux émotions dans la roue de Plutchik (1980), l’album illustré *La couleur des émotions* (Llenas, 2012) et le film d’animation *Vice-Versa* (2015).

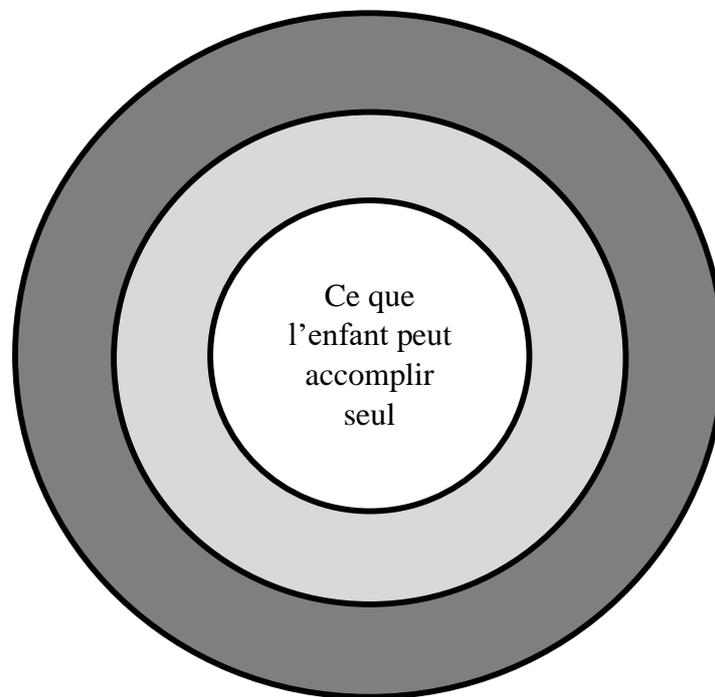
|                  | <b>La roue des émotions</b><br>(Plutchik, 1980) | <b>La couleur des émotions</b><br>(Llenas, 2012) | <b>Vice-Versa</b><br>(Docter & Del Carmen, 2015) |
|------------------|---|--|--|
| <b>Joie</b>      | Jaune   | Jaune  | Jaune  |
| <b>Tristesse</b> | Bleu  | Bleu   | Bleu   |
| <b>Colère</b>    | Rouge   | Rouge  | Rouge  |
| <b>Dégoût</b>    | Violet  | -  | Vert   |
| <b>Peur</b>      | Vert foncé                                      | Noir   | Violet   |
| <b>Amour</b>     | Entre jaune et vert clair                       | Rose   | -  |
| <b>Sérénité</b>  | -   | Vert   | -  |

Docter, P., & Del Carmen, R. (Réalisateurs). (2015). *Vice-Versa* [Motion picture]. US : Pixar Animations Studio.

Llenas, A. (2012). *La couleur des émotions*. Paris : éditions Quatre Fleuves.

Plutchik, R. (1980). A general psychoevolutionary theory of emotion. In Plutchik, R., & Kellerman, H. (Eds), *Emotion : Theory, Research, and Experience (volume 1)*. New-York : Academic Press.

**Annexe 9** : La zone proximale de développement selon Vygotsky (1934)



Ce que l'enfant n'est pas en mesure d'accomplir pour le moment

Ce que l'enfant peut accomplir avec l'étayage de l'adulte médiateur

**Annexe 10** : Questionnaire sur les difficultés émotionnelles dans le TDLO à destination des familles d'enfants TDLO

Ce questionnaire s'adresse aux parents ou tuteurs légaux d'enfants âgés entre 6 et 9 ans et diagnostiqués TDLO.

Les informations recueillies dans ce questionnaire seront anonymes et confidentielles. Les résultats obtenus seront utilisés au sein de ce projet sans qu'aucun renseignement à même de révéler votre identité ou celle de votre enfant ne soit dévoilé.

La participation à l'étude est volontaire et vous pouvez décider de vous rétracter tant que l'enregistrement final des données n'a pas été effectué. Vous avez un droit d'accès et de modification des informations vous concernant. Vous pouvez exercer ces droits en nous contactant à l'adresse mail suivante : [laura.angebault@etu.univ-nantes.fr](mailto:laura.angebault@etu.univ-nantes.fr)

En cliquant sur Suivant, vous reconnaissez avoir pris connaissance des informations relatives à ce questionnaire et vous acceptez de participer à l'étude.

### Partie A: Renseignements généraux

Ces renseignements généraux concernant votre enfant vont nous permettre d'analyser plus finement vos réponses et peuvent mettre en évidence des liens entre les difficultés émotionnelles et l'âge, le sexe ou les troubles associés des enfants diagnostiqués TDLO.

A1. Quel est l'âge de votre enfant ?

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|
|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|

A2. Quel est le sexe de votre enfant ?

Feminin

Masculin

A3. Quand est-ce que le trouble développemental du langage oral de votre enfant a-t-il été diagnostiqué ? Merci d'indiquer l'âge de l'enfant à ce moment-là et l'année du diagnostic.

Date du diagnostic 

|  |  |  |  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|--|--|--|
|  |  |  |  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|--|--|--|

Age de l'enfant au moment du diagnostic 

|  |  |  |  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|--|--|--|
|  |  |  |  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|--|--|--|

A4. Combien avez-vous d'enfants en tout ?

|  |  |  |  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|--|--|--|
|  |  |  |  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|--|--|--|

A5. Quel est le rang de l'enfant concerné par le TDLO dans la fratrie ?

Enfant unique

Aîné

Cadet

Benjamin

**A6. Votre enfant a-t-il des suivis en lien avec son trouble ? Si oui, veuillez indiquer depuis combien de temps.**

- Orthophonie en libéral
- Orthophonie en centre (SESSAD, SSEFS, SSEFIS...)
- Psychomotricité en libéral
- Psychomotricité en centre (SESSAD, SSEFS, SSEFIS...)
- Suivi psychologique en libéral
- Suivi psychologique en centre (SESSAD, SSEFS, SSEFIS...)
- Non concerné
- Autre

Autre

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|
|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|

**A7. Votre enfant présente-t-il des troubles associés à son TDLO ? (dyspraxie, dyslexie, trouble de l'attention avec ou sans hyperactivité, trouble du comportement, etc.)**

- Dyspraxie
- Trouble de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDAh)
- Trouble du comportement
- Dyslexie
- Trouble de la cognition mathématique
- Non concerné
- Autre

Autre

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|
|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|

## Partie B: Les difficultés émotionnelles de votre enfant

Plusieurs études ont montré que les enfants présentant un trouble développemental du langage oral sont plus à risque de développer des difficultés d'expression et de régulation des émotions (Andersen Helland, W, Lundervold, A, Heimann, M, Posserud, M-B, 2014 ; Fujiki, M, Brinton, B, Clarke, D, 2002). Ce questionnaire nous permet de replacer ces difficultés dans le quotidien des enfants et cherche à pointer les situations à l'origine de leurs difficultés émotionnelles. L'objectif final est ensuite d'adapter l'histoire de l'album au plus près du vécu des enfants TDLO afin qu'ils puissent plus facilement s'identifier au personnage principal.

