



UNIVERSITÉ DE NANTES

Unité de Formation et de Recherche de Médecine et des Techniques Médicales
Année Universitaire 2017/2018

Mémoire
pour l'obtention du
Certificat de Capacité en Orthophonie

**L'expression des émotions chez l'enfant
avec un trouble développemental du langage oral**

**Étude de terrain et proposition d'un livret d'information
et de guidance pour une écoute adaptée et préventive**

présenté par *Léa DESCHEPPER*

Née le 04/02/1994

Présidente du jury : Madame DER AZARIAN Mélanie - Orthophoniste, chargée de cours

Directrice du mémoire : Madame CROLL Anne - Maître de conférence, UFR Sciences du langage, Université de Nantes

Co-directrice du mémoire : Madame LANOUX Irène - Orthophoniste

Membre du jury : Madame FIOLEAU Lydie - Orthophoniste, chargée de cours

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 Léa DESCHEPPER, 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 Dausse, le 22 août 2018

DESCHEPPER Léa

REMERCIEMENTS

Je tiens tout d'abord à remercier mes directrices de mémoire, Mme CROLL et Mme LANOUX, pour leur regard critique, leurs remarques constructives et les pistes de réflexion qui ont guidé et fait mûrir ce projet. Je les remercie pour leur soutien et leur grande implication.

Je remercie chaleureusement tous les jeunes qui ont accepté de participer à cette étude, ainsi que leurs parents et les professionnels de l'institut pour leur précieux témoignage.

Je remercie également mon jury, Mme DER AZARIAN et Mme FIOLEAU, pour le temps accordé à ce travail.

Je remercie plus généralement l'équipe enseignante du CFUO de Nantes et mes maîtres de stage pour leurs transmissions tout au long de ces cinq années d'études.

Enfin, je remercie mes proches, mes amis et ma famille pour leur soutien infailible et les joies partagées.

ABRÉVIATIONS

HAS : Haute Autorité de Santé

OMS : Organisation Mondiale de la Santé

SOMMAIRE

| | |
|---|----------|
| INTRODUCTION | 1 |
| PARTIE 1 : GENÈSE DU PROJET | 1 |
| A. Cadre théorique | 1 |
| 1. La dysphasie : le trouble et l'individu | 1 |
| a. Présentation du trouble développemental du langage oral | 1 |
| i. Définition et tableau symptomatologique | 1 |
| ii. Un handicap durable : implication thérapeutique | 4 |
| b. Un être humain avant le trouble | 4 |
| i. Un être humain : une multitude de dimensions à considérer | 4 |
| ii. Singularité et principe de Kunz et Devevey | 5 |
| c. Les multiples conséquences et dimensions cachées du trouble | 5 |
| i. L' « iceberg » de la dysphasie | 5 |
| ii. Troubles associés | 6 |
| iii. Répercussions scolaires et professionnelles | 6 |
| iv. Répercussions pragmatiques, comportementales et sociales | 6 |
| v. Répercussions émotionnelles | 7 |
| 2. L'expression des émotions au cœur de la communication | 8 |
| a. Présentation des émotions | 8 |
| i. Tentative de définition | 8 |
| ii. Les différentes émotions et classifications | 9 |
| iii. Fonctions des émotions | 10 |
| b. Les émotions au cœur des interactions et de la vie humaine | 11 |
| i. Fonction communicationnelle et sociale des émotions | 11 |
| ii. L'intelligence émotionnelle : des compétences à développer | 12 |
| Expression et compréhension des émotions | 12 |
| Socialisation des émotions | 12 |
| Régulation des émotions | 12 |
| iii. L'écoute et l'accueil des émotions | 13 |
| Définition et implication psycho-affective et sociale | 13 |
| Des compétences cognitivo-sociales et pragmatiques | 14 |
| Vers une pratique de l'écoute active et empathique | 14 |
| c. Étude linguistique des émotions | 16 |
| i. Introduction à l'étude de l'expression émotionnelle | 16 |
| L'expression émotionnelle : un acte de communication singulier | 16 |
| Le défi méthodologique de la sémiotique émotionnelle en recherche | 16 |

| | | |
|----------------------------------|---|-----------|
| ii. | Sémiologie émotionnelle | 17 |
| | Étude scientifique des signes | 17 |
| | Une expression multimodale voire totale | 17 |
| | Présentation des éléments de la communication engagés dans l'expression émotionnelle | 18 |
| | Caractéristiques par émotions | 18 |
| | Interprétation nuancée et en contexte | 18 |
| | Subjectivité de l'expression émotionnelle | 18 |
| | La coordination des signaux | 18 |
| | Interprétation en contexte par l'interlocuteur | 18 |
| iii. | Dimensions spécifiques à l'interaction : étude pragmatique | 19 |
| | La compétence pragmatique au service de l'expression émotionnelle | 19 |
| | Éléments d'étude issus de la pragmatique | 19 |
| | Actes de langage et intentionnalité | 19 |
| | Informativité et coopération linguistique | 20 |
| | L'interprétation, l'accès au sens | 20 |
| 3. | Expression des émotions et dysphasie..... | 21 |
| a. | Prévisions et risques..... | 21 |
| i. | Des ressources ? | 21 |
| ii. | L'impact du trouble langagier : une double problématique émotionnelle | 21 |
| iii. | Les possibles conséquences d'un dysfonctionnement dans l'expression émotionnelle | 22 |
| b. | L'expression des émotions chez les enfants dysphasiques : une dimension thérapeutique à explorer..... | 23 |
| i. | Etat des lieux de la place des émotions dans l'accompagnement orthophonique | 23 |
| ii. | Quels enjeux thérapeutiques ? | 23 |
| B. | Présentation du projet..... | 25 |
| 1. | Formulation de la problématique | 25 |
| 2. | Objectif du mémoire et opérationnalisation | 26 |
| PARTIE 2 : ÉTUDE..... | | 26 |
| A. | Méthodologie..... | 26 |
| 1. | Présentation générale et argumentée de la méthodologie | 26 |
| 2. | Observation et analyse des actes expressifs au sein de cette population..... | 27 |
| a. | Choix de l'approche | 27 |
| b. | Deux situations – deux populations | 27 |
| c. | Recueil et traitement des données..... | 28 |
| i. | Recueil : prise de notes et enregistrement vidéo | 28 |
| ii. | Analyse linguistique méthodique de l'acte expressif..... | 28 |
| | Sélection de séquences pertinentes | 28 |
| | Guides d'analyse | 28 |
| | Transcription du corpus..... | 29 |

| | | |
|-----------|---|-----------|
| | Dénomination des émotions : le mot ou le /concept/ | 29 |
| 3. | La part du témoignage | 29 |
| a. | Enquête auprès des parents | 29 |
| i. | Intérêt du témoignage | 29 |
| ii. | Population : parents des jeunes en libéral | 30 |
| iii. | Recueil et traitement des données..... | 30 |
| b. | Témoignage et réflexion des professionnels | 30 |
| i. | Intérêt du témoignage | 30 |
| ii. | Population : professionnels de soin et de l'éducation de l'institut | 30 |
| iii. | Recueil et traitement des données | 30 |
| 4. | Élaboration du livret d'information et de guidance | 31 |
| 5. | Assurance éthique | 31 |
| B. | Résultats et synthèse | 31 |
| 1. | Les actes expressifs chez les jeunes dysphasiques | 31 |
| a. | Rappel méthodologique | 31 |
| b. | Étape (1) : l'acte expressif : une entité définie au sein des actes interlocutifs | 31 |
| i. | Observations cliniques générales et questionnements | 32 |
| ii. | Analyse méthodique | 32 |
| | <i>Place de l'acte expressif dans les échanges</i> | 32 |
| | <i>Spécificités de l'acte expressif</i> | 32 |
| c. | Étape (2) : fonction et réalisation de l'acte expressif au sein de l'interaction..... | 33 |
| i. | Observations cliniques générales et questionnements | 33 |
| ii. | Analyse méthodique | 34 |
| | <i>La question de l'intentionnalité</i> | 34 |
| | <i>Fonctions de l'acte expressif dans l'échange</i> | 34 |
| | <i>Facteurs impliqués dans la réussite de l'acte</i> | 35 |
| d. | Étape (3) : les émotions en détail : identification, origine et signaux | 36 |
| i. | Observations cliniques générales et questionnements | 36 |
| ii. | Analyse méthodique | 37 |
| | <i>Les différentes émotions observées</i> | 37 |
| | <i>A l'origine des émotions</i> | 37 |
| | <i>Une expression multimodale confirmée</i> | 37 |
| e. | Étape (4) : L'étude des différents profils expressifs | 38 |
| i. | Observations cliniques générales et questionnements | 38 |
| ii. | Analyse méthodique | 39 |
| | <i>Types d'émotions et personnalités</i> | 39 |
| | <i>Tendances sémiotiques</i> | 39 |
| | <i>La question de l'intensité expressive</i> | 39 |
| | <i>Expressivité et régulation émotionnelle</i> | 40 |

| | | |
|--|--|-----------|
| 2. | La part du témoignage | 40 |
| a. | Témoignage des parents..... | 40 |
| i. | Le comportement communicatif général..... | 40 |
| ii. | Les émotions au quotidien..... | 41 |
| iii. | Les émotions réactionnelles aux difficultés de communication..... | 41 |
| iv. | Le dialogue et l'écoute..... | 41 |
| b. | Témoignage des professionnels..... | 42 |
| i. | Impact psychique et comportemental du trouble du langage..... | 42 |
| ii. | Les émotions au quotidien..... | 42 |
| iii. | Les émotions réactionnelles aux difficultés de communication..... | 43 |
| iv. | Un possible accompagnement..... | 43 |
| 3. | Synthèse | 43 |
| a. | Synthèse des résultats..... | 43 |
| b. | Introduction du livret..... | 45 |
| PARTIE 3 : DISCUSSION | | 45 |
| A. | Objectif initial et résultat | 45 |
| B. | Contextualisation des résultats | 45 |
| 1. | De la population générale à la population dysphasique | 45 |
| 2. | Compétences impliquées | 46 |
| 3. | Intérêt porté aux adaptations réceptives | 46 |
| 4. | Pathologies du langage, expression des émotions et humanité | 47 |
| C. | Regard critique : limites et intérêts | 47 |
| 1. | Limites méthodologiques | 47 |
| 2. | Intérêts du travail effectué | 48 |
| D. | Perspectives | 49 |
| CONCLUSION | | 50 |

Un père écrit à propos de son fils : « Il a toute une vie à construire, malgré cette dysphasie, à partir de cette dysphasie, au travers de cette dysphasie. Il veut aller en Afrique ou à Hawaï. Il veut ouvrir un zoo ou un musée de dinosaures. Il veut faire du surf et du ski. Il veut aimer et haïr. Il est comme nous tous : il veut vivre. » (p. 104).

Philippe Blasband, *Le petit garçon qui parlait dans les cocktails* (2007)

INTRODUCTION

La dysphasie est un trouble neurodéveloppemental du langage oral peu connu et qui questionne de par sa réalité complexe : ses symptômes sont divers et évolutifs, les troubles associés sont fréquents et les répercussions péri-linguistiques sont majeures. La dimension psycho-affective ou encore émotionnelle, très liée aux compétences langagières, est notamment touchée. Les émotions ont par ailleurs une fonction communicationnelle non négligeable ; émergeant de l'intime, elles donnent vie et assurent l'authenticité, la sensibilité de nos échanges. Elles méritent donc toute l'attention des orthophonistes au vu de l'exigence d'un projet de soin fonctionnel et global - plus encore, humain.

En réponse à ce besoin de terrain, ce mémoire explore l'expression des émotions au sein de la communication des jeunes dysphasiques et interroge les possibilités d'étayage de cette compétence. Dans ce projet, nous choisissons d'investir les adaptations réceptives, c'est-à-dire la qualité d'écoute. Ainsi, comment guider les interlocuteurs quotidiens - parents et professionnels impliqués - dans cette écoute des émotions auprès de l'enfant dysphasique ? Avant de réfléchir aux aides possibles, nous explorerons la singularité de ce langage émotionnel et les phénomènes associés en allant rencontrer les jeunes dysphasiques et leur entourage. L'étude, basée sur l'observation, l'analyse linguistique et l'enquête, aboutira à l'élaboration d'un livret d'information et de guidance. Ce projet est motivé par l'intention d'informer et de sensibiliser, et encourage ainsi à un nouveau regard, plus complet, sur le trouble.

Nous présenterons la genèse du projet dans une première partie- c'est-à-dire son cadre théorique, la problématique et l'objectif directif. La deuxième partie sera consacrée à l'étude en elle-même et, enfin, nous discuterons des résultats et de l'intérêt du travail en troisième partie.

Partie 1 : GENÈSE DU PROJET

A. Cadre théorique

1. La dysphasie : le trouble et l'individu

a. Présentation du trouble développemental du langage oral

i. Définition et tableau symptomatologique

La dysphasie est un trouble neurodéveloppemental qui touche de façon spécifique le langage oral, c'est-à-dire l'expression et la compréhension lors des échanges verbaux. Elle concernerait 1% de la population d'âge scolaire, avec une prévalence plus importante chez les garçons (Guenebaud, 2011).

La nature neurodéveloppementale du trouble sous-entend un développement, une organisation et un fonctionnement du cerveau différent. Chez l'enfant dysphasique, la voie pour le déploiement du langage est empêchée et il devra donc se construire un chemin de traverse pour pouvoir parler et/ou comprendre. Ce trouble est inhérent au sujet, il est donc structurel; il se distingue en ce sens d'un trouble du langage rattaché à d'autres facteurs : déficience intellectuelle, trouble sensoriel, contexte psycho-affectif ou éducatif limitant. Le trouble neurodéveloppemental est également caractérisé par sa sévérité et sa persistance. Malgré des progrès notables, le sujet restera en décalage par rapport à la population générale (cf. annexe 1).

Si le préfixe « dys » nous indique un caractère difficile et déviant, commun aux différents troubles neurodéveloppementaux (dyslexie, dyspraxie, etc.), le radical « phasie » renvoie à la parole, au langage. En effet, dans la dysphasie, l'atteinte prédomine sur le langage (Leclercq & Maillart, 2014). C'est bien cette fonction qui est empêchée dans son développement. Cependant, bien que l'atteinte langagière soit centrale, la présence de troubles associés est courante (Mazeau, 2016).

En termes de symptomatologie, les deux versants du langage (compréhension et expression) ainsi que tous les niveaux linguistiques (phonétique, phonologie, lexicale, syntaxe, discours et pragmatique) peuvent être perturbés et ce, à différents degrés de gravité. Chaque dysphasie est donc unique selon la nature de l'atteinte et sa sévérité. L'altération expressive est par ailleurs la plus fréquente et nous pouvons observer de façon plus concrète des difficultés à produire des sons et/ou à les enchaîner, ce qui rend la parole difficilement intelligible. Au niveau du langage, il est fréquent d'observer un manque du mot, des confusions sémantiques, une syntaxe pauvre (agrammatisme) et/ou déviante (dyssyntaxie) ; le sujet communique par mots juxtaposés ou mal agencés, les flexions sont limitées, l'usage des pronoms est compliqué. Aussi, l'informativité peut être réduite, ce qui impacte directement la qualité des échanges. Le versant réceptif peut également être atteint. Dans ce cas, le sujet rencontre des difficultés pour accéder au sens via le lexique, les marqueurs morphosyntaxiques, la syntaxe plus généralement, ou encore le discours. Ces difficultés de compréhension, constituant un réel handicap invisible, impactent fortement la communication, l'adaptation à l'environnement et aux autres. De cette description générale

des différents symptômes langagiers possibles, Gérard (1993) en extrait des typiques, les « marqueurs de déviance » : le trouble d'évocation lexicale, le trouble d'encodage syntaxique, l'hypospontanéité verbale (inhibition, réduction quantitative des énoncés), le trouble de l'informativité, les difficultés de compréhension verbale et enfin la dissociation automatico-volontaire (la production est plus facile quand elle est spontanée, non soumise à la demande, au contrôle).

Ainsi, la dysphasie est un trouble aux multiples expressions, durable mais dynamique (Weck & Rosat, 2003 ; Pech-Georgel & George-Poracchia, 2007 ; Gérard, 1993). En effet, l'évolutivité des symptômes est attestée par de nombreuses études (Arkkila, Räsänen, Roine & Vilkman, 2008 ; Michallet & Boudreault, 2005 ; Parisse & Maillart, 2010 ; Leclercq & Maillart, 2014). Chaque sujet évolue et son tableau clinique également ; certains parlent même de « mutation du trouble » (Audollent & Tuller, 2003). Ce constat clinique vient remettre en question les différentes classifications, celle de Rapin et Allen (1983) puis de Gérard (1993) pour citer les plus connues, qui décrivent des syndromes en fonction de la symptomatologie (cf. annexe 2). Les syndromes seraient réducteurs, trop étanches, et il semblerait plus pertinent de s'intéresser aux différents niveaux d'atteinte et à leur degré de gravité, au handicap vécu (Leclercq & Leroy, 2012). Face à la complexité et l'évolutivité du trouble, de nouvelles typologies ont également été pensées ; la classification de Bishop (2004), consultable en annexe 2, est la plus récente et est reconnue comme la plus stable dans le temps. Elle se base sur les modules du système langagier atteints : la production motrice (« dyspraxie développementale verbale »), l'organisation des formes du langage, (« dysphasie linguistique »), la fonction communicative (« troubles pragmatiques du langage ») et le versant réceptif (« troubles sévères de la compréhension du langage » ou « agnosie verbale ») (Parisse & Maillart, 2010 ; Leclercq & Maillart, 2014).

La définition du trouble est complétée par des critères positifs : nous observons chez ces enfants une très vive envie de communiquer, et donc l'utilisation de moyens non-verbaux ; en effet, ce n'est pas la communication qui est atteinte originellement mais bien la fonction verbale. Aussi, l'intelligence est préservée et l'enfant est très souvent conscient et sensible à ses difficultés (Weck & Rosat, 2003).

Pour résumer, la dysphasie est un trouble neurodéveloppemental, donc structurel, sévère et durable, qui touche de façon primaire le langage oral. Cette définition actualisée est confirmée par une importante étude dirigée par Bishop, *Catalise*, recensant l'avis de 57 experts de six pays différents (Bishop, Snowling, Thompson & Greenhalgh, 2017). Les chercheurs retiennent la terminologie « trouble développemental du langage » comme la plus

adaptée. Nous utiliserons cependant l'appellation « dysphasie » au sein de ce mémoire, plus accordée à l'usage et à la clinique actuelle.

ii. Un handicap durable : implication thérapeutique

De façon plus imagée, Blasband (2007), en tant que père, avance que l'enfant dysphasique n'a pas de réelle « langue maternelle ». Il explique qu'il est avec son langage dans un rapport proche de celui que nous pouvons avoir avec une langue étrangère - plus ou moins familière : cela n'est pas naturel, usuel, spontané. Le docteur Pouet (2011) précise que chez l'enfant porteur d'une dysphasie, le langage oral ne sera jamais parfaitement automatisé donc cognitivement coûteux. Par conséquent, le sujet sera très souvent en double tâche, ce qui réduira sa disponibilité pour le reste, les aspects relationnels ou les apprentissages par exemple. La fatigabilité est fréquente. Cela induit un réel « handicap quotidien » (Leclercq & Leroy, 2012).

De par sa nature, le trouble évolue mais demeure. Blasband (2007) énonce ainsi la possibilité de cacher, contourner ou fuir le handicap, mais jamais de l'éliminer. La réparation est impossible et c'est bien la voie de la compensation qui sera à investir (Kunz, 2013). On recherchera une « adaptation sociale et affective acceptable » (Gérard, 1993, p. 13) en s'intéressant au milieu dans lequel le sujet évolue. (Kunz, 2013). L'accompagnement sera donc tourné vers la communication, dimension plus large que le langage, et impliquant ainsi les compétences préservées.

b. Un être humain avant le trouble

i. Un être humain : une multitude de dimensions à considérer

Bien que la dysphasie s'impose lourdement dans son quotidien, le sujet ne peut être réduit à son trouble du langage. En tant que soignant, il apparaît essentiel de s'intéresser à l'être humain dans sa globalité, à toutes les dimensions qui le composent : dimension affective, médicale, langagière, cognitive, sociale, professionnelle, etc. L'Organisation Mondiale de la Santé (1946, citée par Coquet, 2016a, p. 4) définit ainsi la santé comme « l'équilibre et l'harmonie de toutes les possibilités de la personne, biologiques, psychologiques et sociales. Cet équilibre exige, d'une part, la satisfaction des besoins fondamentaux de l'homme [...] et, d'autre part, une adaptation sans cesse remise en question de l'homme à son environnement [...] ». Ainsi, l'orthophoniste devrait se dégager de ses « œillères langagières » pour reprendre l'expression de Lesecq (2016) et privilégier un « abord global de la personne avec un trouble langagier » à un « abord du trouble langagier ».

Tisser le regard linguistique, plutôt technique, au regard socio-affectif se justifie donc. En effet, l'être humain a cette particularité d'avoir des besoins affectifs et relationnels, comme le rappelle la pyramide des besoins humains de Maslow (1954, cité par Kotsou, 2009a) (cf. annexe 3). S'intéresser au sensible apparaît essentiel pour « prendre soin ».

ii. Singularité et principe de Devevey et Kunz

S'intéresser à l'être humain revient également à questionner sa singularité, la particularité de son profil dysphasique. De plus, chaque sujet dispose de qualités, de ressources, qui lui permettent de cohabiter avec le trouble. Le milieu s'avère également déterminant (Monfort & Monfort Juarez, 2013).

Devevey et Kunz (2013) introduisent un regard différent et novateur sur le trouble langagier. Ils encouragent à aborder la dysphasie comme un langage singulier plutôt qu'une anomalie, une variation plutôt qu'une incapacité – la norme langagière étant relative socio-culturellement (Devevey, 2013). Le principe de « neurodiversité », d'abord utilisé par les associations de personnes autistes dans un objectif de déstigmatisation, va dans ce sens en « célébrant » la diversité des fonctionnements cognitifs (Chamak, 2015). Dans le cadre de la dysphasie, pour limiter le renoncement à la communication, cela consisterait tout d'abord à reconnaître le locuteur, bien que malhabile dans son langage, afin de lui donner ce statut si essentiel de « sujet pensant et parlant » (Kunz, 2013). S'intéresser à sa compétence langagière singulière permet également de construire un projet de soin adapté et basé sur ses ressources.

c. Les multiples conséquences et dimensions cachées du trouble

i. L' « iceberg » de la dysphasie

Un trouble du langage induit d'autres perturbations, ce dernier étant interconnecté à de nombreuses fonctions et aspects développementaux. Plusieurs auteurs témoignent en effet de son rôle central dans la vie psychique, les échanges entre soi-même et le monde, et soi-même et les autres (Danon-Boileau, 2011). Le langage a en effet ce rôle de « médiateur privilégié de la relation et de support de pensée » (Gérard, 1993, p. 12). Gérard (1993) déclare en ces termes que la dysphasie est « plus qu'un déficit de langage, une déviance de la dynamique comportementale qui viendra perturber l'adaptation de l'individu dans les domaines de la socialisation, du contrôle émotionnel et des acquisitions scolaires, conduisant à un handicap social durable » (p. 35). En effet, si le langage est atteint, nous constatons de façon logique des répercussions péri-linguistiques sur le comportement, la cognition, la construction de l'être social et affectif.

L'accompagnement de l'enfant dysphasique exige donc un regard ouvert, attentif à la singularité, à cette réalité cachée et complexe, aux dimensions humaines adjointes à cette pathologie. Nous retrouvons cette attention aux signes non visibles dans le bégaiement, théorisée sous la métaphore de l'iceberg de Sheehan (1970, cité par Hicks traduit par Parent, 2004). Un très net parallèle peut être fait avec la dysphasie. Il y a le trouble langagier, visible et identifié (c'est la partie émergée de l'iceberg), et puis tout ce qui se construit en-dessous de façon insidieuse (c'est la partie immergée). Toutes ces dimensions intriquées, ces conséquences, sont résumées dans le schéma de Gérard (cf. annexe 4). Nous distinguerons ci-dessous les troubles associés, présents d'emblée, des conséquences ou troubles secondaires.

ii. Troubles associés

Comme cela a déjà été énoncé, le caractère non isolé du trouble est de plus en plus reconnu (Michallet & Boudreault, 2005) avec notamment l'apparition du concept de « multi-dys ». Plus de 50% des jeunes dysphasiques présentent des troubles associés (Mazeau, 2016). D'après de nombreux auteurs, nous pouvons observer un déficit attentionnel très fréquent, des difficultés praxiques et visuo-constructives (motricité globale, fine, mouvements oculaires, praxies ora-faciales et verbales), des difficultés de mémoire (mémoire à court terme auditive ou verbale, mémoire de travail), une lenteur d'exécution ainsi qu'une fatigabilité. Les apprentissages sont également impactés d'un point de vue cognitif : la dyslexie est fréquente. Le raisonnement logique, l'abstraction, ainsi que le traitement spatial et temporel sont également touchés – car sous-tendus par la symbolique du langage.

iii. Répercussions scolaires et professionnelles

Le trouble du langage a un impact sur les apprentissages, comme nous venons de le voir, en raison de difficultés structurelles, mais aussi car le savoir est transmis et s'organise essentiellement par le langage dans notre société (Leclercq & Maillart, 2014 ; Gérard, 1993). Les disciplines les plus touchées sont la lecture et l'écriture, les mathématiques, les langues étrangères (Franc & Gérard, 2004, cités par Deschryver, 2013). Le déficit attentionnel est fortement pénalisant. L'échec scolaire est un risque majeur. Plus concrètement, les études sont souvent de filière courte chez les dysphasiques (CAP, BEP) (Bacon, Lamothe-Pénelle & Savard, 2016) et le travail est donc moins qualifié à l'âge adulte (Arkkila et al., 2008).

iv. Répercussions pragmatiques, comportementales et sociales

De très nombreuses études anglo-saxonnes signalent que les enfants dysphasiques sont plus à risque que la population générale à développer des troubles de la pragmatique, du

comportement et/ou relationnels, et ce, au fil du temps (Collette & Schelstraete, 2012). Une corrélation est tout du moins objectivée (Helland, Lundervold, Heimann & Posserud, 2014 ; Marton, Abramoff & Rosenzweig, 2005 ; Donahue, Cole & Hartas, 1994).

La question de la pragmatique chez ces sujets est centrale dans la recherche : de façon très résumée, les dysphasiques présenteraient une faiblesse conversationnelle et discursive (Collette & Schelstraete, 2012 ; Michallet & Boudreault, 2005) – sûrement en lien avec une atteinte des fonctions exécutives (Marton, Abramoff & Rosenzweig, 2005). Ces difficultés à gérer le langage en situation abiment la qualité des relations sociales, l'« estime sociale » s'affaiblit alors et des troubles du comportement peuvent apparaître (Marton, Abramoff & Rosenzweig, 2005).

En ce sens, Botting et Conti-Ramsden (2008, cités par Deschryver, 2013), considèrent les difficultés sociales et comportementales comme conséquentes à la frustration ou aux expériences négatives de communication ; deux réactions sont distinguées par les auteurs : le retrait et les troubles du comportement. Nous retrouvons effectivement un appauvrissement fréquent des interactions (Collette & Schelstraete, 2012 ; Weck & Rosat, 2003), un repli, une certaine inhibition – « protectrice » car sûrement liée à une grande conscience des difficultés. Les relations amicales sont plus pauvres (Durkin & Conti-Ramsden, 2007 ; Bacon, Lamothe-Pénelle & Savard, 2016), et Fujiki, Brinton et Todd (1996) concluent à des compétences sociales plus faibles que leurs pairs. Une vulnérabilité concerne également les troubles du comportement type agressivité ; les mots manquant pour s'affirmer, se défendre, le passage à l'acte est privilégié. Nous retrouvons ce phénomène chez le tout jeune enfant, avant que la médiation par le langage n'apparaisse. L'orthophoniste Lanoux constate dans sa pratique clinique un « mouvement inversement proportionnel » entre l'efficacité de l'expression langagière et l'adaptation des comportements sociaux (cf. schéma en annexe 5). Dans la dysphasie, les aspects relationnels et communicationnels sont alors bien souvent touchés, ainsi que l'autonomie. Cette donnée ressort de l'enquête de Bacon, Lamothe-Pénelle et Savard (2016) sur les besoins des jeunes adultes dysphasiques. Avec le temps et l'évolution du trouble, ce sont les difficultés sociales qui s'affichent et persistent (Collette & Schelstraete, 2012 ; St Clair, Pickles, Durkin & Conti-Ramsden, 2011).

v. Répercussions émotionnelles

De façon plus intime, le trouble du langage induit des réactions internes aux difficultés éprouvées par le sujet dans son quotidien. Là encore, nous constatons une vulnérabilité psychique et psychoaffective. Si nous reformulons les propos de Danon-Boileau (2002, cité

par Deschryver, 2013), le sujet dysphasique perd progressivement confiance en sa parole, en sa pensée, en sa capacité à être avec l'autre. Ainsi, nous observons une estime de soi plus faible chez ces sujets, ainsi qu'un risque augmenté à développer une anxiété ou encore une dépression. Cette vulnérabilité est corrélée à de multiples facteurs (Conti-Ramsden & Botting, 2008), et plus particulièrement à l'échec scolaire et aux difficultés d'adaptation sociale (Gérard, 1993 ; Deschryver, 2013). L'adolescence représente une période très sensible à ce niveau (Bacon, Lamothe-Pénelle & Savard, 2016 ; Durkin & Conti-Ramsden, 2010 ; Wadman, Durkin & Conti-Ramsden, 2008). De plus, un sentiment d'impuissance et de frustration peut grandir chez le sujet ; la « dépendance linguistique aux proches » entrave malheureusement cette séparation et indépendance psychique (Uzé & Bonneau, 2004). Chez ces jeunes, l'affirmation de soi est donc moins marquée et cela conduit à une plus grande intériorisation (McCabe & Meller, 2004). Dès lors, le retentissement psychologique est peu observable - cela correspond bien à la partie immergée de l'iceberg - et Flagey et al. (2003, cités par Deschryver, 2013) nous informent de la puissance des mécanismes de protection chez ces enfants. L'expression du mal-être est donc bien souvent déguisée.

En somme, d'après de nombreuses études longitudinales, le trouble du langage constitue un facteur de vulnérabilité quant au fonctionnement social et émotionnel. Ces difficultés concernent l'expression de soi et le lien à l'autre - les émotions sont impliquées et méritent donc d'être interrogées.

2. L'expression des émotions au cœur de la communication

a. Présentation des émotions

i. Tentative de définition

Les émotions constituent actuellement un domaine de recherche pluri et interdisciplinaire en grande expansion, notamment au sein des neurosciences. Leur nature est complexe et une définition consensuelle est encore difficile aujourd'hui.

Afin de baliser leur définition, nous distinguons les émotions des sentiments, de l'humeur et du tempérament. Tcherkassof (2008), docteur en psychologie, explique que le sentiment relève d'une analyse cognitive et que l'humeur s'apparente à un état diffus rattaché à aucun objet particulier. Le tempérament correspond plutôt à une disposition personnelle (Derouesné, 2011). Les émotions, quant à elles, se manifestent brusquement et font passer l'individu d'un état à un autre. D'après Cosnier (1994), elles peuvent être abordées comme « ce qui se passe » entre les sujets et dans les sujets. Elles constituent ces points d'intersection

entre le milieu et l'individu (Schneider, 2002), en induisant une réaction physiologique à un événement extérieur et à son interprétation. En effet, elles naissent du contact entre soi et les autres, soi et le monde, et appellent à un changement. C'est pourquoi nous pouvons également les définir comme des « processus adaptatifs et motivationnels » (Schneider, 2002) ; l'étymologie, « se mouvoir au-delà », rend bien compte de cette dimension dynamique (Derouesné, 2011).

Plus techniquement, les théories récentes nous amènent à considérer l'émotion comme un processus mental complexe et multidimensionnel qui comprend une activation physiologique en réponse à un stimulus, l'expression motrice ou la réaction comportementale, et l'expérience subjective résultant de la cognition (Tcherkassof, 2008). Scherer détaille quant à lui cinq composantes (Berthoz & Krauth-Gruber, 2011) : des manifestations physiologiques, des comportements expressifs, un sentiment subjectif, une évaluation cognitive et une tendance à agir. Autrement dit, plusieurs systèmes sont engagés dans ce phénomène qui traverse l'être du corps à la pensée. Ces dimensions sont schématisées en annexe 6. La temporalité de l'activation de ces composantes est un débat de longue date et bien que nous ne puissions développer les théories ici, nous pouvons conclure à un jeu d'interdépendance entre activation physiologique et conscience émotionnelle.

D'un point de vue neurobiologique, les émotions s'ancrent dans différentes zones cérébrales qui dialoguent (Berthoz & Krauth-Gruber, 2011 ; Derouesné, 2011). Les structures primitives du cerveau, ou « système limbique », en constituent les bases. Nous y comptons l'amygdale, l'hippocampe, le thalamus, l'hypothalamus, le gyrus cingulaire. Ces structures archaïques sont le siège de la régulation interne, des transactions corps/cerveau, des émotions et de la mémoire (Mikolajczak, 2009a). Elles sont inter-connectées avec le cortex préfrontal, connu pour ces fonctions de régulation et de contrôle (Damasio, 1995, cité par Grandguillaume & Piroux, 2004). Ce « circuit des émotions » est présenté en annexe 7. De plus, le système métabolique est également engagé : glandes surrénales et système sympathique s'activent lorsqu'une émotion passe (Cosnier, 1994 ; Mikolajczak, 2009a).

ii. Les différentes émotions et classifications

Les travaux de Darwin et puis d'Ekman ont permis d'isoler des « émotions de base » (Berthoz & Krauth-Gruber, 2011). Elles sont déterminées par leur caractère discret et universel, un pattern physiologique réflexe et bref (Cosnier, 1994). Nous en comptons entre 5 et 11 selon les auteurs, les plus partagées étant la joie, la colère, la tristesse, la peur, la surprise et le dégoût. Par ailleurs, des émotions secondaires (issues de combinaisons d'émotions) et

sociales (acquises socialement) sont également reconnues. En effet, les émotions dépassent la dimension réflexe et s'ancrent bien dans la société humaine. Cosnier (1994) et Brignone (2014) attirent également notre attention sur ces « émotions et sentiments quotidiens », parfois imperceptibles, difficiles à nommer, et ces « émotions d'arrière-plan » plus diffuses. De nombreuses classifications tentent d'organiser ce large « nuancier émotionnel » des êtres humains (Nélis, 2009a) : si les émotions peuvent être classées selon leur nature, leur valence agréable/désagréable, elles peuvent également se décliner en fonction de leur intensité.

iii. Fonctions des émotions

D'abord perçues comme un phénomène perturbateur et contraire à la raison, elles sont aujourd'hui reconnues comme essentielles à la vie humaine. En effet, les émotions ont tout d'abord une fonction adaptative, elles résultent d'une évaluation de l'état de nos besoins, de nos attentes et désirs (Cosnier, 1994). En ce sens, elles peuvent être considérées comme un véritable « baromètre » (Kotsou, 2009a). En effet, derrière chaque émotion se cache un besoin ou désir (cf. annexe 8) ; s'il est assouvi, l'émotion sera positive, sinon elle sera négative. Les modes d'expression de chaque émotion assurent une fonction bien particulière au service des besoins sous-jacents (Cosnier, 1994). Par exemple, l'agitation et l'agressivité qui sont perçues lors de la colère ont pour fonction d'intimider l'autre afin de restaurer le besoin d'intégrité et de reconnaissance. Un tableau synthétisant cette logique, le lien entre besoin, déclencheur, expression et fonction de l'émotion, est consultable en annexe 9. Finalement, les émotions positives stimulent les comportements vitaux alors que les émotions négatives s'apparentent à un système de défense, résumant Bailly-Asuni et Vandenberghe lors de leur formation (2016). Les émotions facilitent ainsi l'action (Mikolajczak, 2009a), sont une source motivationnelle (Frijda, 2003).

Les émotions participent également au développement psycho-affectif de la personne. En effet, Filliozat (2013) avance que « le sentiment de soi repose sur la conscience de ses émotions propres. Je suis celui que je me sens être. » (p. 81). L'enfant se découvre en vivant des émotions, ces dernières constituant cette précieuse interface entre soi et le monde. De plus, Derouesné (2011) explique que la mémoire implicite émotionnelle joue un rôle majeur dans le développement de la personne.

La cognition, les apprentissages, le raisonnement sont également sous influence des émotions. Ces dernières agissent sur l'attention, la perception, la prise de décision et la mémoire (Dupont & Gatignol, 2014). Bailly-Asuni et Vandenberghe (2016) synthétisent de nombreux travaux ainsi : la joie augmente nos facultés, la tristesse les ralentit et enfin la peur

et la colère les bloquent. En effet, ces émotions négatives induisent un stress physiologique et donc une sécrétion de cortisol qui sur le long terme endommage les fonctions cérébrales (McEwen, 2007). Ainsi, l'hypothèse formulée par le neuroscientifique Damasio dans ses travaux (1995, 1999, 2003, cité par Grandguillaume & Piroux, 2004), celle qui avançait que le corps et l'esprit ou plus encore que le cœur et la raison n'étaient pas si étrangers, se confirme et s'enrichit. La notion de « cognition chaude » se développe (Allain, Fortier & Besnard, 2016).

Enfin, les émotions assurent également une fonction centrale dans les interactions. En effet, si l'émotion est d'abord une expérience intime, elle se tourne aussi vers l'autre et nourrit généreusement la communication.

b. Les émotions au cœur des interactions et de la vie humaine

i. **Fonction communicationnelle et sociale des émotions**

Les émotions sont le premier moteur à la communication : ces fonctions du langage sont précoces et préverbales (Dahmoune-Le Jeannic, 2016 ; Monfort, Juarez Sanchez & Monfort Juarez, 2005). Elles constituent l'un des premiers systèmes de communication entre le bébé et son environnement, et le développement du langage s'y enracine (Danon-Boileau, 2011).

Plus tard, elles continuent d'animer les échanges. Cosnier (1994) précise qu'une « chaîne affective » sous-tend en permanence nos interactions. Les émotions, de par leur nature motivationnelle, correspondent à cet « élan de dire » (Cornillac & Malquarti, 2014, p. 420). Elles donnent ainsi vie aux échanges et mieux, synchronisent les subjectivités. Ces phénomènes de contagion, d'empathie, sous-tendus par les neurones-miroirs (Cosnier, 2003) ont un effet notable sur la qualité du lien et de la relation. Schneider (2002) rapporte également la « fonction phatique » (maintien du contact) des émotions développée par Garitte ; ce sont bien les émotions qui, dans les échanges, nous ramènent à l'autre. En d'autres termes, les émotions répondent à une fonction inter-individuelle (Derouesné, 2011).

« La nature de l'émotion est profondément sociale » avance Tcherkassof (2008, p. 8). En effet, les émotions sont intrinsèques aux interactions, elles les régulent, et s'inscrivent dans une identité culturelle, un code social. Elles influencent également de nombreux phénomènes sociaux (Montandon & Osiek, 1996) et participent au sentiment de cohésion et de sécurité, notamment par ce que nous appelons le « partage social des émotions » (Rimé & Herbette, 2003). Ce concept correspond au besoin de se confier suite à une expérience émotionnelle majeure. Bien que ce partage émotionnel ne diminue pas l'intensité de l'émotion, il participe à

l'acceptation de la réalité, amorce des émotions positives et renforce les liens sociaux (Tcherkassof, 2008 ; Rimé & Herbert, 2003 ; Kotsou, 2009b).

ii. L'intelligence émotionnelle : des compétences à développer

Mikolajczak (2009b) définit l'intelligence émotionnelle comme la capacité à identifier, à comprendre, à exprimer, à gérer et à utiliser ses émotions et celles d'autrui. Ces compétences s'acquièrent progressivement et se développent toute la vie.

