



**HAL**  
open science

# Jeunes implantés cochléaires : appropriation de 4 émotions

Amandine Julien

► **To cite this version:**

Amandine Julien. Jeunes implantés cochléaires : appropriation de 4 émotions. Médecine humaine et pathologie. 2015. hal-01832873

**HAL Id: hal-01832873**

**<https://hal.univ-lorraine.fr/hal-01832873v1>**

Submitted on 9 Jul 2018

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



UNIVERSITÉ  
DE LORRAINE



FACULTÉ DE MÉDECINE  
NANCY

**UNIVERSITÉ DE LORRAINE**  
FACULTÉ DE MÉDECINE  
DÉPARTEMENT D'ORTHOPHONIE

**MÉMOIRE** présenté par  
**Amandine JULIEN**

soutenu le **19 juin 2015**

En vue de l'obtention du  
**Certificat de Capacité d'Orthophoniste**  
de l'Université de Lorraine

**Jeunes implantés cochléaires :  
appropriation de 4 émotions**

TOME 1

**MÉMOIRE** dirigé par : **Madame DUTEL Marie-Madeleine**, Orthophoniste  
**PRÉSIDENT DU JURY** : **Monsieur le Professeur SIBERTIN-BLANC Daniel**,  
Pédopsychiatre  
**ASSESEUR** : **Madame PERRIN Thérèse**, Psychologue

**Année universitaire : 2014-2015**

*« A quoi ça sert les émotions pour soi tout seul ? »*

Anna GAVALDA

# Remerciements

*Merci...*

**A Monsieur le Professeur Daniel SIBERTIN-BLANC,**

De m'avoir fait l'honneur de présider le jury de ce mémoire.

**A Madame Marie-Madeleine DUTEL,**

D'avoir accepté de m'encadrer dans ce travail. Merci pour le temps que vous m'avez accordé, pour votre patience et vos précieux conseils tout au long de cette année. Merci aussi de m'avoir permis d'intervenir auprès de vos patients.

**A Madame Thérèse PERRIN,**

D'avoir accepté d'être l'assesseur de ce mémoire. Merci pour l'intérêt que vous avez porté à mon travail et pour vos pistes de recherche.

**A Mesdames Dominique TRICHIES, Karine GALATOIRE et Evelyne FRELEZAUX,**

D'avoir modifié votre organisation pour que je puisse intervenir sur vos temps de séances. Merci pour vos remarques et votre accueil chaleureux.

**Aux membres du SAFEP-SSEFIS de Saint-Jean-de-la-Ruelle,**

De m'avoir si bien accueillie et reçue dans vos locaux.

**A Aurélie LACOUT,**

De m'avoir fait découvrir le beau métier d'orthophoniste, de m'avoir transmis ta passion il y a quelques années et de m'avoir aidée dans ma recherche de population.

**A Samuel BRUDER,**

Pour cette formation qui m'a appris à mieux manier les crayons et surtout, qui m'a permis de ne plus renier mes dessins.

**Aux patients et à leurs familles,**

De m'avoir fait confiance et de m'avoir permis de mener à bien ce projet. Merci pour votre participation, votre enthousiasme, votre bonne humeur, et vos rires.

A toutes **mes maîtres de stage**,

De m'avoir permis d'explorer les moindres recoins de l'orthophonie, d'avoir partagé vos expériences et d'avoir contribué, par nos échanges, à la construction de ma future pratique professionnelle.

A **Nolwenn, Ségo, Marion, Cécile, Sarah, et Marlène**,

Pour votre humour sans faille, votre joie de vivre, vos sourires, votre écoute, vos encouragements,... Et votre présence de tous les jours. Nos moments partagés durant ces quatre années ont été un réel bonheur. Vous avez été un second nid bien douillet pour moi. Nos aventures ne font que commencer !

A **Manon, Elo, PV, Soline, Pigeon, Maxime et Agathe**,

Pour nos 12 ou 20 belles années d'amitié, pour les bols d'air blésois que vous m'avez offerts, et pour tout ce qui nous reste à partager !

Merci Elo for your english help très précieuse qui a certainement sauvé ma traduction.

A **Michaël**,

Pour ton aide informatique et les pauses que tu m'as offertes durant ces longs mois.

A **toute ma famille**,

Pour vos coups de fil réconfortants et encourageants, pour votre présence de tous les jours qui m'est si chère. Les escapades familiales ont toujours ce bon goût des vacances...

A **ma sœur**,

Pour ta présence, ton soutien, tous nos beaux souvenirs partagés et tous ceux encore à construire. A mon tour de te souhaiter du courage, une belle réussite pour l'année à venir, et du bonheur à foison !

A **mes parents**,

De m'avoir donné toutes les chances de réussir et de m'épanouir, de m'avoir soutenue et chouchoutée lors de mes retours à la maison. Merci pour vos conseils et votre relecture. Un merci tout particulier à maman : c'est toi qui m'as donné l'envie de découvrir ce beau métier. Tu vois, ton idée m'a menée bien loin...

# ***SOMMAIRE***

INTRODUCTION .....	1
PARTIE THEORIQUE .....	4
<b>1. La conceptualisation des émotions .....</b>	<b>5</b>
1.1. Définition.....	5
1.1.1. Généralités .....	5
1.1.2. Distinction entre émotions et sentiments .....	5
1.2. Les différents types d'émotions.....	7
1.2.1. Classification d'A. DAMASIO .....	7
1.2.2. Classification de P. EKMAN .....	8
1.3. Le lien entre les émotions et le langage.....	8
1.3.1. Les émotions : porteuses d'un message .....	8
1.3.2. Les émotions : au centre des interactions .....	10
1.3.3. L'approche psychanalytique .....	11
1.4. Du point de vue neurophysiologique.....	11
1.4.1. Les émotions : entre corps et esprit .....	11
1.4.2. Le fonctionnement neurophysiologique des émotions .....	12
2.1. Du point de vue développemental .....	15
2.2. L'intérêt dans la vie sociale et quotidienne .....	16
2.2.1. Une fonction relationnelle et culturelle .....	16
2.2.2. Une fonction biologique et adaptative.....	17
2.3. L'intérêt dans le développement de l'individu .....	18
2.3.1. Le développement du langage, des compétences sociocommunicatives et adaptatives .....	19
2.3.2. Le développement du raisonnement .....	21
<b>3. Particularités chez l'enfant implanté cochléaire.....</b>	<b>24</b>
3.1. Généralités sur l'implant cochléaire .....	24
3.1.1. Définition de l'implant cochléaire .....	24
3.1.2. Fonctionnement de l'implant cochléaire .....	25
3.1.3. Limites de l'implant cochléaire .....	26
3.2. Au niveau du canal auditif.....	27
3.2.1. Construction et organisation du monde sonore .....	27
3.2.2. Perception des éléments suprasegmentaux de la voix.....	28
3.2.3. Perception de la musique .....	29
3.3. Au niveau du canal visuel.....	30
3.4. Construction de la langue .....	31

3.4.1.	Restoration d'une relative multimodalité.....	31
3.4.2.	Compréhension des stimuli sonores.....	32
3.4.3.	Acquisition de la langue.....	33
3.5.	Qualité des échanges relationnels.....	35
3.6.	Particularités propres à l'adolescence.....	36
PARTIE METHODOLOGIQUE.....		37
<b>1.</b>	<b>Problématique et hypothèse.....</b>	<b>38</b>
1.1.	Problématique.....	38
1.2.	Hypothèse de travail.....	39
<b>2.</b>	<b>Population.....</b>	<b>40</b>
2.1.	Choix de la population : critères d'inclusion et d'exclusion.....	40
2.2.	Recherche de la population.....	40
2.3.	Présentation des patients.....	41
<b>3.</b>	<b>Matériel existant pour travailler les émotions.....</b>	<b>42</b>
3.1.	« <i>Jouons avec les émotions</i> », Midi-trente Editions.....	42
3.2.	« <i>Emotions et Sentiments</i> », Ortho Edition.....	42
3.3.	« <i>Coup de théâtre</i> », Ortho Edition.....	43
3.4.	« <i>Emotions et expressions</i> », Color Cards.....	43
<b>4.</b>	<b>Protocole expérimental et supports de travail.....</b>	<b>44</b>
4.1.	Choix des émotions.....	44
4.2.	Contenu des séances.....	44
4.2.1.	Choix des supports.....	44
4.2.2.	Choix de la progression.....	45
4.2.3.	Présentation des supports.....	48
4.3.	Conditions de passation.....	52
<b>5.</b>	<b>Recueil des données.....</b>	<b>53</b>
5.1.	Enregistrements vidéos.....	53
5.2.	Grille d'observation.....	53
5.3.	Répertoire du vocabulaire employé et introduit.....	54
<b>6.</b>	<b>Précautions méthodologiques.....</b>	<b>55</b>
6.1.	La population.....	55
6.2.	Les outils méthodologiques.....	55
ANALYSE DES DONNEES.....		56

<b>1. Analyse des données</b> .....	57
1.1. Analyse des résultats pour chaque patient.....	57
1.1.1. Cas de Em. ....	57
1.1.2. Cas de Ax. ....	59
1.1.3. Cas de Ev.....	61
1.1.4. Cas de Eu. ....	63
1.1.5. Cas de Y. ....	65
1.1.6. Cas de M. ....	67
1.1.7. Cas de Al. ....	69
<b>2. Discussion</b> .....	72
2.1. Synthèse des résultats et validation de l'hypothèse.....	72
2.1.1. Expression et verbalisation des émotions ....	72
2.1.2. Compréhension des émotions ....	73
2.1.3. Validation de l'hypothèse de travail ....	74
2.2. Avis des enfants sur ce travail ....	74
2.3. Critiques du travail et de la démarche ....	75
2.3.1. Limites.....	75
2.3.2. Pistes de recherche et perspectives.....	77
CONCLUSION .....	78
BIBLIOGRAPHIE .....	80



# INTRODUCTION

Dans l'évolution du cerveau humain, l'ancienneté des régions limbiques, responsables des émotions, est confirmée par leur localisation anatomique. En effet, aujourd'hui, nous savons que plus une structure cérébrale est située proche des axes médial et caudal, plus elle est primitive.

Le primatologue F. DE WAAL (cité par N. LEVISALLES, 2010) a mené de nombreuses études sur les singes et a prouvé que les hommes n'étaient pas les seuls à ressentir des émotions. Actuellement, nous savons que les singes, mais également les dauphins, les éléphants, les chiens, et tous les autres mammifères éprouvent eux aussi des émotions. Le 28 janvier 2015, l'Assemblée Nationale a d'ailleurs voté une loi qui reconnaît les animaux domestiques comme des « *êtres doués de sensibilité* » et non plus comme des « *biens meubles* », comme c'était le cas jusque là.

Dans notre société, les émotions occupent une place très importante et sont à l'origine de nombreuses activités cérébrales (réflexions, réactions, actions...). La compréhension des émotions d'autrui permet un ajustement du comportement et influence grandement l'insertion sociale. L'expression des émotions, elle, est possible grâce au registre émotionnel et permet d'ancrer la langue dans une réalité vécue et partagée.

Cependant, les émotions sont des concepts abstraits qui restent parfois difficiles à appréhender pour certaines personnes. Les handicaps tels que l'autisme ou la surdité amplifient souvent cette difficulté.

La surdité est un handicap sensoriel qui peut, selon les patients, plus ou moins affecter leur vie sur les plans social et communicationnel. Quand elle concerne de très jeunes enfants, elle peut avoir de lourdes conséquences sur le développement de leur langage et sur leur développement général. En effet, lorsque le degré de surdité est important, l'enfant est isolé du monde sonore. Le bain de langage est alors absent, ce qui perturbe l'acquisition de la langue. Du fait d'une maîtrise de la langue souvent fragile, les jeunes enfants sourds peuvent rencontrer des difficultés pour comprendre l'implicite. Or dans le domaine émotionnel, de nombreux éléments ne sont pas explicités ; ils doivent être perçus puis interprétés.

Grâce aux avancées techniques et à la découverte de l'implant cochléaire, dispositif médical qui restaure en partie l'audition, certains enfants sourds peuvent bénéficier de perceptions auditives plus riches et plus fiables que celles offertes par les prothèses conventionnelles. Bien que les apports de ce dispositif soient considérables, une prise en charge orthophonique reste indispensable afin que les enfants implantés apprennent à mettre

du sens sur les stimuli sonores et qu'ils puissent avoir une utilisation optimale de leur implant. Cette rééducation a également pour objectif de les aider à comprendre le monde qui les entoure, notamment les émotions d'autrui, et à exprimer ce qu'ils perçoivent, ce qu'ils ressentent et ce qu'ils pensent. Afin qu'ils se construisent une représentation la plus complète possible de leur environnement, il peut être intéressant qu'ils expérimentent les différentes entrées sensorielles.

**Nous proposons donc d'étudier l'intérêt que pourrait avoir, auprès de ces enfants implantés, une intervention orthophonique abordant les émotions sous différentes modalités et selon une progression particulière.**

Dans un premier temps, nous présenterons le concept d'émotion, le développement émotionnel chez l'enfant entendant et les particularités observables chez les enfants sourds implantés cochléaires. Nous exposerons ensuite nos choix méthodologiques et les supports que nous utiliserons. Pour finir, nous présenterons et discuterons nos résultats.

PARTIE  
THEORIQUE

# **1. La conceptualisation des émotions**

Les émotions sont omniprésentes dans notre quotidien et constituent, de par les réactions qu'elles entraînent, une part essentielle du comportement humain. En effet, certaines de nos actions et de nos attitudes sont directement liées à des bouleversements émotionnels. Ainsi, nous avons par exemple tendance à fuir certaines situations, et à en faire durer d'autres.

Il est important de prendre conscience de l'existence des émotions et de pouvoir, dans la mesure du possible, comprendre comment elles fonctionnent afin de pouvoir mieux les gérer. De fait, la gestion des émotions contribue au bon développement des habiletés sociales.

## **1.1. Définition**

### **1.1.1. Généralités**

Il n'existe pas à l'heure actuelle de consensus sur la définition des émotions. Nous avons donc choisi de baser notre travail sur l'approche qui correspondait le mieux à notre point de vue. De fait, pour nous, les émotions s'expriment majoritairement par le corps, bien que des éléments vocaux, verbaux et mentaux puissent également intervenir.

Le terme « émotion » vient du latin *ex movere* qui signifie « dehors » et « bouger, remuer, agiter ». Le professeur de neurologie A. DAMASIO (2003) définit les émotions comme étant des mouvements, ou des actions, qui sont visibles de l'extérieur lorsqu'ils se manifestent sur le visage, dans la voix et à travers des comportements spécifiques. Une même émotion peut se présenter sous différentes intensités et peut durer plus ou moins longtemps selon la situation. Cependant, nous pensons qu'une partie de ces processus émotionnels reste inaccessible de visu. En effet, les manifestations physiques directement observables résultent, pour la plupart, de modifications viscérales plus profondément ancrées. Ce sont ces réactions internes, notamment les modifications hormonales, qui engendrent les changements sur les plans physique et corporel.

### **1.1.2. Distinction entre émotions et sentiments**

Dans le langage courant, le terme « émotion » est souvent employé abusivement pour parler des sentiments. Il nous semble donc intéressant et nécessaire de faire la distinction entre ces deux notions.

Alors que les émotions sont, comme nous venons de le souligner, perceptibles par autrui et donc rendues publiques ; les sentiments eux, sont dirigés vers l'intérieur et restent dans la sphère intime. En effet, ces derniers se situent au niveau de l'esprit puisqu'ils seraient des représentations, des images mentales de notre état corporel et psychique à un moment donné. A. DAMASIO (2003, p.94) définit le sentiment comme « *la perception d'un certain état du corps ainsi que celle d'un certain mode de pensée et de pensées ayant certains thèmes* ». L'émotion, elle, est davantage ancrée dans le corps de l'individu. Elle est inconsciente.

Les émotions et les sentiments se différencient également du point de vue de leur déclenchement. Contrairement aux émotions, les sentiments trouvent leur source dans des objets et des événements internes à l'individu (modifications physiques, hormonales, psychiques,...). Dans le processus émotionnel, l'origine se situe hors du corps et correspond à des objets ou à des événements, de durée variable, extérieurs au sujet. Par exemple, le fait de retrouver un ami de longue date peut être l'objet d'une émotion. Celle-ci se traduit par diverses modifications physiques et/ou psychiques (accélération du rythme cardiaque, sourire, posture redressée,...). Ce sont ces modifications elles-mêmes qui constituent l'objet à la source du sentiment.

D'une certaine manière, le sentiment est la continuité de l'émotion ; c'est une émotion devenue consciente, intériorisée et mentalisée. En effet, après avoir subi des modifications involontaires et automatiques à la vue d'un objet ou d'un événement extérieur (émotion), le sujet peut être amené à en prendre conscience et à penser à cette émotion éprouvée (sentiment). Dans les sentiments, peuvent intervenir la mémoire, l'attention, le raisonnement ou encore l'imagination du sujet. De ce fait, seuls les sentiments peuvent être en partie contrôlés par le sujet puisque l'objet déclenchant lui est interne. Par exemple, l'individu peut choisir de penser plus ou moins longtemps à ce qui lui arrive, ou encore d'y penser plus ou moins intensément. Dans les émotions, le sujet ne peut pas avoir d'influence sur l'objet puisque celui-ci lui est extérieur. Selon C. DARWIN et P. EKMAN (cités par D. LE BRETON, 1998), les émotions sont universelles, mais leurs manifestations peuvent en partie différer selon les règles culturelles d'expression. Par exemple, au Japon, les individus masquent davantage leurs émotions négatives qu'en France.

Comme nous l'avons évoqué précédemment, l'une des principales caractéristiques des émotions d'un sujet est qu'elles sont visibles pour autrui. En effet, le processus émotionnel entraîne des modifications sur les plans somatique et viscéral. Un observateur externe peut

ainsi percevoir nos émotions grâce à des indices fournis par notre mimique, notre posture, notre comportement, ou, de façon plus discrète et moins facilement observable, des changements physiologiques et hormonaux. Il n'est pas rare de voir une personne rougir de honte ou de colère, trembler de peur, pleurer de tristesse, ou encore rire de joie. Dans tous les cas, quelle que soit l'émotion éprouvée par la personne, elle renverra un certain nombre de données que l'entourage pourra interpréter et décoder.

## 1.2. Les différents types d'émotions

Il existe autant de classifications des émotions que d'auteurs ayant travaillé le sujet, mais pour des questions pratiques, nous avons choisi d'en évoquer seulement deux, qui correspondent le mieux à notre approche personnelle.

### 1.2.1. **Classification d'A. DAMASIO**

La première classification correspond à une distinction que fait A. DAMASIO (1995, 2010) entre les émotions qu'il qualifie d'arrière-plan, celles qu'il qualifie de primaires, et celles qui seraient plutôt secondaires.

Les **émotions d'arrière-plan** sont les plus difficiles à cerner chez autrui car elles sont davantage tournées vers le for intérieur de la personne. Elles peuvent être perçues grâce aux mouvements des membres et du corps tout entier ainsi qu'aux expressions du visage et à la voix (ton, prosodie,...). Ces émotions correspondent à l'état d'être de notre corps à un moment précis, c'est-à-dire qu'elles sont le résultat des différentes réactions régulatrices qui ont lieu dans notre corps. Parmi ces émotions, nous retrouvons par exemple « se sentir bien », « se sentir mal », « être déprimé »,... C'est sur cette « trame de fond » que vont pouvoir venir se superposer des émotions des deux catégories suivantes, d'où le terme d' « arrière-plan ».

Les **émotions primaires**, également appelées émotions de base, universelles ou fondamentales, sont les affects qui sont le plus couramment éprouvés par le sujet. Elles correspondent en quelque sorte au mécanisme fondamental et comprennent la peur, la colère, le dégoût, la tristesse, le bonheur et la surprise. Ces émotions sont caractérisées par le fait qu'elles sont ressenties relativement tôt dans la vie. Ce sont des réactions, qui, bien qu'elles dépendent de l'histoire et de la sensibilité de chacun, sont innées, préprogrammées, et assurent la survie de l'individu. Elles sont automatiques et non conscientes.

Les **émotions secondaires**, aussi appelées émotions sociales, apparaissent plus tard dans le développement de l'individu. Ce sont des représentations qui peuvent ou non apparaître, et qui sont acquises puisqu'elles sont élaborées à partir des représentations innées que sont les émotions primaires. Elles dépendent donc du souvenir et de l'expérience des émotions primaires que possède chaque individu. Elles restent cependant, comme les émotions primaires, automatiques et non conscientes. Dans cette catégorie d'émotions, nous pouvons par exemple citer le mépris, largement inspiré de l'émotion primaire du dégoût.

### **1.2.2. Classification de P. EKMAN**

La seconde classification que nous souhaitons évoquer est celle du psychologue américain P. EKMAN, expliquée sur son site internet. Au cours de son travail, ce dernier a constaté que les individus d'une tribu isolée parvenaient à interpréter les émotions de personnes d'une autre culture sur des photographies. Il en a déduit que certaines émotions étaient universelles. En 1972, il a alors élaboré une liste de ces émotions de base (qu'il a complétée par la suite) qui comprend la tristesse, la colère, la joie, la peur, le dégoût, la surprise et le mépris.

Par la suite, et dans la continuité de son travail, P. EKMAN a étudié, avec le psychologue W. FRIESEN, les muscles de la face qui entrent en jeu pour chaque émotion ainsi que leurs mouvements. En effet, pour eux, les émotions peuvent être identifiées en observant les muscles mobilisés et leur activité. Ils ont cherché à mesurer objectivement les mouvements du visage et ont répertorié, en 1978, toutes ces données dans une nomenclature, le Facial Action Coding System (FACS). Le FACS permet d'interpréter les mouvements du visage (cligner de l'œil, froncer les sourcils,...) en fonction des muscles qui les produisent.

## **1.3. Le lien entre les émotions et le langage**

### **1.3.1. Les émotions : porteuses d'un message**

Dans les interactions sociales, les émotions ont un statut particulier puisqu'elles font passer des messages chargés de sens aux autres individus. L'omniprésence à l'oral d'expressions telles que « Je le/la déteste ! » ou « J'ai eu peur ! » montre bien la place importante qu'occupent les émotions dans notre langage.



Les émotions sont, à elles-seules, un langage. En effet, selon le Dictionnaire d'Orthophonie (2011), « *le langage peut être communément défini comme un système de signes propres à favoriser la communication entre les êtres* ». Dès lors, ce langage peut revêtir différentes formes : langage articulé, langage écrit, ou encore langage gestuel.

Les émotions remplissent bien cette fonction de communication puisqu'elles permettent de transmettre aux autres un message. Ce message traduit généralement des notions telles que j'aime/je n'aime pas, ou encore c'est agréable/désagréable. De plus, elles correspondent effectivement à un système structuré de signes, ici non verbaux, bien que le verbal puisse aussi intervenir. Les signes non verbaux qui peuvent entre autres être observés dans les émotions sont : le regard, les expressions faciales, les rires, les pleurs, les mimiques, la posture, le comportement, la respiration, l'intonation,... Ces indices traduisent un état émotionnel actuel. L'information émotionnelle peut être transmise grâce à une organisation cohérente de ces différents signaux. Si cette organisation n'est pas structurée, le message sera plus difficilement reçu par le destinataire. Par exemple, si un sujet pleure en sautillant de joie, il y aura une incohérence entre l'émotion négative codée par les pleurs, et l'émotion positive codée par le sautillement. Pour la personne qui se trouve en face, il est alors plus difficile de comprendre le message puisque les signaux transmis sont en opposition et discordants.

Non seulement nous envoyons inconsciemment ces signaux chargés de sens à autrui, mais nous avons également la capacité de recevoir les signaux qu'autrui nous envoie. Cette dimension est essentielle dans les relations sociales. De fait, c'est elle qui assure le feed-back, rétroaction fondamentale pour garantir la cohérence d'une interaction. En percevant et en décodant les signaux émis par autrui, nous pouvons corriger notre comportement et nos réactions pour mieux nous adapter et nous ajuster à l'autre, et ainsi, éviter les désorganisations de l'interaction et les quiproquos. Grâce à ce feed-back, le récepteur du message peut par exemple avoir de l'empathie, du dégoût ou rester neutre vis-à-vis de l'énonciateur.

De plus, pour percevoir et interpréter les émotions d'autrui, le sujet doit procéder à des opérations mentales qui lui permettent de passer de la perception de la manifestation du stimulus à la représentation consciente de l'état du corps. La confrontation aux émotions suscite en effet la saisie d'informations, leur stockage et leur traitement. Les émotions participent ainsi au développement des processus cognitifs, et particulièrement à ceux de la prise de décision, du raisonnement et du langage.

En effet, le vécu émotionnel engendre des souvenirs. Ces derniers permettent au sujet de formuler, par transfert de ses connaissances et de ses expériences passées, des hypothèses

sur les possibles conséquences d'une situation ou d'une réaction. Ainsi, il peut tenir compte de tous ces paramètres, prendre sa décision en fonction.

### **1.3.2. Les émotions : au centre des interactions**

De façon non étonnante, le développement émotionnel est aussi étroitement lié au développement interactionnel. L'aisance du sujet vis-à-vis de ses propres émotions et de celles d'autrui facilite son adaptation sociale et sollicite donc davantage ses compétences sociocommunicatives. Après avoir saisi l'intention de l'autre grâce à des indices divers et variés, le sujet peut ajuster son comportement. Ce point sera plus amplement détaillé dans les parties 2.2. et 2.3. de notre travail qui portent sur l'importance des émotions dans le développement de l'individu et dans sa vie sociale et quotidienne.

Les manifestations physiques et psychiques qui peuvent résulter des processus émotionnels sont, d'une certaine manière, un langage à elles seules. C'est par son corps, ses réactions et ses comportements, que le sujet va exprimer ce qu'il éprouve et c'est grâce à ces manifestations que son entourage pourra comprendre ce qu'il vit. Comme l'explique le sociologue D. LE BRETON (1998, p.141), « *nous apprenons à ressentir des affects et à les traduire pour soi et pour les autres de la même façon que nous apprenons à nous mouvoir dans une langue, sous l'effet des mêmes processus d'éducation et d'identification à l'entourage* ». La gestion des émotions est un processus qui demande du temps et des expériences : c'est en y étant régulièrement confronté que le sujet pourra améliorer ses performances, tant en expression qu'en compréhension.

Les émotions ont une dimension subjective très prégnante qu'il est important de faire émerger à la conscience du sujet. Bien qu'elles puissent être éprouvées par tous, elles restent individuelles, dans le sens où chacun les vit personnellement, avec sa propre histoire. Cette notion de subjectivité est également un point important en linguistique et dans le développement du langage. Grâce au langage, le sujet a la possibilité d'exprimer et de partager son quotidien, ses impressions, ses besoins, ... Le langage permet de rendre publiques des données propres et internes au sujet. Ainsi, par des expressions métaphoriques telles que « j'ai les poils qui se dressent », « j'ai des papillons dans le ventre », ou encore « je bous », le sujet peut relater à autrui son état émotionnel, ou du moins une partie de celui-ci.

### **1.3.3. L'approche psychanalytique**

Pour finir, l'approche psychanalytique évoque l'existence d'autres liens entre les émotions, qu'elle reprend sous le terme d'affects, et le langage. Selon S. FREUD (cité par O. LUMINET, 2013), les affects seraient la source du langage, qu'il qualifie d' « *acte et décharge par les mots* ». Les affects et le langage sont considérés comme ayant tous les deux une source commune pulsionnelle résultant d'un acte défini comme traumatique. Le langage aurait pour objectif de relier les souvenirs à l'événement qui les a provoqués, c'est-à-dire à ce traumatisme psychique. D'après la définition des psychanalystes J. LAPLANCHE et J-B. PONTALIS (cités par O. LUMINET, 2013), le traumatisme psychique est « *un événement de la vie du sujet qui se définit par son intensité, l'incapacité où se trouve le sujet d'y répondre adéquatement, le bouleversement et les effets pathogènes durables qu'il provoque dans l'organisation psychique* ». Ce traumatisme psychique renvoie aux expériences porteuses d'une charge émotionnelle de très forte intensité, qui peuvent avoir un impact destructeur sur le sujet. Ainsi, le langage permettrait d'atténuer les effets subversifs de certaines émotions, et donc de préserver le sujet.