**B1.**

Votre enfant présente-t-il des difficultés d'expression et/ou de régulation des émotions au quotidien ?

Jamais

Rarement

Ponctuellement

Régulièrement

Souvent

**B2.** Les difficultés d'expression et/ou de régulation des émotions de votre enfant ont-elles évolué au cours du temps (majoration ou amélioration) ?

|  |
|--|
|  |
|--|

**B3.** Quel est le type des difficultés rencontrées ? Précisez le comportement qu'adopte l'enfant face à ces difficultés.

Non concerné

Expression des émotions positives (joie, fierté, gratitude, plaisir...)

Expression des émotions négatives (colère, frustration, peur, tristesse...)

Régulation des émotions positives

Régulation des émotions négatives

Autre

Autre

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|
|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|

**B4.** Quelles sont les contextes dans lesquels les difficultés émotionnelles de votre enfant apparaissent ? Détaillez pour chaque situation sélectionnée.

En classe (avec l'enseignant, en lien avec les apprentissages...)

|   |                          |
|---|--------------------------|
| Dans la cour de récréation (pendant les jeux, dans ses relations sociales, moqueries, isolement...) | <input type="checkbox"/> |
| A la maison (temps des devoirs, avec la fratrie, le moment du coucher ou des repas...)              | <input type="checkbox"/> |
| Pendant les suivis (orthophonie, psychomotricité, psychologie...)                                   | <input type="checkbox"/> |
| Pendant les temps de loisirs (activités physiques et artistiques...)                                | <input type="checkbox"/> |
| Sorties (restaurant, courses au supermarché...)   | <input type="checkbox"/> |
| Non concerné  | <input type="checkbox"/> |
| Autre   | <input type="checkbox"/> |

Autre

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|
|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|

**B5.**

**Avez-vous mis en place des adaptations face aux difficultés émotionnelles de votre enfant ? Votre enfant a-t-il spontanément mis en place des adaptations pour pallier ses difficultés d'expression et de régulation des émotions ?**

**Précisez le type de ces adaptations.**

|  |                          |
|--|--------------------------|
| Non concerné   | <input type="checkbox"/> |
| Par l'enfant (gestes, dessins, expressions faciales...)  | <input type="checkbox"/> |
| Par vous-même (adaptation de la parole (débit, vocabulaire, voix...), laisser du temps, poser des questions nécessitant une réponse en oui/non...) | <input type="checkbox"/> |
| Autre  | <input type="checkbox"/> |

Autre

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|
|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|

**B6. Votre enfant a-t-il un suivi psychologique en lien avec des difficultés émotionnelles ?**

|     |                          |
|-----|--------------------------|
| Oui | <input type="checkbox"/> |
| Non | <input type="checkbox"/> |

**Partie C: Le rapport à l'album**  
 Le but de notre travail est de créer un album adapté aux enfants présentant un TDLO. Le texte et les images seront pensés pour ces enfants afin de maximiser leur compréhension. Le personnage principal sera un enfant dysphasique et l'histoire racontera son quotidien. C'est pourquoi il est important de connaître les habitudes de lecture de votre enfant et de ses proches.

**C1. Votre enfant lit-il des livres seul ?**

|     |                          |
|-----|--------------------------|
| Oui | <input type="checkbox"/> |
| Non | <input type="checkbox"/> |

**C2. Lisez-vous des livres ou des albums avec votre enfant ? 1 : jamais / 2 : rarement / 3 : ponctuellement / 4 : régulièrement / 5 : souvent**

1

2

3

4

5

---

**C3. Les autres membres de la fratrie lisent-ils des livres ?**

Oui

Non

---

**C4. Possédez-vous des albums adaptés au trouble de votre enfant ? (texte et police d'écriture facilitant la lecture, traduction en pictogrammes...) Si oui, veuillez préciser lesquels.**

Oui

Non

---

**C5. Possédez-vous des albums sur le thème du trouble développemental du langage oral (anciennement nommé "dysphasie") ? (personnage principal avec un TDLO, livre expliquant le trouble...).**

Si oui, veuillez préciser lesquels.

Oui

Non

## Partie D: Votre intérêt pour notre projet

Votre avis nous intéresse quant à l'intérêt de notre projet.

D1.

Nous envisageons la création d'un album adapté sur les émotions et d'un livret d'accompagnement pour l'adulte qui raconte l'histoire.

Pensez-vous qu'un tel outil portant sur l'expression des émotions pourrait vous être utile pour soutenir votre enfant ?

Oui

Non

D2. Avez-vous des remarques ou des suggestions concernant ce projet ?

|  |
|--|
|  |
|--|

D3. Si vous souhaitez être recontacté pour découvrir l'album adapté et son livret d'accompagnement à l'issue de ce mémoire, veuillez saisir votre adresse mail.

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|
|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|

Merci d'avoir répondu à ce questionnaire.

**Vous pouvez poser vos questions sur ce projet quand vous le souhaitez en contactant les responsables du projet aux adresses suivantes : Laura Angebault (laura.angebault@etu.univ-nantes.fr), Emmanuelle Prudhon (emmanuelle.prudhon@univ-nantes.fr) et Marie-Laure Mabire (mabire.ml@gmail.com).**

**Annexe 11** : Questionnaire sur les difficultés émotionnelles dans le TDLO à destination des professionnels de soin

**Ce questionnaire s'adresse aux professionnels (orthophoniste, psychologue, ergothérapeute ou psychomotricien) prenant en charge des enfants âgés entre 6 et 9 ans et diagnostiqués TDLO.**

**Les informations recueillies dans ce questionnaire seront anonymes et confidentielles.**

**Les résultats obtenus seront utilisés au sein de ce projet sans que l'identité des participants ne soit révélée. Aucun renseignement pouvant révéler votre identité ou celle de vos patients ne sera dévoilé.**

**La participation à l'étude est volontaire et vous pouvez décider de vous rétracter tant que l'enregistrement final des données n'a pas été effectué. Vous avez un droit d'accès et de modification des informations vous concernant. Vous pouvez exercer ces droits en nous contactant à l'adresse mail suivante : [laura.angebault@etu.univ-nantes.fr](mailto:laura.angebault@etu.univ-nantes.fr)**

**En cliquant sur Suivant, vous reconnaissez avoir pris connaissance des informations relatives à ce questionnaire et vous acceptez de participer à l'étude.**

### **Partie A: Renseignements généraux**

Ces renseignements généraux concernant votre exercice vont nous permettre d'analyser plus finement vos réponses.