Expression et compréhension des émotions

Perot (2015) explique dans son mémoire que les premières réactions émotionnelles du nourrisson sont réflexes car liées à ses besoins physiologiques et vitaux. Peu à peu, c'est l'entourage proche qui va venir mettre du sens et développer ces échanges émotionnels. Ainsi, l'expression et la compréhension des émotions sont des fonctions qui émergent très tôt (Monfort, Juarez Sanchez & Monfort Juarez, 2005) et se déploient au sein des interactions « accordées » parent-enfant. La peur, la colère et la joie sont les premières émotions exprimées par le bébé (McCabe & Meller, 2004). Le développement du vocabulaire émotionnel, et du langage plus généralement, va véritablement permettre à l'enfant de partager ses émotions, de les comprendre (Nélis, 2009a), mais aussi de comprendre celles des autres (Saarni, 2001). Le langage a donc un rôle majeur dans le développement de cette intelligence émotionnelle.

Socialisation des émotions

En ce qui concerne la « socialisation des émotions » (Montandon & Osiek, 1996), elle dépend de l'identité culturelle du sujet (Derouesné, 2011) et s'inscrit dans un véritable apprentissage ou encore « modelage progressif » de l'expression des émotions (Schneider, 2002) : en fonction des « display rules » (codes explicites et implicites d'une culture), les émotions sont plus ou moins accentuées, atténuées, masquées, etc. (Soussignan & Schall, 2002). Cosnier (1994) précise que ce contrôle des émotions contribue à la « protection de la face » des sujets, concept établi par Goffman (1973) et qui stipule que les interactions sont régies par des rituels qui visent le respect et la préservation de la dignité de chacun. Ainsi, l'expression des émotions s'inscrit très clairement dans les habiletés sociales (Vallerand, 2015).

Régulation des émotions

La régulation émotionnelle est un concept rattaché à la psychologie cognitive et sociale et qui a été défini par Gross (1998, cité par Vieillard & Harm, 2013, p. 597) comme « un

processus grâce auquel les individus ont la possibilité d'influencer la nature de leurs émotions, le moment et la façon dont ils en font l'expérience et l'expriment ». Différentes stratégies peuvent y contribuer, en amont ou au moment-même de l'expérience émotionnelle (Mikolajczak, 2009c). L'expression en est une : il a été montré que la prise de parole et les gestes ont souvent un effet réducteur rapide sur les réactions végétatives émotionnelles (Cosnier, 1994). Si l'enfant apprend à moduler assez tôt son expression selon le contexte (Meilleur, Proulx, Bachelet & Arsenault, 2016), la régulation émotionnelle, plus intime, demeure quant à elle soumise à des contraintes de maturation cérébrale, concernant spécifiquement les fonctions exécutives (Filliozat, 2013). En effet, jusqu'à 5-6 ans, c'est le système limbique, archaïque, qui domine. La cortex préfrontal, permettant le contrôle et la régulation, n'entre en fonction qu'à cet âge-ci et ne devient mature qu'à 20-25 ans ! Ainsi, avant, le jeune enfant peut être pris dans des « tempêtes émotionnelles » qu'il ne maîtrise pas. « Le cerveau limbique ordonne peurs, rires ou larmes sans médiation des aires dites supérieures » explique Filliozat (2013, p. 112). Elle informe également que l'enfant a alors besoin de l'accompagnement de l'adulte et d'une attitude bienveillante pour traverser la tempête. Plus généralement, l'enfant développera progressivement sa capacité d'auto-régulation au travers de ses expériences, du langage et de la modulation parentale (Meilleur et al., 2016 ; Fujiki, Spackman, Brinton & Hall, 2004).

iii. L'écoute et l'accueil des émotions

Définition et implication psycho-affective et sociale

Les émotions s'ancrent dans l'interaction : elles s'expriment mais sont également réceptionnées, perçues voire reconnues par les interlocuteurs. Ce pôle réceptif complémentaire à l'expression, que nous pouvons nommer « écoute », sous-entend l'idée d'une perception de l'émotion mais plus encore, et c'est en cela qu'écouter se distingue d'entendre, d'une validation, d'une reconnaissance, d'un accueil de l'émotion.

L'écoute des émotions tient un rôle central dans le développement psycho-affectif et social du sujet. L'instauration de relations sociales de qualité en dépend (Rogers, cité par Kotsou, 2009b). Hermier (2013) précise ainsi qu'elle atténue le sentiment de solitude, valorise, sécurise et rassure. Plus encore, Kotsou (2009b) informe, en se basant sur de nombreuses études, que la posture d'écoute des parents contribue à une meilleure gestion émotionnelle chez l'enfant et, qu'au contraire, le déni ou la répression des émotions exprimées ont des effets délétères. L'importance de sécuriser et de consoler lors des « tempêtes émotionnelles » déjà évoquée s'y réfère (Filliozat, 2013). Gueguen (citée par

Jambon, 2015) explique ainsi, à l'appui des neurosciences, que l'attitude chaleureuse, empathique et bienveillante, potentialise la production d'ocytocine, cette hormone du lien et de l'affect, et que cette dernière est engagée dans la maturation cérébrale d'un point de vue intellectuel et affectif.

Des compétences cognitivo-sociales et pragmatiques

Cette écoute, en tant que compétence, savoir-faire et savoir-être, s'inscrit dans un ensemble de phénomènes ou encore fonctions de la « cognition sociale ». Cette dernière se définit comme un « ensemble de processus qui permettent de comprendre les autres et d'interagir avec eux » (Mazaux, Joseph, Prouteau & Brun, 2016). Nous y comptons le traitement des signaux sociaux, la perception et l'expression des intentions d'autrui, des états mentaux, des émotions (Sonrier & Vanberten, 2015). Allain, Fortier et Besnard (2016) distinguent la « cognition sociale chaude » qui regroupe la communication des émotions, l'empathie affective, les neurones-miroirs, de la « cognition sociale froide » qui regroupe la théorie de l'esprit, l'empathie cognitive, le traitement des inférences.

L'écoute s'appuie sur les deux versants : des compétences pragmatiques relatives à l'accès au sens sont nécessaires, comme la compréhension des actes indirects, de l'implicite, du langage métaphorique. La reconnaissance des expressions faciales et la théorie de l'esprit sont également indispensables, tout comme l'empathie, cette « faculté de pouvoir nous mettre à la place de l'autre tout en restant nous-même » (Barrier, 2013, p. 105). En effet, l'empathie se différencie de la contagion émotionnelle et peut être considérée comme la « juste distance » ou plus justement la « bonne proximité » selon l'expression canadienne (Barrier, 2013). Elle reste par ailleurs étayée par le phénomène de « résonance affective » sous-tendue par l'action des neurones-miroirs (Allain, Fortier & Besnard, 2016), et participe à ce que Cosnier (1994) nomme la « synchronie interactionnelle ».

Vers une pratique de l'écoute active et empathique

Si nous nous inscrivons dans une « éthique de communication » pour reprendre l'expression de Barrier (2013), l'écoute devrait être attentive, bienveillante, non investigative et non interprétative. Nous retrouvons dans cette définition ce que Rogers, psychologue humaniste américain, appelle l'« écoute centrée sur la personne » (Hermier, 2013) : une écoute prioritairement orientée vers la compréhension, sans jugement, motivée d'une intention d'approcher au plus près le ressenti d'autrui (Kotsou, 2009b ; Hermier, 2013). Bellet (2008) y pose l'image d'une « oreille nue ». Nous pouvons également y retrouver un des grands principes de la « Validation », méthode de communication conçue par Naomi Feil pour

prendre soin des grands vieillards en perte d'autonomie : celui de valider, c'est-à-dire reconnaître sans jugement, accepter, être attentif à ce que la personne exprime (Feil, Klerk-Rubin, Roux-Brioude & Munsch, 2005). Cette écoute inconditionnelle, validante, s'avère en effet plus bénéfique que l'interprétation, la délivrance de conseils, la consolation ou encore la recherche de solutions – qui sont pourtant des réactions spontanées et priorisées (Kotsou, 2009b). D'autre part, l'« écoute active », également théorisée par Rogers, dépasse cette dimension réceptive et vise l'étayage de l'expression émotionnelle par une mise en mots des sentiments exprimés de façon tacite par le sujet (Hermier, 2013).

En pratique, comment être en écoute active et empathique ? De nombreux ouvrages vulgarisent aujourd'hui cette démarche, et c'est sans tomber dans un guide des conduites que nous en présentons ici les principes fondamentaux : tout d'abord, cette écoute se veut globale, c'est-à-dire attentive aux signes verbaux et non-verbaux communiqués (Hermier, 2013). Filliozat (2013) précise qu'« il ne s'agit pas tant d'écouter les mots que d'entendre ce qui les sous-tend. » (p. 117). La disponibilité, en tant que « disposition mentale ancrée dans l'attention et la concentration » d'après Barrier (2013), est une condition essentielle, tout comme l'attitude neutre et bienveillante. La qualité de l'écoute est également subordonnée à la manifestation de l'intérêt, par la validation verbale, le regard (Barrier, 2013) et autres signes non-verbaux de synchronisation. La reformulation (Kotsou, 2009b) renforce l'écoute attentive et centrée sur la personne ; en effet « en reformulant, vous ne jugez pas, vous ne commentez pas, vous n'intervenez pas, vous accueillez simplement le sentiment de l'enfant » (Filliozat, 2013, p. 119). D'après Kotsou (2009b), le silence et les pauses sont des éléments indispensables pour l'expression mais aussi la réception totale du message – pour permettre son « écho mental » si nous reprenons l'expression de l'orthophoniste Lanoux (2018). De plus, l'usage de questions ouvertes permet une écoute active non-directive (Kotsou, 2009b). Plus concrètement encore, Filliozat (2013) propose une méthode d'« accompagnement émotionnel » à destination des parents schématisée en annexe 10 : être présent et accueillir l'émotion, nommer le ressenti, permettre à l'émotion d'aller jusqu'à sa résolution et enfin, place à la parole.

Dans le cadre du trouble langagier, cette écoute est à adapter. Nous retrouvons les grands principes de cette écoute active et étayante dans les conseils délivrés aux parents d'enfants qui bégaiement (Hervieu, Seignoux, Chabert & Vidal-Giraud, Association Parole Bégaiement, s. d.) : l'intérêt est porté sur le fond du message et non sur sa forme, l'écoute est manifestée par une grande attention, l'adulte se met au niveau de l'enfant et lui laisse le temps

de s'exprimer. L'enfant n'est pas interrompu mais soutenu dans sa mise en mots par la reformulation ou la demande de confirmation.

c. Étude linguistique des émotions

i. **Introduction à l'étude de l'expression émotionnelle**

L'expression émotionnelle : un acte de communication singulier

Les émotions sont aujourd'hui reconnues dans leur fonction linguistique. Jakobson (1963, cité par Dahmoune-Le Jeannic, 2016) parle d'abord de « fonction émotive ou expressive », puis Halliday (1973, cité par Weck & Rosat, 2003) de « fonction personnelle » pour définir le rôle de cette expressivité subjective dans le langage. Austin puis Searle (1962, 1972, 1982, cités par Brixhe, 2002) vont plus loin en définissant un acte de langage à part entière, c'est-à-dire doté d'une intention de communication : l'« acte expressif ». Cet acte a pour fonction d'exprimer, de rendre sensible des états mentaux.

Globalement, son statut, sa place dans la communication questionne : pouvons-nous appréhender cette dimension émotionnelle comme un acte ponctuel, discret, ou plutôt comme un « vecteur » constant dans les échanges ? Cosnier (1994) parle plus volontiers d'« ambiance thymique » pour caractériser la présence des émotions dans les interactions. En effet, une caractéristique majeure des émotions est leur omniprésence dans les échanges ; Cosnier (1994) parle même d'« affects quotidiens ».

D'autre part, lorsque l'éprouvé est transformé en signe, nous pouvons dire que l'émotion se « sémiotise » (Micheli, 2014). Cette sémiotisation est riche et diverse, inscrite dans la multimodalité. Micheli (2014) rapporte ainsi que l'émotion « se répand dans le système linguistique tout entier » (Ochs & Schiefflin, 1989). En effet, « les émotions sont lexicalisées en langue, laissant des traces dans les choix lexicaux, syntaxiques ou pragmatiques opérés en discours, et sont perceptibles dans le signal de parole aussi bien que dans les conduites non verbales des locuteurs » (Colletta & Tcherkassof, 2003, p. 9).

Enfin, si l'acte expressif est un acte de langage car sous-tendu par des signes, il est plus largement un acte de communication ; en effet, il ne prend sens qu'au travers de l'interaction et mobilise donc des compétences pragmatiques et sociales.

Le défi méthodologique de la sémiotique émotionnelle en recherche

De nombreux chercheurs témoignent de la complexité de la méthodologie concernant l'étude linguistique des émotions. Si l'étude objective de l'émotion peut se faire au moyen de mesures physiologiques (pression artérielle, rythme cardiaque, rythme respiratoire, etc.),

l'étude des signes à proprement parler, dans leur dimension linguistique, ne peut s'effectuer qu'au travers d'indices subjectifs que sont le comportement et la parole. Micheli (2014) évoque à ce propos un « problème d'observabilité » et Kerbrat-Orecchioni (2000) un caractère insaisissable. En effet, au quotidien, nous sommes confrontés à une multitude de « micro-émotions » (Barrier, 2013), parfois même subliminaires (Cosnier, 1994). Aussi, la relation signe-émotion n'est ni stable ni directe : les émotions peuvent être affichées, dissimulées, maîtrisées ou encore feintes (Castra & Cresson, 2008). Les comportements expressifs restent polysémiques (Cuisinier, 2002 ; Nélis, 2009b).

Il est nécessaire d'être conscient de ces limites lors de l'étude des manifestations émotionnelles et ne pas se limiter à l'étude du signe seul. Il apparaît plus pertinent de dépasser la typologie afin d'effectuer une analyse en contexte, nuancée.

ii. Sémiologie émotionnelle

Étude scientifique des signes

Une expression multimodale voire totale

Dans le cadre des émotions, le « matériel iconique » (Plantin, Doury & Traverso, 2000) est varié et de nature multimodale : les émotions s'expriment tant sur le plan verbal (aspects langagiers), non-verbal (aspects somatiques et kinesthésiques) que paraverbal (aspects vocaux et prosodiques entourant la parole). De façon générale, la voie verbale se réalise au travers d'un code digital, arbitraire, celui de la langue (Cosnier, 1994 ; Nélis, 2009b). Elle est ainsi sous très forte influence culturelle (Tcherkassof, 2008 ; Chatar-Moumni, 2013) et sa fonction privilégiée est de communiquer de l'information (Cosnier, 1994). En revanche, la voie non-verbale dans son acception générale (comprenant les aspects somatiques, kinesthésiques et paraverbaux) est plus centrée sur les aspects relationnels (Nélis, 2009b) ; elle est définie comme « la voie de la communication corporelle et de l'empathie » par Cosnier (2003). En effet, la modalité non-verbale s'apparente à un code analogique, plus spontané, mais aussi moins contrôlable (Nélis, 2009b). Deutsch (cité par Cosnier, 1994), informe que les besoins émotionnels inconscients ne pouvant se décharger en mots s'expriment par la motricité et le comportement.

Finalement, cette communication émotionnelle engage tout l'être, elle dépasse la symbolisation pour s'incarner en un « signe au travers de soi » (Charaudeau, 2000) : nous pouvons dire qu'elle est totale.

Présentation des éléments de la communication engagés dans l'expression émotionnelle

De très nombreuses études se sont intéressées à l'expression émotionnelle afin de pouvoir identifier les principaux composants de la communication engagés. Nous présentons ces principaux éléments, par modalités, dans le tableau annexé 11.

Caractéristiques par émotions

A partir de la description des différents éléments de la communication exposés précédemment, les chercheurs ont identifié des tendances expressives rattachées aux principales émotions. Ces dernières sont présentées dans le tableau de l'annexe 12.

Interprétation nuancée et en contexte

Subjectivité de l'expression émotionnelle

Si les signaux sont polysémiques par nature, ils sont également dépendants du sujet qui les exprime. Nous relevons en effet des différences expressives en fonction du sexe (Frijda, citée par Cosnier, 1994), mais aussi en fonction de la personnalité du sujet, de son caractère plus ou moins extraverti notamment ; la pudeur peut venir atténuer l'expressivité. De plus, Frijda (citée par Cosnier, 1994) décrit certains sujets comme « sensitifs » ou « internaliseurs », et d'autres comme « externaliseurs ». Selon l'auteur, les premiers privilégient l'expression émotionnelle par des symptômes somatiques et les seconds par des comportements verbaux et non verbaux. Ainsi, selon les sujets, d'autres moyens d'expression, moins explicites et plus archaïques, peuvent être utilisés : alimentation, sommeil, attention, comportement agressif... Des mécanismes de protection peuvent également venir masquer l'émotion réelle par une autre expression, trompeuse.

La coordination des signaux

L'interprétation repose également sur l'analyse des interactions entre les signaux (Cuisinier, 2002), voire entre leurs modalités (Danon-Boileau, 2011). Barrier (2013) parle de « communication paradoxale » dans le cas d'une incohérence ; souvent, le non-verbal vient dévoiler une émotion qui est contrôlée sur le mode verbal.

Interprétation en contexte par l'interlocuteur

Les signaux émotionnels, si subtils, développent finalement leur signification en situation d'interaction sociale (Schneider, 2002). Cette signification est à la fois dépendante de la situation mais aussi du décodage de l'interlocuteur-récepteur - généralement analogique et global (Barrier, 2013). Comme nous l'avons déjà évoqué, des compétences réceptives et

empathiques sont nécessaires. De plus, au vu de la subjectivité expressive, connaître la personne est un atout majeur pour une interprétation au plus près de ses émotions.

iii. Dimensions spécifiques à l'interaction : étude pragmatique

La compétence pragmatique au service de l'expression émotionnelle

L'étude de l'expression émotionnelle s'inscrit également dans l'analyse pragmatique. En effet, la « valeur émotionnelle » dépend de « l'association, actualisée dans le cadre d'une interaction verbale, entre une « forme » et un « sens » » (Dahmoune-Le Jeannic, 2016, p. 7). Nous retrouvons en filigrane la définition communément admise de la pragmatique : l'étude du langage dans son usage et en contexte. Plus particulièrement, Croll (2010) aborde la pragmatique comme une compétence communicationnelle incluant la compétence discursive (production d'un ensemble d'énoncés en assurant sa cohésion, sa cohérence et son informativité), la compétence conversationnelle (organisation et gestion d'un échange, respect du principe de coopération, expression et compréhension des actes de langage), la compétence intersubjective (adaptation à autrui, empathie) et la compétence sociale (adaptation à la situation de communication, respect des codes). Dans le cadre précis de l'expression émotionnelle, ces différentes compétences sont mobilisées et plusieurs éléments d'étude se dégagent.

Éléments d'étude issus de la pragmatique

Actes de langage et intentionnalité

D'après Austin (cité par Sarfati, 2002), l'acte de langage est décomposable en trois actes étroitement liés : l'acte locutoire (production de l'énoncé en lui-même), l'acte illocutoire (l'intention de l'énonciateur contenu dans l'énoncé) et l'acte perlocutoire (effet produit). Sous la notion d'acte illocutoire est développée l'idée d'intentionnalité – la distinction des différents actes de langage en découle. Différentes classifications, après les propositions originelles d'Austin et de Searle (1962, 1972, 1982), ont vu le jour ; Croll (1993, 2010) les enrichit d'une dimension interactive, dynamique, en proposant une typologie des « actes interlocutifs » qui permet de distinguer les actes relatifs à la construction de l'information (assertion, question/réponse, validation...) des actes relationnels ou gestionnaires de la rencontre (actes directifs, actes rituels, protection de la face, phatiques/régulateurs, actes de gestion...). La linguiste met également en avant l'existence d'« actes hybrides » ou « ambivalents », c'est-à-dire composés de plusieurs actes, dans le contexte ouvert et génératif que représente l'interaction.

Si derrière chaque acte de langage se discerne clairement une intention de communication, cela s'avère moins évident pour l'acte expressif. En effet, quand nous exprimons une émotion, qu'est-ce qui relève de l'instinctif, de la décharge primaire ? Et qu'est-ce qui, à l'inverse, signe l'entrée dans la communication ? Bento et Préneron (2002) distingue ainsi la « communication émotionnelle », intentionnelle, de la « communication émotive » qui, elle, est spontanée.

Informativité et coopération linguistique

Il est admis que la réussite de l'échange est dépendante de certaines règles qui vont dans le sens d'une coopération linguistique. Ce postulat est formulé par Grice et la définition des « règles conversationnelles » en découle. Grice les résume en quatre « maximes » (Sarfati, 2002) : la maxime de quantité (donner la quantité d'informations nécessaire), de qualité (dire ce que l'on sait et pense véridique), de pertinence (parler à propos) et de manière (dire clairement et sans ambiguïté). La qualité de l'informativité, impliquée dans la réussite de l'échange, dépend également de compétences discursives (cohérence et cohésion du discours, gestion du thème, etc.).

De par leur expression spontanée, polysémique, subjective et peu structurée, les émotions répondent difficilement à tous ces critères. Nous pouvons nous demander alors, d'un point de vue pragmatique, ce qui détermine la réussite de cet acte expressif.

L'interprétation, l'accès au sens

L'aspect réceptif semble très impliqué dans la réussite de cet acte. Nous faisons référence ici aux compétences cognitivo-sociales et pragmatiques relatives à l'écoute que nous avons développées précédemment (cf. A. 2. b. iii. des compétences cognitivo-sociales et pragmatiques). Chabrol (2000) résume en d'autres termes les compétences mobilisées lors du « travail du sujet interprétant » : « [la] compétence discursive et pragmatique, [la] disponibilité cognitive et affective et [la] capacité à utiliser de façon plus ou moins intense les marquages pour produire des impressions de sens » (p. 116).

En résumé, les émotions, de par leur nature intime et sociale à la fois, assurent une importante fonction communicative qui s'enracine dans différentes compétences. Elles s'inscrivent dans des signes et une interaction, et ne se réalisent véritablement qu'au travers de l'écoute que nous leur accordons. Dans le cadre de la dysphasie, au vu des difficultés expressives langagières et de la vulnérabilité psycho-affective qui en découle, nous pouvons alors nous questionner sur l'efficacité de cette communication émotionnelle.

3. Expression des émotions et dysphasie

a. Prévisions et risques

i. Des ressources ?

Les émotions sont-elles une ressource pour la communication lors du déficit langagier ? L'expression des émotions, étant multicanale par nature, nous aurions intuitivement tendance à l'envisager comme un appui pour la communication. En effet, de très nombreux auteurs dont Weck et Rosat (2003) témoignent des compétences non verbales qu'investissent intensément les jeunes dysphasiques (expressions faciales et gestualité notamment). Elles sont les voies de compensation spontanées de l'enfant (Pouet, 2011). Mais, les profils restent uniques et si les difficultés praxiques sont majeures, cette modalité non verbale sera limitée. Enfin, Danon-Boileau (2011) avance l'avantage de la dissociation automatico-volontaire dans ce contexte : certains enfants dysphasiques ont un bon langage automatique, ce qui facilite pour eux l'expression émotionnelle.

ii. L'impact du trouble langagier: une double problématique émotionnelle

La revue de la littérature nous informe que la dysphasie peut entraîner deux problématiques en lien avec les émotions (cf. annexe 13) : soit, (1) les difficultés relèvent de l'expression et de la régulation des émotions, soit (2) les difficultés relèvent des émotions négatives réactionnelles aux problèmes de communication. Ces deux problématiques peuvent s'enchaîner provoquant un « effet boule de neige ».

(1) D'une part, l'expression émotionnelle peut être limitée par :

- Des difficultés de verbalisation, intrinsèques au trouble (Gérard, 1993) ; la mise en mots est d'autant plus difficile que les émotions représentent des notions abstraites. Ainsi, Deschryver (2013) relève qu'il est peu fréquent pour les jeunes dysphasiques de s'exprimer sur des sujets mettant en jeu leurs émotions.
- Une expressivité faciale réduite dans le cadre d'une dyspraxie bucco-phonatoire pouvant être associée à la dysphasie.
- Des habiletés pragmatiques déficitaires ; ces habiletés étant corrélées à l'expression émotionnelle (St Clair et al., 2011).
- Des difficultés de régulation émotionnelle (Fujiki, Brinton & Clarke, 2002) ; cette dernière étant assujettie aux compétences langagières qui permettent une représentation mentale de l'expérience (Fujiki, Spackman, Brinton & Hall, 2004).

L'agitation et l'impulsivité, fréquentes dans ce trouble, peuvent également gêner cette gestion émotionnelle (Meilleur et al., 2016).

(2) D'autre part, des réactions émotionnelles de valence négative peuvent apparaître en lien avec les difficultés de langage :

- Des émotions douloureuses : colère, frustration, tristesse, honte, sentiment d'incompétence et d'impuissance.
- De l'anxiété, du stress.
- Des colères et crises chez le jeune enfant (Blasband, 2007 ; Pouet, 2011), le passage à l'acte par manque de médiation verbale (Meilleur et al., 2016 ; Gérard, 1993), des troubles du comportement.
- Une attitude de repli communicationnel, un mutisme, une dépression (Pouet, 2011).

iii. Les possibles conséquences d'un dysfonctionnement dans l'expression émotionnelle

Quelles sont les conséquences possibles d'une diminution de l'efficacité communicationnelle concernant le partage des émotions? Ces conséquences sont directement déductibles des fonctions des émotions présentées précédemment.

En effet, tout d'abord, c'est bien le développement et l'équilibre psycho-affectif qui peuvent être touchés. Quand la subjectivité est contrainte à se taire, c'est d'abord l'affirmation et l'estime de soi qui sont diminuées. D'autre part, les difficultés à exprimer (et donc à réguler) ses affects conduisent à des « tempêtes émotionnelles ». Autrement dit, puisque la fonction d'apaisement de la parole est entravée, l'inquiétude et l'excitation sont augmentées (Danon-Boileau, 2011). Kotsou (2009b) complète en rapportant les travaux de Gross : la non-expression émotionnelle induit des émotions négatives et augmente le stress. Il peut s'ajouter à celui qui découle directement du trouble du langage (regard de l'autre, pression scolaire...). Si cette anxiété est trop intense ou chronique, la sécrétion de cortisol est augmentée : cette hormone, alors en trop grande quantité, devient toxique et peut altérer le fonctionnement cérébral (McEwen, 2007) et donc les apprentissages.

Tout autant, le fonctionnement interpersonnel est directement touché par cette difficulté à exprimer ses émotions (Kotsou, 2009b). Les maladrotes expressives (opposition, évitement, colère...) et les passages à l'acte impulsifs (Gérard, 1993) ont forcément un impact sur la qualité des relations sociales. Ainsi, l'« efficacité communicative » peut être diminuée à son tour (Monfort, 2007) et l'interlocuteur, s'il n'est pas sensibilisé, peut réagir négativement (sanction, rejet) et ainsi nourrir ces difficultés en générant de nouvelles

émotions négatives. C'est une véritable réaction en chaîne, de type exponentielle et non sans conséquences, qui s'installe autour des difficultés de communication émotionnelle.

Finalement, l'expression des émotions est un domaine de la communication qui se révèle fragilisé dans le cadre du trouble langagier. Lié à l'équilibre psychique du sujet, à sa qualité de vie et à l'efficacité de sa communication elle-même, il représente une dimension importante à considérer dans l'accompagnement orthophonique. Qu'en est-il justement aujourd'hui ?

b. L'expression des émotions chez les enfants dysphasiques : une dimension thérapeutique à explorer

i. **Etat des lieux de la place des émotions dans l'accompagnement orthophonique**

Actuellement, l'accompagnement en orthophonie dans le cadre du trouble développemental du langage oral se répartit en deux approches complémentaires : d'une part, l'approche spécifique cible l'intervention sur les difficultés langagières et leurs troubles associés ou sous-jacents afin d'optimiser les performances et d'améliorer les stratégies du sujet (Coquet, 2016b). D'autre part, l'approche plus fonctionnelle et globale s'intéresse à la communication, à la qualité de vie, et donc aux adaptations quotidiennes. Ces aspects représentent la réelle demande des sujets concernés et de leur entourage (Michallet & Boudreault, 2005 ; Bacon, Lamothe-Pénelle & Savard, 2016). Plus concrètement, cette approche se met en œuvre au travers d'un travail sur la communication, d'un partage d'informations, par l'accompagnement des familles et plus largement la « formation des aidants naturels » (Coquet, 2016a). En termes d'outils, quelques guides concernant les adaptations scolaires ou la communication, quelques échelles de qualité de vie ou d'évaluation fonctionnelle sont disponibles, mais peu accessibles et surtout peu diffusés.

Le travail sur l'expression des émotions s'ancre dans cette dernière approche, centrée sur le quotidien de l'enfant. Actuellement, les émotions peuvent être abordées dans le cadre d'un entraînement aux habiletés sociales, notamment auprès des plus âgés. Mais de façon générale, cet aspect de la communication est peu voire pas du tout investi au cours du suivi orthophonique. Nous pouvons faire l'hypothèse d'une conséquence du manque de données théoriques relatives à la problématique émotionnelle chez les jeunes dysphasiques, ou encore, de l'absence d'outils spécifiques sur le terrain.

ii. **Quels enjeux thérapeutiques ?**

La considération de l'expression émotionnelle au sein du projet de soin de l'enfant dysphasique répond pourtant à des enjeux thérapeutiques-clefs: l'accompagnement global et fonctionnel, la place de l'interlocuteur et la prévention.

Tout d'abord, le travail sur l'expression des émotions répond bien à l'exigence d'une approche globale et fonctionnelle préconisée dans le cadre des troubles neurodéveloppementaux. La fonctionnalité est une priorité ; l'objectif est bien de faciliter et de favoriser la communication sous toutes ses formes, en s'appuyant sur les aptitudes du sujet (Monfort, 2007). Les émotions, s'exprimant de manière privilégiée par les modalités para et non-verbales, constituent en ce sens une voie de compensation royale. Autrement dit, ce projet de soin vise un confort dans les échanges quotidiens, une « communication efficace et autonome » (Leclercq & Leroy, 2012) – le travail sur les émotions peut y participer. Cette approche se veut aussi compensative : elle s'appuie sur les adaptations, cherche à agir sur les facteurs contextuels et externes (Weck & Rosat, 2003).

Cette dernière idée introduit le deuxième enjeu thérapeutique : l'implication de l'interlocuteur pour une communication coopérative. En effet, Monfort, Juarez Sanchez et Monfort Juarez (2005) indiquent que « l'efficacité de la communication ne dépend pas seulement de la qualité de l'expression de l'enfant, mais aussi de la capacité de son interlocuteur à interpréter son discours et à s'ajuster aux besoins et particularités de l'enfant » (p. 23). L'écoute est effectivement un facteur externe décisif pour la réussite de l'échange. Nous pouvons parler de « co-responsabilité ». En effet, si l'enfant utilise difficilement l'outil langage, l'adulte, ou plus largement l'interlocuteur, peut s'ajuster à cette variation pour soutenir l'échange. Cette idée est théorisée par Kunz (2013) sous la notion de « variable d'ajustement » schématisée dans l'annexe 14. Kunz explique que dans le cadre de ce trouble structurel, l'objectif essentiel est finalement d'aller vers l'autre, en diminuant les fossés entre ce qu'elle appelle les « dialectes » (car chacun a son langage). Pour faciliter ces zones de contact, certes l'enfant peut « normaliser » son langage, mais l'interlocuteur peut également s'approcher de lui et chercher à le comprendre. L'écoute attentive de l'autre, de ses émotions, a donc un sens thérapeutique car il permet de maintenir le sujet dans la communication et le lien à l'autre, tout en lui apportant un cadre sécurisant.

En ce sens, l'écoute des émotions de l'enfant dysphasique représente un axe de prévention – qui est une mission à part entière de l'orthophoniste, inscrite dans le décret des actes de 2002 (Coquet, 2016a). En effet, l'objectif est bien de limiter les répercussions psycho-affectives et sociales. De façon plus pratique, cette prévention peut se réaliser au travers de l'information et de la guidance de l'entourage familial et professionnel de l'enfant

(enseignants et soignants) – ses interlocuteurs quotidiens. La Haute Autorité de Santé (2017) recommande en effet, dans son dernier guide de référence traitant du parcours de soin de l'enfant avec troubles spécifiques du langage et des apprentissages, une prise en charge pluridisciplinaire, collaborative et coordonnée, et un accompagnement des parents face aux « difficultés du quotidien liées au(x) trouble(s) » (p. 20).

B. Présentation du projet

1. Formulation de la problématique

La question de l'expression des émotions chez l'enfant dysphasique est légitime : tout d'abord, nous identifions des compétences non-verbales chez ces jeunes pouvant constituer des points d'appui communicationnels, mais aussi de possibles difficultés d'expression et de régulation émotionnelle en lien avec le trouble. Dans ce cas, des risques psycho-relationnels et d'impact sur la communication sont reconnus. Aussi, un abord des émotions, omniprésentes dans nos interactions, s'avère essentiel afin d'assurer une approche orthophonique fonctionnelle, globale et préventive. Le rôle de l'interlocuteur ou la place de l'écoute justifient ce regard attentif porté aux émotions de l'enfant dysphasique, et notamment dans le cadre d'une guidance parentale et professionnelle. Un manque d'outil spécifique est relevé et l'exigence de répondre à un besoin réel se précise.

Ainsi, dans l'objectif d'améliorer la qualité de la communication et afin de prévenir des possibles conséquences psycho-sociales délétères, comment accompagner les jeunes dysphasiques dans leur expression émotionnelle ?

L'aide pourrait être apportée sur deux versants : sur le versant de l'expression auprès du jeune (renforcement des indices, appui sur le visuel avec utilisation de systèmes imagés, mise en mots, etc.) et sur le versant de l'écoute auprès de l'interlocuteur. Dans ce présent mémoire, nous choisissons d'investir l'aspect réceptif, l'écoute – les arguments se rapportent aux enjeux thérapeutiques présentés ci-dessus ; rappelons-nous l'impact positif du regard attentif et de l'implication coopérante des interlocuteurs lors des échanges, voire de leur nécessité dans le cadre d'un trouble neurodéveloppemental.

La question s'affine : comment écouter attentivement et accompagner l'expression émotionnelle de l'enfant dysphasique ? Comment soutenir ses compétences expressives ? Comment être un interlocuteur actif et empathique ? Et plus précisément encore, **comment guider les interlocuteurs quotidiens - parents et professionnels impliqués - dans cette écoute des émotions auprès de l'enfant dysphasique ?**

2. Objectif du mémoire et opérationnalisation

L'objectif de fond de ce projet est de sensibiliser les interlocuteurs quotidiens, l'entourage familial et professionnel (orthophonistes inclus), à l'écoute des émotions communiquées par l'enfant dysphasique. La prise en compte de cet aspect de la communication - qui est aussi un besoin humain - fait sens dans le cadre d'un accompagnement orthophonique global, fonctionnel, et donc collaboratif. Nous cherchons au travers de ce mémoire à informer de l'importance des émotions dans les échanges et proposons des pistes pour l'ajustement de l'écoute des interlocuteurs. L'objectif n'est pas tant de former à décoder les émotions mais de rendre sensible, attentif à cette expressivité émotionnelle au cours des échanges et au quotidien. Le projet cherche à ouvrir une réflexion, encourage à un nouveau regard, plus complet sur le trouble.

Cet objectif général se concrétise par l'élaboration d'un livret d'information et de guidance, à l'attention de l'entourage familial et professionnel, délivrant des informations générales sur l'expression des émotions chez le jeune dysphasique mais aussi des conseils adaptés relatifs à l'écoute et au soutien de l'expressivité.

Les données théoriques relatives à la sémiologie émotionnelle, à la dimension interactive des émotions et à l'écoute active et empathique présentées dans la première partie participent à l'atteinte de cet objectif. Cependant, elles ne sont pas spécifiques à la problématique du trouble développemental du langage. L'exploration clinique permettra donc de recueillir des données afin de répondre à notre exigence d'être au plus près de la réalité de l'enfant dysphasique et de ses besoins.

Partie 2 : ÉTUDE

A. Méthodologie

1. Présentation générale et argumentée de la méthodologie

Afin de concevoir ce livret, nous irons dans un premier temps à la rencontre de ces jeunes et de leurs interlocuteurs quotidiens afin de pouvoir observer, décrire, interroger et analyser leur expression émotionnelle. En effet, quelle place occupe l'expression des émotions dans leurs échanges et comment se réalise-t-elle ? Des difficultés sont-elles rencontrées ? Comment sont-elles gérées ? Quelles sont les compétences des jeunes, leurs particularités expressives ? Ainsi, la première étape du projet s'inscrit dans la recherche de type exploratoire et descriptive : nous proposons d'ouvrir notre regard à cette dimension de la

communication peu étudiée jusque-là chez cette population. Pour ce faire, nous nous basons sur une observation clinique de terrain, une analyse linguistique des interactions et une enquête auprès des parents. La validité externe des données, correspondant à leur valeur écologique, est assurée. De plus, cette exploration empirique s'appuie sur des données théoriques et dialogue constamment avec elles. A partir de cette étude de premier niveau et de ses résultats, seront extraits des éléments et phénomènes significatifs relatifs à l'expression émotionnelle et à son écoute. Enfin, le projet aboutira à la rédaction du livret d'information et de guidance à l'attention des interlocuteurs quotidiens.

La progression globale est schématisée dans l'annexe 15.

2. Observation et analyse des actes expressifs au sein de cette population

a. Choix de l'approche

L'objectif de cette exploration est d'analyser de façon globale et multifocale l'expression émotionnelle au sein de l'interaction afin d'identifier sa place, son rôle et son efficacité chez les jeunes dysphasiques.

L'analyse de l'échange et l'identification des éléments pertinents concernant l'expression des émotions chez les jeunes dysphasiques repose sur l'observation et l'enregistrement de moments d'échanges spontanés puis sur l'étude méthodique des corpus sous un abord linguistique (analyse expressive et interactive).

Cette démarche répond au critère de validité écologique car nous partons de l'enfant, d'une situation naturelle où les échanges sont spontanés. L'idée est bien de partir à la « cueillette de données » (Martineau, 2005) et non pas d'en provoquer. L'analyse ultérieure sera de nature qualitative. L'approche est non normative mais plutôt descriptive ; l'analyse prend en compte l'individualité et ne vise en aucun cas, dans ce contexte, à établir une généralité sur les comportements relatifs à l'expression émotionnelle. Plus justement, elle cherche à mettre en lumière différents phénomènes, leur diversité, et à identifier certains facteurs impliqués - toujours dans cette visée de premier regard, d'ouverture.

b. Deux situations – deux populations

Cette étude est réalisée auprès de deux populations et dans deux situations de communication différentes. D'une part, (1) la communication émotionnelle est étudiée lors des interactions entre pairs auprès d'un groupe de 8 jeunes dysphasiques, âgés de 7 à 11 ans, dans un centre spécialisé, sur des temps de récréation et lors d'ateliers. D'autre part, (2) elle est examinée dans un contexte de séances d'orthophonie en individuel avec 7 jeunes, âgés de

5 à 15 ans. Le détail de ces populations et situations est renseigné dans l'annexe 16, et la présentation des sujets dans l'annexe 17.

c. Recueil et traitement des données

i. **Recueil : prise de notes et enregistrement vidéo**

Avant d'aller sur le terrain, les critères d'observation ont été définis afin de structurer le regard et l'attention. Des notes sont prises soit en direct soit en différé. Enfin, un enregistrement vidéo, avec un caméscope numérique assurant une bonne qualité image et son, est effectué de façon systématique pour la situation (1) et ponctuellement pour la situation (2).