## **1.4. Du point de vue neurophysiologique**

### **1.4.1. Les émotions : entre corps et esprit**

Les études menées sur les émotions sont relativement récentes car pendant tout le vingtième siècle, la plupart des scientifiques ont considéré qu'elles étaient irrationnelles et trop subjectives pour justifier d'une attention particulière. De plus, dans ces années-là, la notion d'organisme, c'est-à-dire d'ensemble organisé constitué d'éléments biologiques complémentaires, n'existait pas réellement : l'esprit était lié au cerveau, mais le cerveau était largement séparé du corps.

Selon le Larousse (1990), l'esprit est le principe de la pensée : il regroupe l'ensemble des activités intellectuelles et comprend donc les facultés mentales, conscientes ou non, de l'homme (la pensée, l'affectivité, la morale, la conscience...). Il est à distinguer de l'âme, qui elle, englobe le principe de pensée mais correspond également au principe plus large de la vie de tout homme. Ainsi, elle renvoie aussi aux fonctions vitales qui permettent la survie de l'homme (circulation sanguine, respiration,...). En quelque sorte, l'âme agit sur le corps et guide l'esprit pour qu'il puisse s'exprimer. Selon le courant philosophique matérialiste,

l'esprit existerait grâce au corps. Nos pensées résulteraient des phénomènes neurophysiologiques qui opèrent dans notre cerveau.

Dans l'article de C. CHARTIER (2014), le psychiatre C. ANDRE affirme que les émotions sont « *à l'exacte interface du corps et de l'esprit, et s'expriment de manière simultanée dans ces deux dimensions : une émotion se traduit par l'apparition de modifications physiques et de contenus mentaux* ». Lors d'une situation émotionnelle, des changements corporels et neurophysiologiques ont lieu, et notre esprit est bouleversé. Lorsque nous sommes en surcharge émotionnelle, nous pouvons avoir des difficultés pour penser, pour réfléchir. Par exemple, dans des situations de peur extrême, nous pouvons rester tétanisés, sans pouvoir réfléchir à des solutions envisageables.

#### **1.4.2. Le fonctionnement neurophysiologique des émotions**

Durant les dernières années, les neurosciences ont fini par reconnaître l'importance que pouvaient avoir les émotions dans notre société, et les ont placées au centre de nombreuses recherches qui ont abouti à des découvertes notables.

En 1979, le psychiatre R. DAVIDSON avait affirmé dans sa théorie que l'hémisphère gauche traitait de préférence l'expression des émotions positives, et l'hémisphère droit l'expression des émotions négatives, mais cette théorie a été invalidée en 1988 par le travail de G. GAINOTTI. Tout comme l'hémisphère cérébral gauche des humains est dominant pour le langage, l'hémisphère cérébral droit l'est pour l'expression des émotions. Cependant, bien que le nombre de sites cérébraux entrant en jeu soit relativement limité, toutes les émotions ne sont pas traitées de la même manière. Le cerveau traite les émotions positives et les émotions négatives grâce à des systèmes neuraux différents. Par exemple, l'amygdale intervient dans le traitement de la peur mais pas dans celui du bonheur ; et inversement, des structures intervenant dans le traitement du bonheur n'interviennent pas dans celui de la peur.

Les commandes émotionnelles sont véhiculées par deux sortes de trajet : la circulation sanguine et les voies neuronales. La circulation sanguine est utilisée pour le transfert de molécules chimiques jusqu'aux cellules constitutives des tissus du corps. Les voies neuronales, elles, sont dédiées au transfert de signaux électrochimiques jusqu'aux neurones, fibres musculaires ou organes. Ce sont les différentes conséquences de ces commandes sur les plans corporel et cérébral qui sont à l'origine du changement global dans l'état de l'organisme.

Dans le paragraphe qui suit, nous allons préciser la fonction des principaux sites cérébraux intervenant dans le processus émotionnel. Toutes ces structures interconnectées sont regroupées sous le terme de système limbique. Afin de visualiser la localisation de ces structures, celles-ci sont représentées sur un schéma en Annexe 1.

L'**hypothalamus** est relié à l'hypophyse, glande endocrine qui va par la suite sécréter des hormones. Il régule les fonctions comportementales et intervient pour les réflexes vitaux (les battements du cœur, la respiration,...). C'est lui qui permet qu'il y ait une réaction de l'organisme à l'émotion.

L'**amygdale** a également un rôle important dans la régulation de nos émotions, aussi bien au niveau expressif qu'au niveau réceptif. Cette zone du cerveau associe les modalités sensorielles des stimuli reçus à leur valeur affective inconditionnelle ou acquise. Elle n'intervient pas pour le traitement de toutes les émotions : elle traite principalement les émotions qui sont en lien avec notre survie (la peur, la rivalité, l'agressivité, l'anxiété,...).

Le **tronc cérébral** est composé du bulbe rachidien, de la protubérance, du mésencéphale, et de la formation réticulée. C'est lui qui assure la transmission des messages entre le corps et le cerveau. C'est à cet endroit que passent dix des douze paires de nerfs crâniens, notamment ceux qui commandent les muscles du visage, fortement impliqués dans l'expression des émotions.

Le **cortex frontal ventro-médian** permet de lier la perception des émotions au raisonnement sur soi-même et à la prise de décision. C'est grâce à lui que le sujet peut, suite à l'émotion qu'il éprouve et à la situation, décider inconsciemment et instantanément de son action (fuir, rester sur place,...). Lorsque cette décision devient consciente, on passe de l'émotion au sentiment.

Les sites cérébraux en jeu varient d'une émotion à l'autre, mais le déroulement général de l'expression d'une émotion reste le même :

- La première étape est la perception et l'évaluation du stimulus potentiellement capable de déclencher l'émotion. Cette perception, traitée par le cerveau, va engendrer une représentation topographiquement et visuellement organisée au sein des cortex sensoriels appropriés.

- La deuxième étape consiste en la mise en action de certaines régions du cerveau, distinctes selon les émotions. Ces régions peuvent être l'amygdale, le cortex frontal ventro-médian,...
- La troisième étape est la sécrétion de molécules chimiques (cortisol, sérotonine, dopamine,...) par les glandes endocrines (notamment l'hypophyse) et les noyaux sous-corticaux. La régulation de ces glandes est gérée par l'hypothalamus.
- La quatrième étape correspond aux changements aux niveaux corporel et cérébral, induits par ces sécrétions. Ces sécrétions sont expédiées par les voies sanguines et neurales au cerveau et au corps.
- La cinquième étape, qui découle directement de la quatrième, est l'ensemble des manifestations qui résultent de ces changements. C'est notamment à ce niveau que certaines réactions sont entreprises et que certaines expressions faciales sont adoptées.
- La dernière étape est l'état émotionnel en lui-même. C'est l'état du corps du sujet à un moment donné ; il représente l'ensemble des réactions qui font suite au stimulus déclenchant. A ce stade, l'émotion est visible par un observateur extérieur.

Ces six étapes permettent à un organisme d'éprouver une émotion, de la manifester et de la ressentir, mais pas d'en avoir conscience. Cela nécessiterait l'entrée en jeu du processus de conscience.

## 2. Les émotions chez l'enfant entendant

### 2.1. Du point de vue développemental

Les émotions sont intimement liées à la cognition et aux relations que peut avoir l'enfant avec son entourage. Elles jouent un rôle important dans les interactions sociales et dans le développement général de l'individu. Elles sont d'ailleurs à la base de la communication mère-enfant et de la socialisation du nouveau-né. Le développement des émotions contribue à la survie de l'être humain puisque c'est un moyen pour ce dernier d'exprimer ses besoins, ses envies et ses frustrations.

Afin de fixer des repères, quelques âges-clés concernant le développement émotionnel chez l'enfant normo-entendant nous semblent importants. Ceux-là sont donnés à titre indicatif mais de nombreux facteurs (sociaux, cognitifs, environnementaux,...) peuvent les influencer.

Les âges-clés cités ci-dessous sont principalement issus de l'article de l'orthophoniste J. BRISOT-DUBOIS (2012). Ils sont repris dans un tableau récapitulatif en Annexe 2.

Dès **4-8 semaines**, le sourire du bébé qui, jusque là était assimilé à un rictus sans signification particulière, devient l'expression d'une joie réelle.

A **2 mois**  $\frac{1}{2}$ , le nourrisson produit ses premières expressions prototypiques de la joie, de la tristesse, du dégoût, de l'intérêt, de la surprise et de la colère.

Vers **4 – 7 mois**, il devient capable de faire une première catégorisation des stimuli émotionnels selon leur valence positive ou négative.

A partir de **7 mois**, il peut associer à son expression faciale des vocalisations appropriées pour la joie et la colère.

A **12 mois**, le nourrisson peut discriminer les expressions faciales de sa mère et adapter ses conduites en fonction de la signification de celles-ci.

Dès **3 ans**, l'enfant peut exprimer ses émotions grâce à quatre mots principaux. Pour les émotions à valence positive, ce sont les mots « joie » et « content ». Pour les émotions à valence négative, ce sont les mots « colère » et « triste ».

A partir de **3 – 4 ans**, l'enfant est capable de discriminer toutes les expressions faciales de base.

Vers **4 – 5 ans**, il va commencer à utiliser un vocabulaire plus spécifique pour la peur et la tristesse.

A **7 ans**, il devient capable de reconnaître les expressions faciales des émotions plus complexes que sont le dégoût, la surprise, le mépris et la honte.

A **10 ans**, l'enfant atteint le niveau des adultes en ce qui concerne la reconnaissance des expressions faciales de forte intensité.

C'est seulement à **14 ans** qu'il atteint le niveau des adultes lorsque les expressions faciales sont de plus faible intensité.

## 2.2. L'intérêt dans la vie sociale et quotidienne

### **2.2.1. Une fonction relationnelle et culturelle**

Les émotions sont au cœur des échanges que l'être humain a avec ses pairs. Cela s'observe dès les premiers instants de vie, lorsque, à travers des pleurs, des sourires et des mimiques, naît la relation mère-enfant. Effectivement, c'est en percevant et en interprétant les émotions d'autrui que le sujet peut ajuster ses propres réactions, de manière à ce qu'elles puissent répondre aux règles sociales.

Selon le psychologue américain P. EKMAN (cité par J. LEDOUX, 2005), les mouvements du corps qui accompagnent les émotions varient en fonction des cultures, bien que ces émotions en elles-mêmes soient universelles. Ce point, déjà évoqué dans la partie 1.1.2., montre bien la valeur culturelle qu'elles peuvent transporter.

Le sociologue et écrivain allemand N. ELIAS (cité par D. LE BRETON, 1998), qui a mené de nombreuses études sur le processus de civilisation, considère que les émotions sont le fruit des interactions qui existent entre les structures psychiques du sujet et les structures sociales. L'émotion éprouvée peut être, selon lui, influencée par les règles sociales et culturelles, mais son intensité dépendra également de l'histoire passée du sujet. Un individu peut vivre une situation très différemment d'un autre, notamment s'il y a déjà été confronté. Chaque vécu est propre à un sujet. Les émotions sont, selon lui, au cœur de ce processus de civilisation et largement ancrées dans la culture.

Les émotions ont donc un intérêt certain et un rôle dans la vie sociale, relationnelle et culturelle de chaque individu.



### 2.2.2. Une fonction biologique et adaptative

Comme l'explique A. DAMASIO (1999), les émotions ont aussi une fonction biologique. En effet, face à un élément déclenchant, elles assurent la régulation homéostatique de l'état interne de l'organisme grâce à diverses modifications viscérales et physiologiques (accélération/ralentissement du rythme cardiaque, du flux sanguin, de la respiration,...). Cette régulation interne permet une réaction adaptée et propre à une situation donnée.

Selon lui, les capacités de survie de l'individu s'améliorent au fil du temps grâce à :

- une meilleure appréciation des circonstances externes : avec l'entraînement, les détails des situations sont mieux perçus,
- un perfectionnement des réponses motrices : à force d'être répétées pour des situations similaires, nos actions deviennent de plus en plus précises,
- une meilleure prédiction des conséquences futures : les connaissances acquises pour une situation peuvent être transférées à une situation semblable et nous permettent d'anticiper des conséquences futures,
- la formulation de plans d'actions permettant d'exécuter les meilleurs scénarios : grâce à la prédiction des conséquences futures, nous sommes en capacité de choisir le scénario-réponse le plus avantageux.

Cela rejoint la théorie évolutionniste exposée par C. DARWIN en 1858, selon laquelle l'apparition des émotions est corrélée au processus de « sélection naturelle ». Pour lui, le rôle primordial des émotions se situe dans leur fonction adaptative. Le monde extérieur charge le sujet de pressions diverses qu'il peut plus ou moins bien supporter et dépasser en fonction de son adaptation. C'est cette adaptation optimale qui serait à l'origine de l'évolution phylogénétique des systèmes biologiques.

D'ailleurs, au fil des siècles, le processus émotionnel a énormément évolué pour atteindre le niveau très complexe observable aujourd'hui chez l'être humain. Ceci vient appuyer la théorie de C. DARWIN car s'il n'y avait pas eu d'avantages à s'adapter émotionnellement à l'environnement, ces processus ne se seraient pas autant développés ; ils auraient stagné voire totalement disparu. Les avantages cités par A. DAMASIO ci-dessus pourraient être à l'origine de ce développement.

Dans certaines situations, les émotions attirent notre attention sur un élément et nous font prendre conscience d'un danger, réel ou imaginaire, immédiat ou différé. Selon

A. DAMASIO (1995), la notion de prise de décision est essentielle afin de pouvoir choisir la réaction préférable et la mieux adaptée à un contexte émotionnel.

La prise de décision est le processus mental qui consiste « à sélectionner une réponse [...] au sein de la gamme des nombreuses autres possibilités, envisageables à un moment donné, en rapport avec une situation donnée », A. DAMASIO (1995, p.229). Cette prise de décision ne peut aboutir que si une stratégie fiable s'est mise en place au cours des expériences passées.

La prise de décision nous permet d'agir et de répondre à notre état émotionnel actuel. Grâce à elle, nous allons résoudre, parfois très rapidement lorsqu'il y a urgence, nos problèmes personnels issus des contextes émotionnels. Par exemple, si nous sommes poursuivi par un chien enragé, nous allons analyser de façon extrêmement rapide (souvent inconsciemment), les solutions qui s'offrent à nous. Ces solutions peuvent être verbales (mots, phrases), non verbales (rester sur place sans bouger, courir, l'ignorer, essayer de le calmer,...) ou les deux à la fois. En anticipant les conséquences (à court et à long termes) qui pourraient résulter de ces différentes solutions, nous allons pouvoir évaluer laquelle est la plus adéquate et la moins risquée. Ainsi, la prise de décision permet de sélectionner la réponse qui correspond le mieux à nos objectifs.

Ce rôle adaptatif sous-entend que nos réactions émotionnelles contribuent à notre défense, à notre protection et donc à notre survie. Elles nous permettent d'éviter des situations que nous avons retenues comme étant à risques : à partir de nos connaissances, de nos expériences, et grâce à la prise de décision, nous avons la possibilité de choisir le comportement préférable dans un contexte donné. Ainsi, nous pouvons réexploiter ce que nous avons mémorisé d'une expérience émotionnelle, et l'appliquer à des situations nouvelles similaires.

### 2.3. L'intérêt dans le développement de l'individu

L'acquisition et la maîtrise des compétences émotionnelles ne sont pas sans conséquences. Elles favorisent, sur différents plans, le développement de l'individu.

Nous l'avons vu précédemment, les émotions sont à la base des échanges avec autrui. Or ces échanges sont eux-mêmes la source de nombreux apprentissages puisqu'ils offrent la

possibilité d'expliquer, de décrire, de dénommer,... et ainsi d'enrichir les connaissances du sujet sur le monde. Ces échanges permettent par exemple d'augmenter le stock lexical du sujet et de l'aider à comprendre des relations telles que la causalité.

### **2.3.1. Le développement du langage, des compétences sociocommunicatives et adaptatives**

Comme nous l'avons évoqué dans la partie 1.4., les émotions participent au développement des processus cognitifs, notamment au développement du raisonnement et du langage.

Dans les interactions, l'enfant est exposé à une multitude de signaux significatifs, pertinents et variés (mimiques, contacts visuels, sourires, gestes,...). Ces derniers contribuent à la communication, la diversifient et ainsi, favorisent l'émergence du langage. Ils sont notamment omniprésents dans le domaine émotionnel. Le psychologue O. LUMINET (2013) a répertorié certains facteurs familiaux qui peuvent particulièrement avoir un impact sur le développement des compétences émotionnelles de l'enfant. Parmi eux, nous trouvons :

- Les réactions parentales à l'expérience et à l'expression émotionnelle de l'enfant : elles permettent de signifier à l'enfant si sa réaction émotionnelle est adaptée ou non. Plus le climat instauré sera propice à la libre expression des émotions, plus l'enfant sera capable de s'exprimer émotionnellement.
- Les discussions familiales à propos des émotions : elles permettent à l'enfant de prendre conscience de ses propres émotions et d'envisager le point de vue d'autrui. Ainsi, ces discussions aident l'enfant à communiquer ses émotions et à comprendre celles d'autrui.
- L'expression émotionnelle des parents : elle influence le développement émotionnel de l'enfant car ce dernier a généralement tendance à imiter ses parents. De plus, elle favorise la compréhension des émotions d'autrui, et enrichit les connaissances de l'enfant (sur soi, sur le monde social et sur les autres).

Avant de rentrer dans le langage verbal, il est nécessaire que l'enfant sache communiquer avec les moyens qu'il a à sa disposition. Même s'il n'a pas encore accès au sens littéral des mots et au vocabulaire émotionnel, l'enfant est déjà capable de se manifester et de communiquer. Dans le domaine des émotions, il va particulièrement pouvoir recourir au paraverbal, que ce soit pour s'exprimer, ou pour comprendre les autres. D'après le

Dictionnaire d'orthophonie (2011), le paraverbal, aussi appelé paralangage, est l' « *ensemble des moyens de communication non verbale qui accompagne naturellement l'énonciation (prosodie, mimiques, gestes)* ». Celui-ci comprend donc la mimogestualité, elle-même définie dans le même ouvrage comme « *l'ensemble des gestes ou mimiques qui ont une fonction de signification* ». L'attention portée par l'enfant sur ces éléments paraverbaux va favoriser le développement de son langage, de ses compétences sociocommunicatives et adaptatives. En effet, le paraverbal et la mimogestualité sont complémentaires et apportent des indices permettant notamment de décoder l'implicite.

Les émotions sont relativement furtives, et en grande partie inconscientes. Afin de pouvoir les vivre plus longtemps, mieux les comprendre et mieux les gérer, il peut être intéressant de les verbaliser.

Cela n'est pas simple à mettre en œuvre car nous n'en avons pas pleinement conscience. Comme l'explique le psychologue américain J. LEDOUX (2005, p.72), « *les émotions sont notoirement difficiles à communiquer verbalement. Elles opèrent dans un espace psychique et nerveux qui n'est pas accessible à la conscience* ».

En exprimant verbalement ce qu'il éprouve, le sujet met à distance ses réactions émotionnelles ce qui lui permet d'en prendre conscience et de mieux les mémoriser. La prise de conscience, rappelons-le, marque la limite entre l'émotion et le sentiment. C'est elle qui va permettre au sujet d'exprimer son propre ressenti. Mettre des mots sur nos émotions permet de les rendre plus « accessibles » et de conscientiser ce qui est en train de se jouer en nous. De plus, la parole permet d'atténuer les émotions trop envahissantes ou trop lourdes à supporter puisqu'elle réduirait leur impact néfaste (Etude de ZECH E. et RIME B., 2001). C'est d'ailleurs ce qu'exprime cette citation du psychologue J. SALOME : « *Mettre en mots au lieu de mettre en maux* ». Verbaliser nos émotions nous permet de mieux les réguler.

Grâce à la mémorisation, le sujet peut par la suite réexploiter ce qu'il a retenu de la situation. La maîtrise des émotions permet également au sujet de s'ajuster afin d'avoir un comportement adapté à la situation, à autrui et à la société. Cela fait référence à la notion de comportement tolérable ou non. Pour avoir un comportement adapté, le sujet doit avoir une réaction relativement cohérente et compréhensible vis-à-vis de la situation émotionnelle. Le fait de pouvoir décrire précisément nos émotions et de les nuancer engendre une perception

plus riche des émotions d'autrui, et nous permet de mieux communiquer et partager ces émotions.

Cependant, comment verbaliser des éléments dont nous n'avons pas conscience ? Pour faciliter cela, il est indispensable de se trouver dans un contexte qui favorise cette réflexion sur nous-même, c'est-à-dire un contexte calme, sécurisant et une disponibilité psychique. Ensuite, cette verbalisation se fonde sur toutes les images et associations d'images qui nous viennent à l'esprit au cours d'une émotion. Grâce à la verbalisation et à cette réflexion sur nous-même, nous allons pouvoir accéder de plus en plus profondément à l'émotion et atteindre son origine.

Par le biais des émotions, le sujet apprend donc à s'exprimer et à partager ses expériences avec autrui. Mais il ne faut pas oublier qu'il apprend également à recevoir les messages transmis par autrui et à les interpréter. Tout cela va contribuer à l'enrichissement de son langage verbal. Le vocabulaire qu'il utilisera pour parler de ses émotions et des situations les déclenchant sera de plus en plus étendu et de plus en plus précis au fil des années.

Le développement du langage, qui résulte donc en partie des compétences émotionnelles, favorise le développement des compétences sociocommunicatives et adaptatives du sujet. En maîtrisant davantage de vocabulaire, des structures morphosyntaxiques plus complexes, et en ayant une meilleure compréhension, le sujet peut mener à bien des conversations plus élaborées et avec des interlocuteurs variés. Percevoir et interpréter les émotions des autres permet de comprendre leurs états d'esprit et leurs intentions, leurs buts lors de l'échange (impressionner, rechercher du soutien, partager un bonheur,...). Lorsque le sujet parvient à percevoir cela chez autrui, il peut mieux ajuster son comportement et ainsi être en symbiose avec son interlocuteur.

Tout cela améliore la communication du sujet avec autrui, facilite son adaptation dans la société, et contribue ainsi à une meilleure insertion sociale.

### **2.3.2. Le développement du raisonnement**

Pour pouvoir raisonner, il faut avoir quelques connaissances sur la situation à traiter, sans quoi, il est impossible de savoir sur quoi raisonner. D'ailleurs, nous sommes incapables de raisonner sur un phénomène dont nous ignorons l'existence. Le raisonnement nécessite également des mécanismes fondamentaux tels que l'attention ou la mémoire de travail.

Nous venons de l'aborder, la perception des émotions d'autrui permet au sujet d'ajuster son comportement. Cela est étroitement lié à la théorie de l'esprit, qui fait elle-même appel à des processus cognitifs et aux facultés de raisonnement. La théorie de l'esprit est définie par le Dictionnaire d'orthophonie (2011) comme « *l'aptitude que manifeste l'individu à expliquer (donc à comprendre) ou à prédire ses propres réactions (et celles de ses semblables)* ». Elle est généralement acquise vers 4 ans. C'est elle qui permet à l'enfant de pouvoir « *concevoir qu'un même objet peut être représenté de manières différentes par des personnes différentes* » et ainsi, d'envisager de multiples points de vue. Dans le domaine émotionnel, la théorie de l'esprit explique le fait qu'un sujet puisse inférer les états mentaux de quelqu'un d'autre. Elle est liée au langage pragmatique et nécessite notamment des capacités d'anticipation, de déduction et de logique.

Le traitement et la reconnaissance des émotions d'autrui se font avec plus ou moins de facilité selon les situations. Cette aisance dépend notamment du caractère explicite et harmonieux des indices émis par l'interlocuteur.

Pour la reconnaissance et la compréhension des émotions, deux éléments sont indispensables. Tout d'abord, il faut percevoir les indices traduisant l'état émotionnel de la personne. Ensuite, il faut pouvoir coordonner tous ces indices que l'on perçoit et leur donner du sens. Pour cela, il est nécessaire d'avoir mémorisé les différentes émotions et leurs caractéristiques sur les plans visuel (expressions faciales, mimiques, comportements et postures, gestes, regards et contacts visuels,...) et auditif (paramètres vocaux, éléments verbaux et non verbaux).

Selon A. DAMASIO (1995), la capacité à exprimer et à percevoir les émotions est, avec les pulsions biologiques et les états du corps, un des fondements indispensables au développement du raisonnement.

En effet, c'est en ayant recours à notre sens logique et à la déduction, que nous parvenons à transférer à une nouvelle situation, les souvenirs stockés d'une situation émotionnelle précédente. Ces souvenirs correspondent à des images mentales issues des situations déjà vécues. La faculté de raisonner repose sur l'utilisation et la mise à profit de ces images mentales. Par exemple, si nous trouvons des points communs entre deux situations après les avoir comparées (consciemment ou inconsciemment), nous parvenons, grâce à nos connaissances acquises et à notre logique, à déduire et à anticiper les différentes actions possibles et leurs conséquences. Ces actions ont pour objectif de répondre à l'élément déclencheur de l'émotion de la façon la plus appropriée et la moins risquée.

De plus, pour réussir à traiter une situation et y répondre le plus rapidement possible, il est nécessaire de la « synthétiser » et de parvenir à mettre en lien et à coordonner toutes les images mentales nécessaires. De fait, plusieurs images mentales peuvent intervenir lors d'une même situation émotionnelle :

- la représentation de l'état des régulations hormonales et viscérales,
- la représentation de l'ensemble musculaire de l'organisme (pour laquelle la notion de schéma corporel entre en jeu) et des réponses musculaires possibles.

Pour fonctionner efficacement, les phénomènes mentaux mis en jeu dans le traitement d'une situation ont besoin de cette référence au corps. A. DAMASIO (1995, p.316) affirme qu' « *au cours de l'évolution, les représentations de l'état du corps ont permis de préparer l'avènement du système cérébral-mental qui existe à présent* », ce qui souligne l'importance de ces représentations dans le développement. En effet, les modifications corporelles lors d'une émotion sont acheminées au système nerveux central sous forme de message, soit par voie neurale, soit par voie chimique (circulation sanguine). En analysant ce message et en tenant compte du contexte, le système nerveux central peut assurer la faculté de raisonnement et la prise de décision. De fait, ces phénomènes mentaux déterminent nos comportements, qui sont eux-mêmes directement liés à nos états physiologiques. C'est parce que nous sommes dans tel état à tel moment que nous agissons ainsi.

### **3. Particularités chez l'enfant implanté cochléaire**

#### 3.1. Généralités sur l'implant cochléaire

##### **3.1.1. Définition de l'implant cochléaire**

D'après la définition donnée par le CISIC (Centre d'Information sur la Surdité et l'Implant Cochléaire), l'implant cochléaire est « *un dispositif médical électronique destiné à restaurer l'audition de personnes atteintes d'une perte d'audition sévère à profonde et qui comprennent difficilement la parole à l'aide de prothèses auditives* ». Ce dispositif a été inventé en France en 1957 par DJOURNO et EYRIES. C'est une solution à long terme, qui nécessite une intervention chirurgicale.

Chez l'enfant, l'implant cochléaire est indiqué en cas de surdité sévère à profonde lorsque :

- le gain prothétique ne permet pas le développement du langage,
- la discrimination aux listes de LAFON (audiométrie vocale) est inférieure ou égale à 50% à 60dB et avec le port des prothèses auditives,
- il y a des fluctuations, en fonction des répercussions de celles-ci sur le développement du langage.