**A1. Quelle est votre profession ?**

Orthophoniste

Psychologue

Psychomotricien

Ergothérapeute

**A2. Quel est votre mode d'exercice ? Précisez le type de structure si nécessaire.**

Exercice libéral

Exercice salarial

Exercice mixte

**A3. Dans le cadre de votre exercice, vous suivez notamment des enfants diagnostiqués avec un trouble développemental du langage oral (TDLO) et âgés de 6 à 9 ans ?**

Oui

Non

**A4. Les enfants avec un TDLO que vous suivez présentent-ils des troubles associés ?**

Dyspraxie

Trouble de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDAH)

Trouble du comportement

Non concerné

Autre

Autre

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|
|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|

### Partie B: Les difficultés émotionnelles dans le TDLO

Plusieurs études ont montré que les enfants présentant un trouble développemental du langage oral sont plus à risque de développer des difficultés d'expression et de régulation des émotions (Andersen Helland, W, Lundervold, A, Heimann, M, Posserud, M-B, 2014 ; Fujiki, M, Brinton, B, Clarke, D, 2002). Ce questionnaire nous permet de replacer ces difficultés dans le quotidien des enfants et cherche à pointer les situations à l'origine de leurs difficultés émotionnelles. L'objectif final est ensuite d'adapter l'histoire de l'album au plus près du vécu des enfants TDLO afin qu'ils puissent plus facilement s'identifier au personnage principal.

**B1. Dans le cadre de votre exercice, constatez-vous des difficultés émotionnelles chez les enfants diagnostiqués avec un TDLO ?**

Jamais

Rarement

Ponctuellement

Régulièrement

Souvent

**B2. Si oui, quel est le type des difficultés rencontrées ? Précisez le comportement qu'adopte l'enfant face à ces difficultés.**

Expression des émotions négatives (colère, frustration, peur, tristesse...)

Expression des émotions positives (joie, fierté, gratitude, plaisir...)

Régulation des émotions négatives

Régulation des émotions positives

Non concerné

Autre

Autre

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|
|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|

**B3. Constatez-vous des situations spécifiques à l'origine de ces difficultés émotionnelles ?**

Echec ou difficultés dans les apprentissages

Difficultés dans les relations sociales avec leurs pairs

Difficultés dans les relations avec la fratrie et/ou les parents

Non concerné

Autre

Autre

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|
|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|

**Partie C: Votre rapport à l'album adapté**

Le but de notre travail est de créer un album adapté aux enfants présentant un TDLO. Le texte et les images seront pensés pour ces enfants afin de maximiser leur compréhension. Il est donc important de connaître les outils et les supports que vous utilisez lors de vos séances et qui seront le plus adaptés au TDLO, mais également votre utilisation des albums dans le cadre de vos séances.

**C1. Utilisez-vous des outils et/ou des supports de communication augmentée ou alternative avec vos patients TDLO ?**

Oui

Non

**C2. Si oui, quels outils et/ou supports de communication augmentée ou alternative utilisez-vous ? Précisez la banque d'images pour les pictogrammes si nécessaire.**

Pictogrammes

Signes (français signé, LSF)

Dessins

Gestes

Supports informatiques : ordinateur, tablette, tableau de communication...

Non concerné

Autre

Autre

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|
|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|

**C3. Possédez-vous des albums adaptés au TDLO (texte et police d'écriture facilitant la lecture, traduction en pictogrammes...). Si oui, veuillez préciser lesquels.**

Oui

Non

|  |  |  |
|--|--|--|
|  |  |  |
|--|--|--|

**C4. Utilisez-vous des albums en lien avec les émotions lors de vos séances ? Si oui, lesquels ?**

Oui

Non

|  |
|--|
|  |
|--|

### **Partie D: Votre intérêt pour notre projet**

Votre avis nous intéresse quant à l'intérêt de notre projet.

**D1. Nous envisageons la création d'un album adapté sur les émotions et d'un livret d'étayage pour accompagner l'adulte qui raconte l'histoire. Pensez-vous que ces outils portant sur l'expression des émotions pourraient vous être utiles pour soutenir vos patients TDLO ?**

Oui

Non

**D2. Avez-vous des remarques ou des suggestions concernant ce projet ?**

|  |
|--|
|  |
|--|

**D3. Si vous souhaitez être recontacté pour découvrir l'album adapté et son livre d'étayage à l'issue de ce mémoire, veuillez saisir votre adresse mail.**

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|
|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|

**Annexe 12** : Lettre d'introduction au questionnaire à destination des professionnels

**Intitulé du projet** : Les difficultés émotionnelles des enfants présentant un trouble développemental du langage oral : proposition d'un album adapté et d'un livret d'étayage pour soutenir un travail d'élaboration métacognitive.

**Responsables du projet** : Laura Angebault (étudiante en master 2 d'orthophonie), Marie-Laure Mabire (orthophoniste) et Emmanuelle Prudhon (orthophoniste et co-directrice du CFUO de Nantes).

**Lieu de recherche** : Centre de Formation Universitaire en Orthophonie (CFUO) de Nantes

Bonjour,

Dans le cadre du mémoire de fin d'étude en orthophonie, nous cherchons à recueillir des données sur les difficultés émotionnelles dans le Trouble Développemental du Langage Oral (TDLO, ou anciennement nommé « dysphasie »). Ces données permettront de réaliser un album pour les enfants TDLO et leurs proches. L'objectif est alors de mener l'enfant vers un travail de réflexion afin de faciliter la gestion des émotions dans le quotidien.

Ce questionnaire s'adresse aux professionnels (orthophoniste, psychologue, ergothérapeute ou psychomotricien) prenant en charge des enfants âgés entre 6 et 9 ans et diagnostiqués TDLO. Les informations recueillies dans ce questionnaire seront anonymes et confidentielles. Les résultats obtenus seront utilisés au sein de ce projet sans que l'identité des participants ne soit révélée. Aucun renseignement pouvant révéler votre identité ou celle de vos patients ne sera dévoilé.

La participation à l'étude est volontaire et vous pouvez décider de vous rétracter tant que l'enregistrement final des données n'a pas été effectué. Vous avez un droit d'accès et de modification des informations vous concernant. Vous pouvez exercer ces droits en nous contactant à l'adresse mail suivante : [laura.angebault@etu.univ-nantes.fr](mailto:laura.angebault@etu.univ-nantes.fr)

En cliquant sur **Suivant**, vous reconnaissez avoir pris connaissance des informations relatives à ce questionnaire et vous acceptez de participer à l'étude.

**Annexe 13** : Lettre d'introduction au questionnaire à destination des familles d'enfants TDLO

**Intitulé du projet** : Les difficultés émotionnelles des enfants présentant un trouble développemental du langage oral : proposition d'un album adapté et d'un livret d'étayage pour soutenir un travail d'élaboration métacognitive.

**Responsables du projet** : Laura Angebault (étudiante en master 2 d'orthophonie), Marie-Laure Mabire (orthophoniste) et Emmanuelle Prudhon (orthophoniste et co-directrice du CFUO de Nantes).