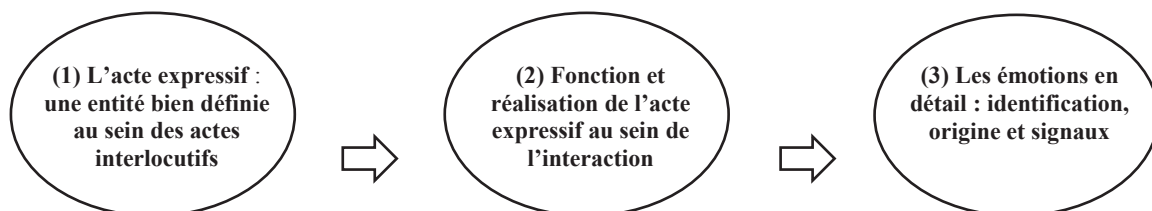
ii. **Analyse linguistique méthodique de l'acte expressif**

Sélection de séquences pertinentes

Pour cette étude, environ 15 heures d'enregistrement ont été réalisées au total. Dans l'objectif d'analyser plus finement et méthodiquement l'expression émotionnelle, nous avons constitué un corpus en sélectionnant les séquences vidéo pertinentes, c'est-à-dire dotées d'« actes expressifs » - notre objet d'étude. Pour rappel, l'acte expressif se définit comme un acte de communication qui a pour fonction d'exprimer, de rendre sensible des états mentaux (Austin & Searle, cités par Brixhe, 2002).

Guides d'analyse

- *Création du matériel* : afin d'analyser avec précision la communication émotionnelle, il a fallu réfléchir à une méthode et à des outils. Nous avons élaboré des guides d'analyse à cet effet ; ils sont le fruit des premières observations et donc de questionnements. Ces derniers ont évolué et ont été réajustés au fil de l'analyse, en fonction des données émergentes.
- *Progression d'analyse* : ces guides d'analyse suivent une progression logique.



Chaque guide, et donc étape, est présenté au sein de l'annexe 18 avec ses objectifs détaillés. Aussi, une sélection de vidéos pour chaque étape d'analyse fut effectuée. Ce programme est consultable en annexe 19.

Une dernière étape d'analyse, **(4) l'étude des différents profils expressifs**, repose sur les observations cliniques et les analyses effectuées aux étapes précédentes.

Transcription du corpus

La transcription linguistique des séquences pertinentes complète l'analyse directe des enregistrements vidéo et permet de traiter les données de façon plus rigoureuse. La présentation de la transcription a été étudiée au vu des particularités de l'expression émotionnelle ; la place du non-verbal et paraverbal est soulignée. Les conventions de transcription s'appuient principalement sur la base ICOR (Bert, Bruxelles, Etienne, Jouin, Mondada, Plantin, Teston-Bonnard, Traverso & Valero, 2013) et les travaux de Bertrand, Matsangos, Perichon et Vion (2000).

Par ailleurs, la présentation du corpus varie selon les objectifs d'analyse : nous proposons des extraits d'interaction qui témoignent du développement dynamique de l'acte expressif, des actes expressifs détaillés dans leur réalisation et modalités d'expression, ou encore quelques observations relatives à un phénomène expressif.

Le corpus intégral est consultable en annexe complémentaire. Nous précisons que ce corpus est un support de travail, donc perfectible dans sa forme et notamment sur les aspects paraverbaux.

Dénomination des émotions : le mot ou le /concept/

Identifier clairement une émotion n'est pas aisé ; lui attribuer la juste étiquette l'est encore moins. Nous faisons référence à la problématique du lexique émotionnel déjà évoquée. En effet, ce dernier relève d'une sémantique vaste, culturelle et surtout très personnelle. Ainsi, dans l'analyse que nous présentons, la dénomination des émotions, bien que motivée, n'est pas fixe ou certaine, et souvent, plusieurs termes viennent qualifier un même acte expressif. Par conséquent, et par rigueur linguistique, nous utilisons le code sémiotique de Greimas (1966) - /.../ - pour nous référer de façon privilégiée au concept sous-jacent, et non pas au mot, signe unique et sclérosant dans ce contexte. L'émotion ainsi présentée, /joie/ par exemple, renvoie plus justement à sa réalité sémantique partagée.

3. La part du témoignage

a. Enquête auprès des parents

i. Intérêt du témoignage

Les parents représentent les interlocuteurs privilégiés de l'enfant et peuvent ainsi témoigner des difficultés quotidiennes, vécues, en lien avec l'expression des émotions. Les interroger est une nécessité : leur regard apporte un éclairage à la fois sensible et concret sur le trouble.

ii. Population : parents des jeunes en libéral

Le témoignage des parents est recueilli auprès de la population (2), c'est-à-dire des parents des jeunes vus lors de leur suivi orthophonique en libéral.

iii. Recueil et traitement des données

Nous avons choisi, pour ce faire, de transmettre aux parents un document de réflexion type questionnaire (cf. annexe 20) ; les questions ouvertes permettent un recueil d'informations plus riche. Un retour, sous forme d'échange, a été possible auprès de la plupart des parents accompagnant l'enfant.

Afin de traiter ces informations, nous avons utilisé un tableau croisé des réponses afin d'en extraire les notions redondantes et pertinentes. L'analyse reste de nature qualitative.

b. Témoignage et réflexion des professionnels

i. Intérêt du témoignage

Le regard des professionnels entourant les jeunes (enseignants, éducateurs, psychomotriciens, orthophonistes, psychologues...) est source d'informations qui dépasse le simple témoignage d'interlocuteurs quotidiens. En effet, ce regard est outillé, sensibilisé et empreint de savoirs singuliers. Il a permis, dans le cadre de ce projet, de mieux connaître les jeunes, leurs difficultés singulières, et d'aborder la question des émotions.

ii. Population : professionnels de soin et de l'éducation de l'institut

Le témoignage des professionnels de soin et de l'éducatif a été recueilli auprès de la population (1), c'est-à-dire des professionnels rattachés à l'institut spécialisé. Les différents professionnels ayant partagé leurs remarques sont l'enseignant spécialisé, l'éducateur spécialisé, la psychomotricienne et l'orthophoniste.

iii. Recueil et traitement des données

Ce recueil de données a été réalisé lors d'échanges informels, spontanés. Une prise de notes a été réalisée a posteriori. Seul l'entretien avec l'orthophoniste a été davantage dirigé. Ces données ont également été traitées de façon qualitative.

4. Élaboration du livret d'information et de guidance

Le livret a été réfléchi dans un double objectif axé sur la problématique émotionnelle chez le jeune dysphasique: informer et apporter quelques pistes concrètes pour améliorer la qualité d'écoute.

Le volet informatif a été rédigé à partir des données théoriques disponibles et des conclusions de cette étude de terrain. La rédaction du volet pratique, des « conseils », s'est également basée sur les résultats et la théorie tout en s'inspirant d'outils existants, notamment dans le domaine du bégaiement ou encore de la maladie d'Alzheimer – deux pathologies dont l'entrave à l'expression et l'atteinte émotionnelle sont présentes.

Pour la méthode, le guide de l'HAS (2008), «Élaboration d'un document écrit d'information à l'intention des patients et des usagers du système de santé », a été consulté.

5. Assurance éthique

Le projet a été pensé dans une approche respectueuse des sujets. De plus, chaque sujet concerné a été informé du projet (cf. annexe 21), et le consentement libre et éclairé de l'enfant, de ses parents et des professionnels impliqués a été recueilli pour les enregistrements vidéo et les questionnaires (cf. annexe 22). La confidentialité des données, leur protection, ainsi que l'anonymat sont respectés. De plus, l'accès aux données et aux résultats est libre de droit pour les participants et ils en sont informés. L'annexe 23 garantit cette éthique.

B. Résultats et synthèse

1. Les actes expressifs chez les jeunes dysphasiques

a. Rappel méthodologique

L'observation de terrain ainsi que le visionnage attentif et répété des vidéos a révélé des phénomènes, des éléments distincts et significatifs. L'analyse affinée et la formalisation de ces constats ont été possibles grâce à l'analyse linguistique méthodique dans un second temps.

Nous reprenons, pour cette présentation des résultats, la progression d'analyse suivante : (1) l'étude de l'acte expressif comme entité linguistique, (2) l'étude de sa fonction et de sa réalisation au sein de l'interaction, (3) l'étude des principales émotions : identification, origine et signaux, et enfin (4) l'étude des différents profils expressifs.

b. Étape (1) : l'acte expressif : une entité définie au sein des actes interlocutifs

i. Observations cliniques générales et questionnements

L'acte expressif se montre très présent dans les échanges, voire indispensable à leur teneur humaine et interactive. Sa fréquence semble varier selon les sujets mais aussi les situations. De façon plus précise, quelle place occupe cet acte dans les échanges ?

Un autre élément prégnant issu de l'observation concerne la délimitation de cet acte : ce dernier semble se diluer, se décliner. Il n'apparaît pas comme un acte ponctuel, franc, mais plutôt comme un acte transversal, qui existe en filigrane des échanges. Comment peut-on le définir alors ? Quels sont ses particularités ?

ii. Analyse méthodique

Pour répondre à ces questions, nous avons étudié de façon méthodique une scène de récréation découpée en 5 séquences différentes, au sein de la population (1). Après avoir transcrit ces séquences, nous avons identifié et comptabilisé les différents actes présents grâce au guide d'analyse (1) présenté en annexe 18.

Place de l'acte expressif dans les échanges

Ces résultats sont dépendants d'une situation d'interaction particulière, car le jeu entraîne, entre autres, la négociation, les rapports de domination, la complicité, l'affirmation de soi. Ils attestent toutefois de la place prépondérante que tient l'acte expressif au sein des échanges. Une synthèse des résultats est présentée en annexe 24.

Nous pouvons noter que sur l'ensemble des séquences, les actes expressifs (expression d'une émotion) et les actes directifs (action sur autrui) sont les plus fréquents. De plus, en moyenne, 49% des actes réalisés (souvent hybrides) comprennent l'acte expressif : cet acte habite de façon continue les échanges. Plus précisément, en comparaison avec l'occurrence des autres actes, l'acte expressif représente environ 36% de la totalité des types d'actes présents dans l'interaction ; ce qui représente la plus importante proportion comme le montre le schéma présenté en annexe 23, p. 2/2.

Toujours dans cette situation de jeu, nous pouvons remarquer que la proportion des actes expressifs augmente lorsque les locuteurs présentent une atteinte langagière plus sévère (séquence 5). Nous pouvons ainsi faire l'hypothèse que cet acte résiste au trouble langagier et représente donc une ressource pour la communication.

Spécificités de l'acte expressif

En étudiant de façon plus précise l'acte expressif lui-même, des informations sur ses conditions de réalisation et sur les modalités qu'il emprunte se dégagent (cf. annexe 25).

Tout d'abord, sur les différentes séquences, l'acte expressif se réalise soit majoritairement au sein d'actes hybrides (séquences 1, 2 et 4) soit majoritairement seul (séquences 3 et 5). Nous ne pouvons donc établir une moyenne significative. Par ailleurs, nous pouvons observer que l'acte expressif se réalise de façon privilégiée seul dans les situations où les locuteurs ont une atteinte langagière sévère (séquence 5) et lorsque qu'il y a présence d'un conflit. Autrement, c'est un acte de communication qui semble se greffer facilement à différents actes dont l'acte directif (action sur autrui), l'acte phatique (maintien du contact) et l'acte de validation-désaccord (commentaire réactif avec désaccord). Tous ces actes ont une forte dimension relationnelle (contact, lien à l'autre, négociation, affirmation de soi...) : l'acte expressif semble donc majoritairement s'ancrer dans cette dimension de la communication. De plus, si ce dernier se greffe à différents actes, nous pouvons analyser de façon qualitative qu'il se décline au fil des tours et de l'échange : le sujet rend compte de son état émotionnel au travers de plusieurs actes expressifs successifs.

En termes de modalité d'expression, le non-verbal semble bien présent lorsque les actes réalisés comprennent un acte expressif : la moyenne des différentes séquences indique que dans 55% des actes comprenant une expression émotionnelle nous relevons des signes non verbaux. Afin d'identifier la modalité privilégiée de cet acte, nous regardons plus précisément l'acte expressif quand il se réalise seul. Dans ce cas, il emprunte exclusivement la voie non-verbale (non verbal et paraverbal) dans 58,5% des cas en moyenne. Un autre élément nous semble relevable : dans la séquence 5, lorsque les locuteurs présentent un langage limité, la modalité paraverbale est largement investie et notamment pour l'expression émotionnelle (interjections, rires, grognements...).

c. Étape (2) : fonction et réalisation de l'acte expressif au sein de l'interaction

i. **Observations cliniques générales et questionnements**

Si nous observons plus substantivement l'acte expressif dans les échanges, nous constatons que l'expression émotionnelle ne semble pas toujours consciente ou intentionnelle. Elle s'apparente davantage à une décharge, à une expression réflexe. Ce constat nous amène à nous questionner sur la fonction que prend cet acte dans les échanges : est-il majoritairement auto-centré ou bien plutôt tourné vers l'autre, riche d'une intention de communication ? Et dans ce cas, quelle est cette intention ?

Aussi, nous pouvons noter que l'expression émotionnelle est parfois entendue, bien réceptionnée et intégrée à l'échange, mais que parfois l'accomplissement de l'acte est plus difficile. Nous distinguons donc la « perception de l'acte » (qui correspond à la transmission

de l'émotion sans malentendu) de la « reconnaissance de l'acte » (qui correspond à la validation et à l'intégration de l'acte au sein de l'échange). La reconnaissance s'observe par des signes de réception et de considération - que nous pouvons nommer « feed-back ». Dans le cadre de l'expression des émotions, comment peut-on décrire ces feed-back et plus encore, peut-on déterminer leur rôle dans la réalisation de l'acte expressif ? Enfin, peut-on identifier les types de feed-back garantissant une écoute émotionnelle de qualité ? Plus généralement, quels sont les facteurs impliqués dans la réalisation de l'acte, c'est-à-dire dans sa perception mais surtout dans sa reconnaissance ?

ii. Analyse méthodique

Pour répondre à ces questions, nous avons balayé un corpus vidéo large et varié, comprenant des séquences d'interactions à l'institut (population (1)) et des séquences d'interactions lors des séances d'orthophonie (population (2)). Une sélection d'actes expressifs a été étudiée grâce au guide d'analyse (2) présenté en annexe 18. La synthèse des résultats est consultable en annexe 26.

La question de l'intentionnalité

L'analyse des actes expressifs de façon détaillée a permis de rendre compte de la difficulté à trancher entre un « acte auto-centré » et un « acte de communication ». La frontière s'est avérée perméable. En effet, il semblerait que la plupart des actes expressifs s'enracinent dans un déclenchement réflexe, plutôt instinctif, mais se développent ensuite sur un mode intentionnel, au travers de signes tournés vers autrui. Finalement, l'expérience subjective ne peut faire fi du contexte social et interactif qui l'entoure. Nous pouvons aller plus loin : parmi les actes analysés, seules la /concentration/ et la /déception/ ont pu être réduites à un « acte auto-centré ». Pour les autres, s'ils étaient auto-centrés, ils étaient toujours inscrits dans la communication également. Cela atteste bien de la dimension communicationnelle de l'émotion.

Fonctions de l'acte expressif dans l'échange

Quand nous étudions plus spécifiquement les différentes fonctions ou intentions sous-jacentes aux actes expressifs (cf. (a) annexe 26), nous observons que parmi les 42 actes expressifs étudiés (souvent constitués de plusieurs intentions), environ 43% comprennent une intention d'appel/demande, 38% de partage et 33% d'affirmation de soi. Nous pouvons croiser ces données avec les résultats obtenus à l'étape précédente qui nous indiquent que l'acte expressif est fréquemment associé à l'acte directif, phatique et de validation-désaccord.

Nous retrouvons finalement au travers de ces actes de langage les intentions sous-jacentes à l'expression des émotions – et ce sont toujours les aspects relationnels de la communication qui sont concernés.

D'autre part, il apparaît que la fonction d'appel/demande soit corrélée à des émotions de valence négative (/lassitude/, /découragement/, /malaise/, /douleur/, /déception/, /frustration/, /inconfort/...). La fonction de partage est quant à elle associée à des émotions de valence positive (/joie/, /fierté/, /satisfaction/, /amusement/, /complicité/, /enthousiasme/...), et la fonction d'affirmation de soi est plus rattachée à des émotions de forte intensité (/fierté/, /colère/, /révolte/, /défense/...).

Facteurs impliqués dans la réussite de l'acte

L'étude de la réalisation de l'acte, des possibles obstacles et des stratégies de réparation ou de soutien, a permis d'identifier quelques facteurs impliqués dans la réussite de l'acte.

Tout d'abord, nous avons pu identifier quelques types de difficultés sur le plan expressif : des difficultés d'expression verbale, une ambiguïté du message ou encore un manque de régulation ont pu être recensés. Sur le plan réceptif, du point de vue de l'interlocuteur, la réalisation de l'acte expressif a pu être impactée négativement par : une mauvaise perception du message, un manque de disponibilité, une faible qualité d'écoute, une faible empathie ou un feed-back inadapté. Nous avons également identifié les stratégies de gestion et de réparation accordées précisément à ces difficultés (cf. (b) annexe 26). De façon résumée, face à une difficulté rencontrée sur le plan expressif, c'est bien la dynamique réceptive de l'interlocuteur qui se mobilise. Les stratégies de soutien observées sont les suivantes : l'écoute attentive, la verbalisation, la reformulation, le questionnement et les propositions pour les difficultés d'expression verbale ou relatives au message, et l'écoute attentive, le rappel du cadre et l'apaisement pour les difficultés de régulation. Il nous semble essentiel de préciser que ces stratégies ont été, en très grande majorité, apportées par les adultes. Le rôle de ces derniers s'avère donc essentiel pour l'étayage, l'accompagnement dans cette expression émotionnelle. Par ailleurs, si les difficultés concernent l'aspect réceptif, nous avons pu observer que l'enfant interpelle, persévère, utilise d'autres moyens pour transmettre le message ou bien finit par abandonner.

Nous avons également examiné les feed-back apportés aux différents actes expressifs. De façon descriptive, nous pouvons les organiser ainsi : les feed-back validants, étant simplement basés sur l'écoute et la reconnaissance, et les feed-back réactionnels, qui marquent la reconnaissance de l'acte expressif en y rebondissant. Nous n'oublions pas de

considérer l'absence de feed-back. Plus finement encore, ces signes réceptifs peuvent être orientés vers la compréhension ou bien vers l'opposition. Ces observations cliniques peuvent être éclairées par le modèle des « stratégies de communication » développé par Kerbrat-Orecchioni (1992, citée par Trinh, 2010) : tout comme les échanges en général, le feed-back peut donc être « irénique », motivé par le consensus, ou bien « agonale », motivé par le conflit. A partir de cette proposition de classification, nous pouvons alors identifier les types de feed-back favorisant la réalisation de l'acte expressif et plus encore, puisque nous œuvrons pour une communication apaisée, les types de feed-back s'inscrivant dans la dynamique bienveillante, « irénique », finalement très liée à l'empathie. Le tableau (c) présenté en annexe 26 reporte nos conclusions : dans le cadre de nos observations, la non-reconnaissance de l'acte expressif est toujours associée à une absence de feed-back qui se constate au travers de l'absence de signes réceptifs, de réaction, un comportement d'ignorance, ou encore la diversion. De façon synthétique, les feed-back iréniques, participant à une communication paisible, peuvent être validants ou réactionnels. On y compte les marques d'attention et d'écoute, la validation, la verbalisation de l'état émotionnel, la synchronisation émotionnelle, et toutes les réactions adaptées à l'émotion exprimée et qui visent l'apaisement ou le renforcement de l'émotion positive. Par ailleurs, les feed-back agonaux, attisant l'émotion négative, sont toujours réactionnels ; ils ne s'inscrivent donc pas dans l'écoute. Ce constat permet d'appuyer le rôle de la validation, de l'écoute, pour un feed-back bienveillant et étayant dans le cadre de l'expression des émotions.

Un dernier élément est à souligner : il est notable que les feed-back iréniques, et plus particulièrement les validants, sont produits majoritairement par les adultes – et des adultes du milieu thérapeutique. Un seul jeune, et cela est frappant, a témoigné d'une écoute empathique, validante, envers ses camarades. Il ne semble donc pas que cet aspect de la communication soit spontané. Peut-être est-ce assujéti à des dispositions personnelles, à une sensibilité, à une éducation ? Quoiqu'il en soit, le rôle de l'adulte est de nouveau souligné et la nécessité d'une sensibilisation à ces aspects réceptifs se justifie.

d. Étape (3) : les émotions en détail : identification, origine et signaux

i. **Observations cliniques générales et questionnements**

Quand nous explorons les différentes émotions exprimées par les jeunes dysphasiques, nous constatons de prime abord leur grande diversité ; il est d'ailleurs parfois difficile de cerner clairement leur identité. Dans un but descriptif, quelles sont ces différents types

d'émotions observées ? Quels sont leurs déclencheurs respectifs ? Peut-on les associer à une situation ou à un sujet particulier ? De plus, la multimodalité des signaux est prégnante.

ii. Analyse méthodique

Afin d'affiner les constats généraux présentés ci-dessus, nous avons utilisé le même corpus qu'à l'étape précédente et une sélection d'émotions ont été détaillées grâce au guide d'analyse (3) présenté en annexe 18.

Les différentes émotions observées

Tout d'abord, l'identification de l'émotion n'a pas toujours été simple ; plusieurs termes ont été nécessaires pour définir, approcher le concept sous-jacent, lui-même constitué de plusieurs concepts proches. Chaque émotion semble unique, rattachée à une multitude de facteurs, et s'avère donc difficilement catégorisable.

Par ailleurs, nous pouvons nous appuyer sur le critère de valence positive (émotion agréable) ou valence négative (émotion désagréable) pour organiser les émotions, bien que certaines restent inclassables. Ainsi, à partir de tout le corpus, des regroupements d'émotions ont pu être effectués en fonction de ce critère et des concepts majeurs identifiés ; ils sont présentés dans la première colonne du tableau de l'annexe 27.

A l'origine des émotions

L'étude des déclencheurs émotionnels met tout d'abord en évidence leur accroche au réel ; lors de cette étude, ils se rapportent majoritairement à un événement concret, à l'activité proposée, à l'interaction, aux relations. Nous constatons qu'à chaque grande famille d'émotions étudiée se rapporte un ensemble de déclencheurs proches. Quel est leur point commun ? En nous appuyant sur la théorie, nous discernons assez clairement des besoins humains sous-jacents similaires. De façon générale, le besoin de réussite, de reconnaissance, de partage et de lien à l'autre sont les plus fréquents. Ces données sont présentées au sein de l'annexe 27.

Une expression multimodale confirmée

Un des éléments marquant de cette analyse descriptive est bien la mobilisation multimodale lors de l'expression émotionnelle. En effet, chaque acte expressif étudié s'est déployé en plusieurs signaux émotionnels parallèles, que ce soit sur le plan verbal, non-verbal et paraverbal - comme le montre le tableau récapitulatif en annexe 28. Cela confirme cette idée de « communication totale », déjà évoquée précédemment, auprès de la population des jeunes dysphasiques. De plus, en comptabilisant et comparant, nous notons que les modalités

les plus investies sont non-verbales et concernent le regard (environ 98% des émotions exprimées comprennent cette modalité), l'attitude-posture (95%) et les mimiques (91%). Nous retrouvons très rapidement ensuite les données relatives à la voix (80%) et les manifestations par le langage (77%).

Cette analyse détaillée montre que la répartition des signaux par modalités est assez homogène pour la plupart des émotions étudiées (sauf pour la concentration où tous les aspects sonores sont absents). Cependant, nous observons que la dénomination de l'émotion, du vécu émotionnel, est extrêmement rare (3 fois présente sur 44 émotions étudiées, soit dans 7%). La voie lexicale, plus arbitraire et contrôlée, s'avère la seule modalité expressive peu investie lors de l'expression émotionnelle.

De plus, il est intéressant de voir que l'émotion peut se dévoiler sous des formes moins conventionnelles : par exemple, nous avons pu observer à deux reprises, dans les deux populations, la réalisation du « dab », ce signe issu du foot et largement répandu chez les jeunes, pour témoigner de fierté ou de joie. La plainte somatique a permis d'exprimer un malaise ou encore l'absence de motivation. L'agitation, l'excitation psychomotrice a pu transcrire une grande joie, mais aussi du découragement, une fatigue attentionnelle. Le silence, le retrait, voire l'absence d'expressivité représentent également des signaux qui pourraient nous sembler « creux » mais dont il ne faut pas négliger la signification en situation. Une grande anxiété ou vulnérabilité sur le plan de l'estime de soi a également pu être observée au travers de paroles et signaux contradictoires dévoilant des mécanismes de défense. Enfin, la complicité a pu être exprimée par des phénomènes de synchronisation, de validation en écho.

Ainsi, ces résultats confirment la théorie générale tout en l'étendant à la population des jeunes dysphasiques : l'expression émotionnelle est de nature multimodale, elle dépasse la langue. Elle est régie par un système sémiotique ambigu et ne prend réellement sens qu'en situation, qu'au travers de l'interprétation faite par l'interlocuteur.

e. Étape (4) : L'étude des différents profils expressifs

i. Observations cliniques générales et questionnements

Lors de l'observation des jeunes, les différences inter-individuelles concernant l'expressivité émotionnelle ont été notables. En effet, nous avons pu distinguer de grands « profils expressifs », de façon assez instinctive dans un premier temps, en fonction des types d'émotions exprimées par les sujets, des tendances sémiotiques, de l'intensité, du niveau

d'ostentation de leur expressivité, mais aussi – et cela est très lié – de la régulation des émotions. Pouvons-nous développer ces conclusions ?

ii. Analyse méthodique

Pour ce faire, nous nous sommes basée sur nos observations cliniques et les analyses effectuées aux étapes précédentes.

Types d'émotions et personnalités

L'occurrence des émotions dépend des situations rencontrées et de la présence inégale des sujets lors de ces situations. Conscients de ces conditions, des tendances peuvent toutefois s'observer, auprès de la population (1) notamment (cf. (a) annexe 29) : certains jeunes ont majoritairement exprimé des émotions négatives (Tom) et d'autres majoritairement des émotions positives (Samuel) – nous pouvons mettre ce constat en lien avec le niveau d'affirmation de soi, les positions de pouvoir : Tom est plutôt en « position haute » et Samuel en « position basse ». Aussi, l'expression de la colère n'est pas commune à tous les jeunes et s'accorde également à l'affirmation de soi (Tom, Jeanne, Julien). L'expression d'une certaine « excitabilité » semble tout autant correspondre à certaines personnalités plus extraverties (Julien, Samuel, Robin).

Tendances sémiotiques

Dans le cadre de ce mémoire, l'étude des modalités privilégiées par les jeunes (cf. (b) annexe 29) ne permet pas de dégager des tendances significatives sur le plan statistique ; le nombre d'émotions étudiées par sujet n'est pas assez important.

Cependant, de façon qualitative, nous confirmons l'utilisation combinée des différentes modalités par la majorité des jeunes. Nous observons également que les jeunes ont des modes de sémiotisation de l'éprouvé qui leur sont propres et qui s'accordent de façon cohérente à leur personnalité et à leurs compétences singulières. Ainsi, nous avons pu noter que Tom et Gaston usent volontiers de leur voix, Martin et Julien ont une expressivité faciale marquante, alors que Jeanne et Robin, plus jeunes, s'appuient plus particulièrement sur leur gestualité. Simon a, quant à lui, témoigné d'une expressivité pluri-modale marquante, inscrite dans l'attitude générale. Par ailleurs, les difficultés praxiques, inhérentes au tableau clinique de Florian, semblent limiter son expression faciale.

La question de l'intensité expressive

La nature des modalités d'expression varie selon les jeunes dysphasiques, tout comme son intensité. De façon théorique, nous pouvons distinguer deux pôles : d'un côté, l'hypo-

expressivité émotionnelle qui correspond à une certaine inhibition, à une expressivité réduite, éteinte, et de l'autre côté, l'hyper-expressivité qui correspond à une expressivité vive, ostentatoire, effleurant la désinhibition. Les jeunes peuvent se situer entre ces deux pôles. En nous basant sur les observations, nous pouvons affirmer qu'aucun des jeunes dysphasiques n'est totalement hypo-expressif. Par ailleurs, nous remarquons des diminutions de l'expressivité selon les situations rencontrées. Samuel, Gaston ou encore Florian peuvent ainsi « s'éteindre » ponctuellement lors de situations inconfortables. Jeanne et Robin témoignent quant à eux d'une expressivité émotionnelle très marquée, voire parfois incontrôlée.

De façon plus générale, le niveau d'intensité de l'expressivité semble influencé par de nombreux facteurs : la personnalité du sujet, le type d'émotions exprimées, les situations de communication, mais aussi l'affirmation de soi et les capacités d'auto-régulation.

Expressivité et régulation émotionnelle

En effet, l'expression des émotions dépend également de la capacité du jeune à la moduler. Quand cette régulation émotionnelle n'est pas opérante, nous pouvons observer deux types de conséquences, concevables en deux pôles opposés également : soit une explosion ou un « débordement émotionnel », soit un refoulement qui induit un risque de décompensation psychique, des troubles somatiques ou du comportement. Dans le premier cas, nous pouvons citer l'exemple de l'« explosion de colère » de Tom suite à la tension progressive entre lui et un autre jeune qui se manifesta par une crise (cris, larmes, insultes) et une fugue. Dans un autre registre, Robin a pu exprimer à plusieurs reprises son enthousiasme, sa joie, au travers d'une forte excitation psychomotrice. Dans ce cas, l'expression est peu voire non contrôlée. D'autre part, Samuel est resté impassible face aux attaques de ses camarades ; nous avons ainsi observé une absence de réaction émotionnelle dans des situations où elle devait pourtant advenir. Un risque de refoulement est alors identifié pour ce jeune.

2. La part du témoignage

a. Témoignage des parents

La synthèse complète du questionnaire est consultable en annexe 30.

i. Le comportement communicatif général

Les parents témoignent d'une préservation de l'envie et du plaisir à communiquer, bien que certains enfants semblent rencontrer des difficultés relationnelles – très certainement liées

à la dysphasie, peut-être à d'autres troubles associés ou bien à leur fonctionnement personnel. Les difficultés relatées évoquent une fragilité pragmatique ou encore d'affirmation de soi.

L'impact du trouble langagier est notable d'après la plupart des parents, notamment sur le comportement de leur enfant. L'estime de soi est moins majoritairement perçue comme atteinte ; elle est par ailleurs mise en lien avec la conscience des troubles, le regard de l'autre, ou encore le sentiment de honte.

ii. Les émotions au quotidien

Concernant les modalités d'expression, les parents décrivent des signes expressifs typiques (« comme tous les enfants » pour citer un parent) et multimodaux (gestualité, voix, mimiques...). Pour certains enfants, la verbalisation, la mise en mots des émotions est possible. Au travers de ces témoignages, nous pouvons percevoir quelques profils expressifs : certains privilégient le corps, d'autres la voix, d'autres les mots. Aussi, les émotions négatives semblent difficilement régulées pour la majorité des enfants.

iii. Les émotions réactionnelles aux difficultés de communication

Dans la situation où la communication est contrariée (par des difficultés d'expression ou de compréhension), nous dégagons du témoignage des parents deux principales réactions :

- La réaction de persévérance entraînant une mobilisation des stratégies compensatoires, la recherche d'aide extérieure, mais aussi une agitation liée à l'agacement ressenti. En effet, la plupart des parents relatent cet « énervement » croissant. Le besoin d'être écouté et compris est fort mais s'entrechoque à des difficultés instrumentales. L'enfant est dans une situation d'impuissance qui peut le mettre en colère – comme les parents en témoignent.

- Le renoncement est une autre réaction possible et privilégiée par certains enfants. Nous noterons que cela concerne les plus âgés – est-ce donc finalement une conséquence de multiples expériences négatives ? Quoi qu'il en soit, chez ces jeunes, les parents parlent d'un repli, d'une fuite ou encore d'un isolement face à une situation de communication inconfortable. Nous pouvons penser à une défense ; en fuyant, l'enfant se protège de l'échec.

Les émotions évoquées sont de façon unanime l'agacement/l'énervement (degré moindre que la colère), la peine/tristesse pour certains, ou encore la frustration.

Face à ces situations où l'enfant est mis à mal, les parents privilégient le temps et l'apaisement passif. Certains reprennent la situation ultérieurement.

iv. Le dialogue et l'écoute

Comment définir l'écoute ? Les parents y ont répondu avec justesse et de façon spontanée : c'est bien montrer à l'autre que nous lui accordons du temps, notre attention, que nous nous rendons disponible à ses paroles, tout en cherchant à bien comprendre ce qu'il souhaite nous communiquer. Les parents ont également su noter l'importance de la validation du message. L'observation, l'écoute des aspects non-verbaux n'ont par ailleurs pas été évoqués.

Certaines difficultés ont été livrées par des parents : la qualité de l'écoute peut être empêchée par le manque de disponibilité, la fatigue, les difficultés langagières de l'enfant. Tout en relatant ces possibles difficultés, leur doute, les parents expriment très clairement au travers de leurs réponses un désir d'écouter « au mieux » leur enfant. Leur donner des pistes, quelques outils, répondrait donc à un besoin bien réel.

b. Témoignage des professionnels

La synthèse complète des échanges est consultable en annexe 31.

i. **Impact psychique et comportemental du trouble du langage**

Les professionnels ont témoigné des répercussions péri-linguistiques découlant de la dysphasie et de ses troubles associés : tout d'abord, la plupart des jeunes arrivent du milieu scolaire ordinaire abîmés (échec scolaire, isolement social). La question de la confiance en soi est centrale. L'apparition de troubles du comportement chez les plus âgés est évoquée, ainsi que le risque de décompensation psychique. L'adolescence est désignée comme une période charnière et sensible.

ii. **Les émotions au quotidien**

Le partage des affects n'est pas appréhendé de la même manière selon les jeunes. Les professionnels nous informent que pour certains cela reste compliqué. En effet, ils pointent les différentes compétences impliquées et pouvant être limitées par la dysphasie :

- La compréhension, la conceptualisation-même de l'émotion : ce qui est ressenti peut rester flou pour certains, l'émotion étant un concept abstrait qui se structure par le langage.

- L'expressivité globale, la part de non-verbal : chez certains, le rapport au corps n'est pas simple et l'expressivité peut être limitée.

- La mise en mots : le niveau de langage peut également être un frein à cette expression émotionnelle. En effet, le lexique des émotions est spécifique (concepts abstraits, expressions imagées...) et nécessite un apprentissage.

- Dimension pragmatique : cette compétence est déterminante et peut être touchée chez les jeunes dysphasiques. Sont notamment impliqués le rapport à l'autre (notion de distance, d'ajustement) et la communication sociale (codes, règles conversationnelles).

iii. Les émotions réactionnelles aux difficultés de communication

Les professionnels font les mêmes constats que les parents : lors de situations où le jeune rencontre des difficultés à se faire comprendre, lorsqu'il est moqué ou encore lorsque la frustration est difficilement gérée, il peut soit s'agacer, exploser, soit se retirer et abandonner. Les troubles du comportement sont également évoqués.

iv. Un possible accompagnement

Le travail sur les émotions en tant qu'axe de prise en charge est avancé par les professionnels. Plusieurs pistes sont évoquées : l'apport du support visuel (les émotions en images), le travail sur le lexique émotionnel, la pragmatique et les habiletés sociales (rapport à l'autre). Aussi, l'orthophoniste de l'institut a souligné l'importance de l'étayage pour faciliter l'expression du jeune en l'encourageant à dire autrement, à montrer, en lui faisant des propositions.

3. Synthèse

a. Synthèse des résultats

Tout d'abord, les témoignages confirment la **vulnérabilité des jeunes dysphasiques sur le plan émotionnel** – et plus particulièrement durant l'adolescence. La double problématique se confirme : des **difficultés d'expression et de régulation émotionnelle** peuvent concerner les émotions quotidiennes, révélant des risques de **débordement** ou encore de **refoulement** aux conséquences psychiques délétères non négligeables. De plus, les difficultés de communication liées au trouble du langage induisent des **émotions négatives** qui impactent à leur tour la **communication** et l'**estime de soi**. Une **attention particulière**, une **vigilance**, doit donc être accordée à l'expression des émotions chez ces jeunes.

Nous avons étudié cette dernière au travers d'une analyse linguistique et interactive en l'appréhendant comme un **acte de communication à part entière : l'acte expressif**. Ce dernier s'avère **habiter de façon continue et prépondérante les échanges** entre jeunes dysphasiques, en se greffant notamment aux autres actes à forte **empreinte relationnelle**. L'expression des émotions s'impliquerait ainsi dans le lien à l'autre, dans les **fonctions de contact, de partage, d'affirmation de soi – des besoins humains essentiels**. Il a pu être

observé que plus l'atteinte langagière est grande, plus cette dimension émotionnelle est présente lors de l'échange ; elle représente donc un **mode de communication vivace**. De plus, les émotions se sémiotisent en un réseau de **signaux multimodaux accordés**, plus ou moins conventionnels. Seule la dénomination de l'émotion semble exclue de cette communication qui s'inscrit dans l'être tout entier. Au-delà de ce constat général, nous relevons la **singularité expressive des sujets**. Elle dépendrait en effet de la personnalité de ce dernier, de son niveau d'extraversion, d'affirmation de soi, et de nombreuses compétences expressives, pragmatiques et sociales. Chaque jeune dysphasique a un profil expressif unique - que nous pouvons identifier afin de nous y adapter.

En effet, la réalisation de l'acte expressif, sous-entendue sa **reconnaissance par autrui**, dépend non seulement des compétences expressives du sujet mais aussi des **compétences réceptives de l'interlocuteur**. Nous pouvons les résumer ainsi : **l'interprétation et la réception de l'émotion**, la **qualité du feed-back**, et l'**étayage proposé** lors de l'expression émotionnelle. Ces deux derniers éléments auraient un rôle majeur dans l'accomplissement de l'acte et plus largement dans l'entretien d'une communication de qualité. Cependant, l'analyse a montré qu'ils sont uniquement mis en pratique par les **adultes sensibilisés et formés**. De plus, les parents ayant répondu au questionnaire expriment clairement leur désir d'écouter « au mieux » leur enfant tout en dévoilant leur doute et leur manque d'outils. Un **besoin de guidance** émerge et motive la réalisation du livret.

Nous pouvons apporter des éléments plus concrets concernant le feed-back et l'étayage :

- Feed-back : la réalisation de l'acte expressif serait **limitée par une absence de feed-back** (manque de disponibilité, ignorance, diversion) et serait fortement **soutenue par un feed-back de nature « irénique »** c'est-à-dire motivé par la coopération et l'apaisement. La qualité de ce dernier serait assurée par des **marques d'attention** (temps dédié, signes non verbaux et verbaux de réception), la **validation**, la **verbalisation** de l'état émotionnel ou encore la **synchronisation émotionnelle**. Dans un objectif d'écoute centrée sur le personne, la validation semble à privilégier des feed-back par réaction. En effet, avant d'être surmontée, l'émotion cherche d'abord à être entendue.