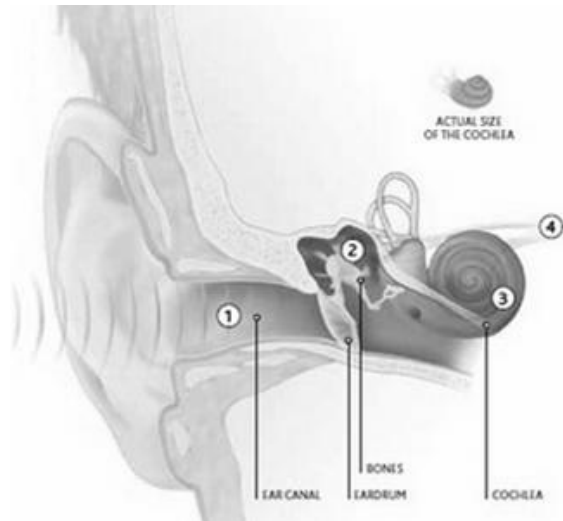
D'après le bilan EPIIC 2014 (Etude Post-inscription des Implants Cochléaires), en France, au cours de ces trois dernières années, environ 500 enfants ont été implantés par an. Pour les enfants, l'implantation est davantage perçue comme une urgence thérapeutique car leur développement général dépend de la qualité de leur audition.

Les bénéfices apportés par cette opération sont très variables d'un individu à un autre. Ils dépendent notamment de la date d'implantation par rapport à la mise en place du langage (implantation pré- ou post-linguale). Le fait que l'implantation soit unilatérale ou bilatérale est aussi un élément important puisque cela détermine la restauration ou non de la stéréophonie. Celle-ci n'est possible que si l'implantation est bilatérale ou s'il y a une prothèse auditive traditionnelle du côté contralatéral à l'implant. Elle permet une localisation et une interprétation des sons plus performantes.

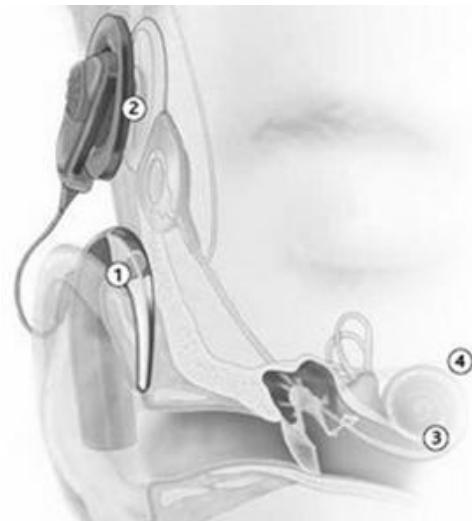


### 3.1.2. Fonctionnement de l'implant cochléaire

L'implantation cochléaire permet de réhabiliter une certaine qualité d'audition en modifiant le fonctionnement physiologique de celle-ci. En effet, le trajet suivi par les ondes sonores n'est plus le même que chez la personne normo-entendante.



*Audition normale*



*Audition avec implant cochléaire*

Dans l'**audition normale**, les sons sont amplifiés et acheminés jusqu'au tympan grâce au canal auditif externe (1). En traversant le tympan, ils sont transformés en vibrations mécaniques et traversent la chaîne des osselets située dans l'oreille moyenne (2). Après avoir traversé cette chaîne, les vibrations tapent contre la fenêtre ovale et atteignent l'oreille interne : la cochlée et le vestibule. La cochlée (3) est un colimaçon constitué d'environ 15 000 cellules ciliées. Ces cellules permettent de transformer l'énergie mécanique des vibrations en signaux nerveux. Ces derniers sont acheminés jusqu'au cerveau, et plus précisément jusqu'aux centres auditifs, par le nerf auditif (4). Enfin, les centres auditifs vont décoder le message nerveux reçu afin de pouvoir l'interpréter.

Dans le cas d'une **implantation cochléaire**, les sons environnementaux, captés par un microphone, sont transformés en signaux électriques et non plus en vibrations mécaniques. Cette transformation a lieu au niveau du processeur, c'est-à-dire dans la partie externe de l'implant (1). C'est l'antenne (2, partie externe) qui va permettre le passage des signaux à la partie interne. Ces derniers traversent la peau sous forme d'ondes radios et arrivent au récepteur (2, partie interne). Le signal électrique est ensuite acheminé jusqu'à la cochlée, ou plus précisément jusqu'au porte-électrodes (3). Le porte-électrodes, comme son nom

l'indique, contient des électrodes correspondant à de grandes bandes de fréquences, et dont le nombre varie selon les implantations (15 à 22 selon les modèles). En fonction des signaux reçus, certaines électrodes vont être activées et vont elles-mêmes stimuler certaines fibres nerveuses du nerf auditif (4). A ce moment, les signaux peuvent être perçus comme des sons ou des bruits et deviennent potentiellement interprétables par les aires cérébrales.

### **3.1.3. Limites de l'implant cochléaire**

- *Suivi et rééducation orthophonique*

Chez un enfant, après une implantation cochléaire, un suivi et une rééducation orthophonique sont indispensables. Ils ont pour objectif de permettre au patient d'avoir, le plus rapidement possible, une utilisation optimale de son implant. Cela signifie être en capacité d'interpréter tous les bruits et les sons perçus. Contrairement aux bruits (sonnerie du téléphone, eau qui coule,...), les sons ont une valeur linguistique et renvoient donc au langage (phonèmes, intonations).

- *Contraintes techniques*

A cette limite viennent parfois s'ajouter, de façon plus ou moins programmée, des contraintes techniques. Parmi elles, nous pouvons trouver la nécessité de changer les piles de l'implant, de faire des réglages, ou plus rarement, de refaire une intervention chirurgicale. Dans le cas des prothèses auditives conventionnelles, des contraintes techniques sont également présentes. Cependant, les équipes médicales sont souvent plus exigeantes lorsqu'il s'agit d'un implant puisque celui-ci concerne des surdités plus sévères et est une aide plus performante. Lorsque son utilisation n'est pas optimale, cela peut donc davantage nuire au développement langagier et général de l'enfant.

- *Coût*

Il est important de mentionner le coût global de revient particulièrement élevé de l'implantation cochléaire. Le CISIC estime à 45 000€ le coût des bilans pré-opératoires, de l'opération, de l'implant, et de la prise en charge post-opératoire (réglages et rééducation). Il est évident que cette valeur n'est qu'une estimation ; le coût varie d'un sujet à un autre, notamment entre un adulte et un enfant. En effet, les adultes ont généralement une rééducation moins longue que les enfants nés sourds puisqu'ils ont la possibilité de s'appuyer sur ce qu'ils connaissent déjà du monde sonore. Les enfants, eux, ont tout à découvrir et à construire.

- *Atteintes concernées par l'implant cochléaire*

Les limites de l'implant peuvent varier en fonction de l'atteinte :

- **Surdité endocochléaire** : Lorsque l'atteinte se situe au niveau de la cochlée, nous parlons de surdité endocochléaire. Dans ce cas, l'implantation ne peut être envisagée que si certaines fibres nerveuses sont préservées et peuvent acheminer le message jusqu'aux centres auditifs.
- **Surdité rétrocochléaire** : Lorsque l'atteinte se situe au niveau du nerf auditif, nous parlons de surdité rétrocochléaire. Dans ce cas, ce n'est plus une implantation cochléaire qui est indiquée, mais une implantation du tronc cérébral. En effet, les bénéfices apportés par l'implant cochléaire dans ces situations sont moindres et non suffisants. Cependant, pour les enfants, l'urgence fait qu'il est parfois nécessaire de prendre le risque et de tenter une implantation cochléaire. Celle-ci ne peut avoir de conséquences néfastes sur l'enfant, donc même si le bénéfice apporté est moindre, il améliore la perception initiale.

### 3.2. Au niveau du canal auditif

Qu'il soit implanté ou non, l'enfant sourd a une audition perturbée et moins efficace que celle des normo-entendants. Il faut cependant noter que le canal auditif est en partie réhabilité lorsqu'il y a un implant cochléaire. La perception sonore est améliorée, mais, comme nous allons le voir, elle n'égale jamais l'audition normale. Cela s'explique par le fait que les électrodes placées dans la cochlée sont peu nombreuses par rapport au nombre de cellules ciliées d ficiennes.

#### 3.2.1. **Construction et organisation du monde sonore**

L'enfant implanté cochléaire découvre le monde sonore pour la première fois après l'implantation. Il est difficile pour lui de prêter attention à des stimuli qu'il n'a jamais perçus. Il entend des bruits mais ne sait pas que ces bruits sont porteurs de sens et ne cherche donc pas   les identifier. Au début, même lorsqu'il parvient à y être attentif, ces signaux auditifs ne signifient rien pour lui ; mais au fil des mois, il va apprendre à les décoder et   les interpréter.

Il va devoir apprendre à rendre vivant et réel le monde sonore. Cela lui permettra de se représenter son environnement, améliorera ainsi sa compréhension du monde et assurera la construction de la langue.

Plus l'implantation cochléaire est réalisée précocement, plus vite l'enfant découvre le monde sonore et meilleurs sont les bénéfices apportés.

### **3.2.2. Perception des éléments suprasegmentaux de la voix**

Pour l'enfant implanté, il est parfois encore difficile de distinguer des voix humaines et de mettre du sens sur celles-ci. Ces difficultés sont amplifiées lorsque l'environnement est bruyant parce qu'il doit sélectionner le signal sonore pertinent parmi tous les bruits perçus. Or dans le domaine émotionnel, de nombreuses informations sont transmises par la voix, et plus particulièrement par les éléments suprasegmentaux.

La compréhension de la parole se développe progressivement au fil des années et atteint généralement une efficacité satisfaisante. La reconnaissance des voix humaines et de leurs paramètres, elle, est souvent plus complexe car elle repose sur la perception d'éléments suprasegmentaux tels que le timbre, les variations de fréquences et d'intensité. L'étude de T. VONGPAISAL & al. (2010) rend compte de cet écart concernant la reconnaissance des voix entre enfants implantés et enfants normo-entendants.

Une autre étude, menée par T. GREEN & al. (2004), a montré que la qualité fréquentielle et temporelle du son restitué par l'implant était différente de celle de l'audition normale. Ces informations, bien qu'elles soient essentielles pour assurer une bonne perception de la prosodie, ne sont pas toutes retransmises par l'implant. Cela est directement lié au nombre réduit d'électrodes implantées. La perception prosodique est donc modifiée.

Par conséquent, les intonations ne sont pas toutes aussi facilement reconnues puisqu'elles sont corrélées aux perceptions fréquentielles (hauteurs tonales), elles-mêmes dégradées.

De plus, du fait de la surdité, et malgré l'implant, la perception de l'intensité sonore est également perturbée.

Dans l'audition normale, ces paramètres suprasegmentaux permettent d'inférer un grand nombre d'informations telles que l'identité du locuteur, son intention et son état d'esprit, la distance à un bruit,... Les difficultés perceptives rencontrées par les enfants implantés ont donc un retentissement sur l'accès à ces informations implicites.

### 3.2.3. Perception de la musique

Comme pour la perception des bruits et des voix, la perception musicale reste compliquée avec l'implant cochléaire. Les difficultés sont particulièrement importantes lorsque l'implantation est unilatérale et prive l'enfant de la stéréophonie.

Dans le domaine émotionnel, la musique occupe une place importante puisqu'elle est un langage universel. Elle permet de transmettre rapidement et efficacement des émotions diverses et de les comprendre. D'ailleurs, il peut nous arriver de frissonner en l'écoutant, d'avoir peur ou encore d'avoir envie de danser. Ces réactions émotionnelles prouvent que son contenu peut avoir un effet sur nous. Mais cela va de soi que pour pouvoir ressentir de telles émotions à l'écoute d'une musique, la qualité de l'audition est primordiale. Bien qu'il ne restaure pas une audition naturelle, l'implant contribue d'une certaine façon à la réhabilitation des émotions musicales. Celles-ci restent cependant plus imparfaitement accessibles du fait de l'imprécision de la perception acoustique.

Dans leur étude, S. SHIRVANI & al. (2014), soulignent les faibles capacités des enfants implantés unilatéralement à percevoir les émotions dans la musique. Leur perception temporelle, c'est-à-dire rythmique, est bonne et similaire à celle des normo-entendants ; mais il leur est plus compliqué de percevoir les autres paramètres musicaux, transmis de façon imprécise par l'implant (hauteur, intensité,...). De façon générale, les enfants, qu'ils soient implantés unilatéralement ou normo-entendants, reconnaissent mieux les musiques joyeuses que les musiques tristes. Mais pour les enfants implantés, l'écart entre ces deux scores est plus important.

S. SHIRVANI & al. ont également établi un parallèle entre le traitement de la parole et celui de la musique. En effet, il y aurait des zones cérébrales communes dans ces deux traitements (gyrus temporal supérieur, sillon temporal supérieur et gyrus supra marginal). De plus, la musique peut être comparée à la prosodie du langage, bien que cette dernière possède un sens linguistique. Selon eux, les difficultés à percevoir les émotions musicales pourraient affecter la qualité de vie et les relations sociales de l'enfant implanté unilatéralement.

Une autre étude, menée par P. MARSELLA & al. (2014), a comparé la perception de la musique chez des enfants implantés unilatéralement, bilatéralement, et normo-entendants. Les enfants implantés ont été testés avant leur deuxième implant, puis après. L'activité cérébrale a pu être explorée par un électroencéphalogramme. L'activation corticale avec les deux implants cochléaires était davantage similaire à celle des normo-entendants. Les

résultats de l'étude ont prouvé que les enfants implantés bilatéralement avaient une perception musicale plus proche de la normale que celle des enfants implantés unilatéralement.

Le paramètre acoustique le mieux perçu par les enfants implantés cochléaires est le rythme. Mais la musique est constituée de nombreux autres paramètres, imbriqués les uns dans les autres de façon complexe. Ces paramètres étant difficilement perceptibles, ils rendent la perception de la musique imprécise. De ce fait, les interprétations faites sont moins fines et principalement basées sur la perception rythmique.

### 3.3. Au niveau du canal visuel

Le système de communication de l'enfant dépend de ses multiples capacités perceptives. Chez l'enfant implanté, le bain de langage est absent jusqu'à l'implantation. De plus, les informations auditives reçues manquent de précision et sont parfois difficiles à interpréter. Cette indisponibilité et ce manque de fiabilité du canal auditif expliquent le fait que les enfants sourds s'appuient davantage sur les indices visuels que les enfants normo-entendants.

La vision participe grandement à la mise en place des interactions précoces, qui contribuent elles-mêmes au développement des pré-requis à la communication.

Chez l'enfant implanté, le regard prend une place bien particulière et plus importante que chez l'enfant entendant. Du fait de l'altération des perceptions auditives, les pré-requis à la communication vont se construire principalement par l'entrée visuelle. La surdité « *nécessite de construire un savoir-faire particulier du regard, alternant de façon efficace les prises d'informations sur l'environnement physique et sur les échanges sociaux dans le cadre finalisé de la réalisation de la tâche* », D. MELLIER, M. DELEAU (1991, p.105). L'enfant entendant, lui, peut s'appuyer simultanément sur les informations visuelles et auditives, ce qui facilite la compréhension et la rend plus complète.

Le canal visuel joue également un rôle primordial dans la relation parents-enfant sourd. En s'appuyant sur les échanges visuels, les parents peuvent instaurer une ambiance sécurisante et bienveillante pour leur enfant ; celle-ci est propice aux interactions. Plus ces interactions parents-enfant sourd sont riches, plus le développement de la communication et du langage est favorisé. Effectivement, c'est dans l'interaction que se construisent les

dialogues qui permettent l'émergence du langage. Pour mettre en place les pré-requis, les échanges doivent se faire dans le plaisir et dans l'action partagée.

Parmi ces pré-requis dépendant des perceptions visuelles, nous trouvons :

- L'**alternance du regard**, qui doit être mise en place afin que l'enfant sourd implanté puisse explorer son environnement et prendre des informations sur le visage de son interlocuteur.
- L'**attention conjointe** et la **coaction**, qui nécessitent la perception visuelle du regard de l'autre, ou de son action. L'attention conjointe est la capacité à orienter et à maintenir son regard et son intérêt sur l'objet qu'autrui investit. La coaction, aussi appelée action conjointe, correspond au fait d'agir ensemble sur un objet. Que ce soit pour l'attention conjointe ou pour la coaction, le partage de l'évènement est possible grâce à la perception visuelle.
- Le **pointage**, qui requiert lui aussi une bonne perception visuelle puisqu'il n'est efficace que s'il y a une coordination entre l'orientation du regard et le geste de pointage. Il permet au sujet de demander (pointage proto-impératif) ou de commenter quelque chose (pointage proto-déclaratif). Ainsi, en montrant son centre d'intérêt, le sujet espère pouvoir le partager avec autrui.

### 3.4. Construction de la langue

Dans le cas des implantations pré-linguales, c'est-à-dire celles qui ont lieu avant la mise en place du langage, l'implant cochléaire assure l'entrée dans le langage oral. De fait, en réhabilitant en partie le traitement auditif, il assure une meilleure perception. L'enfant peut reconnaître les caractéristiques de sa langue (segmentation en mots, prosodie et intonation, rythme,...) et ainsi, se les approprier et les utiliser. Au fil des années, sa connaissance et son utilisation de la langue deviennent de plus en plus précises et il peut enrichir son vocabulaire et sa syntaxe.

Chez l'enfant implanté, la priorité est le développement et l'acquisition, petit-à-petit, d'une langue fonctionnelle et correcte.

#### **3.4.1. Restauration d'une relative multimodalité**

Tout d'abord, l'implant cochléaire permet, en donnant au traitement auditif une meilleure efficacité, de restaurer une relative multimodalité des perceptions. Les informations

auditives vont ainsi pouvoir compléter, invalider ou corrélérer les informations perçues visuellement. La redondance qui peut se mettre en place entre les perceptions visuelles et auditives facilite les apprentissages et la construction de la langue. Dans les surdités congénitales, jusqu'à l'implantation cochléaire, l'enfant est privé du bain de langage nécessaire aux apprentissages et à la mise en place du langage. Cette efficacité en partie restaurée assure un feedback, qui va lui-même permettre l'installation de la boucle audio-phonatoire, l'amélioration du contrôle vocal et de la précision articulatoire.

La perception visuelle peut être utilisée afin de lever des ambiguïtés et d'affiner la compréhension. Par exemple, lorsque l'enfant commence à s'appropriier la langue, les kinèmes du langage parlé complété (LPC) peuvent l'aider à préciser ses perceptions auditives. Le LPC est défini par le Dictionnaire d'orthophonie (2011) comme « *un codage gestuel simultané à la parole, destiné à faciliter la lecture labiale en différenciant les sones labiaux, et en indiquant la présence de phonèmes non visibles* ». Il code les consonnes et les voyelles, et participe amplement au développement de la conscience phonologique de l'enfant sourd. Cette dernière est indispensable pour entrer dans l'apprentissage du langage oral. Par exemple, si l'enfant ne perçoit pas auditivement s'il s'agit du mot « cou » ou du mot « roue », le LPC lui précise.

### **3.4.2. Compréhension des stimuli sonores**

Chez les enfants, l'implantation cochléaire s'inscrit généralement dans un projet d'oralisation. Comme l'explique M. CAJAL (2013, p.125), l'enfant porteur d'un implant doit « *acquérir une conscience auditive pour attribuer aux signaux l'enveloppe auditive de chaque mot et la représentation, par ces mots, de chaque chose* ». L'intégration auditive est un élément indispensable pour la construction et la mise en place d'une langue. Cette acquisition est possible grâce à une éducation auditive, c'est-à-dire grâce à une exposition prolongée aux signaux auditifs et à un entraînement spécifique à la détection, la discrimination, l'identification et la compréhension des sons.

Le travail de **détection** consiste à apprendre à l'enfant à faire attention et à être alerté par ce qu'il entend. Il doit adopter une attitude d'écoute et devenir capable de montrer des réactions auditives. En effet, n'ayant jamais été confronté au monde sonore avant l'opération, il peut y être totalement indifférent. Il faut qu'il apprenne que tout ce qu'il perçoit constitue des indices qui lui permettent de comprendre le monde qui l'entoure.



La **discrimination** consiste à percevoir une différence entre deux stimuli sonores. Elle nous permet d'affirmer que deux sons sont identiques ou différents. Grâce à cette différenciation, l'enfant peut sélectionner les sons pertinents et l'identification de ces derniers devient possible.

L'**identification**, c'est savoir repérer l'origine d'un son, ou reconnaître un mot, une intonation,...

Finalement, la dernière étape de ce travail est la **compréhension**. Celle-ci permet de mettre du sens sur les stimuli verbaux perçus, de passer du perceptif au linguistique. Les étapes décrites précédemment, les connaissances de l'enfant ainsi que le contexte situationnel contribuent à cette compréhension.

### 3.4.3. Acquisition de la langue

Même implanté, l'enfant ne devient pas entendant. Il doit sans cesse faire des efforts pour sélectionner, identifier et interpréter les sons qu'il perçoit. Cela lui demande énormément d'attention et peut mener à une surcharge cognitive et/ou entraîner de la fatigue. Chez les normo-entendants, ces processus sont en grande partie automatisés et demandent donc moins de concentration et d'efforts.

D'autres facteurs tels que l'âge d'implantation, les interactions avec les parents, les stimulations diverses, le niveau socio-économique, les méthodes éducatives,... jouent aussi un rôle important dans l'acquisition de la langue. Plus l'enfant est implanté jeune, meilleur est le développement de son langage. Les progrès sont moins importants lorsqu'il est implanté après 3 ans, c'est-à-dire après l'âge physiologique de mise en place du langage. Ces facteurs expliquent la grande variabilité interindividuelle dans l'acquisition de la langue chez les enfants sourds.

L'implicite étant difficilement accessible par les enfants sourds, il est nécessaire qu'ils bénéficient d'un apprentissage explicite de la langue. Par exemple, pour la production des phonèmes, cela peut se traduire par une explicitation de la position de la langue, de la présence ou non d'une vibration laryngée,... Chez les enfants entendants, ces éléments implicites peuvent, en général, être naturellement imités.

- *Niveau phonologique*

Le développement du langage oral est une condition nécessaire au développement du langage écrit. Les enfants sourds qui bénéficient d'un implant cochléaire ont, grâce à leur meilleure perception des sons, des capacités phonologiques supérieures à celles des sourds qui

ne bénéficient pas de l'implant. Or les capacités phonologiques sont indispensables pour maîtriser les conversions graphème-phonème (lecture) et phonème-graphème (écriture).

Cependant, l'imprécision des informations auditives perçues engendre un encodage flou des mots. Les représentations phonologiques de l'enfant sourd sont donc peu spécifiques puisqu'elles ne prennent pas toujours en compte l'intégralité des traits pertinents des phonèmes. La lecture labiale et le LPC, décrit précédemment, peuvent être une aide précieuse pour la mise en place de ces représentations phonologiques.

- *Niveau lexical*

Chez l'enfant implanté, le développement lexical est régulier mais plus lent que chez l'enfant normo-entendant. Le stock lexical est plus pauvre et il n'y a pas d'explosion lexicale, comme c'est le cas vers 2-3ans chez les enfants entendants.

Le lexique des enfants sourds est peu catégorisé et manque souvent d'organisation ce qui occasionne des problèmes de mémoire sémantique en stockage et en récupération. Les enfants sourds s'appuient difficilement sur la morphologie pour comprendre des mots inconnus. Les réseaux et associations sémantiques entre les concepts ne sont envisageables que si un adulte les explicite. Un travail spécifique est donc nécessaire, même lorsque l'enfant bénéficie d'un implant.

- *Niveau syntaxique*

Les enfants sourds portent surtout leur attention sur les mots porteurs de sens et sur les mots familiers, au détriment des mots outils, marques flexionnelles et morphèmes grammaticaux. La difficulté à percevoir ces différentes unités s'explique par le fait qu'elles soient généralement courtes et très peu accentuées dans la langue française.

Du fait de la surdité et de l'absence de bain de langage jusqu'à l'implantation, le développement langagier des enfants implantés est décalé et plus lent que chez les normo-entendants. Cependant, il reste à l'origine de nombreux apprentissages, notamment des apprentissages scolaires tels que la lecture et l'écriture. Cette amélioration sur le plan langagier va entraîner des progrès dans la communication, et va favoriser le développement de l'enfant sur les plans social, relationnel, scolaire,... En effet, la maîtrise de la langue permet d'établir des relations sociales, mais elle est également souvent indispensable pour pouvoir mener à bien des études, obtenir un diplôme et avoir une profession.

### 3.5. Qualité des échanges relationnels

Grâce à l'implant cochléaire, les enfants sourds construisent la langue et bénéficient d'une meilleure aisance et d'une meilleure efficacité dans les échanges conversationnels avec autrui. Cependant, ce constat doit être pondéré par les difficultés conversationnelles qu'ils peuvent rencontrer (comprendre les intentions, le second degré, les métaphores, les différents registres,...). De façon générale, l'implant apporte de nombreux bénéfices, mais certaines difficultés peuvent persister, du fait de l'implant ou de la surdité elle-même.

Le traitement des informations par l'implant cochléaire se fait différemment de celui observé chez l'enfant normo-entendant. En effet, le signal n'est pas directement perçu et interprété comme c'est le cas pour l'audition normale. Avec l'implant cochléaire, l'information auditive met plus de temps à cheminer jusqu'au cerveau et à être interprétée. Effectivement, l'enfant implanté a besoin d'une durée plus longue pour l'identifier et lui donner du sens car le signal n'est pas naturel.

Or, la rapidité de traitement des informations est un paramètre essentiel dans les échanges conversationnels. C'est elle qui assure ce que le psychiatre D. COHEN (cité par A-C. DUPONT et P. GATIGNOL, 2014) appelle la « *synchronie de l'interaction sociale* » et qu'il définit comme « *un phénomène complexe qui requiert la perception et la production de signaux sociaux et communicatifs* ». Selon lui, elle « *permet une meilleure qualité des relations interpersonnelles et une plus grande fluidité dans l'interaction sociale continue* ». Avec l'implant cochléaire et la surdité, cette synchronie est plus difficile. Du fait du ralentissement de la transmission et de l'interprétation de l'information, un décalage se crée entre la personne sourde et son interlocuteur. Ce décalage met le sujet sourd en difficulté pour s'ajuster à son interlocuteur.

Des études ont été menées sur les particularités des conversations entre enfants sourds et enfants entendants (TRANSLER & al., 2005). Celles-ci soulignent notamment le non respect des tours de parole, qui s'explique par le fait que les enfants sourds ne perçoivent pas l'intonation marquant la fin de l'énoncé de leur interlocuteur.

### 3.6. Particularités propres à l'adolescence

A l'adolescence, de nombreux bouleversements hormonaux et corporels s'opèrent chez les jeunes. Tous ces changements brutaux ne sont pas faciles à accepter et à comprendre, et sont souvent la source de pulsions et de tensions, principalement familiales. Pour faciliter cette acceptation, il peut être utile de verbaliser toutes ces modifications, et de les expliquer. A l'adolescence, le langage prend alors une dimension subjective très particulière puisqu'il permet au sujet d'évoquer son intimité et son propre ressenti. Mettre des mots sur notre ressenti nous permet de mettre à distance et de mieux contrôler ce qui se joue en nous. De fait, l'adolescence est également une période très chargée émotionnellement. Le jeune doit apprendre à gérer toutes les émotions qui l'envahissent afin d'adopter des comportements sociaux adaptés et d'éviter toute réaction pulsionnelle.