**Lieu de recherche** : Centre de Formation Universitaire en Orthophonie (CFUO) de Nantes

Bonjour,

Dans le cadre du mémoire de fin d'étude en orthophonie, nous cherchons à recueillir des données sur les difficultés émotionnelles dans le Trouble Développemental du Langage Oral (TDLO, ou anciennement nommé « dysphasie »). Ces données permettront de réaliser un album pour les enfants TDLO et leurs proches. L'objectif est de mener l'enfant vers un travail de réflexion afin de faciliter la gestion des émotions dans le quotidien.

Ce questionnaire s'adresse aux parents ou tuteurs légaux d'enfants âgés entre 6 et 9 ans et diagnostiqués TDLO. Les informations recueillies dans ce questionnaire seront anonymes et confidentielles. Les résultats obtenus seront utilisés au sein de ce projet sans qu'aucun renseignement à même de révéler votre identité ou celle de votre enfant ne soit dévoilé.

La participation à l'étude est volontaire et vous pouvez décider de vous rétracter tant que l'enregistrement final des données n'a pas été effectué. Vous avez un droit d'accès et de modification des informations vous concernant. Vous pouvez exercer ces droits en nous contactant à l'adresse mail suivante : [laura.angebault@etu.univ-nantes.fr](mailto:laura.angebault@etu.univ-nantes.fr)

En cliquant sur Suivant, vous reconnaissez avoir pris connaissance des informations relatives à ce questionnaire et vous acceptez de participer à l'étude.

**Annexe 14** : Texte de la quatrième de couverture de l'album « Les émotions de Lou »

Cet album a été conçu afin de faciliter le dialogue autour des émotions auprès d'enfants présentant un trouble développemental du langage oral âgés de 6 à 9 ans.

Lou est un enfant comme les autres mais parfois son trouble du langage lui en fait voir de toutes les couleurs. Il n'arrive pas à dire les mots et ça le rend bleu tout triste. Des fois, il ne comprend pas tout ce que les gens disent et ça le rend rouge colère. Pour aider Lou, partons avec lui explorer le monde de nos émotions.

**Annexe 15** : Texte de l'album « Les émotion de Lou »

| Page | Texte  | Question adressée à l'enfant                            |
|------|--|---|
| 1    | Voici Lou.   |   |
| 2    | Lou vit avec son papa, sa maman, sa sœur Anna et Doug le chien.<br>Il adore dessiner et jouer avec ses amis.   |   |
| 3    | Lou a un trouble du langage.<br>Parfois, ses mots s'emmêlent.<br>Parfois, Lou ne comprend pas tout comme les autres.<br>Cette différence en fait voir de toutes les couleurs à Lou.<br>Du bleu triste au jaune heureux.                            |   |
| 4    | Crouch, crouch<br>Lou prend son petit-déjeuner avec papa.<br>Le soleil brille.<br>Lou mange ses céréales préférées.<br>Quel bonheur !<br>Lou se sent heureux.  | Et toi, dis-moi une chose qui te rend heureux.          |
| 5    | En classe, c'est l'heure des mathématiques.<br>Il y a beaucoup de bruit dans la classe.<br>La maîtresse explique vite.<br>Lou a peur de ne pas réussir l'exercice.<br>Lou se sent anxieux.   | Et toi, comment te sens-tu dans ta classe ?             |
| 6    | Lou a levé la main et la maîtresse est venue.<br>Il comprend mieux maintenant.<br>La classe est calme.<br>Le silence aide Lou à mieux réfléchir.<br>Il va réussir cet exercice.<br>Lou se sent confiant.   | Et toi, qu'est-ce qui t'aide à mieux comprendre ?       |
| 7    | Dring, dring !<br>C'est l'heure de la récréation.<br>Lou a envie de jouer au ballon.<br>Mais les autres ne veulent pas de Lou.<br>Les autres se moquent des mots de Lou.<br>Lou se sent triste.  | Et toi, dis-moi une chose qui te rend triste.           |
| 8    | Heureusement, les amis de Lou arrivent.<br>Ils lui proposent de venir jouer.<br>Quelle amitié !<br>Ces copains-là ne se moquent pas.<br>Ils connaissent bien les difficultés de Lou parce que Lou leur a tout expliqué.<br>Lou se sent réconforté. | Et toi, parles-tu de tes difficultés avec tes copains ? |
| 9    | C'est déjà la fin de la récréation.<br>Place à l'artiste, c'est le moment de l'art plastique.<br>Lou termine sa peinture.<br>Waouh ! Quelle merveille !<br>La maîtresse montre le tableau de Lou à tout le monde.<br>Lou se sent fier.             | Et toi, dis-moi une chose qui te rend fier.             |

|    |   |   |
|----|---|---|
| 10 | <p>Beurk !<br/>Ce midi, c'est brocolis à la cantine.<br/>Lou n'aime pas du tout les brocolis.<br/>C'est vert et tout mou.<br/>Lou se sent <b>dégoûté</b>.</p>   | Et toi, dis-moi une chose qui te dégoûte.   |
| 11 | <p>Après l'école, Lou va voir Sarah, son orthophoniste.<br/>Les séances avec Sarah sont chouettes.<br/>Lou progresse mais il en a marre parfois.<br/>Car Lou voit Sarah depuis longtemps.<br/>Lou se sent <b>découragé</b> aujourd'hui.</p> | Et toi, es-tu découragé parfois ?   |
| 12 | <p>Il est temps de faire les devoirs.<br/>Lou n'aime pas faire ses devoirs.<br/>C'est long et c'est difficile.<br/>Lou préfère aller jouer dans le jardin.<br/>Lou se sent <b>frustré</b>.</p>  | Et toi, quand te sens-tu frustré ?  |
| 13 | <p>Maman a eu une bonne idée.<br/>Les devoirs, c'est plus marrant en jouant.<br/>Lancer le dé. 1, 2, 3 et au tour de maman.<br/>Lou est sûr qu'il va gagner !<br/>Lou se sent <b>déterminé</b>.</p>   | Et toi, à quel jeu aimes-tu jouer ?   |
| 14 | <p>Lou veut construire une tour en bois.<br/>La tour grandit, grandit, grandiiiiit...<br/>Et tout retombe sur Lou.<br/>Sa sœur Anna a fait tomber la tour.<br/>Lou voit tout rouge.<br/>Lou se sent en <b>colère</b> !</p>                  | Et toi, dis-moi une chose qui te met en colère.                                     |
| 15 | <p>Lou doit se calmer pour réussir à parler.<br/>Fermer les yeux, inspirer et expirer.<br/>Doug le chien pose sa tête sur les genoux de Lou.<br/>Doug est tout chaud et tout doux.<br/>Lou se sent <b>apaisé</b>.</p>                       | Et toi, comment fais-tu pour te calmer ?  |
| 16 | <p>A taaaaable !<br/>Ce soir, Lou a plein de choses à raconter.<br/>Sa peinture, sa séance avec Sarah, les brocolis à la...<br/>Ses mots s'emmêlent.<br/>Papa et maman ne comprennent pas.<br/>Lou se sent <b>contrarié</b>.</p>            | Et toi, comment te sens-tu quand tes mots se mélangent ou que tu ne comprends pas ? |
| 17 | <p>Lou a une idée !<br/>Il trace un carré dans l'air.<br/>Avec un pinceau imaginaire, il peint sa toile.<br/>« Un dinosaure ! » dit maman.<br/>Quelle bonne idée de mimer !<br/>Lou se sent <b>inspiré</b>.</p>                             | Et toi, utilises-tu des gestes pour parler ?  |
| 18 | <p>C'est le moment d'aller dormir.<br/>Maman lit une histoire à Lou.<br/>Maman fait un bisou à Lou et elle éteint la lumière.<br/>« Bonne nuit mon Lou chéri. »<br/>Lou se sent <b>aimé</b>.</p>  | Et toi, dis-moi une chose que tu aimes.   |