- Étayage : lorsque des difficultés sont rencontrées dans l'expression émotionnelle, un **soutien adapté** peut être apporté par l'interlocuteur : **écoute attentive**, **verbalisation** de l'état émotionnel ou **modélisation en miroir**, **reformulation**, **questionnement**, **propositions** verbales et imagées. L'**attitude empathique et donc sécurisante** peut également participer à une meilleure **régulation des émotions**.

b. Introduction du livret

Le livret de sensibilisation à l'écoute des émotions à l'attention des interlocuteurs quotidiens de l'enfant dysphasique a été élaboré à partir de cette synthèse, issue de l'étude de terrain, et des ressources théoriques présentées dans la première partie de ce mémoire. Il est composé d'un volet informatif et d'un volet de guidance plus pratique. Cette production est consultable en annexe 32 et en format livret en annexe complémentaire.

Ce livret a pour vocation d'être diffusé par les orthophonistes et partagé avec les familles et les différents professionnels entourant l'enfant - il est inter-disciplinaire. De par son format adapté, il peut être glissé dans le carnet de santé. Une version numérique libre d'accès est envisagée afin de faciliter sa diffusion.

PARTIE 3 : DISCUSSION

A. Objectif initial et résultat

« Comment écouter attentivement et accompagner l'expression émotionnelle de l'enfant dysphasique ? Comment soutenir ses compétences expressives ? Comment être un interlocuteur actif et empathique ? Et plus précisément encore, comment guider les interlocuteurs quotidiens - parents et professionnels impliqués - dans cette écoute des émotions auprès de l'enfant dysphasique ? ». Notre travail de recherche et la réalisation du livret ont permis de répondre aux questions fondatrices du projet. Ainsi, l'objectif initial, celui d'informer et de sensibiliser à l'écoute des émotions communiquées par l'enfant dysphasique, est atteint. Les résultats de l'étude de terrain ont permis de dépasser cet objectif très concret en apportant des données intéressantes sur la réalisation de l'acte expressif au sein de l'interaction, sur sa force communicationnelle et sur les répercussions émotionnelles du trouble notamment.

B. Contextualisation des résultats

1. De la population générale à la population dysphasique

Les résultats relatifs à l'expression émotionnelle du sujet dysphasique s'accordent à la théorie basée sur la population générale en ces points : les émotions sont omniprésentes dans les échanges, elles s'expriment de façon multimodale, la voie privilégiée est non verbale et les variations inter-individuelles sont notables. Sur le plan de l'expression émotionnelle, l'enfant dysphasique ne semble donc pas « déviant ». La variation s'observe plutôt au niveau de la régulation (sachant que cette compétence est immature pour tous les jeunes enfants) et des

aspects pragmatiques de cette expression : sur ces plans, nous pouvons dire que l'enfant est plutôt « fragile » ou « vulnérable ». Ces constats sont cohérents au regard du trouble : en effet, il n'y a pas d'atteinte de la communication dans le cadre de la dysphasie, l'utilisation des moyens non verbaux pour compenser est fréquente, et ces difficultés pragmatiques et de régulation évoquent une fragilité au niveau des fonctions exécutives, sous-tendue par le trouble neuro-développemental, ou encore, un « emballement émotionnel » en réaction aux difficultés de communication.

Dans notre étude, le rôle communicationnel et social des émotions est confirmé auprès de la population dysphasique. Il nous semble important de rappeler que les fonctions de cette expression émotionnelle retrouvées dans notre analyse, le lien à l'autre et l'affirmation de soi, sont des besoins humains fragilisés chez le jeune dysphasique (cf. A. 1. c. les multiples conséquences et dimensions cachées du trouble). S'intéresser à ses émotions, à leur expression et plus encore à leur écoute, participe donc à la prévention des répercussions psycho-sociales.

2. Compétences impliquées

Au fil de l'analyse, nous avons discerné trois grandes compétences impliquées dans l'expression émotionnelle : la « compétence langagière » dans son acception linguistique (elle-même composée d'une « compétence de conceptualisation » et d'une « compétence expressive »), la « compétence socio-pragmatique » et la « capacité de régulation ». Cette formalisation des compétences peut être comparée à celle de Mikolajczak (2009b) qui distingue cinq compétences : l'identification, la compréhension, l'expression, la régulation et l'utilisation des émotions. Finalement, les éléments s'accordent de façon cohérente car la « compétence conceptuelle » peut être comprise comme la capacité à identifier et à comprendre les émotions et la « compétence socio-pragmatique » s'apparente à l'utilisation des émotions. Les deux autres compétences s'apparient sans ambiguïté. Cette analyse des compétences est explicitée en annexe 33.

3. Intérêt porté aux adaptations réceptives

Le choix d'appréhender le versant réceptif de la communication comme un moyen thérapeutique, une modalité d'accompagnement, se retrouve dans différentes pathologies. Nous retrouvons par exemple cette idée de soutien à la communication, de feed-back étayant, dans le cadre des maladies neurologiques (neurodégénératives ou pas). La « Thérapie écosystémique » de Rousseau (2009) par exemple, pour l'accompagnement d'un patient souffrant

de démence de type Alzheimer, s'appuie sur ce principe fondamental d'adaptation grâce aux facteurs contextuels et notamment par les interventions de l'interlocuteur. La « Validation », méthode de communication de Naomi Feil, permet également la thérapie par le feed-back, par l'écoute pleine et entière (Feil et al., 2005). Dans un tout autre domaine, ces aspects réceptifs sont investis en guidance parentale dans le cadre des troubles du langage oral. Monfort et Juarez Sanchez (2001) proposent notamment une intervention sur le « modèle interactif », basée sur l'observation et les adaptations du parent lors des échanges quotidiens. Enfin, le fléchissement du bégaiement chez le jeune enfant, et donc son accompagnement thérapeutique, repose sur une posture et une écoute réajustées de la part des interlocuteurs.

4. Pathologies du langage, expression des émotions et humanité

Les différents troubles ou pathologies atteignant le langage cités ci-dessus ont tous quelque chose en commun : l'entrave à l'expression, la limitation de ce besoin si élémentaire et précieux, celui de pouvoir partager, dire qui nous sommes, ce que nous pensons ou encore ressentons. L'expression de nos émotions est indissociable de notre humanité. L'exemple clinique suivant l'illustre : quand la diminution des capacités expressives est progressive, notamment dans les pathologies de type neurodégénératives, le partage des émotions - par un geste, un regard, un soupir - permet de rester en relation, relié aux autres. C'est un langage de résistance qui permet le maintien de la communication. Il semble que lorsque cette expressivité émotionnelle s'éteint, la personne se dérobe aux yeux d'autrui, et si plus personne ne la considère elle s'éclipse alors de la société humaine. Les émotions méritent donc toute notre attention dans le cadre de la dysphasie et, de par leur résistance face au trouble langagier, peuvent être perçues comme une ressource pour la communication.

C. Regard critique : limites et intérêts

1. Limites méthodologiques

Basée sur l'observation, l'analyse linguistique et l'enquête, cette méthodologie est dense et comporte de nombreux axes ; bien que la synthèse des données en soit complexifiée, elle a permis une démarche holistique et riche, une véritable étude de terrain.

L'étude se réalisant sur deux populations et dans des situations différentes, les données n'ont pas pu être traitées de façon coordonnée. Cependant, ce double regard nous a permis d'observer des phénomènes différents et donc complémentaires. Une étude complète menée auprès d'une même population permettrait une interprétation harmonisée.

Aussi, dans la population de l'institut (1), les interactions ne se font qu'entre jeunes dysphasiques. Cela représente un biais par rapport à la réalité des échanges, d'autant plus que l'institut représente un « milieu protégé » dans lequel les jeunes peuvent déployer avec confiance leur communication. Ouvrir l'analyse des interactions à des situations où les jeunes dysphasiques échangent avec des jeunes non-dysphasiques permettrait d'obtenir des données d'une plus grande validité, plus représentatives de leur quotidien.

Pour les enfants vus en libéral (2), les ajustements cliniques en fonction des suivis n'ont pas permis une progression fixe et commune pour les différents enfants. Avec certains, les émotions ont été évoquées, avec d'autres beaucoup moins. L'observation de l'expressivité fut par ailleurs constante.

Aussi, il faut avoir conscience de l'aspect non contrôlé des observations. La validité externe de la méthode est assurée, nous sommes au plus près de la réalité du jeune, mais il y a le risque de ne pouvoir recueillir assez de données pertinentes ou de ne traiter qu'un échantillon – plus ou moins représentatif – de cette réalité.

La présence de la caméra et d'une nouvelle personne ont également pu influencer le comportement des jeunes, leurs réactions.

D'autre part, le document transmis aux parents de la population (2) afin de recueillir leur témoignage n'a pas été rempli de la même façon et certaines questions ont pu être omises. L'analyse ne se base donc pas sur l'intégralité des témoignages souhaités.

Enfin, le traitement des données repose sur une analyse qualitative. Si la subjectivité peut être perçue comme un biais, elle représente ici un outil indispensable car nous traitons de l'humain et de ses émotions. Des outils et une grande rigueur d'analyse ont par ailleurs permis d'extraire des données significatives.

Dans ce contexte et de par cette méthodologie, nous rappelons que les résultats ne sont pas généralisables, ne peuvent aboutir à une théorie, mais représentent un premier regard sur la communication des émotions dans le cadre de la dysphasie.

2. Intérêts du travail effectué

Tout d'abord, nous pouvons attester de la pertinence du choix de l'approche méthodologique : partir de la réalité de l'enfant et effectuer une analyse linguistique fine des interactions nous a permis de recueillir de précieuses données qualitatives, substantives, sur cet acte de communication.

Aussi, le regard porté aux émotions s'inscrit dans la dynamique de recherche actuelle : les connaissances relatives aux émotions se vulgarisent, la « cognition chaude » est de plus en

plus investiguée, la compréhension de l'humain s'affine et les pratiques éducatives et soignantes s'en voient progressivement métamorphosées. Notre sujet de mémoire adhère à cette mouvance humaniste.

Plus précisément, cette considération des émotions de l'enfant dysphasique permet un accompagnement orthophonique global et écologique, accordé au milieu, tourné vers les besoins réels du sujet et de son entourage. Les parents rencontrés ont en effet manifesté leur intérêt pour la problématique des émotions en partageant des exemples très concrets de difficultés quotidiennes. De plus, la qualité de vie et l'estime de soi - besoins réels du sujet - sont directement liées aux émotions. L'objectif est bien, si nous reprenons notre ligne directrice, de tisser les regards, de dépasser le symptôme langagier, d'appréhender le sujet dans sa globalité et sa singularité pour pouvoir l'aider.

L'enjeu est majeur : la problématique émotionnelle de l'enfant dysphasique n'est pas assez prise en compte. Plus justement, le trouble n'est pas assez connu et cette lacune peut conduire à des malentendus, des erreurs de diagnostic, un manque d'adaptations. L'enfant est alors malmené émotionnellement et ses réactions peuvent s'amplifier, entraînant de nouveaux malentendus et nourrissant ainsi l'incompréhension. La mécanique est exponentielle et le risque d'éviction sociale doit être considéré. L'orthophoniste a dans ce contexte un rôle de veilleur. La formation et la sensibilisation y répondent ; le livret en est un moyen concret.

Enfin, ce support implique les différents interlocuteurs dans l'accompagnement de l'enfant ; il encourage à la coopération, à la cohérence du parcours de soin.

D. Perspectives

Le livret proposé, en tant que première version, est voué à être amélioré. Il est très certainement perfectible dans sa forme pour être adapté au public et à son usage. Une évaluation de l'outil clinique est pour ce faire nécessaire. Elle pourrait être aiguillée par les recommandations de l'HAS (2008) délivrées dans l'article « Élaboration d'un document écrit d'information à l'intention des patients et des usagers du système de santé ».

Une évaluation des effets de cette écoute portée aux émotions sur la qualité de la communication et le bien-être des jeunes dysphasiques est également envisageable.

Aussi, nous avons fait le choix dans ce mémoire d'approfondir l'aspect réceptif venant de l'interlocuteur. Or, comme nous l'avons déjà évoqué, la communication des émotions repose également sur les compétences expressives du sujet. Rechercher des outils de soutien (modalité visuelle, scénarii sociaux, etc.) serait complémentaire à ce travail.

Affiner l'analyse des compétences impliquées serait également un axe de recherche intéressant – qui servirait le bilan classique de l'enfant dysphasique dans l'évaluation de sa communication. Le diagnostic différentiel avec le Trouble du Spectre Autistique pourrait s'y appuyer.

Enfin, toutes les données recueillies dans le cadre de ce projet n'ont pas pu être exploitées. Le corpus, vidéo et transcrit, représente pour la recherche une importante matière première qui mériterait d'être explorée sous de nouveaux angles.

CONCLUSION

Comment écouter attentivement et accompagner l'expression émotionnelle de l'enfant dysphasique ? Afin de répondre à notre objectif de départ, une phase de recherche reposant sur l'observation de terrain, l'analyse linguistique et l'enquête fut réalisée dans un premier temps. Les données issues de cet état des lieux ont permis de confirmer la nécessité d'une attention particulière portée à la communication des émotions chez l'enfant dysphasique et de dégager quelques attitudes et modalités d'écoute étayantes. Plus généralement, ces résultats ont participé à la compréhension de cet acte de communication singulier, à la reconnaissance de sa valeur et de son poids symbolique dans l'expression de soi.

Le livret d'information et de guidance est élaboré à partir des données de terrain mais aussi des données collectées dans la littérature. L'enjeu d'un tel outil clinique est de taille : informer et sensibiliser les différents interlocuteurs de l'enfant à la problématique émotionnelle et proposer des adaptations, encourager à l'auto-observation, afin de réduire les risques psycho-relationnels et d'« adoucir » le parcours, bien souvent chaotique, de ces jeunes. Si une vulnérabilité émotionnelle est attestée, les émotions représentent également, de façon assez paradoxale, un mode de communication préservé, résistant chez ces jeunes. Ainsi, l'intérêt d'estimer les émotions dans la communication du sujet dysphasique est double : prévenir des conséquences psycho-sociales mais aussi soutenir cette expressivité, la communication, le lien à l'autre.

Ce projet ouvre de nombreuses perspectives. Et si le livret réalisé mérite encore d'être amélioré, affiné, évalué, il signe toutefois la reconnaissance des émotions comme éléments essentiels de la communication- à considérer pour un accompagnement fonctionnel, global, préventif et humain. En effet, Touzin (2004, citée par Deschryver, 2013) rappelle si justement que « les dysphasiques sont avant tout des enfants dont il faut préserver la joie de vivre. » (p. 66).

BIBLIOGRAPHIE

Allain, P., Fortier, J., & Besnard, J. (2016). Neuropsychologie et cognition sociale. Dans J-M. Mazaux, P-A. Joseph, A. Prouteau & V. Brun (dir.), *La cognition sociale* (p. 33). Sauramps Médical.

André, C. (2006). Peut-on gérer ses émotions ? *Sciences Humaines*, 171(mai 2006). Repéré à https://www.scienceshumaines.com/peut-on-gerer-ses-emotions_fr_14545.html

Arkkila, E., Räsänen, P., Roine, R., & Vilkman, E. (2008). Specific language impairment in childhood is associated with impaired mental and social well-being in adulthood. *Logopedics Phoniatics Vocology*, 33(4), pp. 179-189. doi: 10.1080/14015430802088289

Audollent, C., & Tuller, L. (2003). La dysphasie : quelles séquelles en français ? *A.N.A.E.*, (décembre 2003), pp. 74-75 ; 264-270.

Avenir Dysphasie France. (s.d.). La dysphasie : qu'est-ce que c'est ? Repéré http://dysphasie.org/index.php?option=com_content&task=view&id=1&Itemid=5

Bacon, M., Lamothe-Pénelle, C., & Savard, E. (2016). Les besoins des jeunes adultes dysphasiques : la perspective des jeunes adultes, de leurs parents et de leurs enseignants du CEGEP (Essai, maîtrise en Orthophonie, Université du Québec à Trois-Rivières).

Bailly-Asuni, B., & Vandenberghe, M-E. (2016). Formation Osmose : zone proximale de développement et automatisations, une nouvelle approche de la rééducation des troubles de la lecture. [Présentation PowerPoint]. Document inédit.

Barrier, G. (2013). *Les langages du corps en relation d'aide: La communication non verbale au-delà des mots*. Issy-les-Moulineaux: ESF éditeur.

Bellet, M. (2008). *L'écoute*. Paris: Desclée de Brouwer.

Bento, M., & Préneron, C. (2002). De l'attitude à l'émotion dans l'interdiction explicite : sous-entendus et dynamique de l'échange. Dans B. Schneider (dir.), *Emotions, interactions et développement* (chapitre 2). Paris Budapest Torino: L'Harmattan.

Bert, M., Bruxelles, S., Etienne, C., Jouin, E., Mondada, L., Plantin, C., Teston-Bonnard, S., Traverso, V., & Valero, D. (2013). *Convention ICOR*. [PDF en ligne]. Unité Mixte de Recherche 5191 ICAR (Interactions, Corpus, Apprentissages, Représentations), Centre National de Recherche Scientifique, École Nationale Supérieure, Lyon 2. Repéré à http://icar.cnrs.fr/projets/corinte/documents/2013_Conv_ICOR_250313.pdf

Berthoz, S., & Krauth-Gruber, S. (2011). *La face cachée des émotions*. Paris: Le Pommier.

Bertrand, R., Matsangos, A., Perichon, B., & Vion, R. (2000). L'observation et l'analyse des affects dans l'interaction. Dans C. Plantin, M. Doury & V. Traverso (dir.), *Les émotions dans les interactions* (chapitre 8). Lyon: Presses universitaires de Lyon.

Bishop, D-V., Snowling, M-J., Thompson, P-A., & Greenhalgh, T. (2017). Phase 2 of CATALISE: a multinational and multidisciplinary Delphi consensus study of problems with language development: Terminology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. Université d'Oxford, Royaume-Uni. doi: 10.1111/jcpp.12721

Blasband, P. (2007). *Le petit garçon qui parlait dans les cocktails*. Climax Editions.

Bodenhamer, B., Min, D., & Hall, M. (2004). Les émotions : pourquoi nous ne devrions pas les craindre. Traduit par Richard Parent. Repéré à http://www.freestutteringbooks.com/uploads/3/2/1/1/32111425/les_e%CC%81motions_pourquoi_les_craindre_par_bo_b_bodenhamer_et_michael_hall.pdf

Brignone, S. (2014). Travail de l'expression et de la perception des émotions avec un groupe d'enfants porteurs de bégaiement. Dans C. Dupont & P. Gatignol (dir.), *Émotions, cognition et communication* (chapitre 19). Ortho Edition.

Brixhe, D. (2002). Expression des émotions et actes de langage. Dans B. Schneider (dir.), *Emotions, interactions et développement* (chapitre 3). Paris Budapest Torino: L'Harmattan.

Castra, M., & Cresson, G. (2008). Émotions et sentiments dans le travail de soin professionnel et profane. Dans F. Fernandez, S. Lézé & H. Marche (dir.), *Le langage social des émotions. Études sur les rapports au corps et à la santé* (pp. 52-75). Économica.

Chabrol, C. (2000). De l'impression des personnes à l'expression communicationnelle des émotions. Dans C. Plantin, M. Doury & V. Traverso (dir.), *Les émotions dans les interactions* (chapitre 4). Lyon: Presses universitaires de Lyon.

Chamak, B. (2015). Le concept de neurodiversité ou l'éloge de la différence. Dans C. Déchamp-Leroux & F. Rafael (dir.), *Regards croisés sur l'idée de guérison et de rétablissement en santé mentale* (pp. 41-49). John Libbey Eurotext.

Charaudeau, P. (2000). Une problématique discursive de l'émotion, à propos des effets de pathétisation à la télévision. Dans C. Plantin, M. Doury & V. Traverso (dir.), *Les émotions dans les interactions* (chapitre 6). Lyon: Presses universitaires de Lyon.

Chatar-Moumni, N. (2013). L'expression verbale des émotions : présentation. *Langue française*, 180(4), pp. 3-11. doi:10.3917/lf.180.0003

Circuit des émotions. (s.d.). [Schéma]. Repéré à <http://emo-rob.fr/emotions-que-se-passe-t-il-dans-notre-corps/>

Colletta, J-M., & Tcherkassof, A. (2003). *Les émotions : cognition, langage et développement*. Mardaga.

Collette, E., & Schelstraete, M-A. (2012). Difficultés pragmatiques des enfants dysphasiques. Dans C. Maillart & M-A. Schelstraete (dir.), *Les dysphasies: de l'évaluation à la rééducation* (chapitre 7). Issy-les-Moulineaux: Elsevier Masson.

Conti-Ramsden, G., & Botting, N. (2008). Emotional health in adolescents with and without a history of specific language impairment (SLI). *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49(5), pp. 516-525. doi:10.1111/j.1469-7610.2007.01858.x

Coquet, F. (2016a). L'orthophoniste en prévention. Dans J-M. Kremer, E. Lederlé & C. Maeder, *Intervention dans les troubles du langage oral et de la fluence* (volume 2, chapitre 1). Lavoisier Médecine Sciences.

Coquet, F. (2016b). Langage oral : principes généraux pour l'intervention orthophonique. Dans J-M. Kremer, E. Lederlé & C. Maeder, *Intervention dans les troubles du langage oral et de la fluence* (volume 2, chapitre 8). Lavoisier Médecine Sciences.

Cornillac, G., & Malquarti, P. (2014). L'émotion : à la racine de l'acte de langage et de la cognition. Dans C. Dupont & P. Gatignol (dir.), *Émotions, cognition et communication* (chapitre 20). Ortho Edition.

Cosnier, J. (1994). *Psychologie des émotions et des sentiments*. Paris: Retz.

Cosnier, J. (2003). Les deux voies de communication de l'émotion (en situation d'interaction de face à face). Dans J-M. Colletta & A. Tcherkassof (dir.), *Les émotions : cognition, langage et développement* (pp. 59-67). Sprimont : Mardaga.

Croll, A. (1993). La construction de l'information dans les conversations médiatiques. *Psychologie française*, 38(2), pp. 125-143.

Croll, A. (2010). La compétence conversationnelle en classe de maternelle: outils d'évaluation linguistique. *Psychologie de l'interaction*, (27-28), pp. 29-65.

Cuisinier, F. (2002). Interactions socio-cognitives et comportements expressifs : l'apport des théories cognitives des émotions. Dans B. Schneider (dir.), *Emotions, interactions et développement* (chapitre 4). Paris Budapest Torino: L'Harmattan.

Dahmoune-Le Jeannic, S. (2016). *Evaluation du langage oral chez l'enfant*. Louvain-la-Neuve : De Boek Supérieur.

Danon-Boileau, L. (2011). *Les troubles du langage et de la communication chez l'enfant*. Paris: Presses universitaires de France.

Derouesné, C. (2011). Qu'est-ce qu'une émotion ? Une introduction à l'étude des émotions. *Ger Psychol Neuropsychiatr Vieil*, 9(1), pp. 69-81

Deschryver, L. (2013). Évaluation de la communication dans des situations de vie quotidienne d'enfants et d'adolescents dysphasiques: élaboration d'un questionnaire (Mémoire d'Orthophonie, Université de Bordeaux Segalen).

Devevey, A., & Kunz, L. (2013), *Les troubles spécifiques du langage: pathologies ou variations ?* Bruxelles: De Boeck-Solal.

Devevey, A. (2013). Langue, langages et évaluation. Dans A. Devevey. & L. Kunz (dir.), *Les troubles spécifiques du langage: pathologies ou variations ?* (chapitre 1). Bruxelles: De Boeck-Solal.

Donahue, M., Cole, D., & Hartas, D. (1994). Links between language and emotional / behavioral disorders, education and treatment of children. *Special issue: severe behavior disorders of children and youth*, 17(3), pp. 244-254

Dupont, C., & Gatignol, P. (2014). *Émotions, cognition et communication*. Ortho Edition.

Durkin, K., & Conti-Ramsden, G. (2007). Language, social behavior, and the quality of friendships in adolescents with and without a history of specific language impairment. *Child Development*, 78(5), pp. 1441-1457.

Durkin, K., & Conti-Ramsden, G. (2010). Young people with specific language impairment: a review of social and emotional functioning in adolescence. *Child Language Teaching and Therapy*, 26(2), pp. 105-121. doi: 10.1177/0265659010368750

Feil, N., Klerk-Rubin, V., Roux-Brioude, J., & Munsch, F. (2005). *La validation: méthode Feil* (Édition revue et corrigée.). Rueil-Malmaison: Lamarre.

Filliozat, I. (2013). *Au cœur des émotions de l'enfant*. Poche Marabout Enfant.

Frijda, N. (2003). Passions: l'émotion comme motivation. Dans J-M. Colletta & A. Tcherkassof (dir.), *Les émotions : cognition, langage et développement* (pp. 15-31). Sprimont : Mardaga.

Fujiki, M., Brinton, B., & Todd, C. (1996). Social skills of children with specific language impairment. *Language Speech and Hearing Services in Schools*, 27(3), p. 195.

Fujiki, M., Brinton, B., & Clarke, D. (2002). Emotion regulation in children with specific language impairment. *Language Speech and Hearing Services in Schools*, 33(2), pp. 195-202.

Fujiki, M., Spackman, M-P., Brinton, B., & Hall, A. (2004). The relationship of language and emotion regulation skills to reticence in children with specific language impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 47(3), pp. 637-646.

Gérard, C-L. (1993). *L'enfant dysphasique*. Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur.

Gezundhajt, H. (s.d). *La prosodie*. Repéré à <http://www.linguistes.com/phonetique/prosodie.html>

Grandguillaume, A., & Piroux, C. (2004). A. Damasio. L'erreur de Descartes (1995) ; Le sentiment même de soi (1999) ; Spinoza avait raison (2003). *L'orientation scolaire et professionnelle*, 33(3), pp. 477-479. Repéré à <http://osp.revues.org/748>

Greimas, A. (1966). *Sémantique structurale: recherche et méthode*. Paris : Larousse.

Guenebaud, M. (2011). *Mon enfant est... dysphasique ? Guide à destination des parents : des réponses à vos questions*. [Brochure]. Université de Liège, Belgique. Repéré à http://www.logoclinique.ulg.ac.be/upload/Brochure-Dysphasie-%C3%A0-destination-des-parents_M%C3%A9lanie-Gu%C3%A9n%C3%A9baud.pdf.

Haute Autorité de Santé. (2008). *Élaboration d'un document écrit d'information à l'intention des patients et des usagers du système de santé*. [Guide]. Repéré à <https://www.has->

sante.fr/portail/upload/docs/application/pdf/2009-10/elaboration_document_dinformation_des_patients_-_guide_methodologique.pdf

Haute Autorité de Santé. (2017). *Comment améliorer le parcours de santé d'un enfant avec troubles spécifiques du langage et des apprentissages ?* [Guide]. Repéré à https://www.has-sante.fr/portail/upload/docs/application/pdf/2018-01/guide_tsla_vf.pdf

Helland, W., Lundervold, A., Heimann, M., & Posserud, M. (2014). Stable associations between behavioral problems and language impairments across childhood: the importance of pragmatic language problems. *Research in Developmental Disabilities, 35*(5), pp. 943-951.

Hermier, M. (2013). *L'écoute centrée sur la personne: principes et pratique en relation d'aide*. Lyon: Chronique sociale.

Hervieu, C., Seignoux, R., Chabert, M., & Vidal-Giraud, H. (s. d.). *L'enfant et le bégaiement*. Association Parole Bégaiement. [Plaquette]. Repéré à <https://www.begaiement.org/wp-content/uploads/document-lenfant-et-le-begaiement.pdf>

Hicks, R. (2004). Bégaiement : l'analogie avec un iceberg de Joseph Sheehan. Traduit par Richard Parent. Repéré à http://www.freestutteringbooks.com/uploads/3/2/1/1/32111425/_begaiement_-_lanalogie_avec_un_iceberg.pdf

Jambon, C. (2015). Les neurosciences en faveur de l'éducation bienveillante (Catherine Gueguen). Repéré à <http://apprendreaeducer.fr/preuves-neurosciences-education-bienveillante/>

Jambon, C. (2017). « La roue des émotions : un outil d'intelligence émotionnelle et de non violence pour les enfants », [PDF en ligne]. Repéré à <http://apprendreaeducer.fr/roue-des-emotions-enfants/>

Kerbrat-Orecchioni, C. (2000). Quelle place pour les émotions dans la linguistique du XXème siècle ? Remarques et aperçus. Dans C. Plantin, M. Doury & V. Traverso (dir.), *Les émotions dans les interactions* (chapitre 2). Lyon: Presses universitaires de Lyon.

Kotsou, I. (2009a). Compréhension des émotions. Dans M. Mikolajczak, J. Quoidbach, I. Kotsou & D. Nélis (dir.), *Les compétences émotionnelles* (chapitre 6). Paris: Dunod.

Kotsou, I. (2009b). L'expression et l'écoute des émotions. Dans M. Mikolajczak, J. Quoidbach, I. Kotsou & D. Nélis (dir.), *Les compétences émotionnelles* (chapitre 5). Paris: Dunod.

Kunz, L. (2013). L'intervention orthophonique dans les troubles spécifiques du langage oral. Dans A. Devevey. & L. Kunz (dir.), *Les troubles spécifiques du langage: pathologies ou variations ?* (chapitre 4). Bruxelles: De Boeck-Solal.

Labourel, D. (1982). Communication non verbale et aphasie. Dans X. Seron & C. Laterre, *Rééduquer le cerveau : logopédie, psychologie, neurologie* (pp. 96-107). Bruxelles, Mardaga.

Lacheret, A. (2011). Le corps en voix ou l'expression prosodique des émotions. *Évolutions psychomotrices*, 23(90), pp.25-37. Repéré à <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00641074/document>

La roue des émotions fondamentales. (2017). [PDF en ligne]. Repéré à <http://papapositive.fr/outil-roue-emotions-fondamentales/>

Leclercq, A-L., & Leroy, S. (2012). Introduction générale à la dysphasie : caractéristiques linguistiques et approches théoriques. Dans C. Maillart & M-A. Schelstraete (dir.), *Les dysphasies: de l'évaluation à la rééducation* (chapitre 1). Issy-les-Moulineaux: 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, Paris, France. Repéré à <https://orbi.uliege.be/bitstream/2268/167083/1/article%20Bichat%20Leclercq%20%26%20Maillart.pdf>

Lesecq, L. (2016). De l'orthophonie pédiatrique comme une science. Dans J-M. Kremer, E. Lederlé & C. Maeder, *Intervention dans les troubles du langage oral et de la fluence* (volume 2, chapitre 4). Lavoisier Médecine Sciences.

Martineau, S. (2005). L'observation en situation : enjeux, possibilités et limites. Dans C. Royer, J. Moreau & F. Guillemette (dir.), *L'instrumentation dans la collecte des données : choix et pertinence*. Actes du Colloque de l'Association pour la Recherche Qualitative (ARQ), Hors-Série (2). Repéré à http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/hors_serie_v2/SMartineau%20HS2-issn.pdf

Marton, K., Abramoff, B., & Rosenzweig, S. (2005). Social cognition and language in children with specific language impairment (SLI). *Journal of Communication Disorders*, 38(2), pp. 143-162. doi:10.1016/j.jcomdis.2004.06.003

Mazaux, J-M., Joseph, P-A., Prouteau, A., & Brun V. (2016). *La cognition sociale*. Sauramps Médical.

Mazeau, M. (2016). *Dysphasies: état des lieux. Quelques notions essentielles à la compréhension des dysphasies*. [Présentation PDF]. Repéré à http://www.chu-nantes.fr/medias/fichier/dysphasie-intervention-1_1458210308740-pdf?INLINE=FALSE.

McCabe, P., & Meller, P. (2004). The relationship between language and social competence: how language impairment affects social growth. *Psychology in the Schools*, 41(3), pp. 313-321. doi: 10.1002/pits.10161

McEwen, B. (2007). Physiology and neurobiology of stress and adaptation: central role of the brain. *PhysiolRev*, 87, pp. 873–904. doi: 10.1152/physrev.00041.2006

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.

Michallet, B., & Boudreault, P. (2005). *ÉBOS : un instrument informatisé d'évaluation des besoins pour les enfants et les adolescents dysphasiques*. Repéré à http://rire.ctreq.qc.ca/wp-content/uploads/2015/03/%C3%89BOS-article-long_24mars2015.pdf

Micheli, R. (2014). *Les émotions dans le discours, méthodes d'analyse et perspectives empiriques*. Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur. doi:10.3917/dbu.mchel.2014.01

Mikolajczak, M. (2009a). Les émotions. Dans M. Mikolajczak, J. Quidbach, I. Kotsou & D. Nélis (dir.), *Les compétences émotionnelles* (chapitre 2). Paris: Dunod.

Mikolajczak, M. (2009b). Les compétences émotionnelles : historique et conceptualisation. Dans M. Mikolajczak, J. Quidbach, I. Kotsou & D. Nélis (dir.), *Les compétences émotionnelles* (chapitre 1). Paris: Dunod.

Mikolajczak, M. (2009c). Introduction à la régulation des émotions. Dans M. Mikolajczak, J. Quidbach, I. Kotsou & D. Nélis (dir.), *Les compétences émotionnelles* (chapitre 7). Paris: Dunod.

Monfort, M. (2007). L'efficacité communicative dans l'expression des enfants dysphasiques. Dans C. Pech-Georgel & F. George-Poracchia, *Prises en charge rééducatives des enfants dysphasiques*. Marseille: Solal.

Monfort, M., & Juarez Sanchez, A. (2001). *L'intervention dans les troubles graves de l'acquisition du langage et les dysphasies développementales : une proposition d'un modèle interactif*. Ortho Edition.

Monfort, M., Juarez Sanchez, A., & Monfort Juarez, I. (2005). *Les troubles de la pragmatique chez l'enfant*. Madrid : Entha.

Monfort, M., & Monfort Juarez, I. (2013). Nosologie et classifications des troubles du langage chez l'enfant. Dans A. Devevey. & L. Kunz (dir.), *Les troubles spécifiques du langage: pathologies ou variations ?* (chapitre 2). Bruxelles: De Boeck-Solal.

Montandon, C., & Osiek, F. (1996). Processus de socialisation et vécu émotionnel des enfants. *Revue française de sociologie*, 37(2), pp. 263-285. Repéré à http://www.persee.fr/doc/rfsoc_0035-2969_1996_num_37_2_5693

Nélis, D. (2009a). L'identification des émotions. Dans M. Mikolajczak, J. Quoidbach, I. Kotsou & D. Nélis (dir.), *Les compétences émotionnelles* (chapitre 3). Paris: Dunod.

Nélis, D. (2009b). L'identification des émotions d'autrui. Dans M. Mikolajczak, J. Quoidbach, I. Kotsou & D. Nélis (dir.), *Les compétences émotionnelles* (chapitre 4). Paris: Dunod.

Niedenthal, S., Krauth-Gruber, F., & Ric, F. (2009). *Comprendre les émotions : perspectives cognitives et psychosociales*. Mardaga.

Parisse, C., & Maillart, C. (2010). Nouvelles propositions pour la recherche et l'évaluation du langage chez les enfants dysphasiques. Dans C. Gruaz & C. Jacquet-Pfau (dir.), *Autour du mot : pratiques et compétences* (pp. 201-222). Limoges: Lambert-Lucas. Repéré à <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00531699/document>

Pech-Georgel, C., & George-Poracchia, F. (2007). *Prises en charge rééducatives des enfants dysphasiques*. Marseille: Solal.

Perot, A-C. (2015). Approche systémique du travail des émotions chez l'enfant sourd appareillé de 9 à 12 ans : création d'un matériel orthophonique (Mémoire d'Orthophonie, Université de Poitiers).

Plantin, C., Doury, M., & Traverso, V. (2000). *Les émotions dans les interactions*. Lyon: Presses universitaires de Lyon.

Pouet, A. (2011). *Abord pragmatique des dysphasies de l'enfant*. [PDF en ligne]. Repéré à <https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWFpbnxkcmFsYWlucG91aGV0fGd4OjU3NDBlOTlmYjA1YmFhNzI>

Rimé, H., & Herbette, G. (2003). L'impact des émotions : approche cognitive et sociale. Dans J-M. Colletta & A. Tcherkassof (dir.), *Les émotions : cognition, langage et développement* (p. 69). Sprimont : Mardaga.

Rousseau, T. (2009). La communication dans la maladie d'Alzheimer. Approche pragmatique et écologique. *Bulletin de psychologie*, 5(503), pp. 429-444. doi: 10.3917/bupsy.503.0429

Saarni, C. (2001). Développement affectif chez l'enfant. *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants*. Université de Sonoma, États-Unis. Repéré à <http://www.enfant-encyclopedie.com/emotions/selon-experts/developpement-affectif-chez-lenfant>

Sarfati, G-E. (2002). *Précis de pragmatique*. Armand Colin.

Schneider, B. (2002). Les émotions en développement, les émotions dans le développement : perspectives interactionnistes. Dans B. Schneider (dir.), *Emotions, interactions et développement* (chapitre 1). Paris Budapest Torino: L'Harmattan.

Sonrier, D., & Vanberten, M. (2015). *Prise en charge des troubles des émotions et de la cognition sociale chez l'adolescent et l'adulte*. De Boek Supérieur, Solal.

Soussignan, R., & Schaal, B. (2002). Socialisation des émotions et contrôle des expressions faciales chez l'enfant d'âge préscolaire et scolaire. Dans B. Schneider (dir.), *Emotions, interactions et développement* (chapitre 9). Paris Budapest Torino: L'Harmattan.

St Clair, M., Pickles, A., Durkin, K., & Conti-Ramsden, G. (2011). A longitudinal study of behavioral, emotional and social difficulties in individuals with a history of specific language impairment (SLI). *Journal of Communication Disorders*, 44(2), pp. 186-199. doi:10.1016/j.jcomdis.2010.09.004

Tchekassof, A. (2008). *Les émotions et leurs expressions*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.

Trinh, D.T. (2010). Un nouveau modèle de stratégies de communication. *Synergies Pays riverains du Mékong*, (1), pp. 117-126. Repéré à https://gerflint.fr/Base/Mekong1/trinh_duc_thai.pdf

Uzé, J., & Bonneau, D. (2004). Aspects pédopsychiatriques des dysphasies : données médico-psychopathologiques. *Enfance*, 56, pp. 113-122. doi: 10.3917/enf.561.0113

Vallerand, N. (2015). Les émotions: une clé des habiletés sociales. *Naitre et grandir*, (janvier-février). Repéré à <https://naitreetgrandir.com/fr/dossier/vivre-avec-les-autres/emotions-cle-habiletés-sociales/>

Vieillard, S., & Harm, J. (2013). La régulation des émotions au cours du vieillissement normal. *L'année psychologique/Topics in Cognitive Psychology*, 113, pp. 595-628. Repéré à <http://psychologie.univ-fcomte.fr/download/section-psychologie/document/pdf/vieillard-harm-ap-2013.pdf>

Wadman, R., Durkin, K., & Conti-Ramsden, G. (2008). Self-esteem, shyness, and sociability in adolescents with specific language impairment (SLI). *Journal of speech, language, and hearing research*, 51, pp. 938–952.

Weck, G., & Rosat, M. (2003). *Troubles dysphasiques : comment raconter, relater, faire agir à l'âge préscolaire*. Issy-les-Moulineaux: Masson.