C'est aussi à cette période que les jeunes essaient souvent de se démarquer en utilisant un langage qui est propre à leur communauté d'adolescents. Pour cela, ils emploient du vocabulaire et des expressions spécifiques telles que « ne pas calculer quelqu'un », « s'arracher », « c'est de la balle » ou encore « être branché ». Les adolescents sourds ont tendance à s'attacher au sens littéral de ces expressions et en ont donc une mauvaise compréhension. Il est difficile pour eux de distinguer les différents emplois des mots et de se détacher du sens premier. Ainsi, l'emploi de métaphores, de l'humour, de l'ironie ou encore du sens figuré complique leur compréhension. Sans compter les nombreux néologismes, souvent inconnus des jeunes sourds, introduits dans le langage des adolescents (« chelou », « kiffer »,...).

Les difficultés de perception de la musique peuvent également être moins bien supportées par les sourds au moment de l'adolescence. En effet, à cette période-là, la musique a une dimension sociale très importante. Nombreux sont les jeunes qui échangent sur les groupes musicaux actuels et partagent leurs découvertes musicales.

PARTIE  
METHODOLOGIQUE

# **1. Problématique et hypothèse**

## **1.1. Problématique**

Les adolescents sourds rencontrent, du fait de leur déficience auditive, des difficultés pour comprendre le monde qui les entoure. Leur compréhension est davantage perturbée lorsqu'elle porte sur des éléments abstraits, qu'ils ne peuvent ni voir, ni toucher, ni manipuler.

Les enfants sourds congénitaux qui bénéficient d'une implantation cochléaire peuvent mieux percevoir les stimuli qui constituent ce monde environnant. Cependant, comme nous l'avons évoqué dans les fondements théoriques, ils doivent apprendre à les identifier et à les interpréter afin de pouvoir leur attribuer du sens.

De plus, l'adolescence est une période singulière souvent ponctuée de questionnements et de tensions diverses. Les adolescents sourds abordent ces quelques années avec plus d'incertitude du fait de leur handicap.

Enfin, le domaine émotionnel est particulièrement complexe à appréhender pour ces enfants puisqu'il est largement enfoui dans la sphère intime de chacun. Cela le rend difficilement perceptible et accessible.

Un des rôles de l'orthophoniste travaillant auprès de ces adolescents est de les aider à saisir ce qui est, au premier abord, insaisissable pour eux et de les ouvrir au monde, de les aider à comprendre ce dernier avec de plus en plus de finesse. Pour cela, une multitude de supports peuvent être envisagés.

Notre projet s'est attaché à étudier l'intérêt que pouvait avoir, auprès des adolescents implantés cochléaires, une intervention orthophonique qui aborde les émotions sous différentes modalités sensorielles et avec une grande variété de supports.

## 1.2. Hypothèse de travail

Au vu des données exposées précédemment, nous pouvons formuler cette hypothèse :

**Aborder les émotions sous différentes modalités et selon une progression spécifique permettrait aux préadolescents implantés de mieux les verbaliser, de les mémoriser, et, grâce à une mise à distance, de mieux les appréhender sur soi et sur autrui.**

## **2. Population**

### **2.1. Choix de la population : critères d'inclusion et d'exclusion**

Nous avons choisi de mener notre travail avec des patients sourds âgés de 11 à 13 ans. En effet, cette tranche d'âge correspond au début de l'adolescence. Cette période est marquée par de nombreux bouleversements, notamment dans le domaine émotionnel. Il nous semble donc important d'aider ces jeunes à gérer au mieux ces changements.

De plus, des patients plus jeunes auraient certainement rencontré davantage de difficultés pour exprimer précisément ce qu'ils perçoivent et ce qu'ils comprennent des émotions d'autrui.

Nous avons également choisi de nous concentrer sur des patients ayant bénéficié d'une implantation cochléaire (IC) car celle-ci leur offre une réhabilitation auditive plus performante que celle apportée par les prothèses conventionnelles. Leur perception est alors plus fine.

Cependant, nous avons profité de la séance de groupe de l'un des patients pour proposer ce travail à l'autre enfant du groupe, qui était, lui, appareillé bilatéralement.

Nous avons exclu de notre étude les patients présentant une déficience mentale.

### **2.2. Recherche de la population**

Nous avons centré nos recherches de population dans deux régions, la Lorraine et la région Centre. Notre démarche a été de contacter :

- des orthophonistes travaillant en libéral et prenant en charge des patients sourds,
- des centres spécialisés dans l'accueil des jeunes sourds :
  - IES (Institut d'Education Sensorielle) de Thionville,
  - SAFEP – SSEFIS (Service d'Accompagnement Familial et d'Education Précoce – Service de Soutien à l'Education Familiale et à l'Intégration Scolaire) de Blois
  - SAFEP – SSEFIS de Saint-Jean-de-la-Ruelle,
  - CRAPI (Centre Régional d'Audio Phonologie Infantile) de Tours.



### 2.3. Présentation des patients

Notre population est constituée de ces 7 patients :

<b>Patient</b>	<b>Sexe</b>	<b>Age</b>	<b>Scolarisation</b>	<b>Type d'IC</b>	<b>Age d'IC</b>
<b>Em.</b>	F	12A	CM2 + AVS	IC bilatérale	1 <sup>er</sup> IC : 8A 2 <sup>ème</sup> IC : 12A (appareillée à 2A avant d'être implantée)
<b>Ax.</b>	F	12A10M	6 <sup>ème</sup> + AVS	IC unilatérale gauche + prothèse conventionnelle à droite	3A (appareillée à 2A avant d'être implantée)
<b>Ev.</b>	F	13A	6 <sup>ème</sup> SEGPA + AVS	IC unilatérale gauche + prothèse conventionnelle à droite	5A (appareillée à 1A avant d'être implantée)
<b>Eu.</b>	F	11A11M	6 <sup>ème</sup>	IC bilatérale	1 <sup>er</sup> IC : 13M 2 <sup>ème</sup> IC : 5A6M
<b>Y.</b>	H	12A5M	6 <sup>ème</sup> + soutien ULIS	IC unilatérale droite	1A11M
<b>M.</b>	F	11A	CM2 + soutien scolaire + codeur LPC	IC unilatérale droite	2A2M (appareillée à 1A2M avant d'être implantée)
<b>Al.</b>	H	11A11M	6 <sup>ème</sup> + soutien ULIS	Appareillage conventionnel bilatéral	1A8M

*Tableau 1 : Présentation des sept patients*

SEGPA : section d'enseignement général et professionnel adapté

AVS : auxiliaire de vie scolaire

ULIS : unité localisée pour l'inclusion scolaire

LPC : langage parlé complété

### **3. Matériel existant pour travailler les émotions**

Des ouvrages ou autres supports pour travailler les émotions existent d'ores et déjà chez certaines maisons d'édition. Ces derniers, bien qu'ils soient riches, n'offrent généralement qu'une seule entrée sensorielle, ce qui limite, à notre sens, leur apport. Nous allons présenter quelques-uns de ces supports.

#### 3.1. « Jouons avec les émotions », Midi-trente Editions

Le jeu « *Jouons avec les émotions* » est constitué de 27 cartes représentant des situations quotidiennes de la vie d'un enfant. Chaque carte comprend :

- Au recto : le visage correspondant à une émotion et le nom de cette émotion,
- Au verso : une courte définition reprenant des termes d'enfants.

Ces cartes peuvent servir de supports pour des activités diverses et variées (mimes, descriptions,...) mais elles présentent uniquement la modalité visuelle.

#### 3.2. « Emotions et Sentiments », Ortho Edition

L'ouvrage « *Emotions et Sentiments* » regroupe des planches qui permettent d'aborder 20 émotions et sentiments. Chaque planche correspond à une émotion ou à un sentiment, et en fait une rapide présentation en proposant : le nom de l'émotion/du sentiment, des photos d'enfants qui l'illustrent, et des exemples écrits de situations pouvant provoquer cette émotion/ce sentiment.

Les photos permettent de mettre l'accent sur les éléments visuels caractéristiques de chaque émotion ou sentiment. Les planches peuvent susciter l'évocation, la description, l'expression et la narration. Elles proposent donc les modalités visuelle et langagière (écrit, oral, gestuel,...).

### 3.3. « Coup de théâtre », Ortho Edition

Le jeu « *Coup de théâtre* » permet de travailler la pragmatique et offre différents types de cartes : cartes « émotion », cartes « expression, adaptation à l'autre », cartes « compréhension verbale et non verbale » et cartes « jeu, imagination ». Les cartes « émotions » comportent des dessins ou des courts textes et présentent 4 types d'exercices :

- Identifier 2 à 2 les émotions qui vont ensemble,
- Trouver le dessin qui correspond à la définition d'une émotion,
- Identifier l'émotion qui correspond à une situation donnée,
- Jouer une scène en insistant sur l'émotion concernée.

Ce support aborde les émotions avec la modalité visuelle mais permet également une appropriation corporelle de la part de l'enfant.

### 3.4. « Emotions et expressions », Color Cards

Les cartes « *Emotions et expressions* » abordent 12 émotions, chacune représentée par 4 photos différentes qui permettent d'attirer l'attention sur le contexte, l'intensité de l'émotion, l'interprétation des émotions, les expressions faciales, et les attitudes corporelles.

Une progression est proposée afin d'enrichir petit-à-petit les connaissances du patient. Ces cartes peuvent être utilisées de façon détournée en demandant par exemple à l'enfant d'imaginer les dires des personnes.

Ce support permet une approche diversifiée et précise des 12 émotions mais reste lui aussi centrée sur la modalité visuelle.

## **4. Protocole expérimental et supports de travail**

### **4.1. Choix des émotions**

Le nombre d'émotions travaillées a volontairement été limité. Nous avons fait le choix d'en aborder quatre afin de pouvoir les traiter plus en profondeur et d'avoir le temps d'entrer dans les détails pour chacune d'elles.

Afin d'assurer la richesse des séances et leur intérêt dans le quotidien du jeune adolescent, nous avons centré notre travail sur des émotions de base extrêmement courantes dans la vie quotidienne et qui peuvent, le plus naturellement possible, se décliner à différentes intensités. Ce dernier point est important puisque c'est à partir de celui-ci que pourront émerger de nouveaux mots, de nouvelles expressions pour parler plus précisément d'une émotion. Nous avons également pensé qu'il était essentiel que le vocabulaire insufflé puisse aisément être réutilisé par les enfants au quotidien. Or, certaines émotions, comme par exemple le dégoût, font intervenir du vocabulaire moins fréquent qui est, à notre sens, moins nécessaire aux jeunes sourds de cette tranche d'âge.

Pour ces raisons, les émotions choisies pour mener ce travail sont : la colère, la joie, la peur et la tristesse.

### **4.2. Contenu des séances**

#### **4.2.1. Choix des supports**

Dans notre travail, nous avons souhaité proposer différentes entrées sensorielles afin d'offrir une approche multimodale des émotions et ainsi, pouvoir diversifier les compétences des jeunes et favoriser la mémorisation. Les entrées sensorielles qui nous semblaient permettre une approche concrète et le plus en adéquation avec la vie quotidienne étaient les entrées visuelle, auditive, et audiovisuelle. De fait, dans notre société, il est plus rare d'être confronté aux émotions par l'odorat ou le toucher.

De plus, pour chaque modalité, nous avons essayé de varier les supports de travail. Cela nous a permis d'aborder une même modalité sensorielle sous différents aspects et ainsi, de pouvoir, pour chaque support, reprendre certains points travaillés avec les supports précédents et nous appuyer dessus.

Dans le tableau ci-joint, vous trouverez les différents supports proposés pour chacune des modalités.

<b>MODALITE VISUELLE</b>	<b>MODALITE AUDITIVE</b>	<b>MODALITE AUDIOVISUELLE</b>
Mimes Dessins de visages Photos de visages Extraits de textes Dessins de situations Rédaction	Oral et verbal Extraits musicaux	Extraits filmographiques Dessin animé

#### **4.2.2. Choix de la progression**

Les supports proposés dans notre travail suivaient la progression suivante : oral, visuel, auditif, puis audiovisuel. Comme nous l'avons évoqué dans la partie théorique, pour que les patients puissent interpréter les émotions d'autrui, ils doivent d'abord en faire l'expérience sur eux-mêmes et pouvoir les verbaliser. Nous allons ci-dessous expliquer et argumenter en détail ce choix de progression.

Pour apprendre à connaître les patients et les mettre en confiance, nous avons choisi de débiter ce travail par un « entretien » oral. L'oral représente le moyen de communication le plus évident et le plus commun. Nous avons supposé qu'il susciterait, chez le jeune, moins d'anxiété et de stress qu'un support qu'il pourrait avoir du mal à comprendre. Ainsi, l'échange oral nous permet de faire une première estimation du niveau du patient en évitant le biais que pourraient constituer les erreurs d'interprétation des supports. A partir de ce premier aperçu des connaissances et du vocabulaire utilisé spontanément par le patient, nous avons pu revoir et ajuster, au cas par cas, nos exigences et nos attentes.

Rapidement, nous avons utilisé les mimes. Ces derniers nous ont permis d'entrer dans une approche plus concrète et ludique pour les jeunes. Par les mimes, nous avons pu porter

l'attention des patients sur les indices faciaux, gestuels et comportementaux, très fortement impliqués dans les émotions. Ce support de travail offre la possibilité, pour chaque patient, de s'approprier la situation et l'émotion proposée. En partant des réalisations des enfants, nous avons pu les amener à analyser leurs productions et nous avons pu mettre l'accent sur les éléments significatifs et caractéristiques de chaque émotion. Pour les séances qui se sont déroulées en groupe, les mimes ont également permis de commencer à travailler sur la reconnaissance des traits pertinents et sur la compréhension des émotions d'autrui.

Ensuite, pour apporter du vocabulaire diversifié aux jeunes et enrichir leurs futures remarques, nous avons choisi de leur proposer des extraits de textes. Les mots et expressions littéraires ne correspondent pas toujours à ceux que nous employons spontanément à l'oral. Ce support offre une base de vocabulaire, une richesse lexicale intéressante, qui, nous l'espérons, sera réutilisée, du moins en partie, par les patients dans la suite du travail.

Toujours dans le but d'enrichir et de préciser leur lexique émotionnel, nous avons opté pour des « étiquettes – vocabulaire ». Ces dernières renforcent et complètent le vocabulaire déjà apporté par les supports précédents. Elles offrent la possibilité de mettre un mot sur chaque intensité de l'émotion.

Après avoir évoqué les sensations propres à chacun et amené les patients à réfléchir sur leurs émotions, nous avons proposé un travail pour aborder les émotions d'autrui.

Pour ce faire, nous avons tout d'abord présenté aux patients des dessins de visages humains. Ceux-là nous permettaient d'attirer l'attention des jeunes sur les indices faciaux qui peuvent avoir une signification émotionnelle. Les dessins sont des supports visuels plus simplifiés que les photos et offrent une mise en relief de ces éléments davantage marquée. Il nous a donc semblé judicieux de les proposer avant les photos, afin que les jeunes puissent aborder de manière schématique ces traits caractéristiques. Nous avons pensé que cette première approche faciliterait peut-être par la suite la compréhension des photos, qui sont des supports plus « naturels » et non caricaturaux comme peuvent l'être les dessins. Les traits caractéristiques y sont moins marqués et varient énormément selon les personnes ce qui peut les rendre, à notre avis, plus difficiles à percevoir et à interpréter.

Après avoir travaillé la modalité visuelle, nous avons proposé des supports auditifs. En effet, la modalité audiovisuelle est elle-même composée du visuel et de l'auditif. Avant de l'aborder, il nous a semblé évident de traiter ces deux modalités isolément.

Les supports qui proposaient la modalité auditive seule étaient les extraits de musiques. Ici, les patients ne pouvaient s'appuyer que sur leurs perceptions auditives pour retrouver l'émotion de l'extrait écouté. Nous avons pu mettre l'accent sur les éléments musicaux et acoustiques qui pouvaient avoir une signification émotionnelle.

Les extraits de films et le dessin animé visionnés étaient accompagnés, pour certains, d'une musique de fond qui appuyait également l'émotion. Dans les cas où il n'y avait pas de musique, il y avait des bruitages. Ainsi, pour tous les supports audiovisuels présentés, il était important que l'enfant puisse être attentif d'une part à ce qu'il voyait, et d'autre part à ce qu'il entendait.

Nous avons fait le choix de traiter les extraits filmographiques avant le dessin animé. En effet, le dessin animé que nous avons choisi comportait une grande part d'implicite et était difficile à comprendre lors du premier visionnage car le contexte n'était pas clairement exposé. Les films, eux, sont plus naturels et peuvent même correspondre à des situations vécues par les patients. Ils sont, à notre avis, plus facilement compréhensibles et interprétables.

Pour finir, nous avons proposé un dernier support visuel qui faisait directement appel à la compréhension de situations émotionnelles. Celui-ci représente des situations plus ou moins quotidiennes dans lesquelles des phylactères vides sont à compléter. Pour parvenir à imaginer les propos des personnages, il est nécessaire que le jeune ait une analyse relativement complète du contexte émotionnel : quels sont les personnages concernés ? quelle est l'émotion ? quelle est la cause de cette émotion ? comment pourrai(en)t-il(s) réagir ? que pourrai(en)t-il(s) dire ? Pour analyser l'image, imaginer et formuler les propos des personnages, le patient est amené à s'appuyer et à réutiliser les apports des séances précédentes : repérer et interpréter les indices pertinents, utiliser du vocabulaire caractéristique à l'émotion, imaginer quelle pourrait être la réaction,...

Avec certains patients, lorsque le temps nous le permettait, nous avons également eu recours à l'écrit, et plus précisément à la rédaction. L'écriture d'un court texte émotionnel nous permettait de constater certains des éléments retenus et réemployés par les jeunes. De

plus, celui-ci suscitait du vocabulaire spécifique à l'émotion, ce qui nous offrait la possibilité d'observer la richesse lexicale du texte produit.

Finalement, tout au long de cette progression, un des nos objectifs était d'apporter à l'enfant un vocabulaire diversifié. Nous avons donc employé de nombreux termes pour chacune des émotions. Pour faciliter la mémorisation et l'organisation du stock lexical en réseaux sémantiques, nous avons présenté ces termes en essayant de les mettre en relation avec d'autres (antonymie, synonymie, dérivations morphologiques, métaphores,...) et nous avons pris soin de les réemployer au fil des séances.

#### **4.2.3. Présentation des supports**

- *Langage spontané et mimes*

Pendant l'entretien oral, l'enfant pouvait s'exprimer librement sur chaque émotion. Cela nous a permis de faire le point sur les connaissances de chaque jeune et de commencer à répertorier le vocabulaire utilisé spontanément. Cet échange se faisait sans autres supports, ce qui laissait libre-court à l'imagination du patient. Cette première approche nous permettait d'évaluer globalement le niveau de l'enfant (même si cela a été vérifié et affiné dans les séances suivantes) et d'ajuster nos demandes et nos exigences en fonction de nos observations.

Les mimes ont été proposés dans le but de permettre une appropriation corporelle des émotions. Pour ce faire, plusieurs étiquettes étaient à disposition de l'enfant. Ces dernières évoquaient, en une phrase, des situations quotidiennes précises auxquelles l'enfant pouvait déjà avoir été confronté. Chaque émotion était représentée par 3-4 situations qui la déclinaient à différentes intensités. Les phrases se terminaient toutes par des mots qui permettaient d'explicitier l'émotion de façon très globale (« J'ai peur », « Je suis en colère », « Je suis triste », « Je suis content »). Cela permettait d'éviter les confusions et de centrer l'enfant sur les 4 émotions travaillées. En effet, dans les exemples de situations présentées, certains pouvaient susciter de multiples émotions. De plus, nous avons volontairement utilisé des termes très génériques (« peur », « colère », « triste », « colère ») pour ne pas influencer l'enfant sur l'intensité de l'émotion et laisser libre cours à son imagination.

Vous trouverez la liste des mimes proposés en Annexe 3.



- *Extraits de textes*

Les extraits que nous avons sélectionnés étaient issus de textes de la littérature tels que *Charlie et la chocolaterie*, *Le château de ma mère*, *Les aventures de Tom Sawyer*,... Nos extraits prenaient en compte l'âge des patients et leurs connaissances afin d'être adaptés à leurs niveaux littéraires. La sélection comprenait 10 courts extraits, choisis en fonction de la richesse et de la diversité du vocabulaire émotionnel offert. Selon les patients, 4 à 7 extraits ont été travaillés. Chaque patient a travaillé sur sa propre feuille, même lors des séances de groupe, afin de pouvoir surligner les mots qu'il jugeait propres à l'émotion.

Vous trouverez ces extraits en Annexe 4.

- *Étiquettes avec les éléments lexicaux*

Pour les étiquettes avec les éléments lexicaux, nous avons choisi de prendre des termes qui permettaient de décliner chacune des émotions à différentes intensités. Ces mots sont tous des noms et, pour la plupart, ce sont des mots que nous employons rarement à l'oral bien que nous les connaissions. Cependant, il nous a semblé intéressant que les jeunes puissent manipuler ces termes et les comprendre, même s'ils ne les réutiliseraient pas forcément de façon spontanée.

Vous trouverez la liste de ces étiquettes classées par émotion en Annexe 5.

- *Dessins de visages*

Les dessins sont proposés sous forme de cartes afin de pouvoir être manipulés aisément. Les visages ont été dessinés manuellement, après avoir suivi une formation dispensée par le graphiste et illustrateur S. BRUDER. Chaque émotion est déclinée à 3 ou 4 intensités différentes.

Vous trouverez ces dessins en Annexe 6.

- *Photos de visages et de comportements*

Les photos utilisées sont issues de plusieurs sources. Notre souhait était d'avoir une grande diversité et que plusieurs intensités puissent être représentées pour chaque émotion. Nous les avons présentées sous la forme d'un diaporama.

8 des 20 photos utilisées viennent du Laboratoire des émotions de l'Institut Karolinska à Stockholm (Suède). Le dossier « The Karolinska Directed Emotional Faces » (KDEF) est en téléchargement libre sur leur site Internet. Ce matériau a été confectionné par

D. LUNDQVIST, A. FLYKT et A. ÖHMAN en 1998. Les photos sont toutes prises dans des conditions similaires ce qui permet de les uniformiser (luminosité, vêtement porté, fond,...). Les seuls éléments qui les différencient les unes des autres sont le sexe de la personne et son émotion. Chaque émotion est photographiée sous différents angles. Pour faciliter et optimiser l'observation, nous n'avons sélectionné que des photos prises de face. Les émotions ne sont pas déclinées à différentes intensités par chaque personne mais, naturellement, grâce aux variations interindividuelles, des degrés différents sont perceptibles. Nous avons également pris soin de choisir parmi les 4900 expressions faciales proposées et pour chacune des émotions travaillées, un visage féminin et un visage masculin afin d'apporter une certaine diversité.

8 autres photos sont issues de l'ouvrage de A. CASSE et T. GARIN (2014). Celles-ci présentent un même homme selon différentes émotions et à plusieurs intensités. Nous avons trouvé intéressant le fait que ce soit une même personne qui décline les intensités émotionnelles. Comme pour les photos du KDEF, les conditions sont identiques d'une photo à l'autre.

Finalement, les 4 dernières photos viennent de l'ouvrage de G. LABES et P. DEVEYLE (2012). Nous les avons sélectionnées car elles présentent des comportements spécifiques et ne sont pas, comme le sont les précédentes, uniquement centrées sur le visage. Vous trouverez quelques photos de ces 3 supports en Annexe 7.

- *Musiques*

Les musiques que nous avons sélectionnées sont extraites de 2 sources distinctes.

Certaines, appelées « Emotional Clips », sont issues du site Internet de la chercheuse québécoise I. PERETZ, spécialisée dans le « cerveau musical ». Les extraits durent environ 11 secondes chacun et sont intéressants car l'instrument qui joue est le même quelle que soit l'émotion. Cette caractéristique permet d'éliminer toute interprétation qui reposerait uniquement sur le timbre propre à chaque instrument (la légèreté d'une flûte traversière, la lourdeur des timbales,...). Ici, les seuls indices pertinents qui peuvent être relevés par les patients sont le rythme, la hauteur ou l'intensité.

Les autres musiques que nous avons choisies sont des extraits de musiques classiques. Pour nous assurer de la valeur émotionnelle de nos extraits et ainsi pouvoir espérer une stabilité dans les réponses des patients, nous avons pris appui sur les recherches menées par E. BIGAND (2008) qui prouvent la constance émotionnelle de ces musiques :

- Joie : *Le Printemps*, des *Quatre saisons* d'A. VIVALDI,

- Tristesse : *Adagio* d'ALBINONI,
- Colère ou peur : *La nuit sur le mont chauve*, de M. MOUSSORGSKI.

Pour chaque musique, nous avons gardé uniquement les passages les plus pertinents grâce au logiciel libre d'enregistrement et de montage audio Audacity®. Afin d'éviter la lassitude des patients et d'uniformiser avec les musiques « Emotional Clips », nous avons découpés nos extraits de façon à ce qu'ils durent environ 11 secondes.

- *Extraits de films*

Pour chacune des émotions travaillées, plusieurs extraits de films ont été proposés, mais pas toujours les mêmes selon les patients. Nous avons pris soin de choisir des extraits adaptés et susceptibles de plaire à de jeunes préadolescents. Nos 20 extraits ont tous été sélectionnés dans les 3 films suivants :

- *Harry Potter à l'école des sorciers*, C. COLUMBUS (2001),
- *Intouchables*, O. NAKACHE et E. TOLEDANO (2011),
- *Les petits mouchoirs*, G. CANET (2010).

La durée moyenne d'un extrait est de 15 secondes. Une durée minimale était nécessaire afin que l'enfant puisse avoir suffisamment d'éléments pertinents pour comprendre. Le logiciel de découpe de films qui a été utilisé est Movavi®.

- *Dessin animé*

Nous avons volontairement choisi un dessin animé sans information verbale afin d'éviter que les patients n'accordent trop d'importance aux dires des personnages au détriment de tous les autres indices perceptibles (musique, luminosité, mimiques, comportements,...). Le dessin animé que nous avons proposé est *Day and Night*, réalisé par T. NEWTON (société Pixar) en 2010.

Il dure environ 6minutes, ce qui permet à l'enfant de ne pas être frustré et de pouvoir le regarder intégralement. Ce temps de visionnage reste tout à fait raisonnable aux vues de la durée des séances.

Vous trouverez des illustrations de ce dessin animé en Annexe 8.

- *Images avec phylactères à compléter*

Les images illustrant des situations de la vie quotidienne ont été prises dans l'ouvrage *L'Esprit des autres* de M. MONFORT (2001). Nous avons sélectionné les images de façon à avoir une collection riche suscitant un vocabulaire diversifié. Toutes les images d'origine ne

contenaient pas de phylactères. Nous en avons donc redessinés afin que les patients comprennent plus facilement quels propos étaient à imaginer, notamment quand il y avait plusieurs personnages en scène.

Vous trouverez des exemples d'images présentées en Annexe 9.

- *L'écrit*

Pour la rédaction d'un court texte, seuls un crayon et une feuille étaient à disposition de l'enfant. Ce dernier était libre de prendre l'émotion de son choix parmi les quatre travaillées, et d'écrire ce qu'il souhaitait. La seule consigne donnée était que le texte ne devait pas être trop long, et que nous devions y retrouver du vocabulaire caractéristique de l'émotion traitée.

#### 4.3. Conditions de passation

Les expérimentations ont eu lieu de janvier à mi-mars pour les patients de Lorraine, et de février à mi-avril pour les patients de la région Centre.

Pour chaque patient, le nombre de séances réalisées a été de 6 à 8, à raison d'une séance par semaine dans la mesure du possible. Cette variabilité est due au rythme de chaque enfant, mais également aux contraintes d'organisation.

Chaque séance durait en moyenne de 45 minutes à 1 heure.