**Annexe 16** : Livret d'accompagnement pour guider l'enfant présentant un TDLO vers une activité de métacognition



UNIVERSITÉ DE NANTES

Livret d'accompagnement : guider  
l'enfant TDLO dans une activité de  
métacognition en lien avec ses  
émotions

## Les émotions de Lou

Auteur : Laura Angebault

Illustrations : Bérénice Le Coz



## LE TROUBLE DÉVELOPPEMENTAL DU LANGAGE ORAL (TDLO)

Le trouble développemental du langage oral désigne des difficultés limitant l'expression et/ou la compréhension du langage oral. Il est durable et d'intensité variable selon les sujets. Les difficultés peuvent toucher :

- **Les sons de la langue** (phonologie)
- **Le vocabulaire** (lexique)
- **La grammaire** (morphosyntaxe)
- **L'usage de la langue en situation** (pragmatique)



Le TDLO peut s'associer avec d'autres troubles :

- Trouble de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDAh)
- Dyspraxie
- Dyslexie-dysorthographe...

Depuis 2016, le terme de « dysphasie » a été remplacé par celui de « trouble développemental du langage oral ».

## LES ÉMOTIONS

Les émotions sont des réactions que nous avons tous et qui mettent en jeu :

- Notre **corps** (physiologique)
- Notre **esprit** (cognitif)
- Nos **actions** (comportementale)

Les émotions sont déclenchées dans certaines situations et sont brèves.

**Les émotions primaires** sont universelles : la joie, la colère, la tristesse, le dégoût, la peur et la surprise.

**Les émotions secondaires** sont un ensemble d'émotions primaires et varient selon les cultures (embarras, honte, envie, culpabilité...).

## LA MÉTACOGNITION : QU'EST-CE QUE C'EST ?

La métacognition réfère à la **connaissance que nous avons de notre propre fonctionnement**. Ce sont les connaissances et la conscience de nos forces et faiblesses.

Dans le cadre des émotions, la métacognition signifie :

- **Prendre conscience** des émotions vécues
- **Connaître les situations** à l'origine d'émotions
- **Mettre en place des stratégies de résolution** en accord avec l'enfant.

Le modèle de remédiation métacognitive présenté dans ce livret est celui de Büchel (2007) dont voici les 5 critères essentiels et les trois étapes :

1. L'enfant **connaît les objectifs** de l'activité et partage ses intentions.
2. L'adulte place l'exemple de l'album dans un contexte plus global connu de l'enfant pour permettre **le transfert des apprentissages**.
3. L'enfant est motivé et **comprend l'intérêt de l'activité dans son quotidien**. L'activité reste un moment de plaisir et de partage.
4. L'enfant est **encouragé**. Il prend conscience de ses progrès et comprend pourquoi il a bien fait.
5. L'adulte **explique les stratégies utilisées** et transmet à l'enfant des moyens de s'autocontrôler.

1. L'enfant prend conscience de sa façon de procéder.

2. L'enfant verbalise ses stratégies et explique sa démarche de résolution.

3. L'adulte confirme les stratégies efficaces, rectifie ou propose de nouvelles stratégies.

## COMMENT GUIDER L'ENFANT ?

L'objectif est de faire entrer l'enfant dans une activité de réflexion sur ses ressentis et ses stratégies de résolution. Votre rôle est de guider cette réflexion par le biais de **demandes, de questions ouvertes et/ou fermées** selon le niveau langagier de l'enfant et en partant des scènes présentées dans *Les émotions de Lou*.

1

**ADAPTER** les questions à l'enfant, selon son vécu et ses besoins. Il est possible d'**adapter les questions au sexe de l'enfant, à son âge et son milieu de vie**. Il n'est pas nécessaire de parler de toutes les émotions si certaines sont bien connues de l'enfant. Il est aussi possible de parler d'émotions ne figurant pas dans l'album (honte, jalousie, surprise...).

Il est conseillé d'adapter aussi **le rythme de lecture et le nombre des questions**. Pour cela, soyez vigilant aux réactions de l'enfant (mimiques, regards...) pour vous rendre compte d'un manque d'attention, d'un désintérêt ou au contraire d'un grand intérêt pour le sujet abordé. Par exemple, si l'enfant a souvent des crises de colère, vous pouvez axer la réflexion sur ce type d'émotion.



2

**ACCUEILLIR** l'émotion de l'enfant. En effet, **ce n'est pas la situation qui fait l'émotion mais la perception que chacun en a**. Face à une même situation, deux personnes auront des ressentis différents et pourtant valables. Accueillir l'émotion, c'est respecter le ressenti de l'enfant et le valider. Parfois, **l'écoute** seule est tout aussi importante que le dialogue.

Par exemple, expliquez à l'enfant qu'il est normal de ressentir du découragement après plusieurs années de suivi orthophonique. Il a le droit de ressentir cette émotion et d'en parler.

### 3

**EXPLIQUER** les émotions à l'enfant. Parfois, le concept est difficile à expliquer. **N'hésitez pas à utiliser un dictionnaire, à utiliser des synonymes ou à passer par des situations concrètes.** La frustration peut être difficile à se représenter pour l'enfant. Il est possible de lui expliquer que c'est une bataille entre ce que nous avons envie de faire et ce que nous devons faire. Par exemple, nous aimerions rester dormir le matin mais nous devons aller travailler.

Il est aussi intéressant **d'expliquer le TDLO à l'enfant** et de lui donner des clés pour qu'il sache l'expliquer seul.

Par exemple, nous pouvons lui dire qu'il a des problèmes pour parler ou comprendre parce que son cerveau est spécial. Il ne marche pas de la même manière que les autres cerveaux. C'est comme si la route la plus courte pour réussir à parler ou comprendre était barrée et son cerveau doit alors prendre un chemin plus long et difficile pour réussir. Mais il y arrive et petit à petit, à force de faire tous ces détours, il devient plus fort. Vous pouvez vous aider d'un dessin pour expliquer cela.