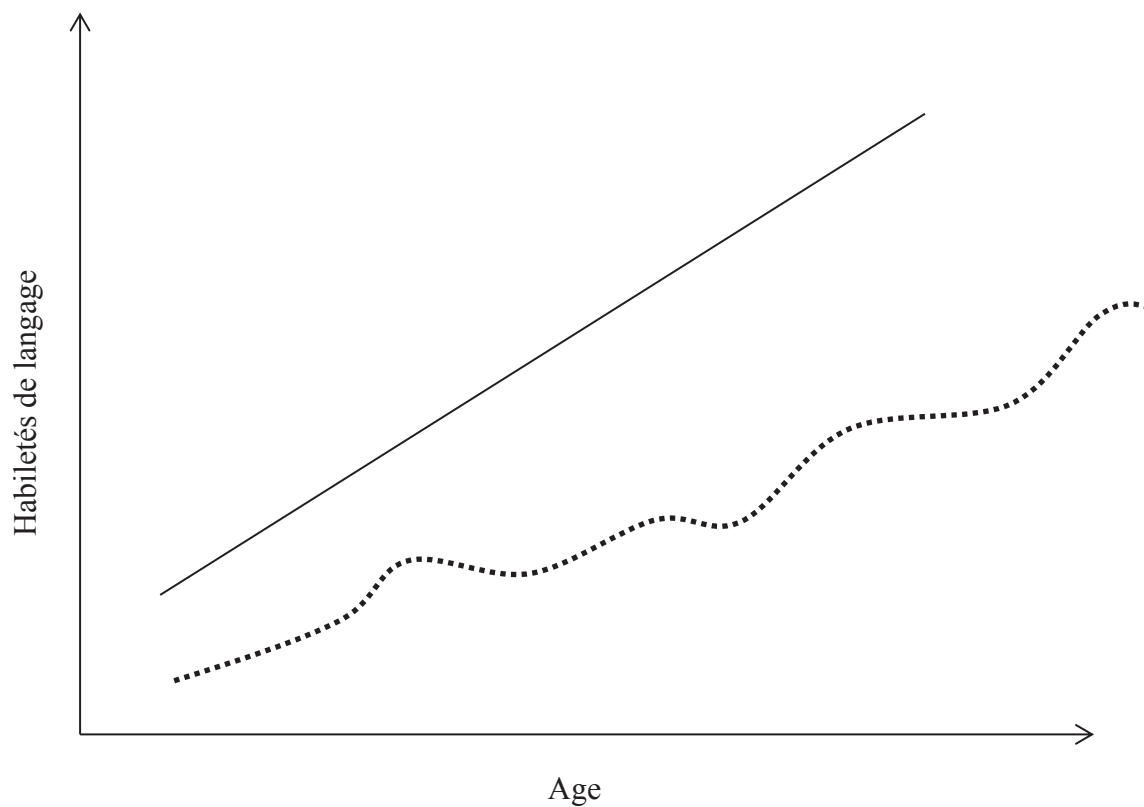
SOMMAIRE DES ANNEXES

| | |
|---|--------------------|
| <u>Annexe 1</u> : Évolution de la dysphasie dans le temps | I |
| <u>Annexe 2</u> : Les principales classifications des dysphasies – présentation chronologique | II |
| <u>Annexe 3</u> : Les besoins humains selon la pyramide de Maslow | III |
| <u>Annexe 4</u> : Conséquences développementales des troubles structurels des dysphasies | IV |
| <u>Annexe 5</u> : Le « mouvement inversement proportionnel » | V |
| <u>Annexe 6</u> : Les différentes dimensions de l’émotion | VI |
| <u>Annexe 7</u> : Circuit des émotions | VII |
| <u>Annexe 8</u> : Déclencheur, émotion et besoin | VIII |
| <u>Annexe 9</u> : Lien entre besoin humain, déclenchement, expression et fonction de l’émotion | IX |
| <u>Annexe 10</u> : L’ « accompagnement émotionnel » d’après Filliozat | X |
| <u>Annexe 11</u> : Éléments de la communication engagés dans l’expression émotionnelle | XI |
| <u>Annexe 12</u> : Caractéristiques des signaux pour les quatre principales émotions | XII |
| <u>Annexe 13</u> : La double problématique émotionnelle chez l’enfant dysphasique | XIII |
| <u>Annexe 14</u> : Schéma de la « variable d’ajustement » de Kunz | XIV |
| <u>Annexe 15</u> : Progression générale – Méthodologie | XV |
| <u>Annexe 16</u> : Deux situations – populations | XVI |
| <u>Annexe 17</u> : Présentation détaillée des sujets | XVII |
| <u>Annexe 18</u> : Les guides d’analyse | XVIII – XIX - XX |
| <u>Annexe 19</u> : Organisation de l’analyse des actes expressifs (corpus) | XXI – XXII - XXIII |
| <u>Annexe 20</u> : Document de réflexion transmis aux parents | XXIV - XXV |
| <u>Annexe 21</u> : Lettres de présentation du projet | XXVI - XXVII |
| <u>Annexe 22</u> : Formulaire de consentement libre et éclairé (annexe 7 du livret mémoire) | XXVIII |
| <u>Annexe 23</u> : Engagement éthique (annexe 8 du livret mémoire) | XXIX |
| <u>Annexe 24</u> : Résultats - La place de l’acte expressif au sein des échanges | XXX - XXXI |
| <u>Annexe 25</u> : Résultats - Spécificités de l’acte expressif | XXXII |
| <u>Annexe 26</u> : Résultats - Fonction et réalisation de l’acte expressif au sein de l’interaction .. | XXXIII - XXXIV |

| | |
|---|----------------------|
| <u>Annexe 27</u> : Résultats - À l'origine des émotions observées | XXXV |
| <u>Annexe 28</u> : Résultats - Occurrence des modalités par types d'émotions | XXXVI |
| <u>Annexe 29</u> : Résultats - Différences inter-individuelles | XXXVII |
| <u>Annexe 30</u> : Résultats - Analyse du questionnaire auprès des parents de la population (2)... | XXXVIII – XXXIX - XL |
| <u>Annexe 31</u> : Résultats - Synthèse du témoignage des professionnels (population (1)) | XLI |
| <u>Annexe 32</u> : Livret | |
| <u>Annexe 33</u> : Compétences impliquées dans l'expression émotionnelle | XLII |

Annexes complémentaires (non intégrées au mémoire) : l'objet livret (joint), corpus d'analyse (en consultation libre).

Annexe 1 : Évolution de la dysphasie dans le temps, selon Meilleur, Proulx, Bachelet et Arsenault (2016)



— Développement normal
- - - Développement de l'enfant dysphasique

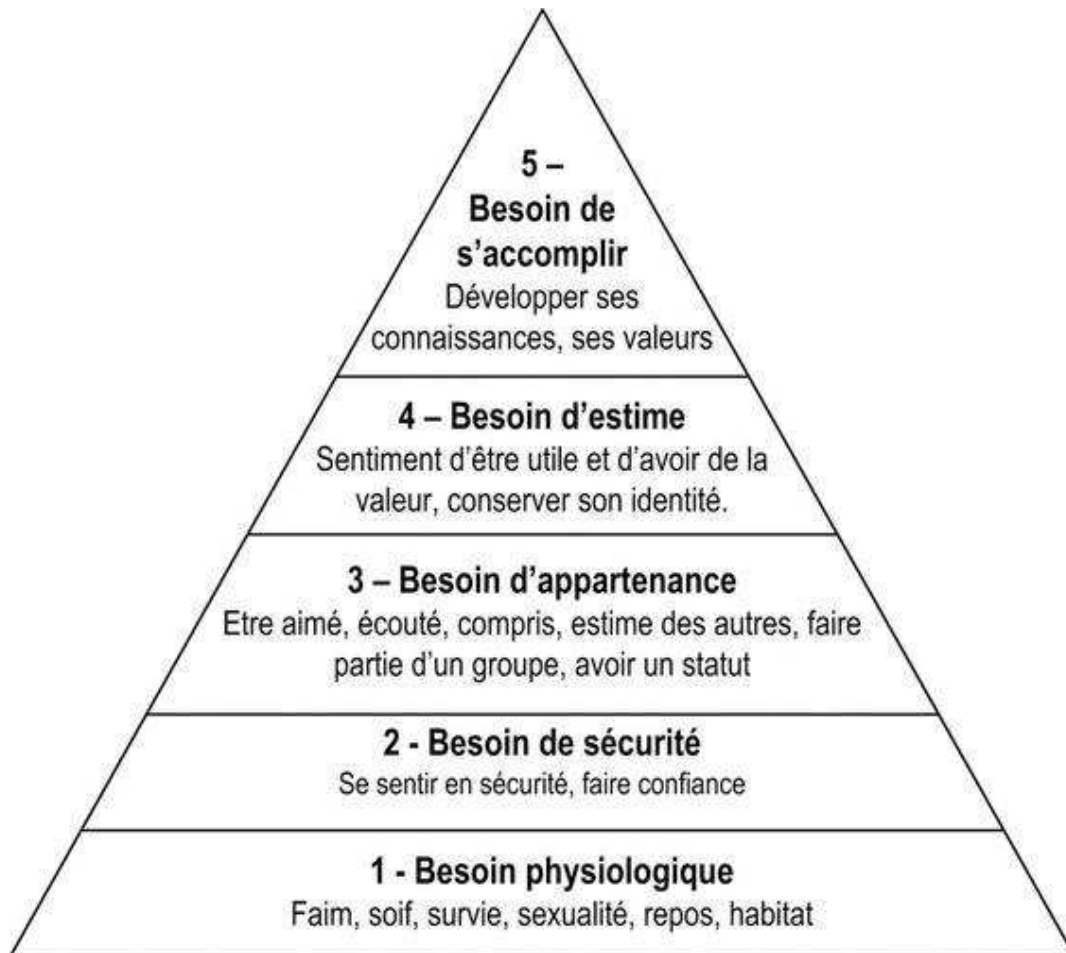
Annexe 2 : Les principales classifications des dysphasies – présentation chronologique

| | | | |
|-----------------------|---|--|--|
| Rapin et Allen (1983) | Troubles expressifs | Dyspraxie verbale | Atteinte principalement articulatoire – Mutisme ou disfluenes observés |
| | | Déficit de programmation phonémique | Atteinte phonologique (organisation et réalisation des phonèmes au sein de la parole) – Intelligibilité fortement impactée |
| | Troubles mixtes : réceptifs et expressifs | Agnosie verbale | Atteinte de la compréhension de la parole (traitement de l'information langagière) – L'expression en est impactée |
| | | Syndrome phonologico-syntaxique | Atteinte phonologique et de l'encodage syntaxique avec répercussion sur l'intelligibilité |
| | Troubles des processus de haut niveau | Syndrome lexico-syntaxique | Manque du mot central avec paraphasies sémantiques (déficit lexical) et atteinte de l'encodage syntaxique |
| | | Syndrome sémantico-pragmatique | Atteinte de la sémantique (compréhension et choix des mots) et de la pragmatique du langage (fonction communicative du langage) |
| Gérard (1993) | Syndrome phonologico-syntaxique | | Atteinte praxique et phonologique, de l'encodage syntaxique avec répercussion sur l'intelligibilité - Hypospontanéité |
| | Syndrome phonologique | | Atteinte praxique et phonologique (organisation et réalisation des phonèmes au sein de la parole) – Intelligibilité fortement impactée - Troubles de l'encodage syntaxique et manque du mot |
| | Syndrome lexico-syntaxique (ou mnésique) | | Manque du mot central avec paraphasies sémantiques (déficit lexical) et atteinte de l'encodage syntaxique - Absence de trouble praxique et phonologique |
| | Syndrome sémantico-pragmatique | | Atteinte de la sémantique (compréhension et choix des mots) et de la pragmatique du langage (fonction communicative du langage) – Trouble de l'informativité et utilisation de formes plaquées |
| | Syndrome réceptif | | Atteinte de la compréhension de la parole (traitement de l'information langagière) – L'expression en est impactée |
| Bishop (2004) | Dyspraxie verbale | | Atteinte des aspects physiques de la parole |
| | Dysphasie linguistique | | Atteinte de la phonologie, du lexique, de la syntaxe |
| | Troubles pragmatiques | | Atteinte de la fonction communicative du langage |
| | Agnosie verbale | | Atteinte de la compréhension |

Ce tableau a été réalisé à partir des sources suivantes :

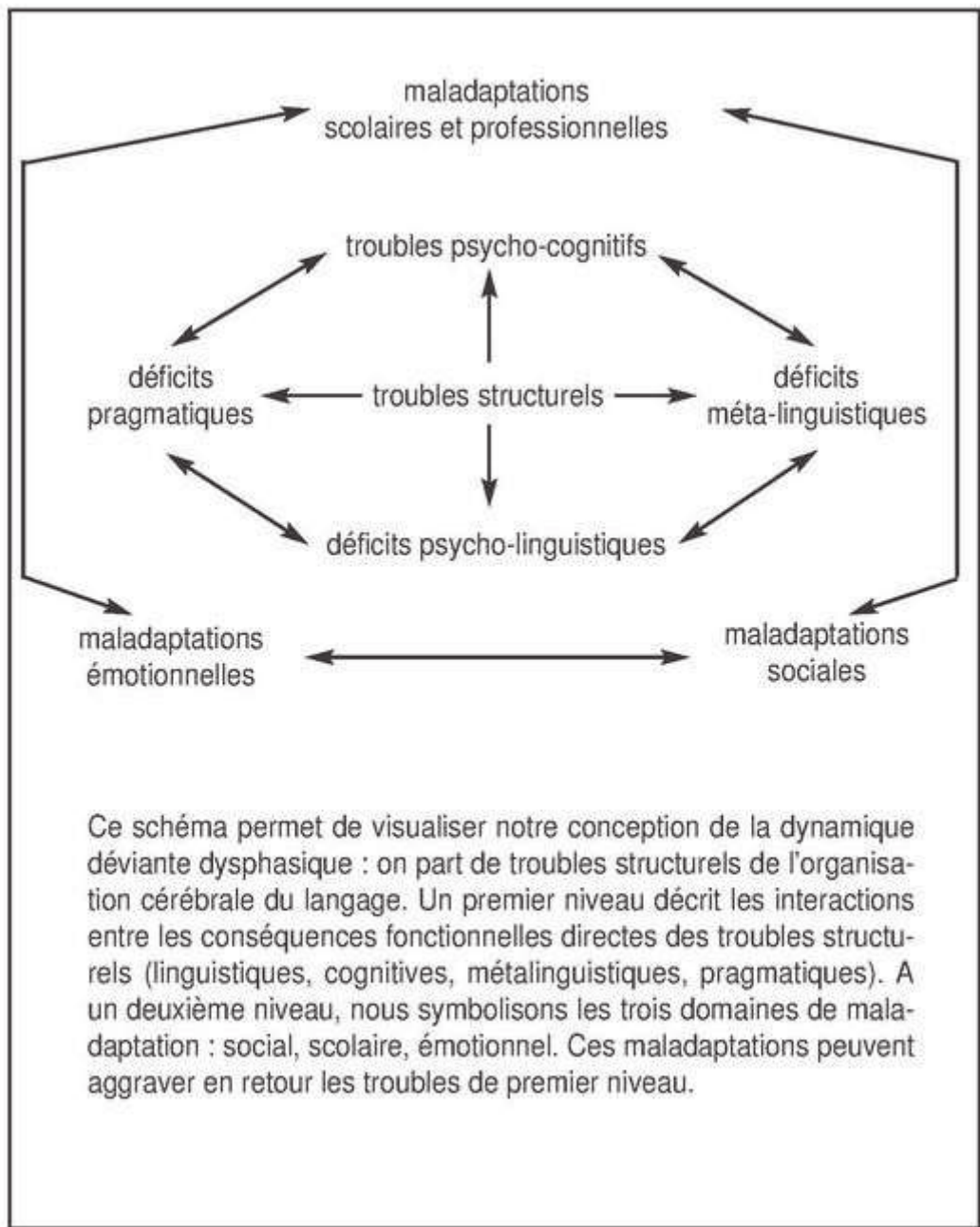
- *Nouvelles propositions pour la recherche et l'évaluation du langage chez les enfants dysphasiques*, Parisse et Maillart (2010)
- Introduction générale à la dysphasie : caractéristiques linguistiques et approches théoriques dans *Les dysphasies: de l'évaluation à la rééducation*, Leclercq et Leroy (2012)
- Nosologie et classifications des troubles du langage chez l'enfant dans *Les troubles spécifiques du langage: pathologies ou variations*, Monfort et Monfort Juarez (2013)
- *Les troubles du langage et de la communication chez l'enfant*, Danon-Boileau (2011)
- Site de l'association Avenir Dysphasie France : http://dysphasie.org/index.php?option=com_content&task=view&id=1&Itemid=5

Annexe 3 : Les besoins humains selon la pyramide de Maslow (Kotsou, 2009a, p. 121)

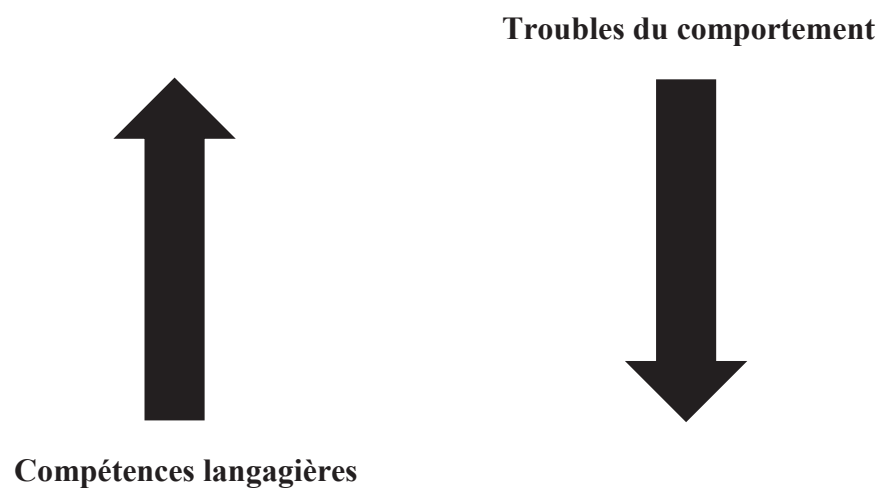


La hiérarchie des besoins selon la pyramide de Maslow

Annexe 4: Conséquences développementales des troubles structurels des dysphasies d'après Gérard (1993, p. 106)

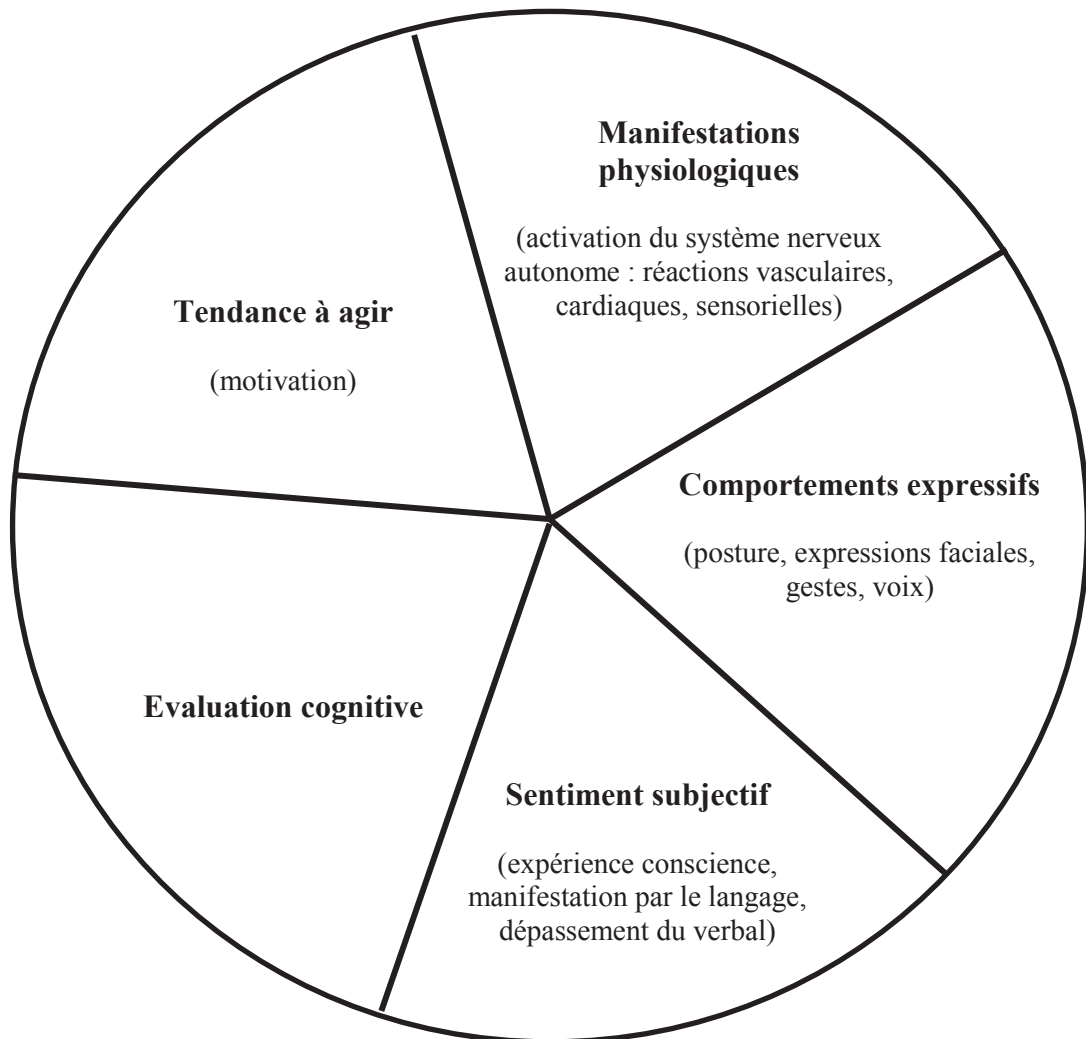


Annexe 5 : Le « mouvement inversement proportionnel » d'après Lanoux (2018)

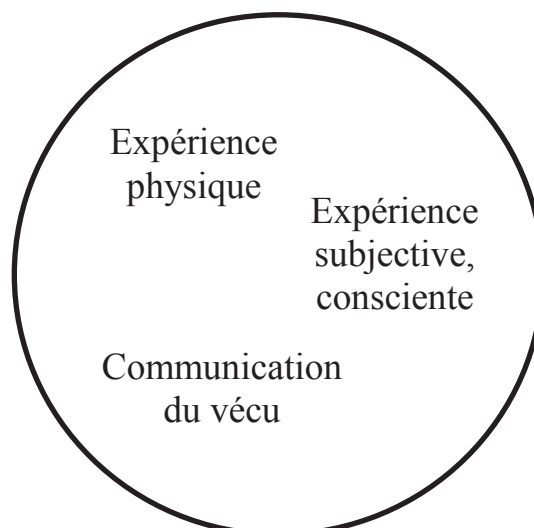


Annexe 6 : Les différentes dimensions de l'émotion

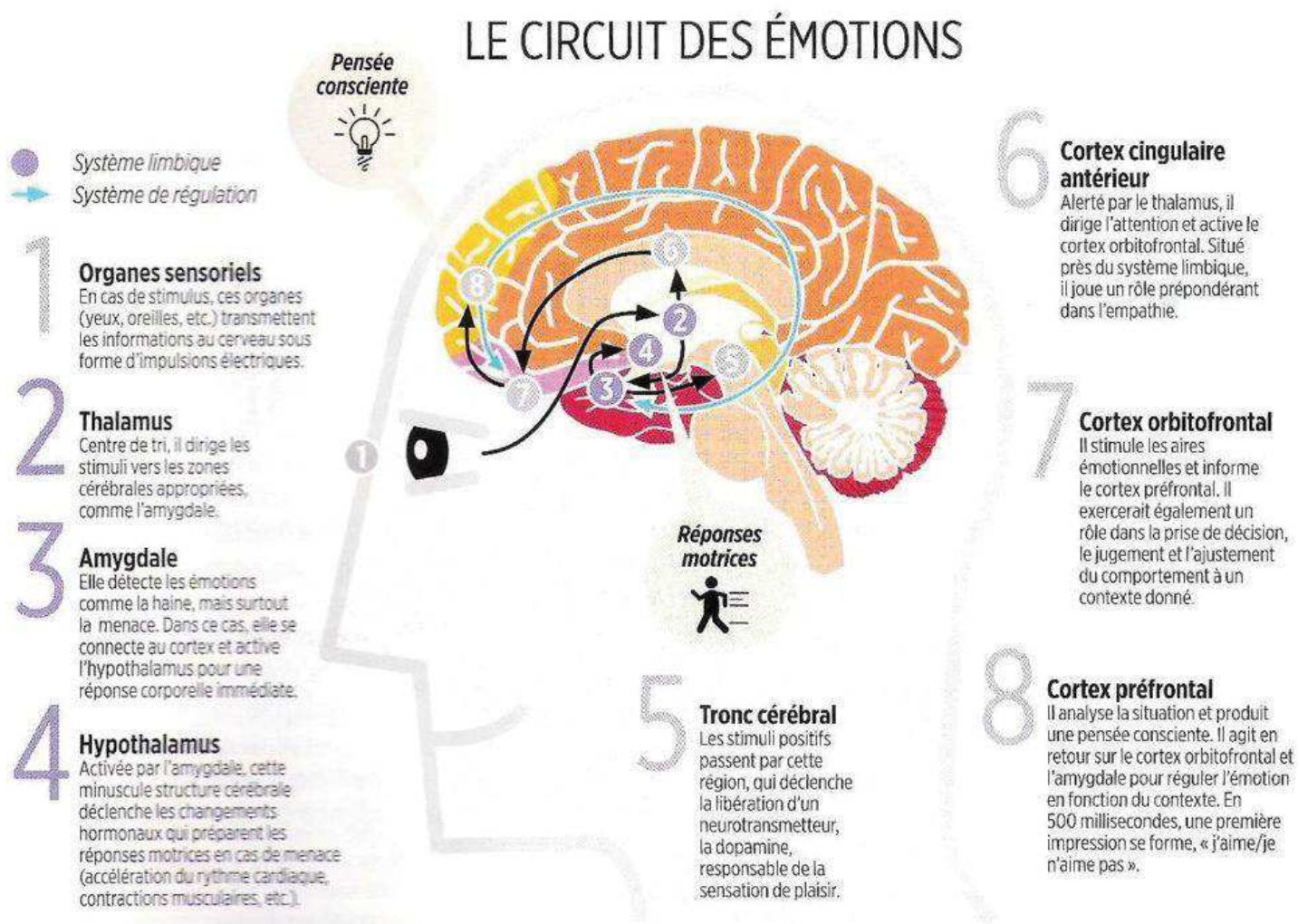
Les 5 composantes de l'émotion d'après Scherer (Berthoz & Krauth-Gruber, 2011)



L'émotion : une expérience multidimensionnelle

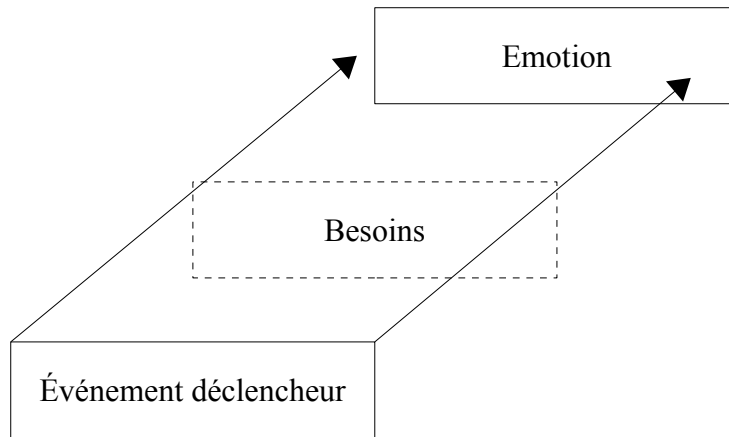


Annexe 7 : Circuit des émotions



Source : <http://emo-rob.fr/emotions-que-se-passe-t-il-dans-notre-corps/>

Annexe 8 : Déclencheur, émotion et besoin d'après Kotsou (2009a, p. 128)



Annexe 9 : Lien entre besoin humain, déclenchement, expression et fonction de l'émotion

| Emotion | Besoins sous-jacents | Déclencheurs, origines | Modes d'expression | Fonctions |
|------------------|--|--|---|--|
| Joie | Partage, lien, réjouissance, se ressourcer, réussite, activité... | Réussite, reconnaissance, émerveillement, rencontre, réalisation de soi... | Rire, sourire, exubérance, mouvements amples, dynamisme, agitation, légèreté, rayonnement facial... | Extérioriser, partager, renforcer le lien avec les autres, explorer... |
| Colère | Intégrité, respect, justice, s'affirmer, être entendu et validé... | Frustration, injustice, impuissance, attaque, atteinte de l'intégrité... | Cris, voix forte, mouvements brusques, agressivité, rougeur, tension corporelle... | Intimider, défendre son territoire, défendre ses valeurs, être respecté, évacuer les tensions... |
| Tristesse | Besoin affectif, attachement à un individu ou à un objet symbolique... | Perte, séparation, échec... | Pleurs, sanglots, fatigue, repli, ou bien recherche de contact et d'amour... | Exprimer sa douleur, évacuer, se recentrer, faire le deuil, accepter, attirer l'attention, être soutenu et aimé... |
| Peur | Se sentir protégé et en sécurité, anticipation et contrôle, exploration... | Danger, inconnu, insécurité... | Augmentation de la vigilance, préparation à l'action (combat, fuite) ou immobilisation... | (Se) protéger, survie... |
| Honte | Estime de soi, reconnaissance, dignité... | Jugement, critique, échec social, non respect de ses valeurs... | Repli, rétraction corporelle, discrétion, rougeurs, pleurs... | Se faire oublier... |

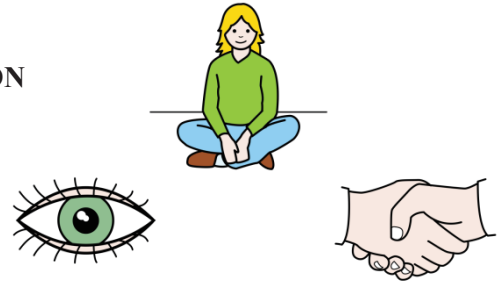
Tableau réalisé à partir des sources suivantes :

- André, C. (2006). Peut-on gérer ses émotions ? *Sciences Humaines*, 171(mai 2016). Repéré à https://www.scienceshumaines.com/peut-on-gerer-ses-emotions_fr_14545.html
- « La roue des émotions fondamentales ». (2017). [PDF en ligne]. Repéré à <http://papapositive.fr/outil-roue-emotions-fondamentales/>
- Jambon, C. (2017). « La roue des émotions : un outil d'intelligence émotionnelle et de non violence pour les enfants », [PDF en ligne]. Repéré à <http://apprendreaeduquer.fr/roue-des-emotions-enfants/>

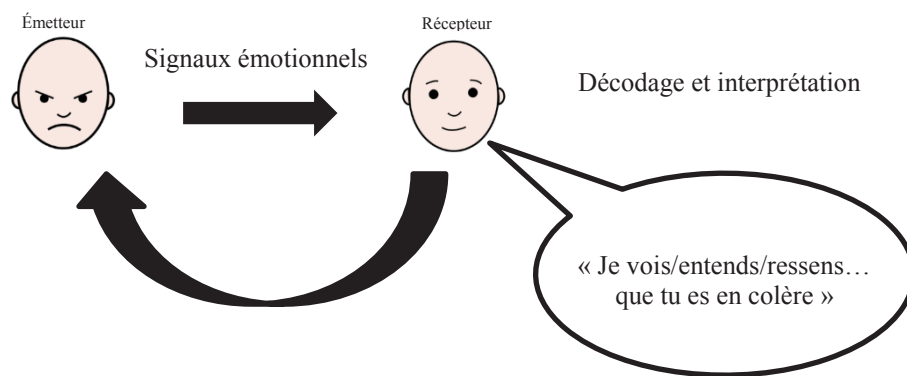
Annexe 10: L' « accompagnement émotionnel » d'après Filliozat (2013), version imagée et complétée par Deschepper (2018)

1) ÊTRE PRÉSENT ET ACCUEILLIR L'ÉMOTION

Attitude empathique (regard, posture, contact)



2) NOMMER L'ÉMOTION, LE RESSENTI



3) PERMETTRE A L'ÉMOTION D'ALLER JUSQU'À SA RÉOLUTION

Accompagner l'enfant dans la traversée de son émotion



Analogie du tunnel (Jambon, 2018) : les émotions sont des tunnels et les enfants sont des trains qui les traversent. En tant que parent, nous pouvons les accompagner dans cette traversée en apportant présence et sécurité, mais sans bloquer ou couper la parole à l'émotion. C'est une fois le tunnel traversé que nous pouvons agir et chercher des solutions. (<http://apprendreaeducer.fr/analogie-du-train-emotions-enfants/>)

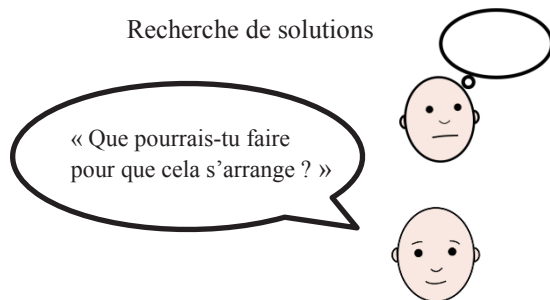
4) PLACE À LA PAROLE



Identification de l'émotion et du besoin sous-jacent



Recherche de solutions



Source des images utilisées : pictogrammes ARASAAC couleurs

Annexe 11 : Éléments de la communication engagés dans l'expression émotionnelle

| MODALITÉ VERBALE | |
|--|---|
| <p>Les différents niveaux linguistiques et tous les types d'unités sont potentiellement engagés par le « langage émotionnel » (Micheli, 2014).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lexique : émotion nommée, choix des mots, empreinte émotionnelle d'un point de vue sémantique • Expressions métaphoriques : conventionnelles ou pas • Syntaxe : formules, agencement syntaxique • Discours : organisation de l'énoncé <p>La sémantique émotionnelle, dépendante du langage, est très riche et étendue, influencée par la culture et souvent très personnelle (Cosnier, 1994 ; Bento & Préneron, 2002 ; Chatar-Moumni, 2013).</p> | |
| MODALITÉ NON-VERBALE | |
| Modalité non-verbale (kinesthésique) | Modalité paraverbale |
| <ul style="list-style-type: none"> • Attitude générale : « énergie », tonus, posture, motricité large (Danon-Boileau, 2011) • Distance et proxémie • Gestualité <ul style="list-style-type: none"> ○ Mode primitif de la représentation cognitive, mais également en lien avec la symbolisation du langage (Nélis, 2009). ○ Différents travaux et classifications (Cosnier, 2003 ; Labourel, 1982) permettent de distinguer les gestes référentiels, illustratifs, expressifs, phatiques/régulateurs et auto-centrés. Les gestes peuvent être conventionnels, iconiques, ou pas. • Expressions faciales (ou « mimiques ») <ul style="list-style-type: none"> ○ Modalité expressive majeure pour les émotions : le visage est l'élément le plus regardé et interprété (Barrier, 2013). ○ De nombreux travaux ont analysé ces expressions faciales de façon analytique pour en extraire des invariants et ainsi définir des « patterns émotionnels faciaux » stables. Le FACS d'Ekman et Friesen est la classification la plus connue (Barrier, 2013). ○ Éléments d'observation : zones et muscles du visage mobilisés, mouvements, intensité. Lèvres et sourcils sont des éléments très significatifs (Danon-Boileau, 2011). • Regard et indices oculaires <ul style="list-style-type: none"> ○ En tant que « canal de communication ouvert » (Nélis, 2009), le regard représente un mode de contact déterminant pour l'expression et l'écoute (Barrier, 2013). ○ Éléments d'observation intéressants : direction et fixation du regard, intensité, dilatation des pupilles, clignements (Barrier, 2013 ; Danon-Boileau, 2011). | <p style="text-align: center;"><u>Informations acoustiques et vocales</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Paramètres acoustiques : hauteur, intensité, débit. • Timbre, qualité de la voix : voix soufflée, rauque, hypophonique, éraillée... signifiant l'état de contracture du larynx. |
| | |

Annexe 12 : Caractéristiques des signaux pour les quatre principales émotions





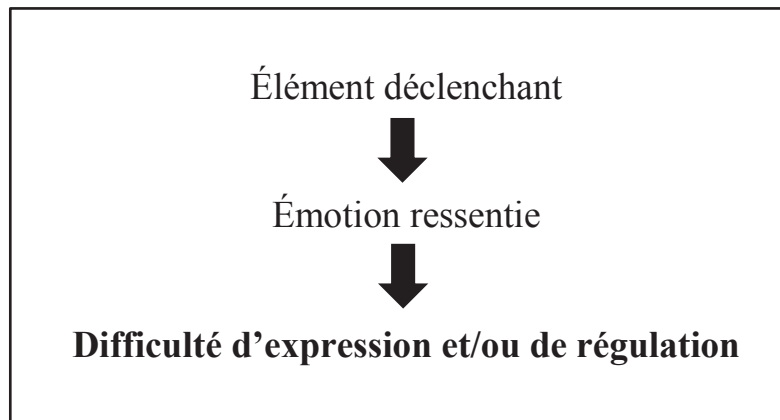
| ÉMOTION | Verbal | Expression faciale | Non-verbal | Paraverbal | Autre |
|------------------|-------------------------|---|---|--|-----------------|
| Joie | « Émotion bavarde » |  | <ul style="list-style-type: none"> • Rayonnement facial, sourire • Approche, contact • Expression psychomotrice ample et dynamique | <ul style="list-style-type: none"> • Intensité ↑ • Fréquence fondamentale (hauteur) ↑ • Variation de la hauteur ↑ • Débit ↑ | Rires |
| Colère | « Émotion bavarde » |  | <ul style="list-style-type: none"> • Rougeur • Mouvements brusques, tension corporelle | <ul style="list-style-type: none"> • Intensité ↑ • Fréquence fondamentale (hauteur) ↑ • Variation de la hauteur ↑ • Débit ↑ • Marques mélodiques brouillées (Bento et Préneron, 2002) | Cris |
| Tristesse | « Émotion silencieuse » |  | <ul style="list-style-type: none"> • Repli ou recherche de contact • Mouvements lents | <ul style="list-style-type: none"> • Intensité ↓ • Fréquence fondamentale (hauteur) ↓ • Variation de la hauteur ↓ • Débit ↓ | Pleurs, fatigue |
| Peur | « Émotion silencieuse » |  | <ul style="list-style-type: none"> • Tension corporelle • Inhibition motrice • Sursaut, frissons | <ul style="list-style-type: none"> • Intensité ↑ • Fréquence fondamentale (hauteur) ↑ • Débit ↑ | |

Tableau réalisé à partir des sources suivantes :

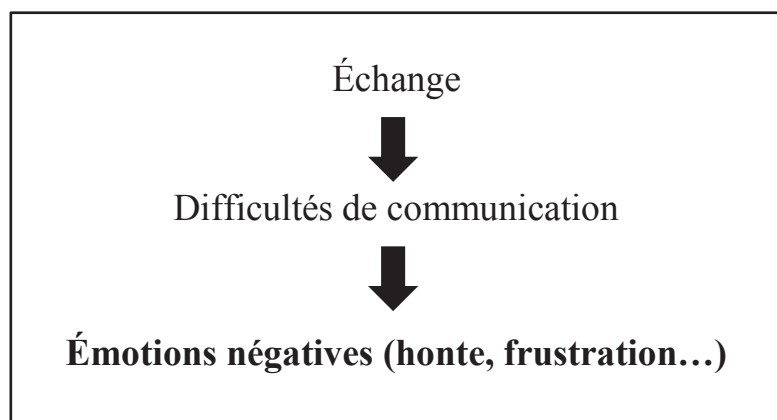
- Verbal : Cosnier (1994)
- Expression faciale : représentations schématiques des expressions faciales avec sélection des muscles faciaux de Hjortsjö (1969, cité par Niedenthal, Krauth-Gruber & Ric, 2009, p. 126)
- Non verbal : Frijda (citée par Cosnier, 1994), Nélis (2009), « La roue des émotions : un outil d'intelligence émotionnelle et de non violence pour les enfants » de Jambon (2017), « La roue des émotions fondamentales » (2017).
- Para-verbal : Scherer (citée par Barrier, 2013), Léon (1993, citée par Bento & Préneron, 2002)