Ce travail a été mené en séances individuelles pour deux des patients, et en séances de groupes (de 2 ou 3) pour les autres. La dynamique est différente selon le nombre de personnes, mais que ce soit en individuel ou en groupe, des éléments intéressants peuvent enrichir les séances. Les séances individuelles permettent aux patients de s'exprimer librement, d'aller au bout de leurs pensées et nous offrent la possibilité de cibler plus précisément nos questions, nos étayages,... Les séances de groupe elles, donnent lieu à des échanges constructifs entre les patients, des reformulations des propos de l'autre et les amènent à argumenter et à confronter leurs points de vue.

Le lieu d'expérimentation a varié selon les patients afin de pouvoir respecter au mieux les contraintes organisationnelles : cabinet d'orthophonie, collège, ou domicile.

## 5. Recueil des données

Pour étudier l'enrichissement du vocabulaire actif et passif des jeunes au cours de notre travail ainsi que leurs capacités à comprendre les émotions d'autrui, nous avons choisi d'utiliser plusieurs outils méthodologiques.

### 5.1. Enregistrements vidéos

Afin de pouvoir mener les séances le plus naturellement possible sans pour autant risquer de négliger des éléments pertinents, nous avons choisi de filmer toutes nos interventions. Ces enregistrements nous assuraient des observations plus riches car plus complètes. En effet, il nous semblait difficile de mener de front la prise de notes de nos observations et le maintien du rythme, de la fluidité des échanges lors des séances.

De plus, ces vidéos nous offraient la possibilité de visionner autant de fois que souhaité les passages, de pouvoir vérifier et affiner nos observations faites sur le moment.

### 5.2. Grille d'observation

Pour traiter et pouvoir analyser plus clairement nos observations, nous avons complété, pour chaque patient, une grille d'observation. Cette grille ne se suffisait pas à elle seule, mais elle nous permettait d'avoir une vue globale de notre travail avec chaque patient. Nous n'y avons pas répertorié le vocabulaire pour des soucis de clarté. L'objectif de cet outil méthodologique était principalement de voir les réactions adoptées par chaque enfant, et notamment leurs performances dans la compréhension des émotions. Elle nous permettait également de rendre compte du degré d'investissement de l'enfant pour chaque support (un support qui ne suscite que du verbal peut être interprété comme étant moins investi par l'enfant qu'un support provoquant spontanément des mimes, des rires, des remémorations de souvenirs,...).

Cette grille était différenciée en fonction des supports présentés et recensait, pour chacune des 4 émotions, des comportements potentiellement observables. Nous avons grisé

les cases correspondant aux tâches non proposées à l'enfant afin d'éviter qu'elles ne soient considérées comme des absences de réponse.

Vous trouverez cette grille d'observation en Annexe 10.

### 5.3. Répertoire du vocabulaire employé et introduit

Un des objectifs principaux de notre étude était de constater, ou non, un enrichissement du vocabulaire émotionnel chez les jeunes grâce à notre travail.

Pour ce faire, nous avons constitué une grille répertoriant, pour chacun des supports et pour chacune des émotions, les mots et les expressions utilisés spontanément par l'enfant et ceux que nous avons introduits.

C'est cet outil qui nous a permis d'analyser précisément l'évolution du vocabulaire de chaque patient au fil des séances et de faire des hypothèses sur la manière dont celui-ci l'a construit et l'a organisé.

Vous trouverez cette grille en Annexe 11.

## **6. Précautions méthodologiques**

### 6.1. La population

Du fait des contraintes imposées par la tranche d'âge restrictive, notre population se limite à 7 patients. Ainsi, les observations que nous avons pu faire ne sont pas généralisables et ne peuvent être considérées comme des conclusions scientifiques.

### 6.2. Les outils méthodologiques

Le vocabulaire répertorié est le résultat d'une sélection subjective. Nous avons retranscrit les mots ou expressions qui, pour nous, étaient corrélés à l'émotion traitée. La sélection aurait peut-être été différente si elle avait été faite par un autre observateur.

# ANALYSE DES DONNEES



# 1. Analyse des données

Grâce aux outils méthodologiques présentés ci-dessus, nous avons analysé l'évolution du vocabulaire émotionnel produit par les jeunes au fil des séances et leur capacité à comprendre les émotions d'autrui. Vous trouverez, dans les annexes 12 à 34, les données utilisées.

Nous avons mis entre guillemets et en italique les propos oraux des enfants ou les retranscriptions de leurs écrits, sans y apporter de modifications orthographiques ou syntaxiques.

## 1.1. Analyse des résultats pour chaque patient

### 1.1.1. Cas de Em.

Lors des premières séances, Em. se concentrait principalement sur quelques caractéristiques physiques des émotions mais rencontrait davantage de difficultés pour imaginer des situations susceptibles de les provoquer, raconter des exemples personnels,... Les caractéristiques physiques évoquées sont :

- Pour la peur : « *cœur qui bat* », « *j'ai crié* »
- Pour la colère : « *on est tout rouge* »
- Pour la joie : « *sourire* »
- Pour la tristesse : « *yeux tout rouges* », « *yeux secs quand on pleure* »

Petit-à-petit, dès que nous introduisons de nouveaux termes, Em. se les appropriait et les réutilisait pour préciser les éléments physiques. Son vocabulaire s'est enrichi, diversifié et précisé :

- Pour la peur : « *trembler* », « *grande grande grande bouche* », « *yeux qui s'ouvrent* », « *bouche grand ouverte* », « *yeux grand ouverts* », « *manger ses ongles* »
- Pour la colère : « *froncer les sourcils* », « *bouche serrée* », « *yeux qui baissent* »
- Pour la joie : « *yeux fermés* », « *grand sourire* », « *petit sourire* »
- Pour la tristesse : « *on est baissé* », « *bouche qui est triste* », « *gouttes* » (pour les larmes), « *épaules baissées* », « *des traits là* » (pour les commissures des lèvres), « *bouche tombante* »

Grâce à ce vocabulaire introduit tout au long des séances, Em. a également pu exprimer des intensités différentes par des mots plus spécifiques :

- Pour la peur : « *peur* », « *stressé* », « *angoissé* », « *effroyé* » (pour effrayé) et « *paniqué* »
- Pour la colère : « *mécontent* », « *colère* », « *énervement* », « *rage* »
- Pour la joie : « *content* », « *euphorie* »
- Pour la tristesse : « *triste* », « *mécontentement* », « *chagrin* », « *accablement* »

Mais pour tous ces mots réutilisés par Em., nous souhaitons préciser que leur manipulation régulière était indispensable pour qu'ils puissent être mémorisés. Beaucoup de termes employés à une séance par Em. étaient oubliés la semaine suivante. Leur stockage à long terme n'était pas assuré.

Leur catégorisation par émotion semblait correcte puisque lorsque nous laissions à Em. les étiquettes-vocabulaire sous les yeux, il lui était possible de les attribuer à des situations. Cependant, nous avons relevé des difficultés pour mémoriser à quelle intensité émotionnelle renvoyaient les mots. Par exemple, Em. a confondu l'*accablement* avec une petite tristesse, la *panique* avec une petite peur et l'*euphorie* avec une joie peu intense. Afin de pouvoir bien assimiler ces nouveaux termes, nous pensons qu'il aurait été profitable à Em. de pouvoir les revoir et les manipuler plus souvent et sur une plus longue période.

Em. a très peu recours aux dérivations morphologiques pour étendre son lexique. Les seules que nous avons relevées sont : « *énervé / énervement* ». Ces deux mots sont très courants ; nous émettons l'hypothèse que Em. les emploie sans forcément comprendre les liens de construction morphologique qui les unissent.

Em. emploie une seule expression métaphorique : « *fou de joie* ». Celle-ci est verbalisée spontanément ; ce n'est pas l'appropriation d'une expression introduite précédemment.

Pour les extraits de livres, Em. a correctement reconnu les émotions dont il était question mais relever le vocabulaire caractéristique était plus compliqué. Pour les textes qui ont été vus en séance de groupe, Em. s'est mise en retrait et n'a pas proposé de réponses. Pour l'extrait travaillé en séance individuelle, elle est parvenue, avec un peu d'aide et quelques explications, à retrouver les mots qui se référaient à la tristesse. A plusieurs reprises, elle a

mimé le vocabulaire ou les caractéristiques physiques décrites, certainement pour mieux s'approprier la situation émotionnelle.

Pour les extraits musicaux, Em. a également bien reconnu les émotions, avec quelques réponses inattendues mais difficilement interprétables du fait de l'influence de la subjectivité. Ses justifications étaient fondées sur :

- quelques éléments acoustiques : « *le bruit qui fait brrrrrrra* », « *lent* », « *très rapide* »
- ses impressions, son ressenti et des représentations mentales: « *énervé* », « *malheureux* », « *triste* », « *sauter* », « *danser* »

Cependant, sa perception musicale semblait manquer de finesse et de précision. A plusieurs reprises, nous avons remarqué des incohérences entre la justification donnée et l'extrait écouté. Celles-ci concernaient principalement le rythme (confusion entre lent et rapide).

Finalement, nous avons observé que Em. portait un intérêt tout particulier aux mimes. Lors de la première séance, ses mimes étaient assez limités. Ils étaient centrés sur un élément précis de la situation (l'émotion ou le contexte) et ne permettaient pas une interprétation complète. Dans la suite de notre travail, nous avons observé que les mimes étaient un appui important voire indispensable pour Em. Pour tous les supports proposés excepté les extraits de textes et la musique, Em. passait par une première étape d'appropriation de l'émotion ou de la situation par le mime avant de chercher à la verbaliser et à l'expliquer.

### **1.1.2. Cas de Ax.**

Lorsque nous avons commencé ce travail, et ce durant les 2 premières séances, Ax. avait peu d'éléments émotionnels à exprimer. Que ce soit pour des exemples de situations, des expériences personnelles ou des caractéristiques physiques, ses verbalisations étaient relativement pauvres.

Par exemple, au cours de ces 2 premières séances, nous n'avons relevé qu'un seul terme pour évoquer la joie : « *rire* ». Pour les 3 autres émotions, elle a trouvé légèrement plus d'éléments, et s'est notamment appuyée sur des exemples de situations et quelques indices physiques ou faciaux précis :

- Pour la peur : « *le cœur qui bat* », « *peur que sa maman la gronde* », « *vomir* », « *elle a sursauté* »

- Pour la colère : « *être en colère* », « *être énervé contre quelqu'un* », « *le cœur ne bat pas* », « *claquer la porte* »
- Pour la tristesse : « *être triste* », « *pleurer* »

Par la suite, ses verbalisations se sont étoffées. Elle s'est approprié certains termes que nous avons introduits mais a également trouvé, par elle-même, d'autres éléments pertinents. Son attention s'est principalement portée sur les indices émotionnels faciaux, peut-être au détriment des manifestations mentales et comportementales très peu présentes. Les indices faciaux qu'elle a verbalisés sont :

- Pour la peur : « *bouche grand ouverte* », « *yeux grand ouverts* », « *ils regardent et après ils crient* »
- Pour la colère : « *froncer les sourcils* », « *la bouche tombe* », « *ferme les yeux* », « *bouche fermée* », « *crier* », « *serrer les dents* », « *ouvre la bouche* »
- Pour la joie : « *il sourit encore un peu plus haut* », « *il rigole* », « *bouche fermée* », « *bouche ouverte* », « *larmes* », « *montre ses dents* »
- Pour la tristesse : « *bouder* », « *il y a des gouttes* » (pour les larmes), « *bouche fermée* », « *bouche qui tombe* », « *sourcils qui tombent* », « *pleure* »

Ax. utilise quelques synonymes notamment pour la joie et la colère. Ceux-là peuvent refléter une certaine richesse lexicale : « *content* », « *joyeux* », « *heureux* » et « *être en colère* », « *être énervé contre quelqu'un* ». Cependant, lorsque nous analysons de façon plus globale ses productions pour tous les supports et pour toutes les émotions, nous remarquons que, bien que les termes lexicaux soient pertinents, ils sont assez peu diversifiés. Les mêmes mots ou expressions reviennent très régulièrement, et pas toujours pour la même émotion ce qui peut révéler un manque de précision ou une étendue lexicale trop limitée.

Au cours de notre travail, nous n'avons pas repéré de dérivations morphologiques dans le lexique émotionnel actif de Ax. Nous émettons l'hypothèse que ses réseaux sémantiques ne sont pas construits ni organisés sur des critères dérivationnels. Il est également probable que Ax. n'ait pas encore bien intégré les principes de construction morphologique de la langue. Ceux-là ne seraient donc pas assez efficaces et ne lui permettraient pas d'enrichir son lexique actif en construisant « stratégiquement » de nouveaux mots à partir des mots connus.

Les variations d'intensité émotionnelle sont très peu évoquées par Ax. Lorsqu'elle les exprime, c'est principalement grâce à des adverbes quantitatifs : « *un petit peu peur* », « *trop peur* », « *moins peur* », « *il est très colère* », « *il est moins triste* ». Cette stratégie lui permet d'exprimer différents degrés juste en accolant un adverbe au terme générique connu. Certaines caractéristiques physiques relevées par Ax. montrent que l'intensité est bien perçue : « *claquer la porte* », « *il sourit encore un peu plus haut* ». Ax. verbalise l'intensité émotionnelle uniquement en la décrivant et non en la précisant par un mot spécifique.

Globalement, Ax. n'a pas rencontré de difficultés particulières pour reconnaître les émotions sur les différents supports proposés. Les seules confusions observables concernent les extraits musicaux et sont donc fortement soumises à la personnalité, au vécu et au ressenti de chacun. Pour ce support, les justifications données par Ax. ont été assez rudimentaires. Cependant, nous pouvons remarquer qu'elle s'appuie à deux reprises sur les variations d'intensité « *musique pas très forte* », « *ça monte le son encore plus fort* » et sur des images mentales « *on a l'impression qu'il crie* », « *comme si quelqu'un faisait la fête* ».

### 1.1.3. Cas de Ev.

Durant les 3 premières séances, et ce malgré nos apports lexicaux et les explications données, Ev. a difficilement ressenti les émotions. Chez elle, les échanges oraux, les mimes, les extraits de textes et les étiquettes-vocabulaire ne semblent pas particulièrement favoriser la verbalisation. Voici les quelques productions verbales de ces 3 premières séances :

- Pour la peur : aucune production
- Pour la colère : « *on devient rouge* », « *être en colère* », « *s'agacer* », « *il t'embête* », « *énervé* », « *vraiment énervé* »
- Pour la joie : « *on a envie de faire la fête* », « *content* »
- Pour la tristesse : « *pleurer* », « *être triste* », « *crie fort* »

L'absence totale de productions pour évoquer la peur est particulièrement étonnante pendant ces premières séances. Cette émotion est pourtant susceptible de susciter un très large panel de situations et de descriptions différentes. De plus, elle est fréquemment expérimentée au quotidien et à des degrés d'intensité variables. Nous émettons l'hypothèse que Ev. n'a peut-être pas à sa disposition le lexique émotionnel nécessaire pour verbaliser cette émotion. Pour autant, elle ne semble pas chercher à s'exprimer avec d'autres mots de son stock lexical.

Le terme générique *joie* n'est pas connu par Ev. au début de notre travail. Pour évoquer cette émotion, elle utilise principalement le mot « *content* ». Dès la première séance, elle nous a explicitement demandé « *c'est quoi la joie ?* ». Ce mot a été expliqué et réintroduit plusieurs fois par séance ensuite. La répétition et la manipulation de ce mot par les autres jeunes du groupe ont visiblement permis à Ev. de se l'approprier à son tour. En effet, lors des extraits musicaux, Ev. a employé spontanément et dans un contexte parfaitement cohérent le terme « *joie* ». Cela prouve que ce mot est désormais compris, mémorisé et acquis, ou du moins en cours d'appropriation.

Les degrés d'intensité ne sont exprimés par Ev. qu'après avoir travaillé avec les étiquettes-vocabulaire. De fait, celles-ci proposaient des termes lexicaux variés qui permettaient de choisir un mot précis pour chaque émotion en fonction de son contexte et de son intensité. Cela a certainement permis à Ev. d'être plus attentive à ces variations d'intensités, auxquelles elle n'avait pas du tout prêté attention jusque là.

Ev. a utilisé deux stratégies différentes pour verbaliser les intensités émotionnelles :

- Des adverbes de quantité : « *avoir un peu peur* », « *un tout petit peu peur* », « *il a très peur* », « *vraiment énervé* », « *moins content* »,...
- Des termes lexicaux spécifiques : « *paniqué* », « *stress* », « *frayeur* », « *énervé* », « *rage* », « *satisfaite* », « *content* », « *joie* »

Cependant, nous supposons que les adverbes de quantité sont utilisés plus souvent et plus spontanément. Contrairement aux termes spécifiques, ils permettent à Ev. d'exprimer l'intensité en quantifiant un terme générique (*peur, content,...*). Cette stratégie est efficace même si Ev. ne connaît pas le mot exact, mais elle reste moins précise que les termes du champ lexical donné.

De plus, les termes émotionnels que nous avons introduits sont, pour la plupart, nouveaux pour Ev. Pour les employer, il est nécessaire qu'elle ait mémorisé l'émotion à laquelle ils sont rattachés ainsi que leur intensité.

Nous constatons peu de dérivations morphologiques dans les productions de Ev. Les seules repérées sont : « *rigoler / rigolo* » et « *énervé / énervement* ». Elles concernent des unités lexicales très courantes de la langue française. Ev. s'appuie peu sur les principes de construction des mots et préfère sélectionner, dans son stock lexical, les mots qui conviennent le mieux.

Nous n'avons pas relevé d'expressions métaphoriques. Nous pensons que cela demanderait à Ev. un détachement du sens littéral des mots qui n'est pas encore possible actuellement.

Ev. a globalement bien reconnu les émotions représentées par les différents supports. Elle a cependant rencontré quelques difficultés pour sélectionner le vocabulaire en lien avec l'émotion décrite dans les extraits de textes. Avec le recul, nous constatons que le lexique utilisé dans certains extraits était certainement compliqué ou inconnu pour elle. Ce constat pourrait expliquer les difficultés rencontrées.

Pour la reconnaissance des émotions musicales, Ev. ne semble pas s'être appuyée sur les éléments acoustiques (rythme, hauteur, intensité, timbre,...). Elle a imaginé une situation pour un seul des extraits écoutés : « *ils chantent avec la musique sur une scène* ». Pour ce support, il lui est difficile de justifier ses choix et d'expliquer le lien qu'elle perçoit entre l'extrait et l'émotion reconnue.

#### **1.1.4. Cas de Eu.**

Dès le début, Eu. a fait preuve d'une étendue et d'une diversité lexicales importantes. Nous avons trouvé sa précision dans l'approche des situations émotionnelles impressionnante. Le fait qu'elle ait été implantée à 13 mois explique certainement le bon développement qualitatif et quantitatif de son lexique actif et passif.

Pour verbaliser les éléments qui accompagnent chaque émotion, elle a été très fine dans ses analyses et dans ses descriptions. Parmi ses productions, nous trouvons notamment :

- Pour la peur : « *comme si j'étais essoufflée* », « *yeux grand ouverts ou fermés* », « *bouche un peu ouverte* »
- Pour la colère : « *yeux un peu fermés* », « *les lèvres se recouvrent un peu* », « *faire des poings avec les mains* », « *joues gonflées* », « *gonfler le nez* »
- Pour la joie : « *traits sur le côté des lèvres* », « *yeux qui brillent* »
- Pour la tristesse : « *petits bruits aigus* », « *lèvre du bas recouvre celle du haut* », « *sourcils plus espacés* »

Généralement, lorsqu'elle décrivait des éléments physiques, elle illustrait ses propos en les mimant. Ses descriptions correspondaient parfaitement à ce qu'elle faisait et à ce que nous pouvions observer. En revanche, elle semble avoir plus de difficultés pour décrire spontanément ce qui se passe mentalement et psychiquement lors d'une émotion.

Sa réalisation de mimes est principalement centrée sur l'émotion, au détriment du contexte situationnel. L'émotion est mimée de façon très précise, aussi bien sur le plan facial que sur le plan corporel. Le fait de ne pas pouvoir parler semble la déstabiliser et la gêner.

Elle semble avoir peu recours aux dérivations morphologiques. Les seules que nous pouvons relever sont « *s'énerver* », « *énervement* », et « *énervé* ».

Cela est sûrement à mettre en lien avec la diversité de son lexique, qui lui permet de trouver facilement des synonymes :

- « *avoir peur* », « *être terrorisé* »
- « *être en colère* », « *se mettre en colère* », « *être énervé* », « *disputer quelqu'un* »
- « *content* », « *tout souriant* », « *sourit beaucoup* »
- « *joie* », « *satisfaction* »
- « *rester enfermé pendant des heures* », « *bouder* »

Eu. verbalise très peu les degrés d'intensité des émotions. Les seuls que nous avons relevés sont exprimés par :

- Quelques adverbes : « *encore plus peur* », « *super content* »
- Quelques termes émotionnels plus précis : « *terrorisé* », « *désespéré* »

Au cours des séances, Eu. a également employé deux expressions métaphoriques : « *être rouge comme une tomate* » et « *je suis prise par l'émotion* ». L'utilisation de ces expressions montre le degré d'appropriation de la langue. Elle est capable de verbaliser des concepts imagés et très abstraits.

Pour la plupart des supports utilisés, Eu. a compris et dénommé relativement facilement les émotions d'autrui. De premier abord, elle utilisait des mots très génériques tels que « *content* », « *en colère* »,... Mais lorsqu'elle rentrait dans les explications, son vocabulaire devenait beaucoup plus précis et sa compréhension du contexte émotionnel relativement complète.

Pour les extraits de textes, Eu. a bien repéré le vocabulaire caractéristique de l'émotion, mais elle avait tendance à sélectionner des passages un peu longs au lieu de se contenter des mots pertinents.

Le seul support qui lui a posé problème était les musiques (Emotional Clips et musiques classiques). Dès que nous lui avons expliqué que nous allions travailler sur des



musiques, elle s'est montrée récalcitrante et s'est renfrognée. De fait, ses explications données pour chaque extrait ont été brèves et assez simples comparées à sa précision pour les autres supports. Les confusions qu'elle a faites sont :

- Pour la peur : elle a proposé joie ou tristesse
- Pour la joie : elle a proposé tristesse ou colère

Malheureusement, du fait de son renfermement et de sa nervosité contenue, nous n'avons pas osé insister pour lui demander de se justifier. Son seul désir semblait être que nous terminions ce travail à partir de musiques.

Cependant, afin d'essayer de comprendre sa réaction, nous avons discuté avec elle de son rapport à la musique. Elle dit ne pas apprécier la musique. Cependant, lorsque nous lui demandons ce qu'elle aime, elle dit écouter parfois Yannick NOAH. Elle préfère les musiques qui ont des paroles. Sa maman nous a confié qu'elle écoutait également du hard métal. Avec ce dernier style de musique, elle reçoit certainement plus d'éléments, notamment des vibrations due à l'intensité et aux instruments.

#### **1.1.5. Cas de Y.**

Au fil des séances, nous avons pu observer que le vocabulaire de Y. s'était largement enrichi et précisé. Il a également fait des descriptions et des analyses de plus en plus fines.

Tout d'abord, nous avons remarqué une progression de Y. dans la réalisation des mimes. Lors de la première séance, Y. a du mal à se détacher des signes de la langue des signes française (LSF). Il mime alors quelqu'un qui est triste en faisant le signe « triste », de même pour quelqu'un qui a peur, et ainsi de suite. Le contexte est lui aussi souvent posé par des signes de LSF. Par exemple pour le mime « je dors dans ma tente avec mon frère, mais je sens une araignée sur ma joue... J'ai peur. », Y. signe dormir – tente – frère. Lors de la deuxième séance, il semble avoir mieux compris ce que nous lui demandons. Il arrive davantage à jouer une scène et à s'approprier la situation. Cette deuxième séance est plus riche car plus propice à la mise en relief des caractéristiques faciales et comportementales des émotions. Effectivement, en réduisant la situation émotionnelle à un signe, il est plus difficile de percevoir tout ce qui se joue chez la personne. Chez les sourds signeurs, les expressions faciales ont une dimension très particulière puisqu'elles font partie intégrante des signes et contribuent à la transmission du message. Elles ont donc un rôle important à jouer dans la communication de Y., que celle-ci soit émotionnelle ou non.

De façon générale, au début, l'approche de Y. était relativement simpliste et basée uniquement sur des mots génériques. Les caractéristiques physiques étaient très rarement évoquées. En effet, lors des deux premières séances, chaque émotion n'a été décrite et évoquée que par 2 ou 3 termes maximum. Ces mots étaient :

- Pour la peur : « *peur de quelque chose* »
- Pour la colère : « *être en colère* », « *très fâché* », « *très en colère* »
- Pour la joie : « *content* », « *j'aime/j'aime pas* »
- Pour la tristesse : « *triste* », « *pleurer* », « *jaloux* »

Par la suite, notamment avec les étiquettes-vocabulaire, nous nous sommes rendu compte que Y. connaissait d'autres mots mais qu'il ne les avait pas utilisés spontanément. C'est le cas par exemple de « *stress* », « *rage* », « *chagrin* » ou encore « *déception* ».

De plus, le vocabulaire actif de Y. ne semblait pas assez précis pour lui permettre de verbaliser les différentes intensités émotionnelles. Il a donc eu recours :

- à des termes comparatifs : « *plus en colère* », « *moins en colère* », « *moins content* », « *plus content* »
- à des adverbes : « *très très peur* », « *très en colère* », « *très très très en colère* », « *très très content* »,... ou « *trop content* », « *trop triste* »

Grâce à l'introduction et à l'explication de nouveaux termes lexicaux, Y. a réussi, d'une séance à l'autre, à s'approprier et à réutiliser du vocabulaire qui lui était avant inconnu ou incompris. Il a pu employer quelques synonymes :

- « *fâché* », « *en colère* », « *énervé* », « *pas content* », « *furieux* »
- « *content* », « *joyeux* »
- « *avoir peur* », « *il t'inquiète* » (pour *il s'inquiète*)

Principalement pour la peur et la colère, l'appropriation de ces nouveaux mots lui a également permis de mettre des mots sur quelques intensités différentes :

- « *peur* », « *frayeur* », « *panique* »
- « *mécontentement* », « *énervement* »

Petit-à-petit, et généralement une fois que nous les avons déjà introduites, Y. a décrit quelques caractéristiques physiques. Celles-ci étaient totalement absentes au début de notre travail :

- Pour la peur : « *sourcils qui remontent* », « *yeux qui brillent* », « *ouvre la bouche* »

- Pour la colère : « *bouche qui tombe* », « *fronce les sourcils* », « *serre les dents* », « *souffler* »
- Pour la joie : « *il sourit* », « *sourcils qui sont hauts* », « *ouvrir sa bouche* »
- Pour la tristesse : « *il pleure* », « *bouche fermée* », « *bouche qui tombe* », « *yeux fermés* »

La maîtrise de la langue par Y. est encore parfois un peu fragile. Cela peut s'observer dans l'utilisation d'expressions calquées sur des modèles syntaxiques courants mais qui, ici, sont syntaxiquement incorrectes ou ne correspondent pas exactement à ce qu'il souhaite dire. Nous avons par exemple relevé :

- une erreur dans l'utilisation des pronoms : « *il t'inquiète* » pour *il s'inquiète*
- l'absence de dérivations morphologiques : « *il est joie* » pour *il est joyeux*, ou encore « *il est mécontentement* » pour *il est mécontent*

Tout au long de notre travail, nous avons pu constater que Y. était beaucoup dans la mimique et le gestuel, parfois au détriment du verbal. Nous émettons l'hypothèse que cela pourrait s'expliquer par sa fragile maîtrise de la langue. Il a des messages à nous transmettre, des éléments à exprimer, mais semble ne pas avoir tous les mots pour les dire. Son vocabulaire n'est peut-être pas assez précis pour qu'il puisse mettre en mots toutes ses pensées. Pour s'exprimer ou appuyer son langage verbal, il utilise donc souvent le code gestuel, le comportement et les mimiques.