### 4

**PARTAGER** vos expériences personnelles et votre vécu. Pour que l'enfant s'ouvre, nous devons nous aussi jouer le jeu et **partager des situations à l'origine d'émotion.** Pour cela, nous pouvons donner des exemples de situations que nous avons vécues pour que l'enfant comprenne mieux l'émotion.

Cela lui permet aussi de se sentir en confiance et de ne pas se sentir évalué ou jugé par l'adulte. Ce partage permet de le rassurer et de valider son émotion. Il comprend alors que l'adulte ressent lui aussi ces émotions et réussit à les gérer. Nous lui donnons ainsi un modèle de résolution efficace.

Par exemple, nous demandons à l'enfant de citer une chose qui le rend heureux. Vous pouvez lui donner un exemple de ce qui vous rend heureux : « fêter mon dernier anniversaire avec tous mes amis et ma famille m'a rendu heureux ».

## 5

**APPROFONDIR** certaines émotions ou situations si c'est nécessaire. **Attention à ne pas forcer l'enfant** à s'ouvrir sur des sujets difficiles pour lui (le TDLO, les moqueries...). En revanche, si vous ressentez que l'enfant est intéressé et ouvert, vous pouvez poser davantage de questions ou proposer des activités pour aller plus loin. Voici des exemples de questions à adapter selon l'émotion :

- **Ressentis psychiques** : Tu aimes te sentir comme ça ?
- **Ressentis physiques** : Qu'est-ce que tu ressens dans ton corps ? dans ton ventre ? dans ta tête ?
- **Expression faciale** : Mimer une émotion, jouer une scène
- **Cause** : Qu'est-ce qui te met en colère ? te fait peur ? De quoi es-tu fier ? Dis-moi 3 choses qui te rendent heureux, te mettent en colère...
- **Conséquence** : Qu'as-tu envie de faire quand tu es... ? Et que fais-tu d'habitude quand tu es... ?
- **Association avec une couleur** : Quelle est la couleur de ... pour toi ?
- **Association d'idées** : À quoi te fait penser... ?
- **Dessiner l'émotion** : Comment dessinerais-tu ... ?



## 6

**PROPOSER** de nouvelles stratégies de résolution ou des outils pour aider l'enfant à exprimer ou gérer ses émotions. Ces stratégies doivent être **adaptées à l'enfant**. Une stratégie peut fonctionner avec une personne mais pas une autre. Voici quelques exemples de stratégies :

- **Modifier la situation** : agir sur la source de l'émotion.
- **Se distraire** pour se focaliser sur le positif.
- **Changer la façon de voir la situation** en la réévaluant.
- **En parler avec quelqu'un** pour se rassurer et prendre du recul.
- **Agir sur le corps pour se détendre** (relaxation ou méditation, prendre un bain, écouter de la musique, yoga...). La présence animale a aussi un effet apaisant sur le corps.

Parmi les **outils d'expression** intéressants, nous proposons le dessin, les mimes et toutes les activités artistiques (danse, collage, peinture...). L'utilisation des couleurs est à privilégier. Vous pouvez aussi utiliser des peluches comme intermédiaires pour faciliter la parole de l'enfant, des livres ou des films adaptés.

**Nous vous souhaitons un moment de plaisir lors de cette lecture !**

## RESSOURCES

**LES GESTES** soutiennent et enrichissent le langage oral. Ils aident l'enfant à identifier les mots clés du discours et facilitent la mémorisation du message. Avec le geste, l'enfant a une trace visuelle du langage. Signer les éléments clés de l'histoire guide la compréhension de l'enfant TDLO. A cela s'ajoutent les expressions faciales qui viennent intensifier l'expression de l'émotion.

- Sites internet : [www.sematos.eu/lsf.html](http://www.sematos.eu/lsf.html) ou [www.dico.elix-lsf.fr](http://www.dico.elix-lsf.fr)
- *Le nuancier des émotions en LSF* disponible sur le blog [Montessorimaispasque.com](http://Montessorimaispasque.com)
- *Je signe mes émotions* de Mélanie Luthringer (pour les tout petits)

**LES PICTOGRAMMES** soulignent les mots clés du texte. Ils sont permanents. L'enfant peut s'appuyer dessus pour suivre l'histoire, enrichir son vocabulaire et reconnaître certains mots lors de la lecture. Nous vous proposons des pictogrammes issus de Pictoselector : <https://www.pictoselector.eu/fr/>

### Sites ressources pour les parents

- **Hoptoys.fr**: time timer, casque anti-bruit et autres matériels de soutien aux difficultés des enfants TDLO
- **Papapositive.fr**
- **Apprendreaéduquer.fr**



### Le trouble développemental du langage oral...

- Blasband, P. (2007). *Le petit garçon qui parlait dans les cocktails*. Climax Editions.
- Meilleur, I., Proulx, A., Bachelet, T., & Arsenault, A. (2016). *Au-delà des mots : le trouble du langage chez l'enfant*. Montréal : Éditions du CHU Sainte-Justine.
- Touzin, M., & Leroux, M-N. (2012). *100 idées pour venir en aide aux enfants dysphasiques*. Éditions Tom Pousse.

### ... expliqué aux enfants.

- Bourque, S., & Desautels, M. (2014). *Laisse-moi t'expliquer... la dysphasie*. Québec : Éditions Midi trente.
- Carrier, I. (2009). *La petite casserole d'Anatole*. Éditions Bilboquet-Valbert.
- Chauché, C., & Milon, P. (2013). *Notre meilleur copain : comment expliquer la dysphasie aux enfants ?* Éditions Tom Pousse.
- Filleur, F., Filleur, O., & Filleur, D. (2019). *Tout le monde n'a pas la chance d'être dys*. Éditions Parc des étangs de Mortagne.
- Noreau, D. (2016). *Une histoire sur... la dysphasie : les victoires de Grégoire*. Éditions Dominique et compagnie

## RESSOURCES

### Les émotions...

- Art-Mella. (2016-2017). *Émotions : enquête et mode d'emploi (tome 1 et tome 2)*. Éditions Pour-penser.
- Cosnier, J. (1994). *Psychologie des émotions et des sentiments*. Paris : Éditions Retz.
- Filliozat, I. (2013). *Au cœur des émotions de l'enfant*. Éditions Poche Marabout Enfant.
- Mikolajczak, M., Quoidbach, J., Kotsou, I., & Nélis, D. (2014). *Les compétences émotionnelles*. Editions Psychosup.