Annexe 13 : La double problématique émotionnelle chez l'enfant dysphasique

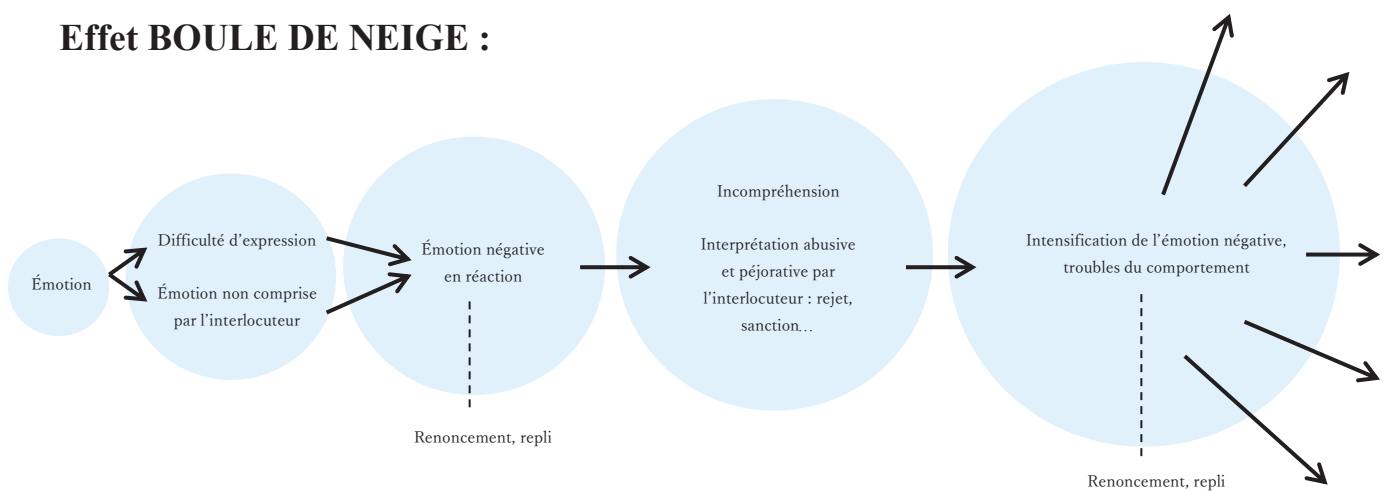
(1) Difficultés d'expression et de régulation émotionnelle



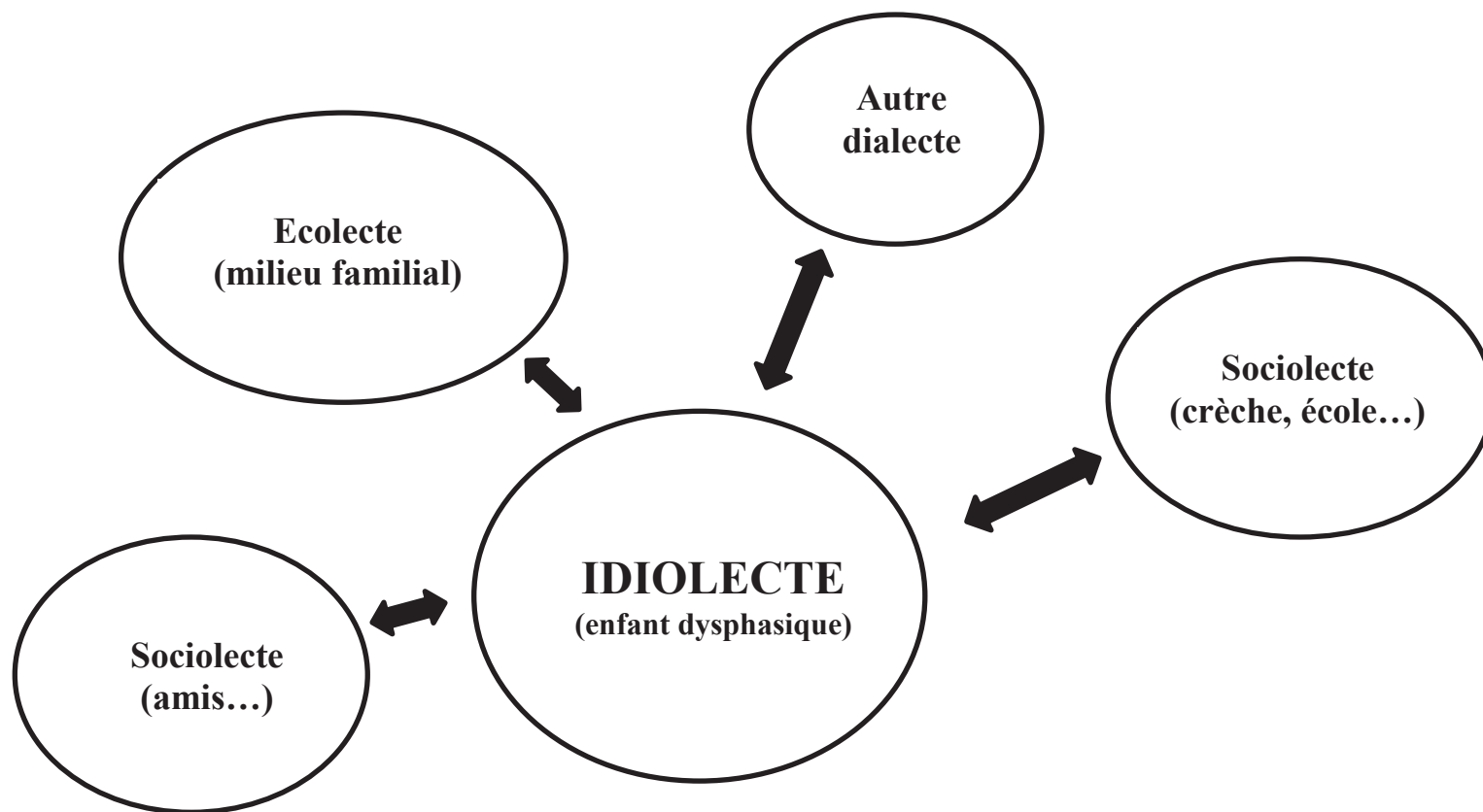
(2) Génération d'émotions négatives en réaction aux difficultés de communication



Effet BOULE DE NEIGE :

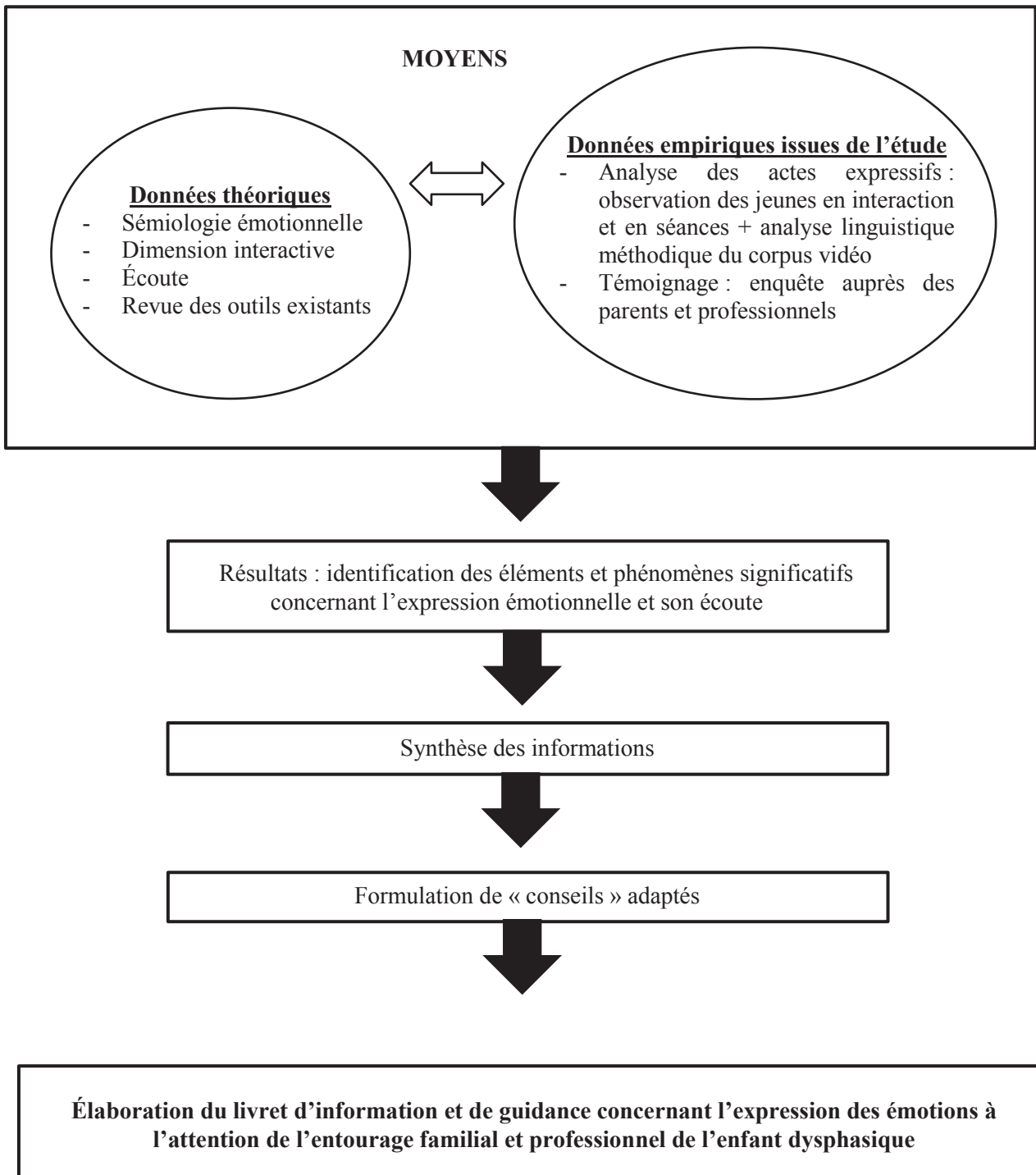


Annexe 14 : Schéma de la « variable d'ajustement » de Kunz (2013) d'après Deschepper (2018)



↔ Adaptations réciproques, bidirectionnelles

Annexe 15 : Progression générale - Méthodologie



Annexe 16 : Deux situations - populations

| | Situation – Population (1) | Situation – Population (2) |
|--------------------------------|--|--|
| Situation | Interactions entre pairs | Séances en individuel (libéral) |
| Population | <ul style="list-style-type: none"> ➔ Jeunes de l’institut • 8 jeunes âgés de 7 à 11 ans (classe unique) • Diagnostic de dysphasie établi | <ul style="list-style-type: none"> ➔ Jeunes suivis en libéral • 7 jeunes âgés de 5 à 15 ans • 6 jeunes avec diagnostic établi et 1 jeune avec suspicion de dysphasie |
| Cadre spatio-temporel | <p>Institut spécialisé qui accueille les jeunes et assure leur scolarité ainsi que les soins pluridisciplinaires (orthophonie, psychomotricité, suivi psychologique, éducatif...)</p> <p><u>Jour A</u>: temps de récréation (1/2h) – présence de l’enseignant (et parfois d’autres professionnels)</p> <ul style="list-style-type: none"> ➔ 3 rencontres <p><u>Jour B</u> :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Atelier ludo-créatif (1h30) – présence de l’éducateur spécialisé (et parfois de la psychomotricienne) • Temps de récréation (1/2h) – présence de l’éducateur (et parfois de la psychomotricienne) <ul style="list-style-type: none"> ➔ 4 rencontres | <p>Séances en individuel dans le cadre de l’accompagnement orthophonique hebdomadaire des jeunes (1/2h)</p> <p>Cabinet libéral</p> <p>Présence de l’orthophoniste</p> <ul style="list-style-type: none"> ➔ J’ai pu rencontrer chaque jeune entre 5 et 12 fois |
| Conditions d’expression | <ul style="list-style-type: none"> • Expression spontanée : situations d’interaction et d’échanges non dirigées (atelier ludo-créatif, récréation) • Echanges entre pairs | <ul style="list-style-type: none"> • Expression spontanée (réactions naturelles lors des séances) • Évocation des émotions (humeur du jour, lecture d’albums, jeu de devinette/mime, évocation...) |

Annexe 17 : Présentation détaillée des sujets

Population (1) : les jeunes de l'institut

| | |
|------------------|---|
| Lucien (7ans) | Arrivé récemment à l'institut, dans un état de repli, quasi-mutique. Difficultés phonologiques et articulatoires massives impactant très sévèrement l'intelligibilité. La compréhension est préservée. Lucien cherche à entrer en communication avec l'autre mais se met facilement à l'écart, « bricole » dans son coin. Le visage est d'abord de présentation fermé mais des ouvertures expressives sont possibles. |
| Jeanne (8 ans) | Troubles phonologiques et syntaxiques marqués avec impact important sur l'intelligibilité. La compréhension est touchée. Nombreux troubles associés : dyspraxie, troubles attentionnels et de la mémoire de travail. Jeanne cherche à communiquer, à s'affirmer dans le groupe, mais sa posture reste immature voire maladroite. Elle se montre très expressive. |
| Camille (10 ans) | Arrivée récente à l'institut, état de repli. Atteinte phonologique et syntaxique impactant de façon modérée l'intelligibilité. Fragilité psycho-affective. Camille est dans la communication et s'ouvre de plus en plus. |
| Samuel (10 ans) | Dyspraxie verbale massive. L'initiation verbale est réduite. L'intelligibilité est très sévèrement touchée. Atteinte motrice générale ; le corps est lui aussi empêché. Impact sur la communication globale. Samuel est en décalage par rapport aux autres du groupe et se retourne souvent vers les plus jeunes pour jouer. Son attitude est maladroite. |
| Eliot (10 ans) | Atteinte réceptive au premier plan. Bonne intelligibilité. D'importants progrès depuis 2 ans. Eliot est dans l'échange, plus discret mais présent. Il se montre adapté. Il est émotif. |
| Tom (11 ans) | Atteinte phonologique et syntaxique avec impact modéré sur l'intelligibilité. Progrès notables et de grandes ressources. Tempérament vif, de leader, de « grand » (adolescent). Expressif (voix). |
| Martin (11 ans) | Difficultés phonologiques et syntaxiques marquées. L'intelligibilité est faiblement atteinte et l'évolution est positive. Martin a une posture de « grand » également (adolescent), il se montre adapté. C'est un jeune anxieux et soucieux pour les autres. Il est expressif. |
| Julien (11 ans) | Atteinte réceptive dans un contexte social fragile. Julien est expressif, vif, dynamique. En décalage par rapport aux autres, il a du mal à se faire une place et peut être facilement malmené par le groupe. |

Population (2) : les jeunes suivis en orthophonie (libéral)

| | |
|------------------|---|
| Robin (5 ans) | Atteinte phonologique au premier plan qui impacte sévèrement l'intelligibilité. Robin est par ailleurs communicatif et il n'hésite pas à user de gestes pour se faire comprendre. Il est très expressif voire dans une hyper-réactivité émotionnelle. Des difficultés attentionnelles avec instabilité motrice sont identifiées. |
| Raphaël (6 ans) | Difficultés phonologiques, lexicales et syntaxiques massives. L'intelligibilité est atteinte. Des difficultés praxiques sont associées. Raphaël est un garçon communicatif, expressif, mais ses difficultés langagières ont un réel impact sur sa confiance en lui. Des mécanismes de protection sont perceptibles. |
| Rémy (6 ans) | Atteinte phonologique et syntaxique marquée avec impact important sur l'intelligibilité et l'informativité. Aspect réceptif également touché. Bégaiement émergent. Un déficit de l'attention est notable. Rémy est bien dans la communication mais des difficultés à l'école – provoquées par l'incompréhension du trouble par les professionnels – ont mené à un changement d'établissement. |
| Nathan (8 ans) | Dysphasie touchant la phonologie et la syntaxe - bien compensée. Il demeure une hypotonie et une fragilité articulaire/praxique mais l'intelligibilité est devenue bonne. Troubles associés : TAC (Trouble d'Acquisition de la Coordination), difficultés attentionnelles. Nathan présente des difficultés à gérer ses émotions, il suit une thérapie cognitivo-comportementale. |
| Gaston (10 ans) | Difficultés phonologiques et syntaxiques avec impact modéré sur l'intelligibilité. Troubles de l'oralité, hyper-sélectivité alimentaire. TAC (Trouble d'Acquisition de la Coordination) et atteinte des fonctions exécutives. Gaston est dans la communication, recherche l'autre, l'échange voire la complicité – quand il est en confiance. |
| Florian (11 ans) | Atteinte praxique/articulatoire sévère à ce jour avec impact sur l'intelligibilité. Evolution positive. Troubles du comportement. L'expressivité est réduite et Florian a du mal à adresser son regard vers l'autre ; c'est la pragmatique qui demeure à ce jour problématique. |
| Simon (15 ans) | Dyspraxie verbale massive. Simon demeure peu intelligible. L'entrée dans le langage écrit est encore difficile. Simon est par ailleurs un jeune dans l'échange, adapté et expressif. |

Annexe 18 : Les guides d'analyse

(1) L'acte expressif : une entité bien définie au sein des actes interlocutifs

| Actes interlocutifs | Assertion (A) (Aa – Ad) | Question (Q) | Réponse (Rep) | Validation (V) (Va – Vd) | Phatiques (Ph) | Régulateurs (Reg) | Gestion de l'échange (G) | Actes directifs (D) | Actes rituels (Ri) | Protection de la face (Pr) | Actes expressifs (E) |
|---------------------|--|-----------------------------------|--|--|---|---|--|--|--|---|--|
| | <p>Apport d'information</p> <p>Peut être descriptive, narrative, explicative ou argumentative</p> <p>Dans ce dernier cas : accord (Aa) ou désaccord (Ad)</p> | Question en attente d'information | Réponse apportant l'information demandée | <p>Commentaires réactifs, sans apport d'information</p> <p>Validation simple, reprise (V), accord (Va), désaccord (Vd)</p> | <p>Maintien du contact avec l'interlocuteur, marque de la relation</p> <p>Demande de validation</p> | Signe du maintien de l'écoute, marqueurs de réception | Maintien du bon déroulement de l'échange en termes de règles conversationnelles, actes de pilotage | Action sur autrui : demande, conseil, ordre, proposition, sollicitation... | Actes conventionnelles, à la formulation stéréotypée (salutation, excuse, remerciement...) | Réparation, recherche d'apaisement et protection de la face | Expression d'une émotion, de l'état interne, ou de la disposition du sujet |

Les actes peuvent se combiner ; on parle alors d' « actes hybrides », codés (D+E) par exemple. Certains restent également difficilement identifiables, codés (?).

Cette proposition d'analyse repose en grande partie sur les travaux de Croll (1993, 2010).

Objectifs d'analyse :

- Quelles sont les spécificités de cet acte ? Comment peut-on le définir, le reconnaître ?
- Quelle place occupent les actes expressifs dans les échanges chez les jeunes dysphasiques ? Est-ce un acte investi, ou au contraire plus délaissé ?

(2) Fonction et réalisation de l'acte expressif au sein de l'interaction

| Sujet Acte expressif Émotion | Intentionnalité - Fonction | | | | Réalisation et reconnaissance de l'acte | | | | |
|--|---|--|-------------|-------|---|--|--|--|--|
| | Acte auto-centré (Emotion tournée vers soi) - Fonction biologique et de régulation interne - Absence d'intentionnalité, dimension instinctive | Acte de communication (Emotion tournée vers l'autre) - Sémiotisation, partage de sens intentionnel - Agir sur l'autre, faire réagir... Entrer en interaction | | | | Aboutissement - L'acte est-il perçu ? Exprimé et réceptionné, sans difficulté ni malentendu - L'acte est-il reconnu ? Entendu par autrui, validé et intégré à l'échange (signes de réception, de considération) Reconnu avec accord ou désaccord | Difficultés rencontrées - Locuteur, aspect expressif (E) - Interlocuteur, aspect réceptif (R) | Gestion et réparation - Locuteur, aspect expressif (E) - Interlocuteur, aspect réceptif (R) | Qualité du feedback de l'interlocuteur - Ecoute manifestée - Signes de réception (signes verbaux, actions) - Validation, bienveillance |
| Appel Demande | | Partage | Affirmation | Autre | | | | | |
| | | | | | | | | | |

Objectifs d'analyse :

- A quelle fonction répond l'expression émotionnelle dans les échanges chez ces jeunes ?
 - L'acte est-il plutôt auto-centré ? → Rôle de régulation interne, fonction biologique (décharge, besoin archaïque, dimension instinctive)
 - L'acte est-il plutôt tourné vers l'autre, riche d'une intention de communication ? → Rôle communicatif, sémiotisation du signal
- Dans le cas d'une expression émotionnelle tournée vers l'autre, quelles sont les fonctions spécifiques de ces actes expressifs au sein de la communication ?
- Quels sont les facteurs impliqués dans l'accomplissement de l'acte ?
 - Comment l'acte se réalise-t-il ? L'émotion est-elle perçue par l'interlocuteur et surtout reconnue, c'est-à-dire validée et intégrée à l'échange ?
 - Des difficultés sont-elles rencontrées ? Lesquelles ? Comment sont-elles gérées ?
 - Quel rôle tient la qualité du feedback, de l'écoute de l'interlocuteur, dans la réussite de l'acte expressif ?

(3) Les émotions en détail : identification, origine et signaux

| Sujet Émotion | Identification | | Origine | | Signaux émotionnels | | | | | | | | | |
|------------------|-----------------------------|------------------------|----------------------------------|--|---------------------|---|--------------------|--------|----------|-------------|---|----------|-------|---|
| | - Agréable - Désagréable | Intensité (+ → +++) | Réaction primaire (quotidien) | Réaction secondaire à une difficulté engendrée par le trouble du langage (incompréhension, difficulté à se faire comprendre...) | Verbal | | Non verbal | | | Para verbal | | | Autre | |
| | | | | | Emotion nommée | Manifestations au travers du langage | Attitude - Posture | Gestes | Mimiques | Regard | Informations acoustiques (hauteur, intensité, débit) | Prosodie | | Emissions vocales (conventionnelles et originales) |
| | | | | | | | | | | | | | | |

Objectifs d'analyse :

- Quels sont les différents types d'émotions observées ? Quels sont les signaux perçus ? Quelles sont les modalités d'expression empruntées voire privilégiées (verbal, para-verbal et non-verbal) ?
- Quelle est l'origine des émotions exprimées ? Quels sont les éléments déclencheurs ?

Annexe 19 : Organisation de l'analyse des actes expressifs (corpus)

(1) L'acte expressif : une entité bien définie au sein des actes interlocutifs

| Population (1) Jeunes de l'institut - Interactions entre pairs | |
|---|---|
| Situations | Séquences |
| <p>Récréation « ping-pong »</p> <p><u>Situation</u> : Durant la récréation, les jeunes ont beaucoup joué au ping-pong et au ballon. De petits groupes se sont formés et reconfigurés de façon dynamique. Des phénomènes interactifs ont émergé : le rapport de force, l'affirmation de soi, la négociation, le conflit mais aussi la complicité et l'écoute.</p> <p><u>Sujets présents</u> : Tom, Samuel, Marin, Julien, Jeanne, Camille, Lucien, l'enseignant spécialisé, la psychologue, l'étudiante en orthophonie (Léa).</p> | <p>Séquence 1</p> <ul style="list-style-type: none"> Partie de ping-pong entre Tom et Marin (leaders) Affirmation de Jeanne Sujets présents : Tom, Marin, Jeanne, Camille, Samuel et Julien |
| | <p>Séquence 2</p> <ul style="list-style-type: none"> Partie de ping-pong entre Jeanne et Marin Frustration de Jeanne Sujets présents : Tom, Marin, Jeanne, Camille, Samuel et Julien |
| | <p>Séquence 3</p> <ul style="list-style-type: none"> Partie de ping-pong entre Marin et Julien Partie de ping-pong entre Marin et Camille Conflit Julien/Tom Sujets présents : Tom, Marin, Camille, Samuel et Julien |
| | <p>Séquence 4</p> <ul style="list-style-type: none"> Parties Samuel/Jeanne/Tom/ Marin/Camille Rapport de force Marin/Tom Echange Marin et Julien Sujets présents : Tom, Marin, Jeanne, Camille, Samuel et Julien |
| | <p>Séquence 5</p> <ul style="list-style-type: none"> Partie de ping-pong entre Samuel et Jeanne : jeu sans parole Sujets présents : Samuel et Jeanne |

(2) Fonction et réalisation de l'acte expressif au sein de l'interaction (3) Les émotions en détail : identification, origine et signaux

| Population (1) Jeunes de l'institut - Interactions entre pairs | |
|---|---|
| Situations | Émotions, actes expressifs, situations impliquant des émotions |
| <p>Atelier « sapins » en origami</p> <p><u>Situation</u> : Les jeunes confectionnent des sapins en origami pour le marché de Noël à venir. Ils sont assis ensemble autour d'une table. Certains viennent et repartent en fonction de leurs suivis (psychomotricité, suivi psychologique...).</p> <p><u>Sujets présents</u> : Julien, Eliot, Tom, Samuel, Marin, l'éducateur, la psychomotricienne, l'étudiante en orthophonie (Léa).</p> | Eliot – /découragement/, /lassitude/ |
| | Julien – /lassitude/ |
| | Tom – /fierté/, /joie/ |
| | Samuel – diverses émotions (/satisfaction/, /fierté/, /déception/, /découragement/) |
| <p>Récréation Jeanne et Lucien</p> <p><u>Situation</u> : Lucien souhaite jouer avec Jeanne « au pistolet » pendant la récréation mais elle préfère jouer au ping-pong avec les plus grands.</p> <p><u>Sujets présents</u> : Lucien, Jeanne, Eliot, Tom, l'enseignant spécialisé, l'étudiante en orthophonie (Léa).</p> | Marin, Eliot, Julien et Samuel – /joie/, /amusement/, /excitation/ (les « bêtises » devant la caméra) |
| <p>Atelier d'acrogym</p> <p><u>Situation</u> : La psychomotricienne propose un atelier « acrogym » aux jeunes. Après divers échauffements et petits exercices, il leur est demandé de préparer, par groupe, une courte présentation avec un thème, une musique, des figures. Marin, Tom et Samuel sont ensemble. La motivation est difficile à trouver et Samuel reste en retrait.</p> | Lucien – /désir/ de jouer avec Jeanne, /insistance/, /impatience/, /détermination/, /espoir/ |
| | Marin – /démotivation/, /absence d'élan/ |

| | |
|--|---|
| <u>Sujets présents</u> : Tom, Samuel, Marin, la psychomotricienne, l'étudiante en orthophonie (Léa) | Samuel – Absence de réponse et de réaction émotionnelle |
| <p align="center">Récréation « ping-pong »</p> <p><u>Situation</u> : Durant la récréation, les jeunes ont beaucoup joué au ping-pong et au ballon. De petits groupes se sont formés et reconfigurés de façon dynamique. Des phénomènes interactifs ont émergé : le rapport de force, l'affirmation de soi, la négociation, le conflit mais aussi la complicité et l'écoute.</p> <p><u>Sujets présents</u> : Tom, Samuel, Marin, Julien, Jeanne, Lucien, Camille, l'enseignant spécialisé, la psychologue, l'étudiante en orthophonie (Léa).</p> | Jeanne – /frustration/, /colère/, /affirmation/ |
| | Tom – /agacement/ |
| | Le conflit entre Tom et Julien |
| | Tom – /animosité/ envers Julien |
| | Julien – /colère/, /révolte/, /sentiment d'injustice/ |
| | Julien – /douleur/, /malaise/ |
| <p align="center">Atelier « graphisme »</p> <p><u>Situation</u> : L'éducateur spécialisé propose aux jeunes un atelier de graphisme : dessiner une main avec un effet de relief en trompe-l'œil. Des tensions sont présentes entre les jeunes... jusqu'à l'explosion d'un d'entre eux. En d'autres moments, nous pourrions observer leur fierté quant à leurs dessins et l'évocation autour de la peur.</p> <p><u>Sujets présents</u> : Tom, Samuel, Marin, Julien, Eliot, l'éducateur spécialisé, l'étudiante en orthophonie (Léa).</p> | Tension entre Tom et Julien L'explosion de Tom |
| | Julien – /malaise/ et /défense/ |
| | Marin, Samuel et Julien - /fierté/ des dessins |
| | Marin – /souci/, /préoccupation/ pour Tom |
| | Tous - moments de /complicité/ |
| <p align="center">Atelier « super-héros »</p> <p><u>Situation</u> : L'éducateur spécialisé propose aux jeunes un atelier créatif : les jeunes doivent d'abord inventer leur super-héros, le dessiner, puis le créer en pâte à modeler si le temps le leur permet. Les jeunes, après un moment de réticence, investissent avec plaisir cette activité. Les échanges dévoilent leur complicité</p> | Samuel - /joie/, /espièglerie/, /fierté/ |
| | Marin et Julien – /joie/, /complicité/ |

| | |
|--|--|
| mais aussi les rapports de force entre certains. Samuel est très présent, il s'amuse de son personnage mais reste en décalage par rapport au reste du groupe. | Eliot - /fierté/ |
| <u>Sujets présents</u> : Tom, Samuel, Marin, Julien, Eliot, l'éducateur spécialisé, l'étudiante en orthophonie (Léa). | Tom – /animosité/, /agacement/ |
| <p align="center">Parties de Mikado</p> <p><u>Situation</u> : Une partie des jeunes enchaîne l'activité des « super-héros » avec quelques parties de Mikado : d'abord Julien contre Marin puis Marin contre Eliot, Eliot contre Julien, et enfin Eliot, Marin, l'éducateur et l'étudiante en orthophonie (Léa). La concentration et les rapports compétitifs s'affichent de nouveau.</p> <p><u>Sujets présents</u> : Tom, Samuel, Marin, Julien, Eliot, l'éducateur spécialisé, l'étudiante en orthophonie (Léa).</p> | Julien, Marin, Eliot - /concentration/, /stress/ |
| | Julien, Marin, Eliot - /satisfaction/, /fierté/ |
| | Julien, Marin, Eliot - /déception/ |
| | |
| <p align="center">Récréation « jeu du loup »</p> <p><u>Situation</u> : Durant la récréation, les jeunes se partagent des bonbons et jouent ensemble au jeu du loup. Jeanne reste à l'écart à la table de ping-pong avec l'étudiante. Lucien cherche Fabien, l'interpelle pour être couré. Les éclats de rire sont au rendez-vous.</p> <p><u>Sujets présents</u> : Tom, Marin, Eliot, Julien, Jeanne, Lucien, Samuel, Camille, l'éducateur spécialisé, l'étudiante en orthophonie (Léa).</p> | /joie/, /excitation/ |
| | |

| Population (2) Jeunes suivis en orthophonie - Séances en individuel | | |
|--|---|---|
| Jeunes | Situations | Émotions, actes expressifs |
| Simon | <p><u>Situation 1</u> : Nous commençons un travail sur l'apprentissage de la lecture avec Simon en nous appuyant sur les gestes Borel-Maisonnay et en suivant une progression allant du son au mot. Simon est très engagé dans ce nouvel apprentissage : son désir de progresser est marquant, il entraîne concentration, implication et une grande fierté en situation de réussite. Simon, en plus de s'appliquer à rechercher les bonnes correspondances graphème-phonème, est dans l'analyse et la recherche de sens. Lors du déchiffrement, certains tâtonnements phonologiques font surgir de drôles de mots ou même un gros mot – Simon en est à la fois très gêné et amusé.</p> <p><u>Sujets présents</u> : Simon, sa mère, l'orthophoniste (Irène) et l'étudiante en orthophonie (Léa).</p> | <p>/concentration/, /détermination/, /engagement/, /fierté/</p> |
| | <p><u>Sujets présents</u> : Simon, sa mère, l'orthophoniste (Irène) et l'étudiante en orthophonie (Léa).</p> | <p>/gêne/, /amusement/</p> |
| | <p><u>Situation 2</u> : Nous proposons un entretien à Simon et sa mère autour de la question des émotions en lien avec la dysphasie. Cette situation met à mal Simon qui le manifeste clairement par des signes de fatigue, de malaise ou encore un détachement attentionnel.</p> <p><u>Sujets présents</u> : Simon, sa mère, l'étudiante en orthophonie (Léa).</p> | <p>/fatigue/, /détachement/, /malaise/</p> |
| Gaston | <p><u>Situation</u> : Il est proposé à Gaston un jeu de plateau comme support d'échanges : il est question de parler de soi, de ses goûts, de ses rêves, etc. L'activité permet de travailler le langage dans sa forme de dialogue et l'affirmation de soi. Nous nous rendons assez rapidement compte que l'activité est inconfortable pour Gaston et un déséquilibre dans l'occupation de la parole s'installe.</p> <p><u>Sujets présents</u> : Gaston, l'étudiante en orthophonie (Léa), l'orthophoniste (Irène).</p> | <p>/inconfort/, /impatience/</p> |

| | | |
|---------|---|--|
| Raphaël | <p><u>Situation 1</u> : Nous proposons un jeu sur les émotions à Raphaël : il faut reconstituer des paires d'émotions en demandant à l'autre la carte souhaitée avec des mots ou en mimant. Raphaël investit le jeu avec plaisir, il est très présent, vif, et l'enjeu de gagner est un véritable moteur pour lui.</p> <p><u>Sujets présents</u> : Raphaël, l'étudiante en orthophonie (Léa), l'orthophoniste (Irène).</p> | <p>/plaisir/, /enthousiasme/, /fierté/</p> |
| | <p><u>Situation 2</u> : Nous démarrons un « carnet de vie » avec Raphaël à partir de photos de son quotidien pour travailler la mise en mots, en phrases, et la visualisation des éléments de cette dernière par des pictos Makaton. Cependant, aujourd'hui Raphaël semble très fatigué et donc moins motivé par l'activité. De plus, les aspects techniques de l'activité prennent du temps et laissent de côté Raphaël.</p> <p><u>Sujets présents</u> : Raphaël, l'étudiante en orthophonie (Léa), l'orthophoniste (Irène).</p> | <p>/fatigue/, /manque de motivation/</p> |
| | <p><u>Situation 3</u> : Raphaël réalise un bilan de renouvellement dans le cadre de son suivi. La situation de bilan, d'évaluation, lui est très inconfortable et vient très sûrement bousculer l'estime qu'il a de lui-même. Lors de ce bilan, nous observons des signes de malaise et des signes s'apparentant à des mécanismes de défense : Raphaël répète qu'il sait tout faire, que c'est « trop facile », justement lors des épreuves qui lui sont plus difficiles. La conscience des difficultés semble importante et très douloureuse pour le jeune garçon.</p> <p><u>Sujets présents</u> : Raphaël, l'orthophoniste (Irène), l'étudiante en orthophonie (Léa).</p> | <p>/inconfort/, /malaise/, /vulnérabilité/, /anxiété/</p> |
| Robin | <p><u>Situation</u> : Robin est en situation de réussite lors d'une activité ou d'un jeu.</p> <p><u>Sujets présents</u> : Robin, l'étudiante en orthophonie (Léa), l'orthophoniste (Irène).</p> | <p>/joie exacerbée/, /excitation/</p> |
| | <p><u>Situation</u> : Lorsque le temps d'activité dépasse les ressources attentionnelles de Robin, son comportement change et il devient agité.</p> <p><u>Sujets présents</u> : Robin, l'étudiante en orthophonie (Léa), l'orthophoniste (Irène).</p> | <p>/fatigue/, /saturation attentionnelle/ (entraînant chez Robin une agitation, un certain débordement du cadre)</p> |

Annexe 20 : Document de réflexion transmis aux parents

Partage et réflexion autour de la dysphasie et de l'expression des émotions
Le regard des parents

Nom et prénom de l'enfant :

Date :

Comportement général :

- Votre enfant aime-t-il parler ?
- Qu'aime-t-il vous raconter ?
- Est-il à l'aise avec les autres ?
- Se fait-il facilement de nouveaux amis ?
- Participe-t-il en classe ?
- D'après vous, quelle place prend le trouble du langage chez lui ? Quelle influence a-t-il sur son comportement et son estime de lui-même ?

Les émotions quand la communication est compliquée :

- Comment percevez-vous que votre enfant est en difficulté pour s'exprimer ?
- Comment percevez-vous que votre enfant est en difficulté pour comprendre ?

- Comment le montre-t-il ? Quels signes repérez-vous ?
 - Mots qu'il utilise :
 - Mouvements du corps :
 - Expressions du visage :
 - Voix :
 - Autres signes :
- Pouvez-vous associer ces réactions à une ou des émotions ?
- Que faites-vous alors ? Comment réagissez-vous ?
- Comment la difficulté est-elle gérée ? Comment cela se termine-t-il généralement ?

L'expression des émotions dans la vie de tous les jours :

- Votre enfant exprime-t-il plus souvent des émotions positives ou négatives ?
- Comment montre-t-il qu'il est content ? Dans quelle(s) situation(s) ?
- Comment montre-t-il qu'il est triste ? Dans quelle(s) situation(s) ?
- Comment montre-t-il qu'il est en colère ? Dans quelle(s) situation(s) ?

- Comment montre-t-il qu'il a peur ? Qu'il est anxieux ? Dans quelle(s) situation(s) ?
- Comment montre-t-il qu'il est surpris ? Dans quelle(s) situation(s) ?
- Comment montre-t-il qu'il a honte ? Dans quelle(s) situation(s) ?

Le dialogue et l'écoute :

- Avec votre enfant, parlez-vous des émotions qu'il ressent ?
- Pensez-vous toujours réussir à bien écouter votre enfant ?
- Qu'est-ce qui peut être difficile parfois ?
- Comment lui montrez-vous que vous l'écoutez ?

Remarques diverses (questions, demandes, éléments à ajouter...)

Annexe 21 : Lettres de présentation du projet

Présentation du projet

A l'attention des parents des jeunes de l'institut et des professionnels encadrants (population 1)

Titre provisoire : L'expression des émotions chez l'enfant avec un trouble développemental du langage : proposition d'un support pour l'écoute et l'analyse des compétences

Étudiante en Master 2 au centre de formation d'orthophonie de Nantes, je suis amenée à réaliser un mémoire de fin d'études cette année.

Ce mémoire porte sur l'expression des émotions chez les jeunes dysphasiques.

Face au défi que représente l'épanouissement social et personnel dans le cadre d'un trouble langagier, je me questionne sur l'importance de l'expression des émotions. En effet, les émotions sont essentielles aux échanges et omniprésentes dans notre communication. Elles se dévoilent de multiples façons : au travers des mots, des gestes, d'une attitude, d'un regard, des mimiques, de la voix... Des difficultés massives dans leur expression peuvent impacter la qualité des relations sociales, l'estime de soi, les apprentissages, entres autres. Et ces mêmes difficultés peuvent venir, à leur tour, limiter les échanges et donc la communication ; c'est un cercle vicieux.

Ainsi, afin de prévenir ces conséquences psycho-relationnelles, mes questionnements sont les suivants :

- Comment les dysphasiques expriment-ils leurs émotions ? De quelle manière ? Rencontrent-ils des difficultés particulières ?
- Et donc, très concrètement, comment les accompagner dans cette expression ? Comment mieux les observer et les écouter ?