#### **1.1.6. Cas de M.**

Ce travail sur les émotions semble avoir permis à M. d'enrichir son vocabulaire. Cet enfant a une maîtrise de la langue française relativement bonne ce qui lui permet de manipuler aisément les unités lexicales et de mettre en mots nombreuses de ses réflexions et pensées.

Lors des premières séances, M. parle de chaque émotion en évoquant les caractéristiques principales.

Nous pouvons noter l'absence de mots génériques tels que *content* ou *peur*, largement voire abusivement utilisés par d'autres enfants. Les variations d'intensité ne sont pas exprimées. La diversité lexicale de M. dans le domaine émotionnel semble relativement restreinte mais les termes employés sont, pour la plupart, très précis. Certains mots peu communs de notre langue sont parfaitement employés.

Nous relevons alors :

- Pour la peur : « *paralysé* », « *inquiet* », « *stress* »
- Pour la colère : « *agressif* », « *disputer quelqu'un* »
- Pour la joie : « *rigoler* »
- Pour la tristesse : « *il a mal* »

Au début, les rares variations d'intensité émotionnelle verbalisées sont exprimées par des expressions utilisant des termes comparatifs : « *c'est encore plus fort* » et « *encore plus joyeux* ». Par la suite, et notamment après avoir introduit les étiquettes-vocabulaire, M. a enrichi son vocabulaire et a pu mettre des mots sur différentes intensités pour les 4 émotions :

- « *inquiet* », « *stressé* », « *angoissé* », « *paniqué* », « *effrayé* », « *paralysé* »
- « *énervement* », « *emportement* »
- « *content* », « *joyeux* », « *extra-content* », « *mort de rire* », « *euphorie* »
- « *déçu* », « *triste* », « *mélancolique* »

Tout au long de ce travail, nous remarquons que M. a parfois recours aux dérivés morphologiques des mots. Ceux-ci sont toujours construits par l'ajout d'un suffixe sur le radical : « *agressif/agressivement* », « *énervé/énervement* », « *stress/stressé* », « *joie/joyeux* », « *triste/tristesse* », « *chagrin/chagriner* ».

Les principes de construction morphologique (préfixes et suffixes) des mots ont l'air bien maîtrisés puisque M. va jusqu'à inventer des néologismes construits par analogie, de façon très cohérente et parfaitement compréhensibles. C'est le cas de « *extra-content* » et de « *défroncer les sourcils* ».

M. a également utilisé plusieurs expressions métaphoriques au cours des séances. Nous avons relevé les expressions suivantes : « *être au paradis* », « *mort de rire* », et « *faire mal à quelqu'un avec des mots* ». Cela traduit également son aisance à manipuler la langue. Pour les utiliser à bon escient, il faut nécessairement que l'enfant les ait comprises et donc qu'il ait accédé à un niveau que nous pourrions qualifier de supra-littéral. En effet, pour ce type d'expressions, une interprétation strictement littérale ne permet pas d'en saisir le sens exact.

Pour tous les supports proposés, M. a su retrouver l'émotion présentée. De façon quasiment systématique, elle imite l'émotion de la personne. Nous émettons l'hypothèse que

ces mimes lui permettent de s'appropriier l'émotion, de la vivre et de pouvoir ainsi mieux la comprendre et l'interpréter.

Les supports musicaux ont particulièrement bien fonctionné avec M. Nous avons pu constater son investissement, son intérêt et son plaisir à travers sa motivation et sa concentration. Pendant l'écoute des extraits, à plusieurs reprises M. ferme les yeux, se tait et bouge légèrement son corps en suivant le rythme. Ses réponses ne correspondent pas toujours à celles attendues, mais sa justification est souvent précise et très pertinente. Ses perceptions musicales semblent assez fines car M. peut bouger, danser sur le rythme et parvient, pour certains extraits, à les chanter une fois l'écoute finie. Elle verbalise quelques rares éléments acoustiques concernant le rythme (« *un peu lent* »), la hauteur (« *un peu aigu* ») et l'intensité (« *un peu fort* »). Cependant, les justifications qu'elle fournit s'appuient majoritairement sur des images mentales et des impressions : « *sombre* », « *agressivement* », « *sympathique* », « *rire* », « *chagrin* »,...

Dans le court texte rédigé par M. à la fin de ce travail, nous observons l'emploi de termes très caractéristiques de l'émotion choisie (la peur) : « *paniqué* », « *yeux tout ouvert* », « *angoissé* ». Ces mots ou expressions ont tous été abordés au cours des séances précédentes. Nous notons également l'utilisation d'une métaphore, que nous rattachons à sa bonne appropriation de la langue : « *yeux tout ouvert comme un poisson* ».

#### **1.1.7. Cas de Al.**

Al. est un enfant appareillé bilatéralement. Il ne porte pas d'implant cochléaire mais a quand même participé à notre projet. Il a pu bénéficier de ce travail sur les émotions lors de ses séances en binôme avec M., une des jeunes patientes avec qui nous avons travaillé.

Bien qu'il ne corresponde pas à nos critères de sélection, nous avons choisi de nous intéresser à ses réponses, à ses commentaires et à ses réactions corporelles.

Dès la première séance, Al. a évoqué et imaginé un très grand nombre de situations susceptibles de provoquer chacune des 4 émotions travaillées. Sa vision est très globale et a fait émerger des échanges denses et diversifiés.

Il a décrit et a mis des mots très précis sur des caractéristiques physiques externes, mais également des caractéristiques physiques internes. D'emblée, son approche émotionnelle nous a semblé fine et relativement riche.

- Caractéristiques physiques externes : « *ça fait des frissons* », « *devenir rouge* », « *yeux rouges* », « *pleurer* »
- Caractéristiques physiques internes : « *blocage du cerveau* », « *n'arrive pas à se contrôler* »

Au début de notre travail, Al. exprime déjà verbalement quelques variations d'intensités émotionnelles :

- Pour la peur : « *stressé* », « *phobie* »
- Pour la colère : « *énervé* », « *se mettre en colère* », « *n'arrive pas à se contrôler* »
- Pour la joie : « *content* », « *crier de joie* », « *pleurer de bonheur* »
- Pour la tristesse : « *pas content* », « *triste* »

Il a également recours à des synonymes :

- Pour la colère : « *énervé* », « *se mettre en colère* », « *être en colère* », « *se disputer* »
- Pour la joie : « *content* », « *joyeux* »

Mais au fil des séances, son lexique semble s'enrichir et s'étendre dans ce domaine. Nous émettons l'hypothèse que cet enrichissement lexical pourrait être en lien, du moins en partie, avec l'introduction et la manipulation de nouveaux termes. Nous relevons alors les déclinaisons suivantes pour exprimer diverses intensités :

- Pour la peur : « *stress* », « *angoissé* », « *peur* », « *phobie* »
- Pour la colère : « *pas content* », « *énervé* », « *colère* », « *agressif* », « *emportement* »
- Pour la joie : « *content* », « *très content* », « *joyeux* », « *pété de rire* », « *mort de rire* »
- Pour la tristesse : « *déçu* », « *blessé* », « *mélancolique* », « *malheureux* », « *chagrin* », « *chagrin total* », « *dramatique* »

Nous remarquons également que Al. verbalise quelques caractéristiques purement faciales et très précises liées aux émotions. Les éléments que nous retrouvons sont :

- Pour la peur : « *blanc de peur* », « *regarder partout* », « *yeux grand ouverts* »
- Pour la colère : « *devenir rouge* », « *la mâchoire sort* »
- Pour la joie : « *pleurer de bonheur* », « *yeux fermés* », « *sourire* », « *mort de rire* », « *pété de rire* »
- Pour la tristesse : « *pleurer* », « *yeux rouges* »

Al. a également associé à plusieurs reprises un verbe avec un nom qui le qualifie pour préciser le sens. Ces expressions sont « *crier de joie* », « *pleurer de bonheur* », « *sauter de joie* ». En effet, les verbes *crier*, *pleurer* et *sauter* employés seuls peuvent s'appliquer à de nombreux contextes. Les noms qui les suivent permettent donc à Al. de préciser ce qu'il veut dire en reliant le verbe à l'émotion. Cette manipulation des unités lexicales n'est possible que si l'enfant a une bonne maîtrise de la langue et de sa construction.

L'aisance à manipuler et à jouer avec les mots et les dérivations morphologiques est aussi repérable dans les expressions « *mélodie chagrine* » et « *joie applaudissante* ». En faisant du nom *chagrin* et du verbe *applaudir* des adjectifs respectant les principes morphologiques et les règles d'accord, Al. parvient à exprimer et à qualifier précisément cette mélodie et cette joie. Son message est transmis et parfaitement compréhensible bien que ces adjectifs ne soient généralement pas couplés à ces noms.

Dans l'ensemble, Al. a très bien reconnu les émotions proposées à travers les différents supports.

Quelques réponses inattendues ont été obtenues pour les extraits musicaux, mais cela s'explique notamment par le rôle majeur de la subjectivité dans cette tâche. De plus, Al. a su justifier ses choix en s'appuyant sur des éléments acoustiques pertinents : « *grave* », « *c'est fort* », « *agressif* », « *rapide* », « *aigu* », « *médium* », « *très aigu* », « *très léger* », « *un peu lent* », « *ça se répète toujours* »,... Ses perceptions musicales semblent efficaces ; Al. perçoit les variations de tempo, de hauteur et d'intensité.

## **2. Discussion**

### 2.1. Synthèse des résultats et validation de l'hypothèse

#### **2.1.1. Expression et verbalisation des émotions**

Au début de notre travail, la majorité des jeunes rencontrés avaient une approche des émotions qui manquait souvent de précision. Ils étaient généralement capables d'évoquer quelques caractéristiques physiques ou quelques situations, mais leurs verbalisations étaient surtout centrées sur des termes génériques et leur lexique peu diversifié.

Dès le début nous avons constaté que les enfants qui avaient un lexique suffisamment riche étaient davantage « dans » le langage verbal que ceux qui avaient un stock lexical plus réduit. Ces derniers avaient plus recours au paraverbal (signes, gestes, mimiques,...).

Cette réflexion a été confirmée lors du travail à partir des mimes. Pour certains jeunes qui avaient un langage relativement élaboré, ce support était source de difficultés. Le fait de ne pas pouvoir parler et de devoir s'exprimer autrement que par le verbal a parfois suscité une gêne ou une légère frustration. Au contraire, ceux qui maîtrisaient moins la langue s'exprimaient plus facilement par les gestes, les mimiques et le comportement.

Un autre point observé s'explique, selon nous, par le niveau de maîtrise de la langue. En effet, nous avons constaté que les jeunes qui avaient employé des expressions métaphoriques étaient ceux qui manipulaient le mieux le langage verbal. Cette corrélation semble logique car pour pouvoir utiliser le sens figuré des mots, il est nécessaire de pouvoir se détacher du sens propre. Ce détachement est difficilement envisageable pour les jeunes qui ont encore besoin d'une interprétation littérale pour accéder au sens.

Il est important de souligner que, chez l'enfant normo-entendant, l'accès et l'emploi des images et des métaphores se construisent entre 7 et 10 ans. Du fait du retard souvent observé dans le développement linguistique des enfants sourds, nous émettons l'hypothèse que certains jeunes rencontrés ne sont peut-être pas encore suffisamment entrés dans cette phase développementale.



Le développement du lexique est également influencé par l'habileté à manipuler les indices morphologiques. Sur les 7 jeunes, 2 n'ont pas du tout eu recours aux dérivations morphologiques. Parmi les 5 qui les ont utilisées, 2 les ont très largement déclinées. Ces observations sont de bons indicateurs du développement lexical.

Nous avons également remarqué que les jeunes mimaient très peu les variations d'intensité émotionnelle. Globalement, toutes les situations se référant à une même émotion étaient mimées à une intensité semblable et de la même manière. Celles-ci étaient pourtant volontairement déclinées à différents degrés.

La verbalisation des différentes intensités émotionnelles est restée relativement pauvre pour l'une des jeunes. Les rares variations qu'elle a évoquées étaient exprimées par des adverbes de quantité. Pour les autres, l'intensité était davantage verbalisée. Pour ce faire, ils utilisaient :

- soit ces adverbes et des termes émotionnels spécifiques (« *très très peur* », « *trop content* »,... et « *panique* », « *mécontentement* », « *énervement* »,...),
- soit exclusivement le vocabulaire émotionnel, personnel et/ou introduit (« *inquiet* », « *paralysé* », « *emportement* », « *mort de rire* », « *euphorie* », « *mélancolique* »,...).

### **2.1.2. Compréhension des émotions**

Quels que soient les supports proposés, les émotions ont été bien reconnues par les enfants. La difficulté observée se situait davantage au niveau de la verbalisation de cette émotion. Pour expliquer les indices perçus, mettre en lien avec le contexte, et enrichir leur interprétation, les jeunes avaient souvent besoin d'un étayage et d'une guidance.

Les extraits musicaux ont été, pour certains, plus difficiles à interpréter et parfois même désagréables. Ils requièrent en effet une concentration et une imagination plus importantes que les autres supports puisqu'ils ne présentent pas de situations visuelles qui peuvent servir d'appui. Tout doit être imaginé puis interprété par l'enfant.

De plus, d'un patient à l'autre, nous nous sommes rendu compte que la précision des perceptions musicales et leur interprétation étaient très variables. Alors que certains accordent beaucoup d'importance aux éléments purement acoustiques, d'autres ont plutôt tendance à s'appuyer sur leurs impressions et leur ressenti pour construire des représentations mentales.

Des difficultés ont aussi été rencontrées avec les extraits de textes. En effet, pour certains, le vocabulaire présenté était d'un niveau légèrement trop élevé. Ce constat a permis d'expliquer le fait que certains termes émotionnels n'aient pas été relevés par ces jeunes.

Nous avons également remarqué que les enfants qui ont mis le ton en lisant les extraits et qui se sont donc instantanément appropriés la situation sont ceux qui maîtrisent le mieux la langue. Grâce à leur aisance à comprendre le vocabulaire, ils ont pu accéder directement au sens et imaginer le contexte, les personnages,... De façon logique, pour ceux qui sont encore dans le déchiffrement des mots, l'accès au sens se fait moins rapidement. Ils ne sont pas assez détachés du texte pour pouvoir mettre, dès leur première lecture, l'intonation adéquate.

### **2.1.3. Validation de l'hypothèse de travail**

Pour tous les jeunes qui ont participé à ce travail, nous avons pu observer une progression plus ou moins significative. L'évolution concerne principalement l'enrichissement du vocabulaire émotionnel (étendue, précision, diversité) sur le versant productif mais également sur le versant réceptif. La compréhension des émotions d'autrui était relativement satisfaisante dès le début de ce travail. Mais nous avons pu, grâce aux différents supports proposés, amener les jeunes à préciser leurs interprétations et à les mettre en mots. Grâce à ce travail, nous pouvons espérer que les notions abordées et les mots introduits deviennent plus familiers pour les jeunes et qu'ils se les approprient.

Notre hypothèse de travail est donc validée :

**Aborder les émotions sous différentes modalités et selon une progression spécifique a permis aux préadolescents implantés de mieux les verbaliser, de les mémoriser, et, grâce à une mise à distance, de mieux les appréhender sur soi et sur autrui.**

## 2.2. Avis des enfants sur ce travail

Nous avons observé que l'un de nos objectifs principaux avait été parfaitement respecté tout au long de ce travail : le plaisir éprouvé par les jeunes. En effet, tous les jeunes qui ont participé à notre projet l'ont énormément apprécié. Nous parlons de bénéfice secondaire car le plaisir et la motivation sont indispensables pour que les jeunes soient dans les conditions optimales d'apprentissage et de mémorisation.

Bien qu'il ne soit pas toujours évident pour eux d'exprimer leur point de vue, nous avons pu recueillir quelques avis.

Les extraits de films ont été particulièrement approuvés, mais le dessin animé et les photos ont également beaucoup plu. Les supports qui ont été les moins appréciés sont les phylactères à compléter.

La majorité des jeunes n'ont pas trouvé que le travail proposé était difficile. Nous trouvons ce point très positif puisque sans s'en rendre compte et sans se sentir en difficulté, les jeunes ont enrichi leur stock lexical et affiné leur compréhension. Les supports que certains ont trouvés plus compliqués à interpréter sont les étiquettes-vocabulaire ou les phylactères à compléter.

Sur les 7 jeunes rencontrés, 5 pensent avoir appris de nouveaux mots grâce à ces séances et sont capables de donner quelques exemples. Parmi ces exemples, les termes *émotion*, *froncer les sourcils*, *mélancolie*, *chagrin*, *paniqué*, et *énervement* sont notamment cités.

Il est plus difficile pour eux de se rendre compte de l'impact que pourrait éventuellement avoir ce travail sur leur compréhension des émotions d'autrui. Ce n'est pas facile de prendre conscience de ce phénomène car nous y sommes naturellement confrontés ; il fait partie de notre fonctionnement. Cependant, certains éléments qui en découlent sont directement observables. Effectivement, les quiproquos ou autres maladrotes qui naissent parfois d'une incompréhension des émotions d'autrui peuvent avoir des conséquences (comportements ou propos inadaptés).

### 2.3. Critiques du travail et de la démarche

#### 2.3.1. **Limites**

- *La population étudiée*

Le niveau langagier initial, et particulièrement dans le domaine émotionnel, ainsi que la maîtrise de la langue étaient très variables d'un patient à l'autre. Il est important de souligner que des comparaisons quantitatives interindividuelles auraient eu peu de sens et qu'il était nécessaire de se concentrer sur des comparaisons qualitatives et sur l'évolution propre à chaque enfant. Ces variations interindividuelles justifient l'adaptation et la personnalisation de chacune des séances.

Pour 5 jeunes sur les 7, les émotions avaient déjà été abordées en rééducation orthophonique avant notre intervention. Cela pourrait expliquer en partie les variations interindividuelles observées, notamment la précision de leur approche.

- *Les supports utilisés*

Par manque de temps ou pour s'adapter aux difficultés trop importantes rencontrées par certains enfants, nous n'avons pas toujours pu proposer tous les supports pour chacune des 4 émotions, ni les traiter de façon aussi précise. L'approche offerte par notre travail est propre à chaque enfant, personnalisée et adaptée.

Pour l'écoute des supports musicaux et des films, il est important de souligner que tous les enfants n'ont pas bénéficié du même matériel. Certains ont écouté les extraits à partir d'un ordinateur portable tandis que d'autres ont profité d'un dispositif plus performant constitué d'une estrade vibrante et d'une amplification de très bonne qualité ...Ce dispositif améliore certainement la richesse des perceptions musicales et peut influencer les performances des jeunes.

- *Le recueil des données*

L'importance de la dimension subjective dans le domaine émotionnel nécessite de prendre des précautions. Dans le cadre de notre étude, et pour pouvoir nous souvenir des réponses des enfants, nous avons étiqueté comme des confusions les réponses qui n'étaient pas celles attendues pour la reconnaissance des émotions. Il est cependant difficile, du fait de cette subjectivité, de considérer ces réponses comme fausses.

Du fait de la qualité et de la durée des enregistrements, certains éléments pertinents ont pu être inaudibles ou invisibles lors des visionnages (intensité trop faible, caméra mal centrée ou positionnée trop loin, éléments intéressants hors enregistrements vidéos,...).

De plus, pendant les séances, les jeunes savaient que nous travaillions sur les émotions et y étaient donc particulièrement attentifs. Ce travail ne permet pas d'assurer l'automatisation au quotidien, ni la mémorisation à long terme des points abordés, mais il offre une approche relativement complète des émotions qui contribue à cette appropriation.

### 2.3.2. Pistes de recherche et perspectives

Suite à ce travail de recherche, nous pouvons envisager d'autres pistes pour affiner cette étude ou l'adapter à d'autres pathologies.

Tout d'abord, il pourrait être intéressant de soumettre ce travail à un plus grand nombre de jeunes implantés et d'observer l'influence que pourraient avoir l'âge d'implantation, le type de scolarisation, et l'entourage familial (maîtrise de la langue, richesse des interactions,...).

Des modifications pourraient également être apportées à certains supports utilisés. En effet, certains jeunes ont été frustrés de la durée très limitée des extraits musicaux et des films.

D'autres jeunes ont trouvé les musiques issues d'Emotional Clip désagréables ; les sons étaient synthétiques, assez percutants et peu naturels. Il pourrait être intéressant de faire un travail similaire à partir de musiques avec paroles, notamment en anglais. Cela pourrait permettre de rendre l'écoute plus plaisante et plus proche du type de musiques souvent apprécié à cet âge, tout en évitant un attachement au verbal.

Les étiquettes-vocabulaire pourraient être enrichies et présenter également des verbes et des adjectifs. Nous avons constaté que, parfois, certains noms (*déception, joie,...*) étaient moins bien compris par les jeunes que leurs adjectifs dérivés (*déçu, joyeux,...*). Dans le langage courant, il est en effet plus fréquent d'employer ces adjectifs que les noms.

Finalement, ce travail autour des émotions pourrait être adapté pour d'autres tranches d'âge (enfant ou adulte). Il pourrait également être proposé à des patients qui présentent d'autres pathologies altérant la pragmatique, l'expression et/ou la compréhension (aphasie, autisme, dysphasie,..).

# CONCLUSION

Notre travail avait pour objectif d'améliorer les capacités d'expression et de compréhension de préadolescents implantés dans le domaine émotionnel.

Afin de pouvoir observer et analyser cette éventuelle progression, il nous a semblé indispensable de commencer par faire le point sur les connaissances que possédait chaque jeune dans ce domaine avant de débiter notre travail à proprement parler.

Pour favoriser l'apprentissage et la mise en mémoire des éléments abordés tout au long des séances, nous avons choisi de proposer différentes modalités d'entrée (visuelle, auditive et audiovisuelle). Cette diversité permettait une approche relativement complète des 4 émotions choisies. La multitude des supports a permis de retravailler, d'une séance à l'autre, les termes abordés et introduits.

Grâce à ce travail, nous avons pu constater une progression plus ou moins significative selon les patients.

Pour ce faire, nous avons relevé le vocabulaire employé spontanément par les jeunes à chaque séance ainsi que leurs réactions, mais nous avons également porté notre attention sur leur compréhension des émotions d'autrui. Nous avons remarqué que leurs verbalisations s'étaient enrichies et précisées au cours des séances. Comprendre les émotions à travers les différents supports n'a pas particulièrement posé de problèmes aux jeunes ; la complexité se situait davantage dans la verbalisation détaillée de chaque situation émotionnelle présentée et dans l'argumentation du choix.

En orthophonie, il est important de ne pas négliger la portée du registre émotionnel, qui assure à nos patients une bonne insertion dans notre société actuelle. Comme l'écrit M. LEVY, « *Les émotions sont faites pour être partagées* ». Toutes nos interactions sociales reposent sur la perception des émotions, leur régulation et l'adaptation à l'autre.

Pour ma part, ce travail de recherche m'a permis d'approfondir mes connaissances sur la prise en charge des jeunes implantés cochléaires et de mieux mesurer l'importance de la dimension pragmatique du langage dans ces rééducations. Ce projet a également renforcé ce qui, à mes yeux, constitue le point essentiel de toute prise en charge orthophonique : la personnalisation de la rééducation pour mieux s'adapter à chaque patient, à sa sensibilité, à son histoire et à son devenir.

## Bibliographie

- BIGAND E. (2008). Sons et Musique : de l'art à la science, *Pour la Science*, n° 373, p.131-  
p.138
- BRIN F., COURRIER C., LEDERLE E., MASY V. (2011). *Dictionnaire d'orthophonie*.  
Isbergues, L'Ortho Edition.
- BRISOT-DUBOIS J. (2012). Reconnaissance des expressions faciales émotionnelles dans les  
Troubles Envahissants du Développement sans déficience intellectuelle, *Rééducation  
Orthophonique*, n°249, p.29-p.38.
- CAJAL M. (2013). *Surdités, implants cochléaires et impasses relationnelles : les enfants  
inouïs*. Toulouse, Editions Erès.
- DAHL R. (1964). *Charlie et la chocolaterie*. Paris, Gallimard Jeunesse.
- DAMASIO A. (2010). *L'Autre Moi-Même. Les nouvelles cartes du cerveau, de la conscience  
et des émotions*. Paris, Odile Jacob.
- DAMASIO A. (2003). *Spinoza avait raison : joie et tristesse, le cerveau des émotions*. Paris,  
Odile Jacob.
- DAMASIO A. (1999). *Le Sentiment même de Soi. Corps, émotions, conscience*. Paris, Odile  
Jacob.
- DAMASIO A. (1995). *L'erreur de Descartes : la raison des émotions*. Paris, Odile Jacob.
- DARWIN C. (2009). *L'origine des espèces*. Genève, Slatkine Reprints.
- DAVIDSON R., SCHWART G., SARON C, BENNETT J., GOLEMAN D. (1979). Frontal  
versus parietal EEG asymmetry during positive and negative affect, *Psychophysiology*,  
volume 16, p.202-p.203.
- DUMAS A. (1844). *Le comte de monte Cristo*. Paris, Gallimard.
- DUMONT A. (1996). *Implant cochléaire, surdité et langage*. Bruxelles, De Boeck Université.
- DUMONT A. (1997). *Implantations cochléaires : guide pratique d'évaluation et de  
rééducation*. Isbergues, L'Ortho Edition.



- DUPONT A-C., GATIGNOL P. (eds) (2014). *Emotions, Cognition et Communication*. Isbergues, L'Ortho Edition.
- GAINOTTI G. (1988). Disorders of emotions and affects in patients with unilateral brain damage. *Handbook of neuropsychology, volume 3*, p.345-p.361.
- GRANJOU P, DELOCHE P. (2005). *Piège mortel au Vietnam*. Paris, Editions du Triomphe.
- GREEN T., FAULKNER A., ROSEN S. (2004). Enhancing temporal cues to voice pitch in continuous interleaved sampling cochlear implants. *The Journal of the Acoustical Society of America, volume 116, issue 4*, p.2298-p.2310.
- KOHLBERG G., SPITZER J., MANCUSO D., LALWANI A. (2014). Does cochlear implantation restore music appreciation ?, *The laryngoscope, volume 124*, p.587-p.588.
- LAROUSSE (1990). *Petit Larousse en couleurs*. Paris, Larousse.
- LE BRETON D. (1998). *Les passions ordinaires : Anthropologie des émotions*. Paris, Armand Colin.
- LEDOUX J. (2005). *Le cerveau des émotions*. Paris, Odile Jacob.
- LEVISALLES N. (2010). « L'empathie caractérise tous les mammifères » : Singe, homme, morale par Frans de Waal. *Libération* du 11.03.2010.
- LLEWELLYN R. (1939). *Qu'elle était verte ma vallée*. Paris, Libretto.
- LOPEZ KRAHE J. (2007). *Surdité et langage : prothèses, LPC et implants cochléaires*. Saint-Denis, Presses Universitaires de Vincennes.
- LUMINET O. (2013). *Psychologie des émotions*. Bruxelles, De Boeck Supérieur.
- MARSELLA P., SCORPECCI A., VECCHIATO G., COLOSIMO A., MAGLIONE A-G., BABILONI F. (2014) Neuroelectrical imaging study of music perception by children with unilateral and bilateral cochlear implants. *Cochlear Implants International, volume 15*, p.68-p.71.
- MAUPASSANT (DE) G. (2008). *La Peur*. Paris, Editions Mille Et Une Nuits.
- MAURIN N. (1998). *Les sentiments : rééducation de la compréhension et de l'expression du langage oral et écrit*. Montreuil, Editions du Papyrus.
- McDERMOTT H. (2004). Music perception with cochlear implants : a review, *Trends in Amplification, volume 8, numéro 2*, p.49-p.82.