### ... expliquées aux enfants.

- Baivier, J., & Bellière, C. (2013). *Les tracaneux* Projet du SAIE Tremplin.
- Browne, A. (2011). *Parfois je me sens*. Éditions L'École des Loisirs.
- Dumontet, A. (2014). *Les émotions*. Éditions Milan.
- Gaud, A. (2012). *À l'intérieur de moi*. Éditions Actes Sud Junior.
- Gisbert, M. (2003). *Les petites (et les grandes) émotions de la vie*. Éditions Alice Jeunesse.
- Langonnet, C. (2016). *Les émotions : émois et moi, dans tous mes états*. Éditions Les P'tits Bérets.
- Llenas, A. (2017). *La couleur des émotions*. Éditions Quatre Fleuves.
- McCardie, A. (2015). *Le livre des émotions*. Éditions Bayard Jeunesse.
- Pereira, C., & Valcarcel, R. (2016). *Au fil des émotions : dis ce que tu ressens*. Éditions Gautier Languereau.

### La méditation pour les enfants

- Snel, E. (2010). *Calme et attentif comme une grenouille*. Editions Les Arènes
- Thich Nhat Hanh (2018). *Les petits cailloux du Bonheur*. Pocket Jeunesse
- Thich Nhat Hanh (2018). *Dix exercices pour bouger et méditer*. Pocket Jeunesse

Ce livret et l'album *Les émotions de Lou* ont été réalisés par **Laura Angebault** avec l'aide des orthophonistes **Emmanuelle Prudhon** et **Marie-Laure Mabire** dans le cadre d'un **mémoire de fin d'études d'Orthophonie** intitulé *Les difficultés émotionnelles dans le trouble développemental du langage oral : proposition d'un album adapté et d'un livret d'étayage pour soutenir un travail d'élaboration métacognitive* (Nantes, 2020).

Illustrations réalisées par Bérénice Le Coz

**Annexe 17** : Questionnaire d'évaluation de l'album « Les émotions de Lou » et du livret d'étayage



Bonjour,

Dans le cadre de notre projet de mémoire, nous avons créé un album adapté sur le thème des émotions, nommé "Les émotions de Lou", et un livret d'accompagnement.

L'objectif est de guider l'enfant vers une activité de réflexion sur ses émotions et l'aider à élaborer, puis à mettre en place des stratégies d'expression et/ou de régulation de ses émotions.

Après avoir pris connaissance des informations du livret d'accompagnement, vous avez pu partager un moment de lecture avec un enfant TDLO. Par le biais de ce questionnaire, nous souhaitons recueillir votre avis sur l'album et le livret.

Les informations recueillies dans ce questionnaire seront anonymes et confidentielles. Les résultats obtenus seront utilisés au sein de ce projet sans qu'aucun renseignement à même de révéler votre identité ou celle de votre enfant ne soit dévoilé. La participation à l'étude est volontaire et vous pouvez décider de vous rétracter tant que l'enregistrement final des données n'a pas été effectué. Vous avez un droit d'accès et de modification des informations vous concernant. Vous pouvez exercer ces droits en nous contactant à l'adresse mail suivante : [laura.angebault@etu.univ-nantes.fr](mailto:laura.angebault@etu.univ-nantes.fr) En cliquant sur Suivant, vous reconnaissez avoir pris connaissance des informations relatives à ce questionnaire et vous acceptez de participer à l'étude.

### Partie A: L'album "Les émotions de Lou"

Cette section porte sur l'évaluation de l'album "Les émotions de Lou" : le visuel, l'histoire, le texte et l'adaptation en pictogrammes, puis l'utilisation de l'album auprès de l'enfant TDLO.

A1. Quelle note (de 1 : note basse à 5 : note haute) donnez-vous aux illustrations de l'album ?

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5



A2. Quelle note globale (de 1 : note basse à 5 : note haute) donnez-vous au visuel de l'album (images, couleurs, couverture...) ?

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

A3. Qu'auriez-vous modifié dans le visuel de l'album ?

- La police d'écriture (style, taille...)
- La taille de l'album
- La longueur de l'album (18 scènes)
- Les illustrations
- Les couleurs
- La couverture
- Les pictogrammes
- Rien
- Autre

Autre

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|
|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|

A4. Que pensez-vous des situations évoquées dans l'album ? Précisez votre réponse.

- Les situations correspondent au vécu des enfants TDLO
- Certaines situations correspondent au vécu des enfants TDLO
- Aucune des situations ne correspond au vécu des enfants TDLO



A5. Que pensez-vous des émotions choisies dans l'album ? Précisez votre réponse.

Les émotions choisies sont pertinentes.

Les émotions choisies ne sont pas toutes pertinentes.

Les émotions choisies ne sont pas pertinentes.

A6. Qu'auriez-vous modifié dans l'histoire de Lou ? Précisez votre réponse.

Le personnage principal, Lou

Les personnages secondaires

Les situations évoquées

Les émotions

Les solutions proposées

Rien

Autre

Autre

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|
|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|

A7. Quelle note globale (de 1 : note basse à 5 : note haute) donnez-vous à l'histoire de l'album ?

1

2

3

4

5

A8. Trouvez-vous le texte adapté à des enfants TDLO âgés de 6 à 9 ans ? (syntaxe, vocabulaire...)

Oui

Non



A9. Avez-vous utilisé des gestes lors de la lecture de l'album ?

Oui

Non

A10. Pensez-vous que les adaptations proposées (pictogrammes, gestes, illustrations en redondance avec le texte) ont permis de faciliter la compréhension de l'histoire par l'enfant TDLO ?

Oui

Non

A11. Quelle note globale (de 1 : note basse à 5 : note haute) donnez-vous au texte et aux adaptations (pictogrammes, phrases simples, images en redondance avec le texte) de l'album ?

1

2

3

4

5

A12. Que pensez-vous des questions adressées à l'enfant (coin des pages) ? Précisez votre réponse.

Elles sont adaptées aux enfants TDLO

Elles ne sont pas toutes adaptées aux enfants TDLO

Elles ne sont pas adaptées aux enfants TDLO

A13. L'album « Les émotions de Lou » a-t-il permis de débiter un dialogue autour des émotions avec l'enfant TDLO ?

Oui

Non

A14. Pensez-vous utiliser de nouveau l'album pour parler des émotions avec un enfant TDLO ?

Oui

Non

Je ne sais pas



A15. Avez-vous des remarques et des suggestions concernant l'album "Les émotions de Lou" ?

### Partie B: Le livret d'accompagnement

Cette section porte sur l'évaluation du livret d'accompagnement : la forme, les informations et les conseils de guidances.

B1. Quelle note globale (de 1 : note basse à 5 : note haute) donnez-vous au visuel du livret ? (couleurs, police d'écriture, esthétique globale)

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

B2. Quelle note (de 1 : note basse à 5 : note haute) donnez-vous à la rubrique sur le TDLO ?

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

B3. Quelle note (de 1 : note basse à 5 : note haute) donnez-vous à la rubrique sur les émotions ?