Cette réflexion s'ancre dans l'exigence d'un accompagnement global en orthophonie, c'est-à-dire non pas centré uniquement sur les aspects langagiers, mais aussi sur la communication plus généralement, l'épanouissement psychologique, avec les autres, scolaire et professionnel.

Mon objectif est donc d'élaborer un support pour l'observation de l'expression émotionnelle du jeune dysphasique. Cet outil cherchera à guider notre regard afin de pouvoir mettre en valeur les compétences de l'enfant (pour les renforcer, les développer par la suite) et mieux accueillir les émotions qu'il exprime. Le support pourra être utilisé par l'orthophoniste lors du bilan, ou encore durant la prise en charge avec les parents par exemple.

La création de cet outil nécessite un travail de lecture mais aussi d'observer les enfants pour que ce dernier soit le plus juste et adapté possible. C'est la raison pour laquelle je souhaite observer vos enfants en situations d'échange afin de recueillir des données authentiques. L'enregistrement vidéo est nécessaire car il nous permet de prendre en compte les éléments non verbaux, c'est-à-dire autres que le langage (mouvements du corps, expressions du visage, intonations dans la voix...). Par la suite, je sélectionnerai quelques extraits et je les analyserai avec l'aide de mes directrices de mémoire, Madame CROLL, linguiste, et Madame LANOUX, orthophoniste.

Bien évidemment, les vidéos resteront confidentielles et seront protégées. Leur accès vous sera libre. L'anonymat des données sera effectué. Vous aurez également accès au résultat des analyses dans le mémoire – que je pourrai vous transmettre. Ainsi, le cadre éthique sera respecté.

Plus concrètement, je souhaiterais venir faire ces observations quelques mardis sur le temps de récréation de l'après-midi (15h - 15h30), et quelques jeudis le temps de l'atelier « jeux » avec l'éducatrice et sur le temps de la récréation également (13h30 – 15h30). Ma posture sera discrète, celle d'une observatrice. Les dates ne sont pas encore fixées, mais je prévois de venir entre 2 à 6 fois, entre fin novembre et début février. Vos enfants et vous serez bien évidemment prévenus.

L'accord de la direction a été donné.

C'est en toute logique que je me tourne vers vous aujourd'hui : votre consentement libre et éclairé est nécessaire, ainsi que celui de votre enfant. Il, et vous avez le choix d'accepter ou de refuser de participer à ce projet. Un document vous sera transmis afin de recueillir votre avis.

J'espère avoir été la plus claire possible dans cette présentation, mais si vous souhaitez échanger à propos du projet, me poser vos questions ou me faire part de certaines remarques, je reste à votre disposition. Vos retours seront constructifs. Vous pouvez me joindre par mail [REDACTED] ou par téléphone [REDACTED]. Une rencontre est également envisageable.

En vous remerciant pour votre lecture,
Veuillez recevoir mes sincères salutations.

Présentation du projet

A l'attention des jeunes de l'institut (population 1)

Je suis étudiante en orthophonie et c'est ma dernière année d'études. Pour être diplômée, je dois réfléchir sur un thème et rendre un dossier écrit : on appelle cela un « mémoire ».

Dans mon mémoire, je vais m'intéresser à l'expression des émotions chez les jeunes dysphasiques. J'aimerais savoir comment vous exprimez vos émotions : de quelle manière, est-ce que c'est facile pour vous, ou parfois plus compliqué. Cela me permettra ensuite de réfléchir à des idées pour pouvoir vous aider.

Pour cela, j'ai besoin de vous observer et de filmer quelques moments.

Nous avons discuté avec l'orthophoniste, Madame [REDACTED], pour choisir les bons moments : nous avons pensé au mardi après-midi pendant la récréation et au jeudi après-midi pendant l'atelier « jeux » avec l'éducatrice et pendant la récréation. Je ne viendrai que quelques fois durant l'année et vous serez prévenus à chaque fois.

Vous aurez le droit de récupérer les vidéos si vous le souhaitez. De mon côté, je ne les partagerai avec personne, et personne ne pourra voir votre nom et votre prénom. Cela sera protégé. Je les regarderai uniquement avec une orthophoniste et une chercheuse pour qu'elles m'aident à les analyser.

Êtes-vous d'accord ?

Bien sûr, vous avez le droit d'accepter ou de refuser de participer. C'est vous qui décidez. Vous avez un autre document pour me donner votre réponse.

J'espère avoir été claire, mais si vous avez des questions, n'hésitez pas à le dire à vos parents et à vos enseignants pour que je puisse vite vous répondre.

Merci beaucoup et à bientôt j'espère.

Présentation du projet
A l'attention des parents des jeunes suivis en libéral (population 2)

Titre provisoire : L'expression des émotions chez l'enfant avec un trouble développemental du langage : proposition d'un support pour l'écoute et l'analyse des compétences

Étudiante en Master 2 au centre de formation d'orthophonie de Nantes, je suis amenée à réaliser un mémoire de fin d'études cette année. Madame LANOUX dirige et accompagne ce projet.

Mon mémoire porte sur l'expression des émotions chez les jeunes dysphasiques.

Face au défi que représente l'épanouissement social et personnel dans le cadre d'un trouble langagier, je me questionne sur l'importance de l'expression des émotions. En effet, les émotions sont essentielles aux échanges. Elles se dévoilent de multiples façons : au travers des mots, des gestes, d'une attitude, d'un regard, des mimiques, de la voix... Des difficultés massives dans leur expression peuvent impacter la qualité des relations sociales, l'estime de soi, les apprentissages, entre autres. Et ces mêmes difficultés peuvent venir, à leur tour, limiter les échanges et donc la communication ; c'est un cercle vicieux.

Ainsi, afin de prévenir ces possibles conséquences psycho-relationnelles, mes questionnements sont les suivants :

- Comment les dysphasiques expriment-ils leurs émotions ? De quelle manière ? Quelles sont leurs compétences ? Rencontrent-ils des difficultés particulières ?
- Et donc, très concrètement, comment les accompagner dans cette expression ? Comment mieux les observer et les écouter ?

Cette réflexion s'ancre dans l'exigence d'un accompagnement global en orthophonie, c'est-à-dire non pas centré uniquement sur les aspects langagiers, mais aussi sur la communication plus généralement, l'épanouissement psychologique, avec les autres, scolaire et professionnel.

Mon objectif est donc d'élaborer un support pour l'écoute et l'observation de l'expression émotionnelle du jeune dysphasique. Cet outil cherchera à guider notre regard afin de pouvoir mettre en valeur les compétences de l'enfant (pour les renforcer, les développer par la suite) et mieux accueillir les émotions qu'il exprime. Le support pourra être utilisé par l'orthophoniste lors du bilan, ou encore durant la prise en charge avec les parents par exemple.

La création de cet outil nécessite un travail de lecture mais aussi d'observer et d'échanger avec les enfants pour que ce dernier soit le plus juste et adapté possible.

Au cours de mon stage, je vais avoir la chance de rencontrer vos enfants dans le cadre de leur accompagnement orthophonique auprès de Madame LANOUX, au cabinet de [REDACTED]. Nous allons pouvoir, durant ces séances, faire des activités et discuter autour des émotions. Je souhaiterais filmer ces moments. L'enregistrement vidéo est nécessaire car il nous permet de prendre en compte les éléments non verbaux, c'est-à-dire autres que le langage (mouvements du corps, expressions du visage, intonations dans la voix...).

Bien évidemment, les vidéos resteront confidentielles et seront protégées. Leur accès vous sera libre. L'anonymat des données sera effectué. Vous aurez également accès au résultat des analyses dans le mémoire – que je pourrai vous transmettre.

Vous serez prévenus de ma présence lors des séances ; mes périodes de stage s'étendent du 11 au 22 décembre, du 12 février au 23 mars, et du 7 mai au 8 juin.

C'est en toute logique que je me tourne vers vous aujourd'hui : votre consentement libre et éclairé est nécessaire, ainsi que celui de votre enfant. Il, et vous avez le choix d'accepter ou de refuser de participer à ce projet. Un document vous a été transmis afin de recueillir votre avis.

J'espère avoir été la plus claire possible dans cette présentation, mais si vous souhaitez échanger à propos du projet, me poser vos questions ou me faire part de certaines remarques, je reste à votre disposition. Vos retours seront constructifs. Vous pouvez me joindre par mail [REDACTED] ou par téléphone [REDACTED].

En vous remerciant pour votre lecture,
Veuillez recevoir mes sincères salutations.

Projet Mémoire - Note complémentaire
A l'attention des parents des jeunes suivis en libéral (population 2)

Madame, Monsieur,

Vous avez été informé(s) de mon projet lors d'une précédente lettre. Je vous avais présenté ma démarche d'observation et d'enregistrement vidéo auprès de votre enfant concernant la communication des émotions. Vous m'avez donné votre consentement écrit à cet effet.

Par ailleurs, j'ai entre temps entrepris de vous donner un document de réflexion type questionnaire afin de recueillir votre témoignage de parent – je vous remercie encore, soit dit en passant, pour vos précieuses réponses ! Je souhaiterais les analyser afin de répondre le plus justement possible aux besoins réels de l'enfant et de son entourage. Bien évidemment, l'anonymat sera conservé et les données brutes seront protégées. Seule mon analyse sera lisible dans le mémoire. Cependant, à ce jour, je n'ai aucun accord écrit de votre part concernant l'utilisation de ces données pour mon mémoire. Je vous contacte donc afin de recueillir votre consentement. Vous êtes bien sûr libre d'accepter ou de refuser.

Je reste à votre disposition pour toute question ou besoin d'information supplémentaire,
En vous remerciant,

Annexe 22 : Formulaires de consentement libre et éclairé (annexe 7)

Consentement libre et éclairé – à l'attention de l'enfant et de ses parents

Titre provisoire de l'étude : L'expression des émotions chez l'enfant avec un trouble développemental du langage : proposition d'un support pour l'écoute et l'analyse des compétences

Consentement de participation :

Je soussigné(e) :

Nom Prénom

Né(e) le à

Adresse :

Agissant en qualité de parent/représentant légal de :

Nom Prénom

Né(e) le à

Certifie avoir été pleinement informé(e) par DESCHEPPER Léa

Dans le cadre de la réalisation d'un mémoire de fin d'études en Orthophonie portant sur l'expression des émotions chez les jeunes dysphasiques, DESCHEPPER Léa m'a proposé de participer à une investigation organisée par le Centre de Formation Universitaire en Orthophonie (CFUO) de Nantes.

DESCHEPPER Léa m'a clairement présenté son projet, ses objectifs, les différentes étapes et les modalités pour le recueil de données. Un document m'a été communiqué à cet effet. Je sais que les enregistrements vidéo seront voués à une analyse pour établir un support d'observation de l'expression des émotions chez les enfants avec une dysphasie.

J'ai pu poser toutes les questions nécessaires afin d'avoir une compréhension réelle de l'information transmise. J'ai obtenu des réponses claires et adaptées afin que je puisse me faire mon propre jugement. Ma décision est éclairée.

Je suis libre d'accepter ou de refuser de participer à cette recherche.

Toutes les données me concernant resteront strictement confidentielles. Seules DESCHEPPER Léa et les directrices du mémoire, CROLL Anne et LANOUX Irène, y auront accès. J'ai pris connaissance de mon droit d'accès et de rectification des informations nominatives me concernant selon les termes de la loi.

J'ai connaissance du fait que je peux retirer mon consentement à tout moment et donc mettre fin à ma participation, sans encourir aucune responsabilité.

Je pourrai à tout moment demander des informations complémentaires concernant cette étude.

Ayant disposé d'un temps de réflexion suffisant avant de prendre ma décision, et compte tenu de l'ensemble de ces éléments, j'accepte librement et volontairement de participer à cette étude dans les conditions établies par la loi.

Fait à : le

Signature de l'étudiant

Signature du participant

Signature du parent/représentant légal

Consentement libre et éclairé – à l'attention des professionnels encadrants

Titre provisoire de l'étude : L'expression des émotions chez l'enfant avec un trouble développemental du langage : proposition d'un support pour l'écoute et l'analyse des compétences

Consentement de participation :

Je soussigné(e) :

Nom Prénom

Né(e) le à

Adresse :

Agissant en tant que

Certifie avoir été pleinement informé(e) par DESCHEPPER Léa

Dans le cadre de la réalisation d'un mémoire de fin d'études en Orthophonie portant sur l'expression des émotions chez les jeunes dysphasiques, DESCHEPPER Léa m'a proposé de participer à une investigation organisée par le Centre de Formation Universitaire en Orthophonie (CFUO) de Nantes.

DESCHEPPER Léa m'a clairement présenté son projet, ses objectifs, les différentes étapes et les modalités pour le recueil de données. Un document m'a été communiqué à cet effet. Je sais que les enregistrements vidéo seront voués à une analyse pour établir un support d'observation de l'expression des émotions chez les enfants avec une dysphasie.

J'ai pu poser toutes les questions nécessaires afin d'avoir une compréhension réelle de l'information transmise. J'ai obtenu des réponses claires et adaptées afin que je puisse me faire mon propre jugement. Ma décision est éclairée.

Je suis libre d'accepter ou de refuser de participer à cette recherche.

Toutes les données me concernant resteront strictement confidentielles. Seules DESCHEPPER Léa et les directrices du mémoire, CROLL Anne et LANOUX Irène, y auront accès. J'ai pris connaissance de mon droit d'accès et de rectification des informations nominatives me concernant selon les termes de la loi.

J'ai connaissance du fait que je peux retirer mon consentement à tout moment et donc mettre fin à ma participation, sans encourir aucune responsabilité.

Je pourrai à tout moment demander des informations complémentaires concernant cette étude.

Ayant disposé d'un temps de réflexion suffisant avant de prendre ma décision, et compte tenu de l'ensemble de ces éléments, j'accepte librement et volontairement de participer à cette étude dans les conditions établies par la loi.

Fait à : le

Signature du participant

Signature de l'étudiant

ENGAGEMENT ÉTHIQUE

Je soussignée Léa DESCHEPPER, 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 explorer l'expression des émotions des jeunes dysphasiques afin d'élaborer un livret d'information et de guidance à l'attention des interlocuteurs quotidiens.

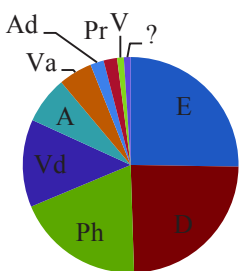
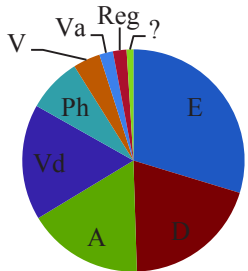
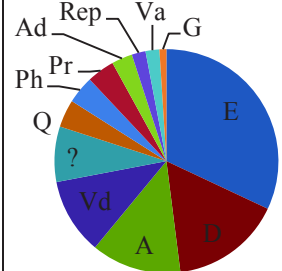
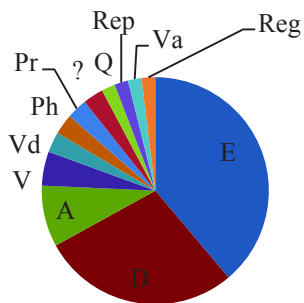
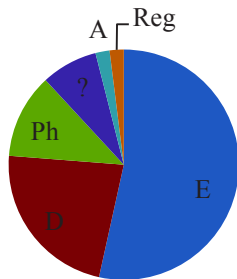
Conformément à la déclaration d'Helsinki, je m'engage à :

- 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 Dausse, le 22 août 2018

DESCHEPPER Léa


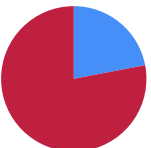

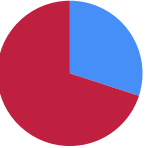
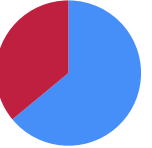
Annexe 24 : Résultats - La place de l'acte expressif (expression d'une émotion) au sein des échanges

| | Séquence 1 | Séquence 2 | Séquence 3 | Séquence 4 | Séquence 5 |
|--|--|---|---|---|---|
| Présentation | Sujets présents : Tom, Martin, Jeanne, Camille, Samuel et Julien <ul style="list-style-type: none"> Partie de ping-pong entre Tom et Martin (leaders) Affirmation de Jeanne | Sujets présents : Tom, Martin, Jeanne, Camille, Samuel et Julien <ul style="list-style-type: none"> Partie de ping-pong entre Jeanne et Martin Frustration de Jeanne | Sujets présents : Tom, Martin, Camille, Samuel et Julien <ul style="list-style-type: none"> Partie de ping-pong entre Martin et Julien Partie de ping-pong entre Martin et Camille Conflit Julien/Tom | Sujets présents : Tom, Martin, Jeanne, Camille, Samuel et Julien <ul style="list-style-type: none"> Parties Samuel/Jeanne/Tom/Martin/Camille Rapport de force Martin/Tom Echange Martin et Julien | Sujets présents : Samuel et Jeanne Partie de ping-pong entre Samuel et Jeanne : jeu sans parole |
| Actes les plus fréquents <i>L'acte... est présent dans...% des actes réalisés</i> | <ul style="list-style-type: none"> Expressif (41%) Directif (39%) Phatique (31%) Validation-désaccord (20%) | <ul style="list-style-type: none"> Expressif (36%) Directif (24%) Validation-désaccord (20%) Assertion (20%) | <ul style="list-style-type: none"> Expressif (42%) Directif (21%) Assertion (17%) Validation-désaccord (14%) | <ul style="list-style-type: none"> Expressif (58%) Directif (43%) | <ul style="list-style-type: none"> Variété d'actes limitée et peu de combinaisons Expressif (68%) Directif (29%) Phatique (15%) |
| Fréquence de l'acte expressif parmi les actes effectués <i>L'acte expressif est présent dans...% des actes réalisés</i> | 41% | 36% | 42% | 58% | 68% |
| Proportion de l'acte expressif en comparaison avec les autres actes <i>De façon isolée, l'acte expressif représente ...% de la totalité des types d'actes présents</i> | 25%  | 30%  | 32%  | 40%  | 54%  |

E : acte expressif (émotion) - A : assertion (accord/désaccord) - Q : question - Rep : réponse - V : validation (Va : accord - Vd : désaccord) - Ph : phatique - Reg : régulateur - G : acte de gestion - D : acte directif - Ri : acte rituel - Pr : protection de la face - ? : acte non identifiable

| Moyenne | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|-------------|----------------|---|-----|---|-----|---|-----|----|----|----|----|---|----|----|----|---|----|-----|----|----|----|---|----|----|----|-----|----|---|----|-------------|----------------|---|-----|---|-----|---|-----|----|----|----|----|---|----|----|----|---|----|-----|----|----|----|---|----|----|----|-----|----|---|----|----|----|----|----|
| <p>Fréquence de l'acte expressif parmi les actes effectués</p> <p><i>L'acte expressif est présent dans...% des actes réalisés</i></p> | <p>49%</p> | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| <p>Proportion de l'acte expressif en comparaison avec les autres actes</p> <p><i>De façon isolée, l'acte expressif représente ...% de la totalité des types d'actes présents</i></p> | <div style="display: flex; justify-content: space-between;"> <div style="width: 45%;"> <table border="1"> <caption>Données du diagramme circulaire</caption> <thead> <tr> <th>Type d'acte</th> <th>Proportion (%)</th> </tr> </thead> <tbody> <tr><td>E</td><td>36%</td></tr> <tr><td>D</td><td>22%</td></tr> <tr><td>A</td><td>10%</td></tr> <tr><td>Ph</td><td>9%</td></tr> <tr><td>Vd</td><td>9%</td></tr> <tr><td>?</td><td>4%</td></tr> <tr><td>Va</td><td>2%</td></tr> <tr><td>V</td><td>2%</td></tr> <tr><td>Reg</td><td>2%</td></tr> <tr><td>Pr</td><td>2%</td></tr> <tr><td>Q</td><td>1%</td></tr> <tr><td>Ad</td><td>1%</td></tr> <tr><td>Rep</td><td>1%</td></tr> <tr><td>G</td><td>0%</td></tr> </tbody> </table> </div> <div style="width: 45%;"> <p> E : acte expressif D : acte directif A : assertion (accord/désaccord) Ph : phatique V : validation (Va : accord - Vd : désaccord) ? : acte non identifiable Pr : protection de la face Q : question Reg : régulateur Rep : réponse G : acte de gestion Ri : acte rituel </p> <table border="1"> <caption>Données du diagramme à barres</caption> <thead> <tr> <th>Type d'acte</th> <th>Proportion (%)</th> </tr> </thead> <tbody> <tr><td>E</td><td>36%</td></tr> <tr><td>D</td><td>22%</td></tr> <tr><td>A</td><td>10%</td></tr> <tr><td>Ph</td><td>9%</td></tr> <tr><td>Vd</td><td>9%</td></tr> <tr><td>?</td><td>4%</td></tr> <tr><td>Va</td><td>2%</td></tr> <tr><td>V</td><td>2%</td></tr> <tr><td>Reg</td><td>2%</td></tr> <tr><td>Pr</td><td>2%</td></tr> <tr><td>Q</td><td>1%</td></tr> <tr><td>Ad</td><td>1%</td></tr> <tr><td>Rep</td><td>1%</td></tr> <tr><td>G</td><td>0%</td></tr> <tr><td>Aa</td><td>0%</td></tr> <tr><td>Ri</td><td>0%</td></tr> </tbody> </table> </div> </div> | Type d'acte | Proportion (%) | E | 36% | D | 22% | A | 10% | Ph | 9% | Vd | 9% | ? | 4% | Va | 2% | V | 2% | Reg | 2% | Pr | 2% | Q | 1% | Ad | 1% | Rep | 1% | G | 0% | Type d'acte | Proportion (%) | E | 36% | D | 22% | A | 10% | Ph | 9% | Vd | 9% | ? | 4% | Va | 2% | V | 2% | Reg | 2% | Pr | 2% | Q | 1% | Ad | 1% | Rep | 1% | G | 0% | Aa | 0% | Ri | 0% |
| Type d'acte | Proportion (%) | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| E | 36% | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| D | 22% | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| A | 10% | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Ph | 9% | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Vd | 9% | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| ? | 4% | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Va | 2% | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| V | 2% | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Reg | 2% | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Pr | 2% | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Q | 1% | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Ad | 1% | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Rep | 1% | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| G | 0% | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Type d'acte | Proportion (%) | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| E | 36% | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| D | 22% | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| A | 10% | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Ph | 9% | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Vd | 9% | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| ? | 4% | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Va | 2% | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| V | 2% | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Reg | 2% | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Pr | 2% | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Q | 1% | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Ad | 1% | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Rep | 1% | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| G | 0% | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Aa | 0% | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Ri | 0% | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

Annexe 25 : Résultats - Spécificités de l'acte expressif

| | | Situation 1 | Situation 2 | Situation 3 | Situation 4 | Situation 5 |
|----------------------------------|--|---|--|---|---|---|
| Présentation | | <ul style="list-style-type: none"> Partie de ping-pong entre Tom et Martin (leaders) Affirmation de Jeanne | <ul style="list-style-type: none"> Partie de ping-pong entre Jeanne et Martin Frustration de Jeanne | <ul style="list-style-type: none"> Partie de ping-pong entre Martin et Julien Partie de ping-pong entre Martin et Camille Conflit Julien/Tom | <ul style="list-style-type: none"> Samuel/Jeanne/Tom/Martin/Camille Rapport de force Martin/Tom Echange Martin et Julien | Partie de ping-pong entre Samuel et Jeanne : Jeu sans parole (handicap langagier majeur, hypospontanéité) |
| Conditions de réalisation | Proportion de l'acte expressif en réalisation seule et dans un acte hybride |  <ul style="list-style-type: none"> Acte seul (32,5%) Acte hybride (67,5%) |  <ul style="list-style-type: none"> Acte seul (22%) Acte hybride (78%) |  <ul style="list-style-type: none"> Acte seul (53%) Acte hybride (47%) |  <ul style="list-style-type: none"> Acte seul (30%) Acte hybride (70%) |  <ul style="list-style-type: none"> Acte seul (64%) Acte hybride (36%) |
| | Actes d'association privilégiés | <ul style="list-style-type: none"> Acte directif (35%) Acte phatique (30%) Acte de validation-désaccord (22,5%) | <ul style="list-style-type: none"> Acte directif (33%) Acte de validation-désaccord (28%) | <ul style="list-style-type: none"> Question (13%) Acte phatique (10%) Acte directif (10%) | <ul style="list-style-type: none"> Acte directif (35%) Répartition homogène sur les autres actes | Uniquement associé à l'acte directif dans cette situation |
| Modalités de réalisation | Présence de signes non verbaux dans les actes comprenant un acte expressif <i>...% des actes réalisés comprenant un acte expressif sont accompagnés de signes non verbaux</i> | 40% | 44% | 55% | 56% | 79% Modalité non verbale : 46% Modalité para-verbale : 32% |
| | Proportion des actes expressifs (non hybrides) se réalisant en modalité non verbale exclusivement <i>Quand l'expressif se réalise seul, dans...% des cas, il est uniquement non-verbal</i> | 61,5% | 50% | 44% | 43% | 94% Modalité non verbale : 44% Modalité para-verbale : 50% |

Annexe 26 : Résultats - Fonction et réalisation de l'acte expressif au sein de l'interaction

(a) Fonctions de l'acte expressif dans l'échange

| Fonctions ou intentions de l'acte expressif | Appel Demande | Partage | Affirmation Intimidation | Autre |
|--|--|---|--|---------------------------------------|
| Fréquence <i>Parmi les actes expressifs analysés, ... % comprennent une fonction ...</i> | 43 % | 38 % | 33 % | 10 % |
| Émotions Actes expressifs | /découragement/ /lassitude/ /déception/ /désir/, /impatience/ /frustration/ /colère/ /agacement/ /douleur/ /malaise/ /défense/ /fatigue/ /inconfort/ /démotivation/ /vulnérabilité/ /anxiété/ /saturation attentionnelle/ | /joie/ /fierté/ /satisfaction/ /amusement/ /excitation/ /complicité/ /espièglerie/ /plaisir/ /enthousiasme/ | /fierté/ /colère/ /agacement/ /animosité/ /révolte/ /défense/ | /joie/ /excitation/ /déception/ |
| | Émotions de valence négative | Émotions de valence positive | Émotions de forte intensité | |

Facteurs impliqués dans la réussite de l'acte

(b) Difficultés, gestion et réparation accordées

| | Difficultés rencontrées | Gestion et réparation |
|-------------------------|--|---|
| Aspect expressif | Difficultés d'expression verbale Ambiguïté du message | Réceptif : écouter, verbaliser, reformuler, questionner, faire des propositions, abandonner |
| | Débordement expressif, régulation | Réceptif : écouter, cadrer et apaiser |
| Aspect réceptif | Mauvaise perception du signal | Expressif : interpellé, persévérer, abandonner |
| | Manque de disponibilité | Expressif : persévérer, abandonner |
| | Faible qualité d'écoute | Expressif : persévérer, utiliser d'autres moyens, abandonner |
| | Faible empathie | Expressif : persévérer, abandonner |
| | Feed-back inadapté (pragmatique) | Expressif : persévérer, abandonner |

(c) Étude des feed-back

Actes reconnus

Actes non reconnus

Population (1) : les jeunes de l'institut, les interactions entre pairs

Les feed-back proviennent à la fois des jeunes et des adultes encadrants (éducateur spécialisé, psychomotricienne, étudiante en orthophonie)

| | Feed-back validants | Feed-back réactionnels | Absence de feed-back |
|----------------------------|---|--|--|
| Feed-back iréniques | <p style="text-align: center;">ADULTES</p> <ul style="list-style-type: none"> - Attention (regard, sourire, posture, régulateurs...) - Validation (validation verbale, sourire, acquiescement, reformulation...) - Verbalisation de l'état émotionnel - Synchronisation émotionnelle | <p style="text-align: center;">ADULTES</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aide, recherche de solution concrète - Apport d'un cadre protecteur, médiation - Réponse aux questions - Questionnement, intérêt - Réactions verbales positives : compliments, encouragements, soutien - Protection de la face | <p style="text-align: center;">JEUNES</p> <ul style="list-style-type: none"> - Absence de signes réceptifs - Ignorance - Diversion |
| | <p style="text-align: center;">JEUNES</p> <ul style="list-style-type: none"> - Synchronie émotionnelle - Attention (Martin) - Validation (Martin, Julien) - Verbalisation (Martin) | <p style="text-align: center;">JEUNES</p> <ul style="list-style-type: none"> - Commentaires - Modification du comportement, réponse à la demande - Négociation, rappel des règles - Conseils (Julien, Martin) - Réparation, excuses (Martin) - Aide, recherche de solution (Martin) - Questionnement, intérêt (Martin) - Protection de la face, humour (Martin) - Diversion (Martin) | |
| Feed-back agonales | | <p style="text-align: center;">JEUNES</p> <ul style="list-style-type: none"> - Argumentation - Opposition - Défense, affirmation - Provocation - Jugement - Agression - Commentaires négatifs - Insistance | |

Population (2) : les jeunes suivis en orthophonie (libéral), séances d'orthophonie en individuel

Les feed-back proviennent exclusivement de l'orthophoniste et de l'étudiante en orthophonie.

| | Feed-back validants | Feed-back réactionnels | Absence de feed-back |
|----------------------------|--|---|---|
| Feed-back Iréniques | <ul style="list-style-type: none"> - Attention, écoute (attente, silence, regard) - Validation (acquiescement, confirmation en écho, reformulation) - Verbalisation de l'état émotionnel perçu - Synchronisation, empathie | <ul style="list-style-type: none"> - Etayage - Encouragements - Félicitations - Recherche de solution - Réparation - Questionnement - Manifestation d'intérêt - Rappel du cadre | <ul style="list-style-type: none"> - Peu de signes réceptifs - Absence de réaction, absence d'interprétation des signaux - Poursuite de l'activité |
| Feed-back agonales | | | |

Annexe 27 : Résultats - À l'origine des émotions observées

| Regroupements d'émotions | Déclencheurs de l'émotion | Besoins sous-jacents |
|--|---|--|
| Émotions de valence négative | | |
| /découragement/ /lassitude/ /démotivation/ /absence d'élan/ | - Difficulté, échec x2 - Durée de l'activité, fatigue - Composition du groupe, fatigue ? - Activité proposée ? Manque de disponibilité de la part d'autrui ? | - Réussite - Stimulation, activité - Partage - Énergie (physiologique) |
| /déception/ | - Échec au jeu x3 - Non identifié | - Réussite |
| /frustration/ /colère/ /affirmation/ /révolte/ /sentiment d'injustice/ /défense/ /explosion/ | - Frustration - Sentiment d'injustice - Critiques et exclusion - Opposition, attitude de défense d'autrui | - Respect, reconnaissance - Justice - Affirmation |
| /agacement/ /animosité/ | - Gêne occasionnée par autrui - Non identifié x2 | - Affirmation - Respect |
| /douleur/ /malaise/ | - Sentiment d'injustice - Critiques et exclusion | - Justice - Lien à l'autre - Reconnaissance |
| /souci/ /préoccupation/ | - Colère d'un camarade - Malaise d'un camarade | - Partage, lien à l'autre |
| /fatigue/ /détachement attentionnel/ | - Fatigue de la semaine ? Sujet de discussion ? - Fatigue, saturation attentionnelle | - Énergie, disponibilité - Estime de soi (si gêne par rapport au sujet de discussion) |
| /inconfort/ /malaise/ /gêne/ /vulnérabilité/ /anxiété/ | - Activité de langage peu confortable - Situation de bilan, difficultés | - Estime de soi - Réussite - Sécurité, contrôle |
| Émotions de valence positive | | |
| /fierté/ /satisfaction/ /joie/ /plaisir/ /enthousiasme/ | - Avoir terminé son activité x3 - Création x2 - Réussite au jeu x4 | - Partage - Réussite - Activité - Reconnaissance |
| /excitation/ /amusement/ /joie/ /espièglerie/ | - Complicité, jeu ensemble - Recherche de reconnaissance - « Bêtises » | - Partage, lien à l'autre - Reconnaissance |
| /complicité/ | - Blagues, partage - Découverte d'un dessin animé apprécié en commun | - Partage, lien à l'autre |
| /détermination/ /engagement/ /concentration/ | - Défi, désir de réussir à déchiffrer | - Réussite - Estime de soi |
| Émotions de valence indéterminée | | |
| /désir/ /impatience/ /insistance/ /espoir/ | - Désir de jouer avec un camarade | - Partage, lien à l'autre - Activité |
| /concentration/ /tension/ | - Jeu de dextérité manuelle (Mikado) | - Réussite |

Annexe 28 : Résultats - Occurrence des modalités par types d'émotions

| | VERBAL | | NON VERBAL | | | | PARAVERBAL | | | Autre |
|--|----------------|------------|------------------|------------|------------|------------|------------|------------|-------------------|------------|
| | Emotion nommée | Langage | Attitude Posture | Gestes | Mimiques | Regard | Acoustique | Prosodie | Emissions vocales | |
| /découragement/ /lassitude/ /démotivation/ (5) | 2 | 4 | 5 | 5 | 5 | 4 | 3 | 4 | 5 | 2 |
| /déception/ (4) | 0 | 2 | 3 | 1 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 |
| /colère/ /affirmation/ /révolte/ /défense/ /explosion/ (4) | 0 | 4 | 4 | 2 | 4 | 4 | 4 | 4 | 3 | 0 |
| /agacement/ /animosité/ (3) | 0 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 1 | 0 |
| /douleur/ /malaise/ (2) | 1 | 1 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 1 | 0 | 1 |
| /souci/ /préoccupation/ (2) | 0 | 2 | 1 | 0 | 2 | 2 | 2 | 2 | 0 | 0 |
| /fatigue/ /détachement attentionnel/ (2) | 0 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 0 |
| /inconfort/ /malaise/ /gêne/ /vulnérabilité/ /anxiété/ (2) | 0 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 2 | 2 |
| /fierté/ /satisfaction/ /joie/ /plaisir/ /enthousiasme/ (9) | 0 | 8 | 9 | 9 | 8 | 7 | 8 | 8 | 6 | 1 |
| /excitation/ /amusement/ /joie/ /espièglerie/ (4) | 0 | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 1 |
| /complicité/ (2) | 0 | 1 | 2 | 0 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 |
| /détermination/ /engagement/ /concentration/ (1) | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| /désir/ /impatience/ /insistance/ /espoir/ (1) | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 |
| /concentration/ /tension/ (3) | 0 | 1 | 3 | 2 | 2 | 3 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| TOTAL | 3 | 34 | 42 | 32 | 40 | 43 | 35 | 34 | 25 | 11 |
| Fréquence des modalités dans l'acte expressif | 7% | 77% | 95% | 73% | 91% | 98% | 80% | 77% | 57% | 25% |

Annexe 29 : Résultats - Différences inter-individuelles

(a) Types d'émotions par sujet

| Sujets | Émotions de valence négative | Émotions de valence positive | Émotions de valence indéterminée |
|---------|--|---|--------------------------------------|
| Eliot | /découragement/ /déception/ | /joie/ /amusement/ /complicité/ /fierté/ /satisfaction/ /fierté/ | /concentration/ /tension/ |
| Julien | /lassitude/ /colère/ /révolte/ /douleur/ /malaise/ /malaise/ /défense/ /déception/ | /joie/ /amusement/ /excitation/ /fierté/ /complicité/ /joie/ /complicité/ /satisfaction/ /fierté/ | /concentration/ /tension/ |
| Samuel | /déception/ /découragement/ | /satisfaction/ /fierté/ /joie/ /amusement/ /excitation/ /fierté/ /complicité/ /joie/ /espièglerie/ /fierté/ /joie/ /excitation/ | |
| Martin | /démotivation/ /souci/ /préoccupation/ /déception/ | /joie/ /amusement/ /fierté/ /complicité/ /joie/ /complicité/ /satisfaction/ /fierté/ | /concentration/ /tension/ |
| Tom | /agacement/ /animosité/ /explosion de colère/ /animosité/ /agacement/ | /fierté/ /joie/ /complicité/ | |
| Jeanne | /frustration/ /colère/ /affirmation/ | | |
| Lucien | | /joie/ /excitation/ | /insistance/ /impatience/ /désir/ |
| Camille | | /joie/ /excitation/ | |
| Raphaël | /démotivation/ /fatigue/ /inconfort/ /vulnérabilité/ /anxiété/ | /enthousiasme/ /plaisir/ /fierté/ | |
| Simon | /malaise/ /fatigue/ | /détermination/ /concentration/ /amusement/ | |
| Gaston | /inconfort/ /impatience/ | | |
| Robin | /saturation/ /fatigue/ | /joie exacerbée/ /excitation/ | |

(b) Occurrence des modalités utilisées pour l'acte expressif - par sujet

| | VERBAL | | NON VERBAL | | | | PARAVERBAL | | | Autre |
|-------------|----------------|---------|------------------|--------|----------|--------|------------|----------|-------------------|-------|
| | Emotion nommée | Langage | Attitude Posture | Gestes | Mimiques | Regard | Acoustique | Prosodie | Emissions vocales | |
| Eliot (7) | 1 | 2 | 7 | 4 | 4 | 5 | 4 | 4 | 3 | 1 |
| | 14% | 29% | 100% | 57% | 57% | 71% | 57% | 57% | 43% | 14% |
| Julien (12) | 1 | 8 | 10 | 8 | 12 | 11 | 10 | 11 | 6 | 2 |
| | 8% | 67% | 83% | 67% | 100% | 92% | 83% | 92% | 50% | 17% |
| Samuel (9) | 0 | 6 | 9 | 7 | 8 | 8 | 9 | 8 | 7 | 2 |
| | 0% | 67% | 100% | 78% | 89% | 89% | 100% | 89% | 78% | 22% |
| Martin (9) | 1 | 6 | 7 | 3 | 9 | 8 | 7 | 7 | 4 | 3 |
| | 11% | 67% | 78% | 33% | 100% | 89% | 78% | 78% | 44% | 33% |
| Jeanne (1) | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 |
| | 0% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 0% |
| Tom(6) | 0 | 5 | 6 | 3 | 6 | 5 | 6 | 6 | 4 | 0 |
| | 0% | 83% | 100% | 50% | 100% | 83% | 100% | 100% | 67% | 0% |
| Lucien (2) | 0 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 0 |
| | 0% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 50% | 0% |
| Camille (1) | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 |
| | 0% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 0% |
| Raphaël (3) | 0 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 3 | 1 |
| | 0% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 67% | 67% | 100% | 33% |
| Simon (3) | 0 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 1 |
| | 0% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 67% | 33% |
| Gaston (1) | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 1 |
| | 0% | 0% | 100% | 100% | 100% | 100% | 0% | 0% | 100% | 100% |
| Robin (2) | 0 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| | 0% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 100% | 0% |

Les pourcentages indiquent la fréquence de la modalité parmi les actes expressifs produits par le sujet. Par exemple, pour Eliot, 100% 100% de ses actes impliquent la posture, l'attitude.