- MELLIER D., DELEAU M. (1991). Handicap sensoriel précoce et communication. Problèmes et perspectives. *Revue internationale de psychologie sociale*, volume 4, p.99-p.122.
- MONFORT M. (2012). Troubles de la prosodie dans l'autisme et autres troubles pragmatiques du langage, *Rééducation Orthophonique*, n°249, p.61-p.75.
- MONFORT M. (2001). *L'esprit des autres*. Isbergues, L'Ortho Edition.
- NICODEME B. (2012). *Wiggins et le perroquet muet*. Paris, Editions Nathan.
- PAGNOL M. (1957). *Le château de ma mère*. Boulogne-Billancourt, Editions de la Treille.
- RONDAL J-A. (1999). *Manuel de psychologie de l'enfant*. Bruxelles, Editions Mardaga.
- ROUQUETTE L-F. (1996). *Le grand silence blanc*. Paris, Flammarion.
- SCHMIDT C. (2010). *Neuroéconomie : comment les neurosciences transforment l'analyse économique*. Paris, Odile Jacob.
- SHIRVANI S., JAFARI Z., SHEIBANIZADEH A., MOTASADDI ZARANDY M., & JALAEI S. (2014). Emotional Perception of Music in Children with Unilateral Cochlear Implants, *Iranian Journal of Otorhinolaryngology*, volume 26, p.225-p.233.
- TRANSLER, C., LEYBAERT, J., & GOMBERT, J-E. (2005). *L'acquisition du langage par l'enfant sourd : les signes, l'oral et l'écrit*. Marseille, Solal.
- TWAIN M. (2008). *Les aventures de Tom Sawyer*. Paris, Gallimard Jeunesse.
- VONGPAISAL T, TREHUB S-E., SCHELLENBERG E-G., VAN LIESHOUT P., PAPSIN B-C. (2010). Children with cochlear implants recognize their mother's voice. *Ear and Hearing*, volume 31, issue 4, p.555-p.566.
- ZECH E., RIME B. (2001). *Verbal expression of emotional experiences : effects on emotional recovery and perceived benefits*. Louvain-la-Neuve, Belgique, Université de Louvain.

### **Travaux universitaires :**

- BELLIER CLARY J., BERTHIER C. (2011). *Reconnaissance des émotions non musicales et musicales chez l'enfant sourd implanté cochléaire*. Marseille, Mémoire en vue de l'obtention du Certificat de Capacité d'Orthophoniste sous la direction de S. ROMAN et A. COLLEAU-ATTOU.

HUVE Amandine (2012). *La compréhension des états émotionnels chez des enfants sourds de 3 à 6 ans portant un appareillage conventionnel : rôle du contexte, de la prosodie et de l'expression faciale*. Poitiers, Mémoire en vue de l'obtention du Certificat de Capacité d'Orthophoniste sous la direction d'A. LACROIX.

LACUISSE L. (2012). « *Tous en scène* » : *Un matériel ludique en vue de la rééducation des troubles de la pragmatique chez l'enfant*. Nancy, Mémoire en vue de l'obtention du Certificat de Capacité d'Orthophoniste sous la direction de C-L. CLAUDON.

### **Sites web consultés :**

CHARTIER C. (2014). Le corps et l'esprit sont très étroitement connectés. [en ligne] [http://www.lexpress.fr/actualite/societe/sante/le-corps-et-l-esprit-sont-tres-etroitement-connectes\\_1578754.html](http://www.lexpress.fr/actualite/societe/sante/le-corps-et-l-esprit-sont-tres-etroitement-connectes_1578754.html) [page consultée le 22.11.2014]

CISIC. <http://www.cisic.fr/accueil> [page consultée le 22.12.2014]

COCHLEAR. <http://www.cochlear.com/wps/wcm/connect/fr/home> [page consultée le 22.12.2014]

EKMAN P. & al. (2015). Facial Action Coding System. <http://www.paulekman.com/facs/> [page consultée le 03.01.2015]

GOSSELIN P., ROBERGE P., LAVALLEE M-F. (1995). Le développement de la reconnaissance des expressions faciales émotionnelles du répertoire humain. [http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/enfan\\_0013-7545\\_1995\\_num\\_48\\_4\\_2144](http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/enfan_0013-7545_1995_num_48_4_2144) [page consultée le 25.10.2014]

IFIC. <http://www.implant-ific.org/> [page consultée le 15.01.2015]

KRISTEVA J. (2010). *De l'affect ou "L'intense profondeur des mots"*. <http://www.kristeva.fr/de-l-affect.html> [page consultée le 26.10.2014]

POUYAT-HOUEE S. (2011). Etude comparative de la mémoire de travail verbale et visuo-spatiale chez des enfants sourds munis d'un implant cochléaire. *Les Carnets de la Persagotière, numéro 39*. <http://www.la-persagotiere.fr/images/Telechargement/carnets/39-%20s%20pouyat-hou%E9e.pdf> [consultée le 26.12.2014]

PERETZ I. <http://www.brams.umontreal.ca/plab/research> [page consultée le 27.12.2014]

## **Filmographie :**

*Harry Potter à l'école des sorciers*, J. K. ROWLING, 2001, 147 min.

*Intouchables*, E. TOLEDANO, O. NAKACHE, 2011, 113 min.

*Les petits mouchoirs*, G. CANET, 2010, 154 min.

*Day and Night (Jour et Nuit)*, T. NEWTON, 2010, 6 min.

## **Discographie :**

Antonio VIVALDI - *Les Quatre Saisons : le Printemps – Opus 8, n°1*

Tomaso ALBINONI - *Adagio en sol mineur*

Modeste MOUSSORGSKI - *La nuit sur le mont Chauve*



UNIVERSITÉ  
DE LORRAINE



FACULTÉ DE MÉDECINE  
NANCY

**UNIVERSITÉ DE LORRAINE**  
FACULTÉ DE MÉDECINE  
DÉPARTEMENT D'ORTHOPHONIE

**MÉMOIRE** présenté par  
**Amandine JULIEN**

soutenu le **19 juin 2015**

En vue de l'obtention du  
**Certificat de Capacité d'Orthophoniste**  
de l'Université de Lorraine

**Jeunes implantés cochléaires :  
appropriation de 4 émotions**

TOME 2

**MÉMOIRE** dirigé par : **Madame DUTEL Marie-Madeleine**, Orthophoniste  
**PRÉSIDENT DU JURY** : **Monsieur le Professeur SIBERTIN-BLANC Daniel**,  
Pédopsychiatre  
**ASSESEUR** : **Madame PERRIN Thérèse**, Psychologue

**Année universitaire : 2014-2015**

## ***LISTE DES ANNEXES***

ANNEXE 1 : coupe sagittale du cerveau in situ .....	1
ANNEXE 2 : tableau récapitulatif des âges-clés dans le développement émotionnel de l'enfant.....	2
ANNEXE 3 : situations proposées pour les mimes .....	3
ANNEXE 4 : extraits de textes utilisés .....	4
ANNEXE 5 : liste des étiquettes avec les éléments lexicaux .....	6
ANNEXE 6 : dessins de visages .....	7
ANNEXE 7 : photos de visages et de comportements.....	8
ANNEXE 8 : illustrations du dessin animé Day and Night.....	9
ANNEXE 9 : dessins de situations avec phylactères à compléter .....	10
ANNEXE 10 : grille d'observation.....	11
ANNEXE 11 : répertoire du vocabulaire employé et introduit .....	14

### **Em.**

ANNEXE 12 : grille d'observation.....	17
ANNEXE 13 : grille de vocabulaire .....	20
ANNEXE 14 : repérage extraits de textes .....	28

### **Ax.**

ANNEXE 15 : grille d'observation.....	30
ANNEXE 16 : grille de vocabulaire .....	33
ANNEXE 17 : repérage extraits de textes .....	41

### **Ev.**

ANNEXE 18 : grille d'observation.....	43
ANNEXE 19 : grille de vocabulaire .....	46
ANNEXE 20 : repérage extraits de textes .....	54

### **Eu.**

ANNEXE 21 : grille d'observation.....	56
---------------------------------------	----

ANNEXE 22 : grille de vocabulaire .....	59
ANNEXE 23 : repérage extraits de textes .....	65
ANNEXE 24 : rédaction d'un court texte .....	66

**Y.**

ANNEXE 25 : grille d'observation.....	68
ANNEXE 26 : grille de vocabulaire .....	71
ANNEXE 27 : repérage extraits de textes .....	75

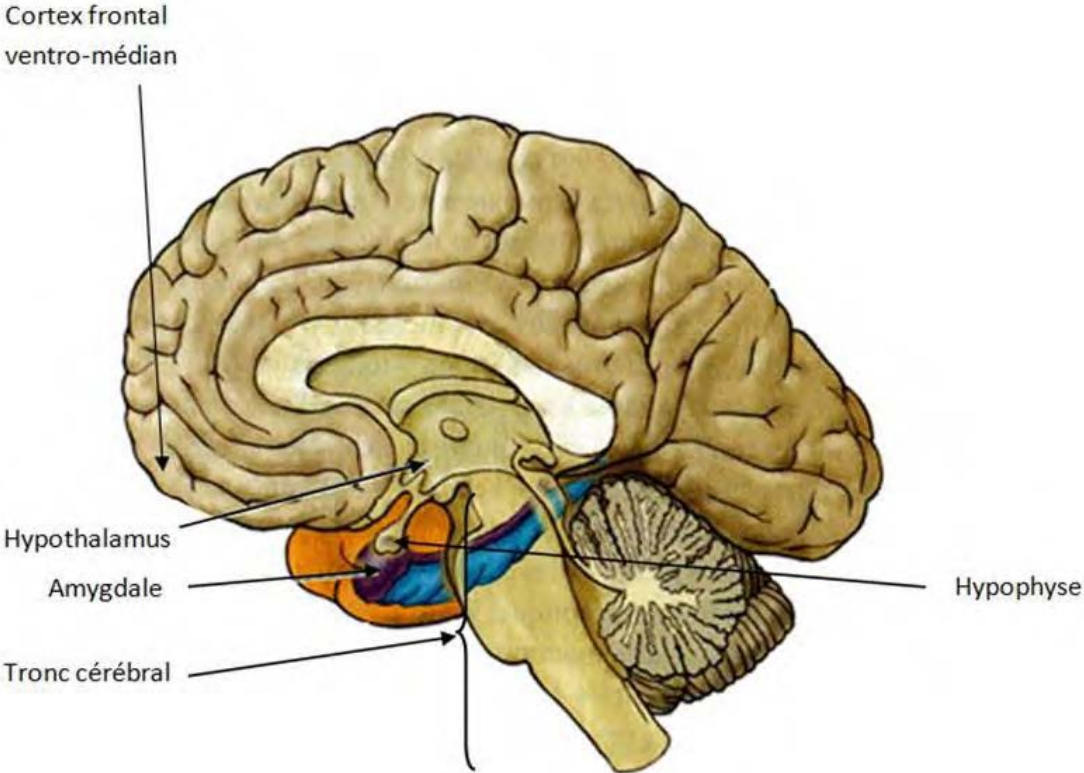
**M.**

ANNEXE 28 : grille d'observation.....	77
ANNEXE 29 : grille de vocabulaire .....	80
ANNEXE 30 : repérage extraits de textes .....	86
ANNEXE 31 : rédaction d'un court texte .....	87

**Al.**

ANNEXE 32 : grille d'observation.....	89
ANNEXE 33 : grille de vocabulaire .....	92
ANNEXE 34 : repérage extraits de textes .....	98

**ANNEXE 1 : coupe sagittale du cerveau *in situ***





**ANNEXE 2 : tableau récapitulatif des âges-clés dans le développement émotionnel de l'enfant**

<b>ÂGE</b>	<b>DEVELOPPEMENT EMOTIONNEL</b>
<i>4 - 8 semaines</i>	Sourire du nourrisson synonyme de joie, et non plus seulement un rictus
<i>2 mois ½</i>	Premières expressions prototypiques de joie, tristesse, dégoût, intérêt, surprise, colère et peur
<i>4 – 7 mois</i>	Catégorisation perceptive des stimuli émotionnels selon leur valence positive ou négative
<i>7 mois</i>	Expressions faciales pour la joie et la colère accompagnées de vocalisations adaptées
<i>12 mois</i>	Adaptation de la conduite en fonction des expressions faciales maternelles
<i>3 ans</i>	Utilisation de deux mots pour exprimer la valence positive (joie, content) et la valence négative (triste, colère)
<i>3 – 4 ans</i>	Expressions faciales de base toutes discriminées
<i>4 – 5 ans</i>	Utilisation d'un vocabulaire plus spécifique pour la peur et la tristesse
<i>7 ans</i>	Reconnaissance des expressions faciales plus complexes (dégoût, surprise, mépris, honte)
<i>10 ans</i>	Niveau de reconnaissance des expressions faciales équivalent à l'adulte quand l'intensité est élevée
<i>14 ans</i>	Niveau de reconnaissance des expressions faciales équivalent à l'adulte quand l'intensité est faible

### **ANNEXE 3 : situations proposées pour les mimes**

J'entre dans la salle pour passer un examen très important... J'ai peur.

Je regarde un film d'horreur, et tout d'un coup, un vampire apparaît sur l'écran... J'ai peur.

Je me promène dans la forêt la nuit, le vent et les feuilles des arbres font du bruit... J'ai peur.

Je dors dans ma tente avec mon frère, mais je sens une araignée sur ma joue... J'ai peur.

J'ai rendez-vous avec une dame. Je l'attends mais elle a beaucoup de retard... Je suis en colère.

Je fais la queue pour payer dans un magasin. Une dame me bouscule et me double... Je suis en colère.

Je me dispute avec ma sœur car elle m'a volé mon téléphone... Je suis en colère.

J'ai un accident de voiture car un automobiliste n'a pas fait attention. Ma voiture est abîmée... Je suis en colère.

Pour le repas, Maman a préparé mon plat préféré... Je suis content.

J'ai joué au loto. Les résultats sont révélés à la télévision et j'ai gagné... Je suis content.

C'est mon anniversaire, je reçois plein de cadeaux géniaux... Je suis content.

Je mange avec des amis, on fait des blagues et on rit énormément... Je suis content.

C'est la rentrée des classes, les grandes vacances sont finies... Je suis triste.

Je cherche un objet auquel je tiens beaucoup, mais je l'ai sûrement perdu... Je suis triste.

Je suis tombé en courant et me suis blessé au genou... Je suis triste.

Mes parents m'apprennent que notre petit chat est mort... Je suis triste.

## ANNEXE 4 : extraits de textes utilisés

1. « *Nous attendions, groupés comme des moutons, à l'abri d'un arbousier. Ma mère était pâle, et respirait vite. Mon frère Paul avait cessé de croquer le sucre qu'il dérobaît dans son paquet. Mon père, le visage tendu en avant, regardait à travers les branches. »*  
Le château de ma mère, M. PAGNOL
  
2. « *Les femmes de la famille Pritchard pleuraient toutes, en poussant des cris, soutenues par leur mari, tandis que leurs enfants, accrochés à leurs jupes, hoquetaient avec rage. Un seul petit garçon, près de moi, ayant trop pleuré, restait là, les mains dans les poches, la bouche tombante, les yeux secs et las. »*  
Qu'elle était verte ma vallée, R. Llewellyn
  
3. « *Le jeune Mike Teavee, l'heureux gagnant, semblait extrêmement ennuyé par toute cette affaire, « Espèces d'idiots, ne voyez-vous pas que je suis en train de regarder la télévision ? dit-il d'une voix courroucée, je ne veux pas qu'on me dérange ! »*  
Charlie et la chocolaterie, R. DALH
  
4. « *Edmond et Mercédés étaient dans les bras l'un de l'autre. Le soleil ardent de Marseille, qui pénétrait à travers l'ouverture de la porte, les inondait d'un flot de lumière. D'abord ils ne virent rien de ce qui les entourait. Un immense bonheur les isolait du monde [...] »*  
Le comte de monte Cristo, A. DUMAS
  
5. « *Dans un dernier effort, la petite troupe fendit la foule et se précipita au pied de la passerelle, bousculant quelques écoliers au passage. Le ministre, surpris d'une telle intrusion, s'immobilisa au milieu des escaliers. Grand, cheveux blancs plaqués en arrière, il affichait une mine sévère. « Qu'est-ce que cela signifie ? » lança-t-il, agacé, à son garde du corps. »*  
Piège mortel au Vietnam, Ph. GRANJOU-P. DELOCHE
  
6. « *J'ai passé la nuit la plus épouvantable de toute ma vie. Il faisait un froid de loup, et j'entendais autour de moi des grattements et des piétinements terrifiants : des rats ! J'ai allumé ma chandelle pour les éloigner, mais elle a vite brûlé et je me suis retrouvé dans l'obscurité. De temps en temps, je sentais des petites pattes qui me frôlaient et je crois que je me suis mis à pleurer en pensant à maman qui devait être morte d'inquiétude à mon sujet. »*  
Béatrice Nicodème, Wiggins et le perroquet muet

7. *« Il jeta les bras en l'air et cria : « Youpiiiiiiii ! » et à l'instant même, son long corps maigre quitta le lit, son bol de soupe vola à la figure de grand-maman Joséphine, et, dans un bond fantastique, ce gaillard de 96 ans ½ qui n'était pas sorti du lit depuis 20 ans sauta à terre et se livra, en pyjama, à une danse triomphale. »*

Charlie et la chocolaterie, R. DAHL

8. *« Tempest descend la côte lentement, pitoyablement ; chaque trois pas, il tourne la tête pour voir si je ne vais pas le rappeler. Son ventre rase la terre, sa queue traîne.*

*« Va, va, va... »*

*Enfin, il arrive. Il s'assied sur le seuil et me regarde une dernière fois. Une dernière fois, je vois ses bons yeux mouillés de larmes qui m'implorent.*

*« Va, va, va... »*

*D'un coup de patte, il pousse la porte. Tempest est rentrée dans la maison et dans mon souvenir.*

*Il est désormais hors de ma vie. Je ne le verrai plus jamais, jamais. »*

Le Grand Silence blanc, L.F. ROUQUETTE

9. *« Puis ils s'aventurèrent jusqu'à la porte et se risquèrent, en tremblant, à jeter un œil à l'intérieur. Ils virent une pièce au sol de terre battue, aux murs de pierre nue, envahie par les mauvaises herbes, une cheminée délabrée, des fenêtres sans carreaux, un escalier en ruine et, partout, des toiles d'araignée qui s'effilochaient. L'oreille tendue, le souffle court, prêts à battre en retraite à la moindre alerte, ils entrèrent à pas prudents. »*

Les aventures de Tom Sawyer, M. TWAIN

10. *« Nous restions immobiles, livides, dans l'attente d'un événement affreux, l'oreille tendue, le cœur battant, bouleversés au moindre bruit. Et le chien se mit à tourner autour de la pièce, en sentant les murs et gémissant toujours. Cette bête nous rendait fous ! Alors, le paysan qui m'avait amené, se jeta sur elle, dans une sorte de paroxysme de terreur furieuse, et, ouvrant une porte donnant sur une petite cour jeta l'animal dehors. »*

La peur, G. DE MAUPASSANT

## ANNEXE 5 : liste des étiquettes avec les éléments lexicaux

### PEUR :

<b>Stress</b>
<b> Crainte</b>
<b>Angoisse</b>
<b>Frayeur</b>
<b>Effroi</b>
<b>Panique</b>

### JOIE :

<b>Satisfaction</b>
<b>Joie</b>
<b>Enthousiasme</b>
<b>Allégresse</b>
<b>Euphorie</b>
<b>Jubilation</b>

### COLERE :

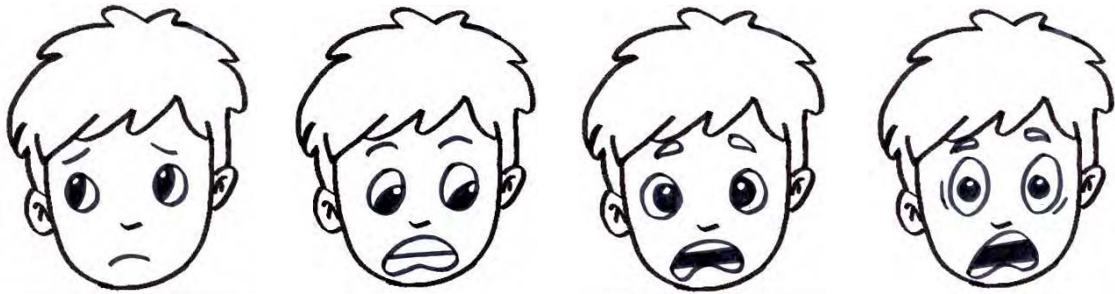
<b>Irritation</b>
<b>Enervement</b>
<b>Indignation</b>
<b>Emportement</b>
<b>Rage</b>

### TRISTESSE :

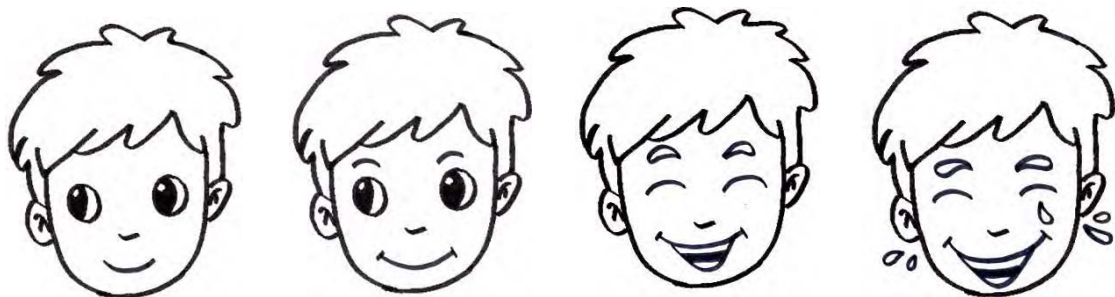
<b>Mécontentement</b>
<b>Mélancolie</b>
<b>Déception</b>
<b>Chagrin</b>
<b>Accablement</b>
<b>Consternation</b>

## ANNEXE 6 : dessins de visages

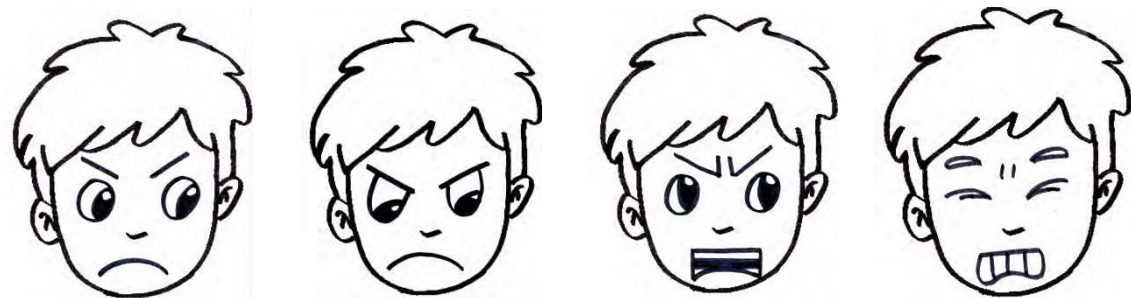
PEUR :



JOIE :



COLERE :



TRISTESSE :



## ANNEXE 7 : photos de visages et de comportements

**KDEF :**



*S'amuser avec les habiletés sociales, CASSE A. et GARIN T. (2014) :*



*Emotions et Sentiments, LABES G. et DEVEYLE P. (2012) :*



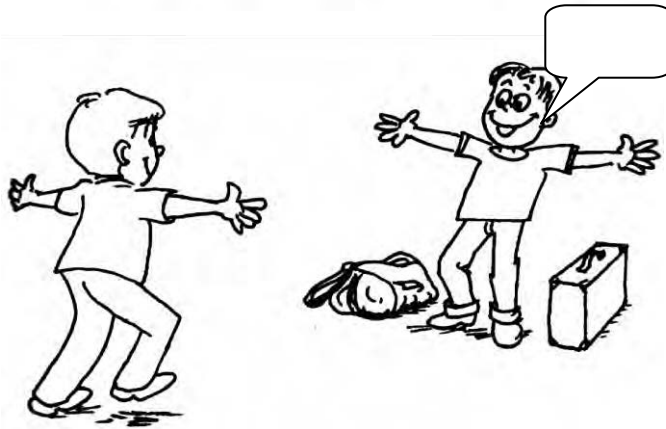


**ANNEXE 8 : illustrations du dessin animé Day and Night**





**ANNEXE 9 : dessins de situations avec phylactères à compléter**



## **ANNEXE 10 : grille d'observation**

### **A l'oral :**

	<b>peur</b>		<b>joie</b>		<b>tristesse</b>		<b>colère</b>	
Raconte une expérience personnelle en précisant : - Contexte temporel et spatial - Manifestations physiques - Manifestations psychiques - Cause de l'émotion								
Imagine d'autres situations pouvant susciter l'émotion								
Mime l'émotion - Attitude/comportement - Expressions faciales - Différentes intensités	oral	mimes	oral	mimes	oral	mimes	oral	mimes
Reconnaît l'émotion mimée								

### **Extraits de livres :**

	<b>peur</b>	<b>joie</b>	<b>tristesse</b>	<b>colère</b>
Dénomme correctement l'émotion Si non, confusion faite :				
Comprend et décrit l'intensité de l'émotion				
Relève le vocabulaire caractéristique				
Fait un parallèle avec une situation connue/vécue				
Mime le texte				
Met le ton en lisant				

### **Dessins de visages :**

	<b>peur</b>	<b>joie</b>	<b>tristesse</b>	<b>colère</b>
Dénomme correctement le dessin Si non, confusion faite :				
Désigne correctement le dessin				
Relève les manifestations physiques caractéristiques				
Classe correctement par ordre croissant d'intensité				
Mime l'émotion du dessin				
Fait un parallèle avec une situation connue/vécue				

**Photos de visages :**

	<b>peur</b>	<b>joie</b>	<b>tristesse</b>	<b>colère</b>
Dénomme correctement la photo				
Si non, confusion faite :				
Mime l'émotion de la photo				
Relève les indices pertinents sur lesquels il s'appuie				
Fait un parallèle avec une situation connue/vécue				
Peut préciser l'intensité				

**Extraits musicaux :**

○ **Musiques classiques**

	<b>peur</b>	<b>joie</b>	<b>tristesse</b>	<b>colère</b>
Dénomme correctement l'émotion				
Si non, confusion faite :				
Précise l'intensité de l'émotion				
Explique les indices qu'il a perçus (rythme, vitesse,...)				
Imagine/mime une situation				
Chantonne l'extrait				

○ **Emotional clips**

	<b>peur</b>	<b>joie</b>	<b>tristesse</b>	<b>colère</b>
Dénomme correctement l'émotion				
Si non, confusion faite :				
Précise l'intensité de l'émotion				
Explique les indices qu'il a perçus				
Imagine une situation				
Mime une situation				
Chantonne l'extrait				

**Extraits de films :**

	<b>peur</b>	<b>joie</b>	<b>tristesse</b>	<b>colère</b>
Dénomme correctement l'émotion				
Si non, confusion faite :				
Précise l'intensité de l'émotion				
Evoque une cause possible				
Relève les indices pertinents				
Mime l'émotion				
Fait un parallèle avec une situation connue/vécue				

**Dessin animé :**

	<b>peur</b>	<b>joie</b>	<b>tristesse</b>	<b>colère</b>
Dénomme correctement l'émotion Si non, confusion faite :				
Précise l'intensité de l'émotion				
Relève les indices pertinents				
Met en lien avec l'histoire racontée				
Mime l'émotion				
Fait un parallèle avec une situation connue/vécue				

**Images avec bulles à compléter :**

	<b>peur</b>	<b>joie</b>	<b>tristesse</b>	<b>colère</b>
Reconnait et dénomme correctement l'émotion Si non, confusion faite :				
Précise l'intensité de l'émotion				
Relève les indices pertinents				
Utilise du vocabulaire caractéristique de l'émotion				
Evoque une cause possible				
Imagine une situation				
Mime la situation				
Fait un parallèle avec une situation connue/vécue				
Imagine des propos adéquats				

## **ANNEXE 11 : répertoire du vocabulaire employé et introduit**

### **PEUR**

	<b>Termes utilisés spontanément par l'enfant</b>	<b>Termes introduits</b>
Oral		
Mimes		
Textes		
Dessins		
Etiquettes		
Photos		
Musiques		
Films		
Dessin animé		
Dessins de situations		
Rédaction d'un court texte		

### **COLERE**

	<b>Termes utilisés spontanément par l'enfant</b>	<b>Termes introduits</b>
Oral		
Mimes		
Textes		
Dessins		
Etiquettes		
Photos		
Musiques		
Films		
Dessin animé		
Dessins de situations		

## JOIE


	<b>Termes utilisés spontanément par l'enfant</b>	<b>Termes introduits</b>
Oral		
Mimes		
Textes		
Dessins		
Etiquettes		
Photos		
Musiques		
Films		
Dessin animé		
Dessins de situations		

## TRISTESSE

	<b>Termes utilisés spontanément par l'enfant</b>	<b>Termes introduits</b>
Oral		
Mimes		
Textes		
Dessins		
Etiquettes		
Photos		
Musiques		
Films		
Dessin animé		
Dessins de situations		

Em.