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5



**B4. Quelle note (de 1 : note basse à 5 : note haute) donnez-vous à la rubrique sur la métacognition ?**

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

**B5. Ces rubriques ont-elles permis de compléter vos connaissances ?**

- Oui, sur le TDLO
- Oui, sur les émotions
- Oui, sur la métacognition
- Non

**B6. Avez-vous utilisé ou recherché les ressources proposées à la fin du livret ?**

- Oui, sur les émotions
- Oui, pour expliquer les émotions à un enfant
- Oui, sur le TDLO
- Oui, pour expliquer le TDLO à un enfant
- Oui, pour les pictogrammes
- Oui, pour les gestes
- Oui, sur la méditation de pleine conscience adaptée à l'enfant
- Non

**B7. Lors de la lecture de l'album avec l'enfant, avez-vous pu utiliser le modèle de remédiation métacognitive présenté ? Si non, pourquoi ?**

- Oui facilement
- Oui mais difficilement
- Non je n'ai pas réussi



B8. Que pensez-vous des conseils proposés ? Précisez votre réponse.

Les conseils sont pertinents

Les conseils ne sont pas pertinents

Les conseils sont adaptés à des enfants TDLO

Les conseils ne sont pas adaptés à des enfants TDLO

Autre

Autre

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|
|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|

B9. Avez-vous pu mettre en oeuvre les conseils proposés ? Précisez votre réponse.

Oui facilement

Oui difficilement

Seulement quelques-uns

Non

B10. Avez-vous des remarques ou des suggestions concernant le livret d'accompagnement ?

|  |
|--|
|  |
|--|

### Partie C: Perspective

Cette section concerne les conséquences de l'utilisation de ces deux outils sur le développement des capacités émotionnelles des enfants TDLO.

C1. A terme, pensez-vous que l'utilisation de ces outils puisse permettre l'amélioration des compétences émotionnelles des enfants TDLO, et donc la diminution des difficultés émotionnelles ?

Oui

Non

Je ne sais pas

Autre

Autre

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|
|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|



Merci d'avoir répondu à ce questionnaire. Vous pouvez poser vos questions sur ce projet quand vous le souhaitez en contactant les responsables du projet aux adresses suivantes : Laura Angebault ([laura.angebault@etu.univ-nantes.fr](mailto:laura.angebault@etu.univ-nantes.fr)), Emmanuelle Prudhon ([emmanuelle.prudhon@univ-nantes.fr](mailto:emmanuelle.prudhon@univ-nantes.fr)) et Marie-Laure Mabire ([mabire.ml@gmail.com](mailto:mabire.ml@gmail.com)).

## Annexe 18 : Engagement éthique

Je soussignée Laura ANGEBAULT, dans le cadre de la rédaction de mon mémoire de fin d'études orthophoniques à l'Université de Nantes, m'engage à respecter les principes de la déclaration d'Helsinki concernant la recherche impliquant la personne humaine.

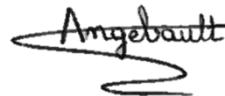
L'étude proposée vise à créer des outils destinés à un public d'enfants TDLO âgés de 6 à 9 ans. Par le biais de leur utilisation, l'objectif est l'amélioration des capacités d'expression et de régulation émotionnelle de ces enfants et donc, la diminution des difficultés émotionnelles.

Conformément à la déclaration d'Helsinki, je m'engage à :

- informer tout participant sur les buts recherchés par cette étude et les méthodes mises en œuvre pour les atteindre,
- obtenir le consentement libre et éclairé de chaque participant à cette étude
- préserver l'intégrité physique et psychologique de tout participant à cette étude,
- informer tout participant à une étude sur les risques éventuels encourus par la participation à cette étude,
- respecter le droit à la vie privée des participants en garantissant l'anonymisation des données recueillies les concernant, à moins que l'information ne soit essentielle à des fins scientifiques et que le participant (ou ses parents ou son tuteur) ne donne son consentement éclairé par écrit pour la publication,
- préserver la confidentialité des données recueillies en réservant leur utilisation au cadre de cette étude.

Fait à : Nantes      Le : 6 mai 2020

Signature

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Angebault', with a stylized flourish underneath.

**Titre du Mémoire :** Les difficultés émotionnelles dans le trouble développemental du langage oral : proposition d'un album adapté et d'un livret d'étayage pour soutenir un travail d'élaboration métacognitive.

---

### **RESUME**

Le trouble développemental du langage oral (TDLO) a des conséquences sur le développement de la sphère langagière et sur les aspects psycho-affectifs de la vie du patient. Les émotions ont une fonction communicationnelle majeure et des études montrent que les enfants TDLO sont à risque de présenter des difficultés d'expression et/ou de régulation émotionnelle.

Ce mémoire porte donc sur la création d'un album adapté et d'un livret d'étayage dans l'optique de guider l'enfant vers une activité d'élaboration métacognitive portant sur ses émotions. L'utilisation de ces outils pourrait permettre le développement des compétences émotionnelles chez les enfants TDLO âgés de 6 à 9 ans. Des questionnaires ont permis de recueillir des informations sur les difficultés émotionnelles de ces enfants. Nous avons ensuite créé un album illustré et un livret d'étayage. Le but est de mener l'enfant vers une réflexion sur ses ressentis et de l'accompagner dans l'élaboration de stratégies de régulation émotionnelle.

Nos résultats ont mis en évidence l'intérêt de ce projet et la pertinence de l'album comme support d'activité métacognitive. L'album et le livret d'étayage devront par la suite être testés à l'aide d'une grille d'évaluation afin de vérifier si leur utilisation permet une amélioration des compétences émotionnelles chez les enfants TDLO.

---

### **MOTS-CLES**

Album - Émotions - Étayage - Expression émotionnelle - Livret - Métacognition - Régulation émotionnelle - Trouble développemental du langage oral

---

### **ABSTRACT**

Developmental language disorder (DLD) has consequences on the development of language sphere, but also on psycho-emotional aspects of the patient's life. The emotions have a strong communicational fonction and studies show that children with DLD are at risk of presenting emotions expression and/or regulation difficulties.

Our work is about the creation of an adapted album and a support booklet. The purpose is to guide the child towards an activity of metacognitive elaboration about his emotions. The using of this tools might allow the development of emotional skills in DLD children of 6 to 9 years old. Questionnaires enabled us to obtained information about the emotional difficulties of these children. Then, we created an illustrated and adapted album and a support booklet about the emotions. The goal is to lead the child towards a reflexion on his feelings and accompany him during the elaboration of emotional regulation strategies.

Our results highlighted the interest of our project and the relevance of the album as a medium for a metacognitive activity. The album and the support booklet should be next tested with an evaluative grid to determine if their using allow an improvement of emotional skills of DLD children.

---

### **KEY WORDS**

Album – Emotions – Support – Emotional expression – Booklet – Metacognition – Emotional regulation – Developmental language disorder