Annexe 30 : Résultats - Analyse du questionnaire auprès des parents de la population (2)

1. Comportement communicatif général :

Synthèse par jeune :

| JEUNE | SYNTHESE PAR JEUNE |
|---------|--|
| Robin | Enfant dans la communication, qui investit les relations. Utilisation des stratégies de compensation pour communiquer, persévérance. Pas d'impact sur la confiance en soi. |
| Raphaël | Dans la communication, la relation. Utilisation spontanée des gestes. Le trouble du langage = une grande place. Impact sur comportement : colère, retrait. Pas d'impact sur la confiance en soi. |
| Rémy | Dans la communication, la relation. Fort impact : comportement et confiance. |
| Nathan | Dans la communication mais des difficultés relationnelles, d'ajustement social. Grands progrès au niveau du langage : impact amoindri. |
| Gaston | Dans la communication mais hypospontanéité. Difficultés relationnelles. Ne joue pas avec les enfants de son âge. Conscience des difficultés et abandon. Impact sur la confiance. |
| Florian | Dans la communication. Impact sur le bien-être. Colère. |
| Simon | Dans la communication. Mais aime être seul, dans sa bulle. Attention à la confiance très entachée (école, regard des autres) |

Synthèse par question :

| QUESTION | SYNTHESE PAR QUESTION |
|--|--|
| Votre enfant aime-t-il parler ? | Des jeunes dans la communication, plaisir de l'échange. |
| Qu'aime-t-il vous raconter ? | Vie quotidienne, leur monde. |
| Est-il à l'aise avec les autres ? Se fait-il facilement de nouveaux amis ? | Pour la majorité, les relations sociales sont naturelles et confortables. Pour certains (2/7), les relations sont dites plus compliquées (difficulté à trouver sa place, à être avec les enfants de son âge...). |
| Participe-t-il en classe ? | Bonne participation en classe. Pas de stress scolaire énoncé. |
| D'après vous, quelle place prend le trouble du langage chez lui ? | Pour la plupart, les parents disent que le trouble prend une « grande place » dans leur vie. |

| | |
|--|---|
| Quelle influence a-t-il sur son comportement et son estime de lui-même ? | Impact sur comportement pour la majorité : énervement, colère, retrait. Impact sur la confiance pour certains, en lien avec la conscience des troubles, le regard des autres, la honte... |
|--|---|

Synthèse finale sur le comportement communicatif général :

Finalement, les parents témoignent d'une préservation de l'envie et du plaisir à communiquer, bien que certains enfants semblent rencontrer des difficultés relationnelles – très certainement liées à la dysphasie, peut-être à d'autres troubles associés ou bien à leur fonctionnement personnel. Les difficultés relatives à ce propos évoquent une fragilité pragmatique ou encore d'affirmation de soi.

L'impact du trouble est notable d'après la plupart des parents, notamment sur le comportement de leur enfant. L'estime de soi est moins majoritairement perçue comme atteinte ; elle est mise en lien avec la conscience des troubles, le regard de l'autre, ou encore le sentiment de honte.

2. L'expression des émotions dans la vie de tous les jours :

Synthèse par jeune :

| JEUNE | SYNTHESE PAR JEUNE |
|---------|--|
| Robin | Enfant expressif. Tendance à l'opposition, décrit comme « colérique ». Difficultés avec la frustration. |
| Raphaël | Expression « comme tous les enfants » (gestualité, modulation de la voix, parole). Le parent exprime des « difficultés » pour les émotions négatives : colère avec emballement langagier, tristesse peu exprimée. Pas de honte ? |
| Rémy | (Non renseigné) |
| Nathan | Expression verbale, la mise en mots est possible et utilisée. Colère marquée, avec décharge d'agressivité. |
| Gaston | Enfant expressif, modulation de la voix significative (voix forte = joie, surprise). Verbalisation possible. |
| Florian | Peu de signes relatés (sourire, pleurs). |
| Simon | (Non renseigné) |

Synthèse par question :

| QUESTION | SYNTHESE PAR QUESTION |
|--|--|
| Votre enfant exprime-t-il plus souvent des émotions positives ou négatives ? | Positives pour la majorité, ou les deux. |

| | |
|--|--|
| Comment montre-t-il qu'il est content ? Dans quelle(s) situation(s) ? | Quand nous croisons le témoignage des différents parents, nous retrouvons une expressivité vive (l'enfant sautille, parle plus fort, sourit...). Les marques d'affection (bisous, câlins) sont rapportées par deux familles. Aussi, la verbalisation est évoquée mais une seule fois. |
| Comment montre-t-il qu'il est triste ? Dans quelle(s) situation(s) ? | Deux éléments ressortent : les pleurs majoritairement ou la réaction par la colère (notamment si ressenti injustice). Verbalisation évoquée une seule fois. Des difficultés d'expression sont aussi relatées. |
| Comment montre-t-il qu'il est en colère ? Dans quelle(s) situation(s) ? | La colère est souvent associée par les parents à une mauvaise gestion de la frustration, au conflit, à l'opposition. En termes de signes : voix modifiée, plus forte, une agitation voire agressivité, un langage impacté. La verbalisation est évoquée deux fois. |
| Comment montre-t-il qu'il a peur ? Qu'il est anxieux ? Dans quelle(s) situation(s) ? | Les parents ayant répondu à cette question rapportent une verbalisation plus importante que pour les autres émotions (besoin d'en parler, d'en reparler). Les peurs classiques de l'enfance sont évoquées mais aussi, et c'est intéressant, la peur des rendez-vous avec des spécialistes dans le cadre de leur trouble (deux fois)... |
| Comment montre-t-il qu'il est surpris ? Dans quelle(s) situation(s) ? | Signes typiques : ouvre grand les yeux, la bouche, joie, parle fort. |
| Comment montre-t-il qu'il a honte ? Dans quelle(s) situation(s) ? | Cette question n'a reçu que très peu de réponses... Un parent pense pas cette émotion n'est pas courante chez son enfant et un autre avance le signe du désir de discrétion (silence, se faire oublier)... |

Synthèse finale sur les émotions dans la vie de tous les jours :

D'après leurs parents, les émotions exprimées par les jeunes dysphasiques dans la vie de tous les jours sont majoritairement positives ! Peu de renseignements ont été donnés concernant les situations-sources. Par ailleurs, les parents répertorient des signes expressifs typiques (« comme tous les enfants » pour citer un parent) et multimodaux (gestualité, voix, mimiques...). Pour certains enfants, la verbalisation, la mise en mots des émotions est possible.

Nous pouvons au travers de ces témoignages percevoir quelques profils expressifs : certains privilégient le corps, d'autres la voix, d'autres les mots. Aussi, les émotions négatives semblent difficilement régulées pour la majorité des enfants.

3. Les émotions quand la communication est compliquée :

Synthèse par jeune :

| JEUNE | SYNTHESE PAR JEUNE |
|---------|---|
| Robin | Réfléchit, cherche d'autres moyens. Persévère. S'énervé. S'isole. Sentiment de frustration. Pas d'accompagnement spécifique de la part des parents. |
| Raphaël | Agacement vif. N'aime pas qu'on lui coupe la parole. Va chercher de l'aide, quelqu'un qui le connaît et le comprend, pour |

| | |
|---------|--|
| | faire traducteur. Reprise au calme, ou laisser passer. « Prendre son temps ». |
| Rémy | (Non renseigné) |
| Nathan | Agacement. Persévérance. Impatience. Agitation. |
| Gaston | Renoncement, abandon, exprime l'inconfort et l'impatience que cela passe. |
| Florian | Forte réactivité : tristesse, colère. Sentiment de ne pas être écouté, compris. |
| Simon | Le regard change. Enervement. Prend la fuite, se renferme, besoin d'une bulle. Le laisser, revenir plus tard. Peine/douleur et colère dans ces moments-là. |

Synthèse par question :

| QUESTION | SYNTHESE PAR QUESTION |
|---|--|
| Comment percevez-vous que votre enfant est en difficulté pour s'exprimer ? | Certains parents remarquent l'insistance de l'enfant, une phase de persévérance, associée à un agacement, une agitation. D'autres notent directement une fuite, un repli. |
| Comment percevez-vous que votre enfant est en difficulté pour comprendre ? | Les difficultés de compréhension ne sont pas systématiques dans la dysphasie et donc peu relevées par les parents interrogés. Certains témoignent par ailleurs d'un « blocage », d'une fuite ou encore d'énervement. |
| Comment le montre-t-il ? Quels signes repérez-vous ? (mots qu'il utilise, mouvements du corps, expressions du visage, voix, autres signes...) | Quand la communication est contrariée, des parents relatent une agitation motrice, une voix modifiée (plus haute et plus forte), des gros mots ou un discours qui se brouille, une impatience, le besoin d'aller au bout et d'être écouté... D'autres parents notent un isolement, un besoin de s'éclipser et d'être seul. |
| Pouvez-vous associer ces réactions à une ou des émotions ? | Les émotions associées à ces réactions par les parents sont principalement l'agacement et la peine/tristesse. Il est aussi évoqué la colère et la frustration. |
| Que faites-vous alors ? Comment réagissez-vous ? | La majorité des parents privilégient le temps pour l'apaisement en laissant leur enfant se calmer. La situation peut être reprise à un autre moment. Une famille évoque aussi une posture bienveillante (l'enfant est rassuré). |
| Comment la difficulté est-elle gérée ? Comment cela se termine-t-il généralement ? | La majorité des parents ayant répondu à la question disent que « cela passe ». L'accent est mis sur la nécessité de prendre le temps. |

Synthèse finale sur les émotions quand la communication est compliquée :

Dans la situation où la communication est contrariée (par des difficultés d'expression ou de compréhension), nous pouvons dégager du témoignage des parents deux principales réactions :

- La réaction de persévérance entraîne une mobilisation des stratégies compensatoires, la recherche d'aide extérieure, mais aussi une agitation liée à l'agacement ressenti. En effet, la plupart des parents relatent cet « énervement » croissant. Le besoin d'être écouté et compris est fort mais s'entrechoque à des difficultés instrumentales. L'enfant est dans une situation d'impuissance qui peut le mettre en colère – comme les parents en témoignent.
- Abandonner est une autre réaction possible et privilégiée par certains enfants. Nous noterons que cela concerne les plus âgés – est-ce donc finalement une conséquence de multiples expériences négatives ? Quoi qu'il en soit, chez ces jeunes, les parents parlent d'un repli, d'une fuite ou encore d'un isolement face à une situation de communication inconfortable. Nous pouvons penser à une défense ; en fuyant, l'enfant se protège de l'échec.

Les émotions évoquées sont de façon unanime l'agacement/l'énervement (degré moindre que la colère), la peine/tristesse pour certains, ou encore la frustration.

Face à ces situations où l'enfant est mis à mal, les parents privilégient le temps et l'apaisement passif. Certains reprennent la situation ultérieurement.

4. Le dialogue et l'écoute :

Synthèse par jeune :

| JEUNE | SYNTHESE PAR JEUNE |
|---------|--|
| Robin | Emotions peu discutées avec l'enfant. Un désir d'écouter au mieux son enfant : grande attention et disponibilité verbalisée. |
| Raphaël | Emotions évoquées spontanément, « en direct ». « Prendre le temps », confirmer la compréhension du message. Difficultés d'écoute exprimées en lien avec disponibilité, fatigue, poids du handicap... |
| Rémy | (Non renseigné) |
| Nathan | Pas d'évocation spontanée des émotions vécues. Regard et attention, réponse. Difficulté : garder patience. |
| Gaston | Emotions évoquées si besoin de l'enfant. Moments privilégiés, à deux. Questionner pour bien comprendre le message. Difficultés à dialoguer plus longuement car inhibition verbale (oui/non). |
| Florian | (Non renseigné) |
| Simon | (Non renseigné) |

Synthèse par question :

| QUESTION | SYNTHESE PAR QUESTION |
|---|---|
| Avec votre enfant, parlez-vous des émotions qu'il ressent ? | Réponses partagées (moitié/moitié). Cela ouvre la voie d'un accompagnement possible dans cette démarche pas toujours spontanée – et pourtant nécessaire. |
| Pensez-vous toujours réussir à bien écouter votre enfant ? | Réponses qui dévoilent un doute quant à la qualité de cette écoute de la part des parents mais aussi un désir de bien faire (« au mieux », « peut-être », « du mieux que je peux », « non pas toujours »). Les parents semblent dans un projet d'écoute mais ne disposent peut-être pas des outils. |
| Qu'est-ce qui peut être difficile parfois ? | Certains parents évoquent la question de la disponibilité et de la fatigue qu'exige l'écoute, la difficulté à garder patience parfois. Un parent relate également la difficulté à maintenir le dialogue, en lien avec l'hypospontanéité verbale (l'enfant répond par oui/non). |
| Comment lui montrez-vous que vous l'écoutez ? | Les parents témoignent à cet effet de savoir-faire instinctifs : le regard adressé est évoqué, ainsi que l'idée d'attention, de disponibilité (« il a toute mon attention », « je lui dis que je suis disponible pour lui »). Certains se réservent des moments privilégiés, à deux, pour ces temps de dialogue. Les parents précisent l'importance de « prendre le temps », de s'intéresser au fond du message et de montrer à l'enfant que son message a été compris. |

Synthèse finale sur le dialogue et l'écoute :

Cette rubrique a été très riche en informations.

Tout d'abord, que veut dire l'écoute ? Les parents y ont répondu avec justesse et de façon spontanée : c'est bien montrer à l'autre qu'on lui accorde du temps, notre attention, qu'on se rend disponible à ses paroles, tout en cherchant à bien comprendre ce qu'il souhaite nous communiquer. Les parents ont également su noter l'importance de la validation du message. L'observation, l'écoute des aspects non-verbaux n'ont par ailleurs pas été évoqués.

Certaines difficultés ont été livrées par des parents : la qualité de l'écoute peut être empêchée par le manque de disponibilité, la fatigue, les difficultés langagières de l'enfant... Tout en relatant ces possibles difficultés, leur doute, les parents expriment très clairement au travers de leurs réponses un désir d'écouter « au mieux » leur enfant. Leur donner des pistes, quelques outils, répondrait donc à un besoin bien réel...

Annexe 31 : Résultats - Synthèse du témoignage des professionnels (population (1))

Echanges informels avec l'enseignant, l'éducateur spécialisé et la psychomotricienne :

| | |
|---|--|
| Evolution Conséquences psychiques et comportementales du trouble | <ul style="list-style-type: none"> - La plupart des jeunes arrivent du milieu scolaire ordinaire abimés (échec scolaire, isolement...) et ici ils sont rassurés, réassurés et portés. L'institut représente cette bulle qui protège et qui porte. - Mission pour l'équipe à l'arrivée d'un jeune : lui redonner confiance, car ce sont souvent des enfants éteints, quasi-mutiques. Les plus grands sont également missionnés à prendre soin des plus petits. - Troubles du comportement parfois chez les plus âgés. Quand cela craque après tant d'années où l'enfant se tait, où les choses (émotions ?) ne sont pas toujours exprimées. - Décompensation psychique possible. - Idée d'évolution... L'adolescence représente un moment charnière. |
| Communication | <ul style="list-style-type: none"> - Certains enfants sont inintelligibles et cela induit des situations de communication très compliquées (gêne de l'interlocuteur). - Il y a nécessairement un travail d'acceptation du trouble à faire afin de pouvoir investir ce langage-là, les autres modalités/voies pour communiquer. Pour pouvoir dire quand même. Autrement. Nous devons aussi ajuster notre écoute. - Les relations sociales, les échanges entre eux sont positifs, avec toutefois des rapports compétitifs. Leur posture est totalement différente quand ils sont en milieu ordinaire, auprès d'autres enfants : les échanges se tarissent. - Travail fait sur les habiletés sociales avec les plus âgés. |
| Troubles associés | <ul style="list-style-type: none"> - Le poids des autres difficultés qui gravitent autour : dyslexie/dysorthographe pour la majorité, atteinte de la confiance/problématique psychologique, atteinte des fonctions exécutives, dyspraxie... - Le rapport à l'expression, au corps, pas toujours simple non plus. |
| L'expression des émotions | <ul style="list-style-type: none"> - La compréhension, la conceptualisation-même de l'émotion est compliquée pour certains. Ce qui est ressenti reste flou pour beaucoup (concept abstrait). - Glissement possible du trouble du langage dans le corps : les difficultés concernent bien la relation, l'expression de ce que l'on est, de ce que l'on ressent. - Travail fait sur les habiletés sociales avec les plus âgés (les émotions en font partie). |

Entretien avec l'orthophoniste :

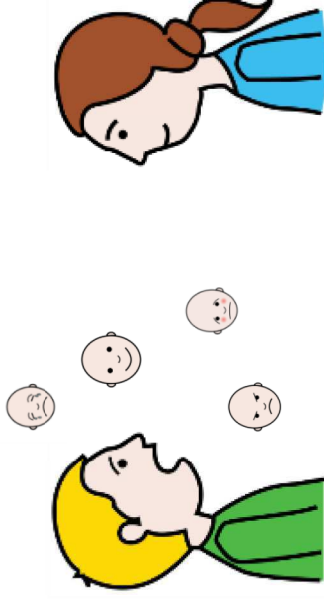
| Les émotions au quotidien - Problématique (1) | |
|---|---|
| Le partage des affects chez ces jeunes | Une place différente selon les jeunes. Pour certains, cela reste quelque chose de compliqué. |
| Compétences impliquées Possibles difficultés | <ul style="list-style-type: none"> - <u>Expressivité globale, importance du non verbal</u> : chez certains, le rapport au corps n'est pas simple et l'expressivité peut être limitée. - <u>Mise en mots</u> : le niveau de langage, et notamment le lexique, peut également être un frein à cette expression émotionnelle. En effet, le lexique des émotions est spécifique (concepts abstraits, expressions imagées...) et nécessite un apprentissage. - <u>Dimension pragmatique</u> : cette compétence est déterminante et peut être touchée chez les jeunes dysphasiques. Sont impliqués : le rapport à l'autre (notion de distance, d'ajustement), la communication sociale (codes, règles conversationnelles). |
| Les émotions réactionnelles au trouble du langage – Problématique (2) | |
| Types d'émotions, réactions | Explosion ou dépression (retrait), troubles du comportement. |
| Situations déclenchantes | <p>Cela dépend des jeunes.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Difficultés à se faire comprendre. - Etre moqué. - Mauvaise gestion de la frustration. |
| Signes de frustration ? Abandon ? | Certains jeunes abandonnent, et cela entraîne de la frustration de leur côté et de celui de l'interlocuteur. D'autres s'agacent plutôt. |
| Rôle de l'orthophoniste et accompagnement | |
| Travail spécifique | <p>Le travail sur les émotions est un possible axe de prise en charge en orthophonie.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Outils visuels - communication alternative : un porte-clefs avec des émotions en images avait été proposé à un jeune en grande difficulté pour communiquer (outil malheureusement non utilisé). - Travail sur le lexique émotionnel (concepts abstraits, expressions imagées...). - Travail de la pragmatique : habiletés sociales, rapport à l'autre. |
| Étayage | L'adulte, s'il sent l'enfant en difficulté, peut fournir un étayage à l'enfant pour faciliter son expression : encourager à dire autrement, à montrer, faire des propositions à l'enfant... |

L'ENFANT DYSPHASIQUE :
COMMENT ÉCOUTER ET ACCOMPAGNER
SON EXPRESSION ÉMOTIONNELLE ?

Livret d'information et de guidance

à l'attention des interlocuteurs quotidiens de l'enfant dysphasique
- entourage familial et professionnel (soignants et enseignants) -

POUR UNE ÉCOUTE ADAPTÉE ET PRÉVENTIVE



Annexe 32 : Livret

> Sensibilisation à la vulnérabilité émotionnelle de l'enfant dysphasique et à l'importance de l'écoute de ses émotions

La dysphasie est un trouble du langage peu connu, à la réalité complexe et aux répercussions nombreuses. Connaître ses conséquences - qui touchent l'être dans sa globalité - afin de pouvoir les limiter est un enjeu majeur pour l'épanouissement des jeunes dysphasiques. Les émotions sont au cœur de cette problématique.

Qu'est-ce que la dysphasie ?

Présentation générale

La dysphasie est un **trouble neurodéveloppemental** (le cerveau se développe différemment) qui touche de façon primaire le **langage oral**, c'est-à-dire l'expression et la compréhension lors des échanges verbaux. De par sa **nature structurelle**, on la distingue d'un simple retard : c'est un **trouble sévère et durable**. Chaque dysphasie est **unique** selon la nature de l'atteinte (expression ou compréhension, sons, mots, phrases, discours, pragmatique) et son degré de sévérité. Dans le cadre des troubles neurodéveloppementaux, les **troubles associés** sont fréquents. Enfin, l'**intelligence** de l'enfant dysphasique et son **envie de communiquer** sont préservées. Bien que durable, la dysphasie **évolue** dans le temps selon l'environnement, l'accompagnement et les ressources propres du sujet.

DYSPHASIE

Différent
Plus difficile

Langage

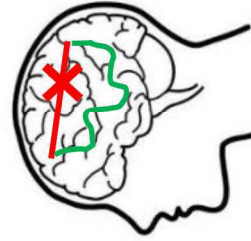
Parler Comprendre



Sons
Mots
Phrases
Discours
Pragmatique

Intelligence
Communication

Trouble neurodéveloppemental



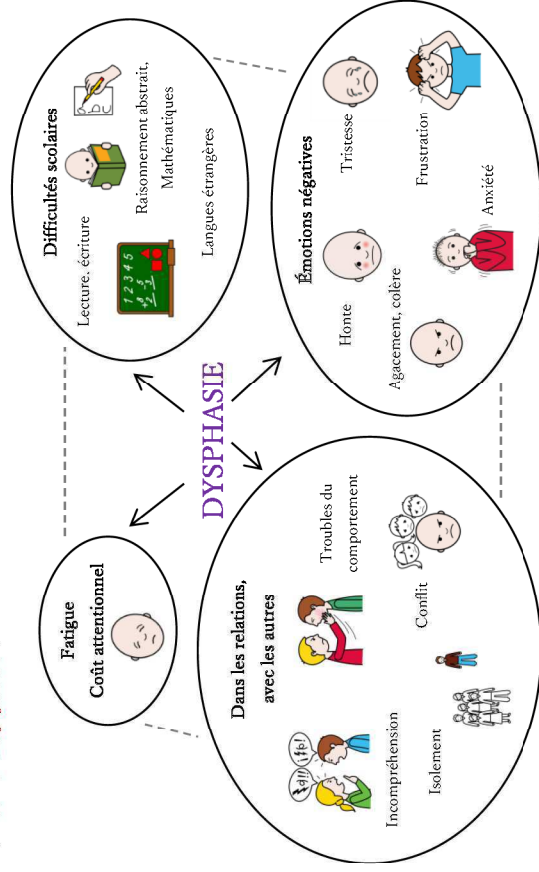
— Voie classique pour le langage
— Une autre voie à construire

Fréquents troubles associés

- Déficit attentionnel, syndrome dysexécutif
- Difficultés pratiques et visuo-constructives
- Dyslexie
- Difficultés de mémorisation, d'abstraction, de raisonnement

Les multiples répercussions du trouble

La dysphasie est un trouble à la **réalité complexe** : il y a l'atteinte langagière et toutes les **répercussions cognitives, émotionnelles, comportementales et sociales** qui en découlent. La dysphasie représente en ce sens un **réel handicap quotidien**.



Soyons vigilants : une méconnaissance ou l'absence de reconnaissance de ces conséquences peut conduire à des erreurs de diagnostic et entretenir voire nourrir le handicap. **Des adaptations sont nécessaires.**

Accompagnement et adaptations

Approche fonctionnelle et globale

- **Travail spécifique** sur le langage et la parole
- **Compensation** : **appui sur les compétences préservées** → le **VISUEL** : images, gestes, signes, **aspects non verbaux** de la communication
- **Adaptations** venant de l'environnement et des interlocuteurs

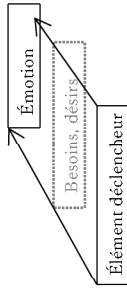
Objectifs

- Communication facilitée
- Intégration et bien-être

Apprentissages et insertion professionnelle

Les émotions et la dysphasie

La fonction des émotions



L'émotion est une **réaction physiologique, comportementale et subjective** à un **élément déclencheur**. Elle nous informe de l'état de nos **besoins** et de nos **désirs**.

Les émotions **habitent de façon continue nos échanges**, même en présence de troubles langagiers importants. Elles sont principalement impliquées dans le **lien à l'autre** et l'**affirmation de soi** : deux **besoins humains**.



Elles participent au **développement psycho-affectif et cognitif** du sujet, à l'établissement d'une **communication de qualité** et donc à des **relations sereines**.

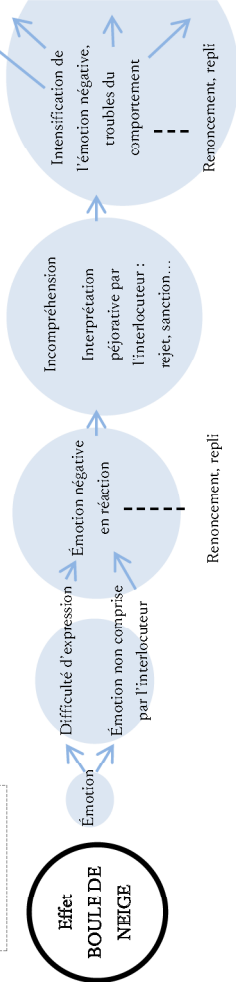
Des risques identifiés chez l'enfant dysphasique



Vulnérabilité émotionnelle chez l'enfant dysphasique

Possibles difficultés d'expression et de régulation émotionnelle (débordement, refoulement)

Le trouble langagier (ne pas comprendre, ne pas réussir à se faire comprendre) induit des situations générant des émotions négatives qui impactent la communication et l'estime de soi



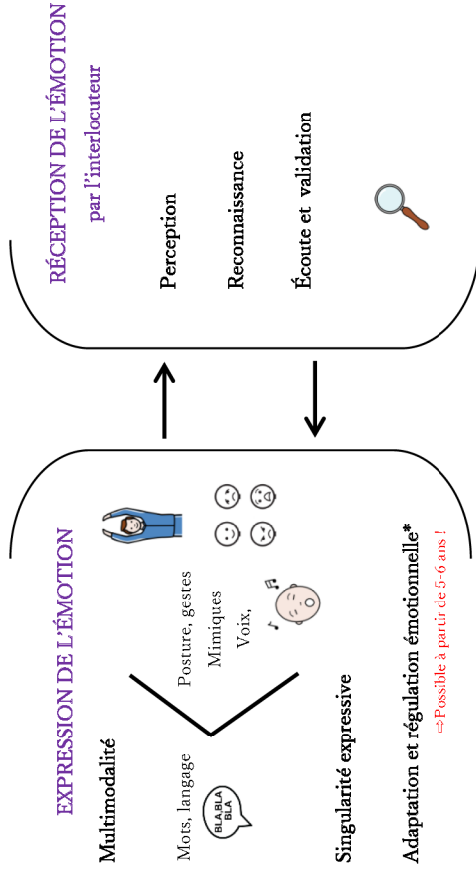
Intérêt d'une attention portée aux émotions dans le cadre de la dysphasie

- ↑ Exploitation des ressources non verbales de l'enfant
- ↑ Prévention des conséquences émotionnelles et relationnelles
- ↑ Soutien à la communication, aux relations sociales, au développement psycho-affectif et au bien-être

La communication des émotions

L'expression et la réception : deux pôles complémentaires

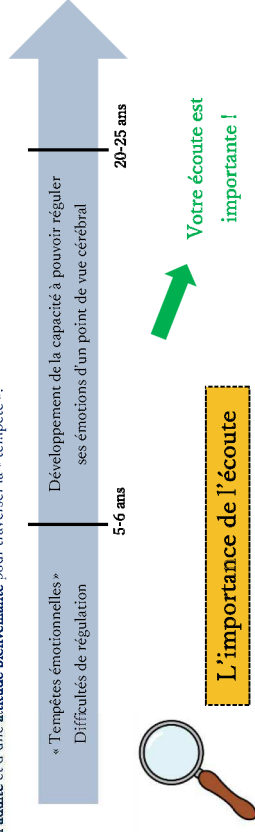
La communication de l'émotion dépend non seulement des **compétences expressives** du sujet (celui qui envoie le message) mais aussi des **compétences réceptives de l'interlocuteur** (celui qui reçoit le message). Nous pouvons parler de « **coopération** » ou encore de « **co-responsabilité** ».



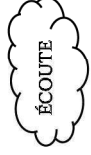
Adaptation et régulation émotionnelle*

→ Possible à partir de 5-6 ans !

* La **régulation émotionnelle** correspond à la capacité d'influencer la nature de nos émotions, le moment et la façon dont nous en faisons l'expérience et l'exprimons. Chez l'enfant, elle est soumise à des **contraintes de maturation cérébrale** : l'enfant commence à pouvoir réguler ses émotions à **partir de 5-6 ans** et cette compétence ne développera jusqu'à ses 20-25 ans. Avant, le jeune enfant peut être pris dans des « **tempêtes émotionnelles** » qu'il ne maîtrise pas. Il a alors besoin de l'**accompagnement de l'adulte** et d'une **attitude bienveillante** pour traverser la « tempête ».



La qualité d'écoute est déterminante pour que l'émotion puisse être **partagée** ou **apaisée**. Bien que ce partage émotionnel ne diminue pas forcément l'intensité de l'émotion, il participe à l'**acceptation de la réalité, amorce des émotions positives** et **renforce les liens sociaux**. De plus, cette attention portée aux émotions de l'enfant contribue à une **meilleure régulation émotionnelle**, le **sécurise** et le **valorise**. Elle contribue à son équilibre psycho-affectif.



Que faire concrètement ?

→ Comment écouter et accompagner l'expression émotionnelle de l'enfant dysphasique ? Comment être un interlocuteur actif, empathique et soutenant ?

PISTES POUR ACCUEILLIR L'ÉMOTION

- > **Observer l'enfant et être attentif aux différents indices** qu'il envoie plus ou moins consciemment pour exprimer ses émotions. Il peut utiliser **le corps, les gestes, les mimiques, le regard, la voix (grave/aiguë, basse/forte) et ses intonations, le langage et bien d'autres signaux.**
- Tendez l'oreille, écarquillez les yeux... Aiguisiez votre « sensibilité non verbale » !



- > **Se rendre disponible** (ou prévenir du manque de disponibilité) : se dégager transitoirement de ses préoccupations, se mettre à la hauteur de l'enfant, lui laisser le temps de s'exprimer et prendre le temps de l'écouter.



- > Adopter une **attitude empathique**, c'est-à-dire connectée à l'autre (sans s'identifier pour autant), **bienveillante et neutre**, c'est-à-dire dénuée de tout jugement.
- > **Accueillir, accompagner sans commenter** : laisser des pauses, ne pas être dans la recherche de solution dans un premier temps.
- N'ayez pas peur du silence, il facilite la parole et la compréhension en permettant l'« écho mental ».



- > **Manifester votre attention et votre intérêt** : regard adressé, geste de contact (main sur le bras, sur la main), mots rassurants, validation verbale (« hum », « oui », répétition ou reformulation de ce que dit l'enfant) et non verbale (acquiescement)...
- Montrez que vous entendez et comprenez ce que l'enfant ressent.



- > **Privilégier le fond du message à sa forme** : ne pas corriger ou faire répéter mais redonner le bon modèle lors de la reformulation.
- Intéressez-vous à ce que l'enfant vous dit et non pas à comment il vous le dit. Lorsqu'il cherche à vous partager son émotion, il a tout d'abord besoin d'être entendu.

- **Ignorer l'émotion** de l'enfant ou opter pour la **diversion**... L'émotion ne fera que s'intensifier afin d'être entendue.
- **Répéter** ou **censurer l'expression émotionnelle** car cela impacte négativement le développement psychique et cognitif de l'enfant.
- **Corriger les erreurs de langage** ou **faire répéter** car cela court-circuite l'échange, peut bloquer l'expression de l'enfant et augmenter les réactions émotionnelles négatives (stress, honte, colère...).

À éviter

PISTES POUR SOUTENIR L'EXPRESSION DE L'ÉMOTION

- > **Inciter à dire autrement**, à utiliser des **signes, des mimiques** ou encore **des images**.



- > **Mettre en mots ou reformuler le ressenti de l'enfant.**

« Je vois que... » « J'imagine que... »
 « C'est dur pour toi » « Je comprends que tu dois être triste de... » « Comme tu es content ! »
 « Tu as envie de... » « C'est difficile pour toi »

Au vu du trouble langagier, il est nécessaire d'utiliser un **langage simple, des phrases courtes** et surtout de **privilégier des moyens non-verbaux** : proposer des **supports imagés**, se mettre **en miroir en mimant** l'émotion perçue.

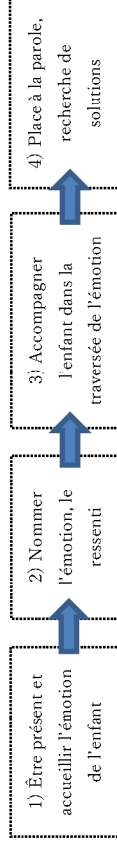


- > **Interroger avec des questions ouvertes.**

« Qu'est-ce qui se passe ? »
 « Qu'est-ce que tu ressens ? »
 « Qu'est-ce que ça te fait ? »
 « Qu'as-tu ressenti quand... ? »

- **Éviter le « POURQUOI »** : il sous-entend une attente de cause objective et peut dévaloriser ou faire culpabiliser l'enfant.
- **Ne pas forcer la parole** mais proposer son écoute.

Le modèle d'« accompagnement émotionnel » à l'attention des parents de FILLIOZAT (2013) :



ET PUIS...

- N'hésitez pas à utiliser les **albums** pour évoquer les émotions avec l'enfant !
- **Montrez le modèle** : soyez expressif et verbalisez vos émotions avec des mots simples. L'imitation est la voie royale des apprentissages !



Quelques références et ressources documentaires

La dysphasie...

- 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.
- Gérard, C-L. (1993). *L'enfant dysphasique*. Louvain-la-Neuve, Belgique: Éditions De Boeck Supérieur.
- Touzin, M., & Leroux, M-N. (2012). *100 idées pour venir en aide aux enfants dysphasiques*. Éditions Tom Pousse.
- Blasband, P. (2007). *Le petit garçon qui parlait dans les cocktails*. Climax Éditions.
- <http://dysphasie.org/>
- <http://www.apeud.be/fr/>

... expliquée aux enfants

- Brisson, D. (2007). *Gros sur la tomate*. Éditions Syros Jeunesse.
- Marleau, B. (2008). *Vincent et les pommes*. Éditions Boomerang.
- Noreau, D. (2016). *Une histoire sur... la dysphasie : les victoires de Grégoire*. Éditions Dominique et compagnie.
- Mainguy, S. (2005). *Des trous dans la tête*. Éditions XYZ.
- Bourque, S., & Desautels, M. (2014). *Laisse-moi t'expliquer... la dysphasie*. Québec : Éditions Midi trente.
- Chauché, C., & Milon, P. (2013). *Notre meilleur copain : comment expliquer la dysphasie aux enfants ?* Éditions Tom Pousse.

Les émotions...

- Filliozat, I. (2013). *Au cœur des émotions de l'enfant*. Éditions Poche Marabout Enfant.
- Art-Mella. (2016-2017). *Émotions : enquête et mode d'emploi (tome 1 et tome 2)*. Éditions Pourpenser.
- Cosnier, J. (1994). *Psychologie des émotions et des sentiments*. Paris: Éditions Retz.

... expliquées aux enfants

- Llenas, A. (2017). *La couleur des émotions*. Éditions Quatre Fleuves.
- Cain, J. (2008). *Tourbillon d'émotions*. Éditions Scholastic.
- Gaud, A. (2012). *À l'intérieur de moi*. Éditions Actes Sud Junior.
- Browne, A. (2011). *Parfois je me sens*. Éditions L'École des Loisirs.
- Gishert, 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 Berets.
- Pereira, C., & Valcarcel, R. (2016). *Au fil des émotions : dis ce que tu ressens*. Éditions Gautier Langueureau.
- McCardie, A. (2015). *Le livre des émotions*. Éditions Bayard Jeunesse.
- Dumontet, A. (2014). *Les émotions*. Éditions Milan.

Sites-ressources pour les parents :

- papapostive.fr
- apprendreapprendre.fr

Ce livret a été réalisé par **Léa Deschepper** avec l'aide de l'orthophoniste **Irène Lanoux** dans le cadre d'un **mémoire de fin d'études d'Orthophonie** intitulé *L'expression des émotions chez l'enfant avec un trouble développemental du langage oral : étude de terrain et proposition d'un livret d'information et de guidance pour une écoute adaptée et préventive* (Nantes, 2018).

Annexe 33 : Compétences impliquées dans l'expression émotionnelle

| | Compétence langagière | | Compétence socio-pragmatique | Régulation émotionnelle |
|--|--|---|---|--|
| | Compétence conceptuelle | Compétence expressive | | |
| <p>Proposition d'analyse des compétences</p> | <p>Accès aux concepts des émotions, à leur dimension sémantique</p> <ul style="list-style-type: none"> - Capacité à reconnaître et nommer des émotions - Capacité à se faire une représentation mentale de l'émotion, objet abstrait par nature, à pouvoir y associer un « tissu sémantique » par associations | <p>Production d'un signal émotionnel visible et pertinent</p> <ul style="list-style-type: none"> - Capacité à sémiotiser, à mettre en signes l'émotion - Capacité à produire un signal interprétable par autrui - Matière sémiotique disponible : verbal, non-verbal et paraverbal | <p>Production d'un acte expressif adapté, accessible et interprétable par autrui</p> <ul style="list-style-type: none"> - Capacité à rendre compte d'une intentionnalité claire - Capacité à ajuster son expressivité au contexte et à la situation | <p>Capacité à contrôler et moduler ses propres affects</p> |
| <p>Comparaison avec l'analyse des compétences de Mikolajczak (2009)</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Identification des émotions - Compréhension des émotions | <p>Expression des émotions</p> | <p>Utilisation des émotions</p> | <p>Régulation des émotions</p> |

Titre du mémoire : L'expression des émotions chez l'enfant dysphasique : étude de terrain et proposition d'un livret d'information et de guidance pour une écoute adaptée et préventive

RÉSUMÉ

La dysphasie est un trouble neurodéveloppemental du langage oral complexe et aux répercussions psycho-affectives, ou émotionnelles, majeures. Les émotions ont par ailleurs une fonction communicationnelle non négligeable qui peut être perturbée chez l'enfant dysphasique. Considérant cette vulnérabilité, ce mémoire explore l'expression des émotions au sein de la communication des jeunes dysphasiques et interroge les possibilités d'étayage de cette compétence, notamment par les adaptations réceptives. Ainsi, comment guider les interlocuteurs quotidiens dans cette écoute des émotions auprès de l'enfant dysphasique ? Afin de répondre à cet objectif, une phase de recherche basée sur l'observation de terrain, l'analyse linguistique et l'enquête a été réalisée. Les résultats ont permis de mieux comprendre cet acte de communication singulier et ont confirmé la nécessité d'une attention particulière à lui accorder dans le cadre de la dysphasie. De plus, des attitudes et modalités d'écoute étayantes ont été dégagées et ont permis l'élaboration d'un livret d'information et de guidance - pour une écoute adaptée et préventive.

MOTS-CLÉS

Communication – Dysphasie – Écoute – Émotion – Livret – Prévention – Sensibilisation

ABSTRACT

Specific Language Impairment (SLI) is a complex neurodevelopmental disorder that affects spoken language which brings a serious emotional impact. Besides, emotions have a significant communication function which may be disturbed as part of SLI. In view of this vulnerability, this work explores the expression of emotions within the communication of young people with SLI and queries the support possibilities of this ability, particularly by receptive coping. Then, how should we guide the daily interlocutors in listening to children with SLI's emotions ? To this end, we carried out a research phase based on field observations, a linguistic analysis and a survey. The results of the study made possible a better understanding of this special act of communication. They also confirmed the need of a special attention to these emotions as part of SLI. Furthermore, they brought to light coping attitudes that achieved to the development of an information and guidance booklet – for an adapted and preventive listening.

KEY WORDS

Awareness – Booklet - Communication – Listening – Prevention – Specific Language Impairment