## ANNEXE 12 : grille d'observation

 Travail non demandé ou non proposé au patient  
*abs. / absent* Patient absent lors de ce travail

### A l'oral :

	<b>peur</b>		<b>joie</b>		<b>tristesse</b>		<b>colère</b>	
Raconte une expérience personnelle en précisant : - Contexte temporel et spatial - Manifestations physiques - Manifestations psychiques - Cause de l'émotion		x		x		x		x
Imagine d'autres situations pouvant susciter l'émotion		x						
Mime l'émotion	oral	mimes	oral	mimes	oral	mimes	oral	mimes
- Attitude/comportement	x	x					x	x
- Expressions faciales	x	x			x	x	x	x
- Différentes intensités								
Reconnaît l'émotion mimée		x		x		x		x

### Extraits de livres :

	<b>peur</b>	<b>joie</b>	<b>tristesse</b>	<b>colère</b>
Dénomme correctement l'émotion	x	x	x	x
Si non, confusion faite :				
Comprend et décrit l'intensité de l'émotion				
Relève le vocabulaire caractéristique			x	x
Fait un parallèle avec une situation connue/vécue				
Mime le texte	x		x	
Met le ton en lisant				

### Dessins de visages :

	<b>peur</b>	<b>joie</b>	<b>tristesse</b>	<b>colère</b>
Dénomme correctement le dessin	x	x	x	x
Si non, confusion faite :				
Désigne correctement le dessin				
Relève les manifestations physiques caractéristiques	x	x	x	x
Classe correctement par ordre croissant d'intensité	x	x	x	x
Mime l'émotion du dessin	x		x	x
Fait un parallèle avec une situation connue/vécue	x	x		



**Photos de visages :**

	<b>peur</b>	<b>joie</b>	<b>tristesse</b>	<b>colère</b>
Dénomme correctement la photo	x	x	x	x
Si non, confusion faite :				
Mime l'émotion de la photo	x		x	x
Relève les indices pertinents sur lesquels il s'appuie	x	x	x	x
Fait un parallèle avec une situation connue/vécue				
Précise l'intensité par un mot	x	x	x	x

**Extraits musicaux :**

○ **Musiques classiques**

	<b>peur</b>	<b>joie</b>	<b>tristesse</b>	<b>colère</b>	
Dénomme correctement l'émotion		x	x	x	
Si non, confusion faite :				triste	joie
Précise l'intensité de l'émotion					
Explique les indices qu'il a perçus (rythme, vitesse,...)		x			
Imagine/mime une situation					
Chantonne l'extrait					

○ **Emotional clips**

	<b>peur</b>		<b>joie</b>		<b>tristesse</b>	<b>colère</b>
Dénomme correctement l'émotion			x	x	x	
Si non, confusion faite :	colère	triste				
Précise l'intensité de l'émotion						
Explique les indices qu'il a perçus						
Imagine une situation			x			
Mime une situation						
Chantonne l'extrait						

**Extraits de films :**

	<b>peur</b>	<b>joie</b>	<b>tristesse</b>	<b>colère</b>
Dénomme correctement l'émotion	x	x	x	x
Si non, confusion faite :				
Précise l'intensité de l'émotion				
Evoque une cause possible		x	x	
Relève les indices pertinents			x	x
Mime l'émotion			x	
Fait un parallèle avec une situation connue/vécue	x			

**Dessin animé :**

	<b>peur</b>	<b>joie</b>	<b>tristesse</b>	<b>colère</b>
Dénomme correctement l'émotion Si non, confusion faite :		x	x	x
Précise l'intensité de l'émotion				
Relève les indices pertinents				
Met en lien avec l'histoire racontée				x
Mime l'émotion				
Fait un parallèle avec une situation connue/vécue				

**Images avec bulles à compléter :**

	<b>peur</b>	<b>joie</b>	<b>tristesse</b>	<b>colère</b>
Reconnaît et dénomme correctement l'émotion Si non, confusion faite :	x	x	x	x
Précise l'intensité de l'émotion				
Relève les indices pertinents		x		
Utilise du vocabulaire caractéristique de l'émotion	x	x		
Evoque une cause possible	x	x	x	
Imagine une situation	x	x	x	x
Mime la situation	x	x		x
Fait un parallèle avec une situation connue/vécue	x		x	
Imagine des propos adéquats	x	x	x	x

## ANNEXE 13 : grille de vocabulaire

### PEUR

	<b>Termes utilisés spontanément par l'enfant</b>	<b>Termes introduits</b>
<b>Oral</b>	<i>J'ai crié A l'aide Au secours Films d'horreur Cœur qui bat</i>	<i>Crier Faire exprès de faire peur Partir en courant S'enfuir Se cacher Cœur qui bat plus vite ou qui s'arrête Ne plus bouger Stressé Envie de pleurer Mal au ventre</i>
<b>Mimes</b>		<i>Sursauter Trembler Avoir des frissons Partir en courant</i>
<b>Textes</b>	<i>S'inquiéter</i>	<i>Avoir moins peur Mort d'inquiétude Epouvantable Horrible Avoir très peur Effrayant Quelque chose qui fait très peur Terrifiant Terreur Etre terrorisé</i>
<b>Etiquettes</b>	<i>Paniqué Angoissé Stressé Effroyé (pour effrayé)</i>	<i>Panique Angoisse Stress Crainte Avoir la crainte de S'enfuir en courant Effroi Frayeur Effrayé</i>
<b>Dessins</b>	<i>Peur Grande grande grande bouche Les yeux ont trop peur Moins peur Trembler Paniqué</i>	<i>Serrer les dents Ronger ses ongles Enorme peur</i>
<b>Photos</b>	<i>Ses yeux qui ouvrent Paniqué Bouche grand ouverte Peur Trop paniqué Yeux grand ouverts Angoissé Frayeur Manger ses ongles</i>	<i>Yeux grand ouverts Se reculer Voir quelque chose d'horrible Bouche grand ouverte Ronger ses ongles Effrayé</i>

	<i>Trembler</i>	
<b>Musiques</b>	<i>Triste</i>	
<b>Films</b>	<i>Peur Ils crient J'ai crié Panicé Angoissé Surpris S'échapper Elle a peur de nager ?</i>	<i>Grandes dents qui font peur Partir en courant S'enfuir Panicé Panique On ne peut plus se contrôler Se sauver Se protéger</i>
<b>Dessin animé</b>		<i>Se méfier</i>
<b>Images avec bulles à compléter</b>	<i>Panicé Angoissé</i>	<i>Avoir peur Faire peur à quelqu'un Elle s'inquiète Se cacher derrière quelqu'un Il crie Il est angoissé</i>
<b>Rédaction d'un court texte</b>		

## COLERE

	<b>Termes utilisés spontanément par l'enfant</b>	<b>Termes introduits</b>
<b>Oral</b>	<i>Etre tout rouge</i>	<i>Etre en colère S'énervé Se disputer Gronder quelqu'un Cœur qui bat plus vite Etre tendu ≠ calme, décontracté Serrer les poings Froncer les sourcils Devenir rouge</i>
<b>Mimes</b>	<i>Faire la colère</i>	<i>Etre en colère Se disputer avec quelqu'un</i>
<b>Textes</b>	<i>Cris</i>	<i>Mine sévère Etre énervé Agacé Se disputer Violent Lancer des mots (présenté en opposition à lancer des objets) Claquer les portes Froncer les sourcils Avoir la rage</i>
<b>Etiquettes</b>		<i>Indignation Ça nous révolte Enervement Rage Enragé Forte colère Je boue Emportement S'emporter On se contrôle plus Dire sous le coup de la colère Ça nous énerve Avoir la rage Irritation Consternation</i>
<b>Dessins</b>	<i>Colère Grosse colère Froncer les sourcils Petite colère</i>	
<b>Photos</b>	<i>Colère Yeux froncés Sourcils froncés En colère Enervement Pas une bouche qui ouvre Rage Yeux qui baissent Bouche serrée</i>	<i>Bouche contractée/énervée/tendue/serrée Contracté (présenté en opposition à détendu) Bouche fermée Grogné Etre énervé/agacé Enervement</i>

	<i>mécontent</i>	
<b>Musiques</b>	<i>Le bruit qui fait brrrrrra Enervé</i>	<i>Rythme Quelqu'un qui s'énerve/qui crie Fort (intensité) Quelqu'un qui crie sur quelqu'un</i>
<b>Films</b>	<i>Colère</i>	<i>Il est énervé Il y a de la tension C'est contracté (présenté en opposition à décontracté) Bouche tendue Etre tendu</i>
<b>Dessin animé</b>		<i>Un petit peu en colère Embêter quelqu'un Etre en colère Tendu Contracté Enervé Il fronce les sourcils Ils se disputent Taper Donner des coups</i>
<b>Images avec bulles à compléter</b>	<i>Triste Ouin, comme les pleurs dans les BD</i>	<i>Froncer les sourcils Etre en colère Montrer du doigt Bouche ouverte Elle crie</i>

## JOIE

	<b>Termes utilisés spontanément par l'enfant</b>	<b>Termes introduits</b>
<b>Oral</b>	<i>Content</i> <i>Joie</i> <i>Heureuse</i> <i>Sourire</i>	<i>Joyeux</i> <i>Redressé</i> <i>Heureuse</i> <i>Danser</i> <i>Rigoler</i> <i>Rire</i> <i>Sourire</i>
<b>Mimes</b>	<i>La joie</i>	<i>Rire</i> <i>Faire des blagues</i> <i>On rigole tellement que tout notre corps bouge</i>
<b>Textes</b>		<i>Mort de rire</i> <i>Jeter les bras en l'air</i> <i>Rigoler</i> <i>Sauter en dansant</i> <i>Etre content</i> <i>Sauter</i> <i>Danser</i> <i>Etre joyeux</i> <i>Danse triomphale, très joyeuse</i> <i>Gagner, réussir quelque chose</i> <i>Bouche qui se relève</i>
<b>Etiquettes</b>	<i>Joie</i> <i>On est joie</i> <i>On est fou de joie</i>	<i>Satisfaction</i> <i>Satisfait</i> <i>Toute petite joie</i> <i>Enthousiasme</i> <i>Joyeux</i> <i>Euphorie</i> <i>Euphorique</i> <i>Joie immense</i> <i>Fou tellement on est content</i> <i>Sauter</i> <i>Danser</i> <i>Jubilation</i> <i>Allégresse</i> <i>Super content</i> <i>Joie</i>
<b>Dessins</b>	<i>Joie</i> <i>Joie forte</i> <i>Il sourit</i> <i>Moins joie</i> <i>Grand sourire</i> <i>Petit sourire</i> <i>Content</i> <i>Yeux fermés</i> <i>Quelqu'un qui fait rigoler les autres</i>	<i>Pleure de joie tellement il est content (présenté en opposition à pleurer de tristesse)</i>
<b>Photos</b>	<i>Joie</i> <i>Il sourit</i> <i>Grosse joie</i> <i>Content</i>	<i>Fou de joie</i> <i>Joyeux</i>

	<i>Euphorie</i>	
<b>Musiques</b>	<i>Joie</i> <i>Rapide</i> <i>Avec des instruments dans un studio</i> <i>Sauter</i> <i>Lent</i> <i>Danser</i> <i>Des feuilles qui dansent</i> <i>Il saute</i> <i>Très rapide</i> <i>Danser</i> <i>Il m'a félicitée</i>	<i>Ça sautille</i> <i>Joyeux</i> <i>Sourire</i> <i>Danser</i> <i>Sauter</i> <i>Dynamique</i> <i>Rapide (présenté en opposition à lent)</i> <i>Fort</i> <i>Heureuse/heureux</i> <i>Fier</i> <i>Content</i>
<b>Films</b>	<i>La joie</i> <i>Ils ont gagné</i>	<i>Content</i> <i>On rigole</i> <i>Se moquer de quelqu'un</i> <i>Quelque chose de drôle</i> <i>Il est joyeux</i> <i>Raconter une blague</i> <i>Encourager son équipe</i> <i>Ils s'agitent</i> <i>Ils applaudissent</i> <i>Etre content</i> <i>Se cacher derrière quelqu'un/quelque chose</i> <i>Joyeuse</i>
<b>Dessin animé</b>	<i>La joie</i> <i>Elle rigole</i> <i>Happy</i>	<i>Joyeux</i> <i>Heureux</i> <i>En pleine forme</i>
<b>Images avec bulles à compléter</b>	<i>Joie</i> <i>Son sourire</i> <i>Je suis content de te voir</i>	<i>Content</i> <i>Lever les bras en l'air</i> <i>Sourire</i> <i>Sauter</i> <i>Etre fier de</i>



## TRISTESSE

	<b>Termes utilisés spontanément par l'enfant</b>	<b>Termes introduits</b>
<b>Oral</b>		<i>Triste</i> <i>Très triste</i> <i>Ne pas sourire</i> <i>Bouche qui tombe</i> <i>Mou</i>
<b>Mimes</b>	<i>Etre triste</i>	<i>Pleurer</i> <i>Avoir du chagrin</i> <i>Etre triste</i> <i>Avoir mal</i>
<b>Textes</b>	<i>Triste</i> <i>Yeux secs quand on pleure</i> <i>Yeux rouges</i>	<i>Tristesse</i> <i>Pleurer</i> <i>Mou</i> <i>Epaules qui tombent</i> <i>Inactif</i>
<b>Etiquettes</b>	<i>On est baissé</i>	<i>Chagrin</i> <i>Avoir du chagrin</i> <i>Déception</i> <i>Etre déçu</i> <i>Mélancolie</i> <i>Mélancolique</i> <i>Mou</i> <i>Mécontentement</i> <i>Accablement</i> <i>Etre accablé</i> <i>Avoir un gros poids sur les épaules</i> <i>On n'a plus de force</i> <i>Ne plus pouvoir se relever</i>
<b>Dessins</b>	<i>Triste</i> <i>On se baisse</i> <i>Là c'est fort, il pleure beaucoup</i> <i>Gouttes</i> <i>Pleurer</i> <i>Bouche qui est triste</i> <i>Moins triste</i>	<i>Mordre un peu sa lèvre</i> <i>Commencer à pleurer</i> <i>Yeux qui tombent</i>
<b>Photos</b>	<i>Triste</i> <i>Accablement</i> <i>Epaules baissées</i> <i>Bouche triste</i> <i>Yeux qui baissent</i> <i>Pleurer</i> <i>On voit des traits là (montre les commissures labiales)</i> <i>C'est chagrin</i> <i>Il va pleurer</i> <i>Mécontentement</i> <i>Bouche tombante</i> <i>Accablement</i>	<i>Tristesse</i> <i>Très grosse tristesse</i> <i>Accablement</i> <i>Bouche tombante</i> <i>Il a du chagrin</i> <i>Pleurer</i> <i>Mécontent</i>
<b>Musiques</b>	<i>Malheureux</i> <i>Chagrin</i> <i>Triste</i>	<i>Mou</i> <i>Lent</i> <i>Triste</i>

		<i>Pleurer</i> <i>Quelqu'un qui a du chagrin</i> <i>Accablement</i> <i>Accablé</i> <i>Epaulés qui tombent</i>
<b>Films</b>	<i>Triste</i> <i>Elle pleure</i> <i>Elle est triste</i> <i>Son mari fait un câlin à sa femme</i>	<i>Il la console</i> <i>Consoler</i>
<b>Dessin animé</b>	<i>Fatigué</i> <i>Triste</i>	<i>Il commence à pleurer</i>
<b>Images avec bulles à compléter</b>	<i>Chagrin</i> <i>Il pleure</i> <i>J'ai perdu</i> <i>Triste</i>	<i>Avoir du chagrin</i> <i>Etre très triste</i> <i>Pleurer</i> <i>Il est déçu</i> <i>Ça l'agace</i>

## **ANNEXE 14 : repérage extraits de textes**

*« Les femmes de la famille Pritchard pleuraient toutes, en poussant des cris, soutenues par leur mari, tandis que leurs enfants, accrochés à leurs jupes, hoquetaient avec rage.*

*Un seul petit garçon, près de moi, ayant trop pleuré, restait là, les mains dans les poches, la bouche tombante, les yeux secs et las. »*

Qu'elle était verte ma vallée, R. Llewellyn

*« Dans un dernier effort, la petite troupe fendit la foule et se précipita au pied de la passerelle, bousculant quelques écoliers au passage. Le ministre, surpris d'une telle intrusion, s'immobilisa au milieu des escaliers. Grand, cheveux blancs plaqués en arrière, il affichait une mine sévère. « Qu'est-ce que cela signifie ? » lança-t-il, agacé, à son garde du corps. »*

Piège mortel au Vietnam, Ph. GRANJOU-P. DELOCHE

*« J'ai passé la nuit la plus épouvantable de toute ma vie. Il faisait un froid de loup, et j'entendais autour de moi des grattements et des piétinements terrifiants : des rats ! J'ai allumé ma chandelle pour les éloigner, mais elle a vite brûlé et je me suis retrouvé dans l'obscurité. De temps en temps, je sentais des petites pattes qui me frôlaient et je crois que je me suis mis à pleurer en pensant à maman qui devait être morte d'inquiétude à mon sujet. »*


Béatrice Nicodème, Wiggins et le perroquet muet

*« Il jeta les bras en l'air et cria : « Youpiiiiiiii ! » et à l'instant même, son long corps maigre quitta le lit, son bol de soupe vola à la figure de grand-maman Joséphine, et, dans un bond fantastique, ce gaillard de 96 ans ½ qui n'était pas sorti du lit depuis 20 ans sauta à terre et se livra, en pyjama, à une danse triomphale. »*

Charlie et la chocolaterie, R. DAHL

*Ax.*

## ANNEXE 15 : grille d'observation

 Travail non demandé ou non proposé au patient  
*abs. / absent* Patient absent lors de ce travail

### A l'oral :

	<b>peur</b>		<b>joie</b>		<b>tristesse</b>		<b>colère</b>	
Raconte une expérience personnelle en précisant : - Contexte temporel et spatial - Manifestations physiques - Manifestations psychiques - Cause de l'émotion		x		x				x
		x				x		x
		x		x		x		x
Imagine d'autres situations pouvant susciter l'émotion								
Mime l'émotion	oral	mimes	oral	mimes	oral	mimes	oral	mimes
- Attitude/comportement	x	x		x				
- Expressions faciales	x	x	x	x	x	x		
- Différentes intensités								
Reconnaît l'émotion mimée		x		x				x

### Extraits de livres :

	<b>peur</b>	<b>joie</b>	<b>tristesse</b>	<b>colère</b>
Dénomme correctement l'émotion	x	x	x	x
Si non, confusion faite :				
Comprend et décrit l'intensité de l'émotion				
Relève le vocabulaire caractéristique	x			
Fait un parallèle avec une situation connue/vécue				x
Mime le texte				
Met le ton en lisant				

### Dessins de visages :

	<b>peur</b>	<b>joie</b>	<b>tristesse</b>	<b>colère</b>
Dénomme correctement le dessin	x	x	x	x
Si non, confusion faite :				
Désigne correctement le dessin				
Relève les manifestations physiques caractéristiques				
Classe correctement par ordre croissant d'intensité	x	x	x	x
Mime l'émotion du dessin	x	x	x	x
Fait un parallèle avec une situation connue/vécue				

**Photos de visages :**

	<b>peur</b>	<b>joie</b>	<b>tristesse</b>	<b>colère</b>
Dénomme correctement la photo		x	x	x
Si non, confusion faite :	colère			
Mime l'émotion de la photo				
Relève les indices pertinents sur lesquels il s'appuie	x	x	x	x
Fait un parallèle avec une situation connue/vécue				
Précise l'intensité par un mot				

**Extraits musicaux :**

○ **Musiques classiques**

	<b>peur</b>	<b>joie</b>	<b>tristesse</b>	<b>colère</b>	
Dénomme correctement l'émotion		x	x	x	
Si non, confusion faite :				joie	tristesse
Précise l'intensité de l'émotion					
Explique les indices qu'il a perçus (rythme, vitesse,...)			x	x	
Imagine/mime une situation					
Chantonne l'extrait					

○ **Emotional clips**

	<b>peur</b>		<b>joie</b>		<b>tristesse</b>	<b>colère</b>
Dénomme correctement l'émotion				x	x	
Si non, confusion faite :	colère	tristesse	colère			
Précise l'intensité de l'émotion						
Explique les indices qu'il a perçus					x	
Imagine une situation						
Mime une situation						
Chantonne l'extrait						

**Extraits de films :**

	<b>peur</b>	<b>joie</b>	<b>tristesse</b>	<b>colère</b>
Dénomme correctement l'émotion	x	x	x	x
Si non, confusion faite :				
Précise l'intensité de l'émotion				
Evoque une cause possible	x	x	x	
Relève les indices pertinents		x		x
Mime l'émotion				
Fait un parallèle avec une situation connue/vécue				

**Dessin animé :**

	<b>peur</b>	<b>joie</b>	<b>tristesse</b>	<b>colère</b>
Dénomme correctement l'émotion Si non, confusion faite :		x	x	x
Précise l'intensité de l'émotion				
Relève les indices pertinents				
Met en lien avec l'histoire racontée		x		x
Mime l'émotion				
Fait un parallèle avec une situation connue/vécue				

**Images avec bulles à compléter :**

	<b>peur</b>	<b>joie</b>	<b>tristesse</b>	<b>colère</b>
Reconnaît et dénomme correctement l'émotion Si non, confusion faite :	x	x	x	x
Précise l'intensité de l'émotion				
Relève les indices pertinents	x	x		x
Utilise du vocabulaire caractéristique de l'émotion	x			x
Evoque une cause possible			x	x
Imagine une situation	x	x	x	x
Mime la situation		x		
Fait un parallèle avec une situation connue/vécue	x			
Imagine des propos adéquats	x	x	x	x

## ANNEXE 16 : grille de vocabulaire

### PEUR

	<b>Termes utilisés spontanément par l'enfant</b>	<b>Termes introduits</b>
<b>Oral</b>	<i>Cœur qui bat Peur que sa maman la gronde Vomir</i>	<i>Crier Faire exprès de faire peur Partir en courant S'enfuir Se cacher Cœur qui bat plus vite ou qui s'arrête Ne plus bouger Stressé Envie de pleurer Mal au ventre</i>
<b>Mimes</b>	<i>Sursauter</i>	<i>Sursauter Trembler Avoir des frissons Partir en courant</i>
<b>Textes</b>		<i>Avoir moins peur Mort d'inquiétude Epouvantable Horrible Avoir très peur Effrayant Quelque chose qui fait très peur Terrifiant Terreur Etre terrorisé</i>
<b>Etiquettes</b>	<i>Peur Un petit peu peur Trop peur</i>	<i>Effroi Effrayé Frayeur Stress Crainte Avoir une crainte Panique Etre paniqué Avoir peur Courir Angoisse Angoissé Peur énorme et incontrôlable Quelque chose qui est insupportable pour nous</i>
<b>Dessins</b>	<i>Peur Yeux grands Moins peur Bouche ouverte Les dents</i>	<i>Avoir très peur Yeux grand ouverts Bouche grand ouverte Serrer les dents</i>
<b>Photos</b>	<i>Yeux ouverts Ouvre la bouche</i>	<i>Se reculer Surpris Yeux grand ouverts</i>



<b>Musiques</b>		
<b>Films</b>	<i>Ils regardent et après ils crient  Le serpent s'échappe  Il part  Tout le monde a peur  Il se transforme en monstre</i>	<i>Grandes dents qui font peur  Partir en courant  S'enfuir  Paniqué  Panique  On ne peut plus se contrôler  Se sauver  Se protéger</i>
<b>Dessin animé</b>		<i>Se méfier</i>
<b>Images avec bulles à compléter</b>	<i>J'ai peur  Yeux grand ouverts  Bouche grand ouverte  Il est angoissé</i>	<i>Avoir peur  Faire peur à quelqu'un  Elle s'inquiète  Se cacher derrière quelqu'un  Il crie  Il est angoissé</i>
<b>Rédaction d'un court texte</b>		

## COLERE

	<b>Termes utilisés spontanément par l'enfant</b>	<b>Termes introduits</b>
<b>Oral</b>	<i>Etre en colère</i> <i>Etre colère</i> <i>Etre énervé contre quelqu'un</i> <i>Cœur qui ne bat pas</i>	<i>Etre en colère</i> <i>S'énervé</i> <i>Se disputer</i> <i>Gronder quelqu'un</i> <i>Cœur qui bat plus vite</i> <i>Etre tendu ≠ calme, décontracté</i> <i>Serrer les poings</i> <i>Froncer les sourcils</i> <i>Devenir rouge</i>
<b>Mimes</b>	<i>Colère</i>	<i>Etre en colère</i> <i>Se disputer avec quelqu'un</i>
<b>Textes</b>	<i>Etre en colère</i> <i>Claquer la porte</i>	<i>Mine sévère</i> <i>Etre énervé</i> <i>Agacé</i> <i>Se disputer</i> <i>Violent</i> <i>Lancer des mots (présenté en opposition à lancer des objets)</i> <i>Claquer les portes</i> <i>Froncer les sourcils</i> <i>Avoir la rage</i>
<b>Etiquettes</b>	<i>Colère</i> <i>Très colère</i>	<i>Enervement</i> <i>Enervé</i> <i>Indignation</i> <i>Irritation</i> <i>Etre irrité</i> <i>Quelque chose qui l'énervé un peu</i> <i>Emportement</i> <i>S'emporter</i> <i>Ne plus se contrôler</i> <i>Consternation</i> <i>Etre consterné/choqué/étonné</i> <i>On n'en revient pas</i> <i>Rage</i> <i>Grosse colère</i> <i>Je boue</i> <i>Crispé</i>
<b>Dessins</b>	<i>Colère</i> <i>Ferme les yeux</i> <i>Bouche fermée, qui tombe</i> <i>Sourcils un peu bas</i> <i>Il est très colère</i> <i>Fronce les sourcils</i> <i>Ouvre la bouche</i> <i>Crier</i> <i>Serrer les dents</i>	<i>Serrer les dents</i> <i>Piquer une colère</i> <i>Très en colère</i> <i>Froncer les sourcils</i> <i>Parler très fort</i> <i>Crier</i> <i>Stressé</i> <i>Etre crispé/tendu</i>
<b>Photos</b>	<i>Colère</i> <i>Froncer les sourcils</i> <i>On voit ses dents</i>	<i>Bouche fermée/contractée/tendue</i> <i>Yeux grand ouverts</i> <i>Regard méchant</i>

	<i>Ouvre la bouche Yeux ouverts</i>	
<b>Musiques</b>	<i>Tambour Ça monte le son encore plus fort On a l'impression qu'il crie</i>	<i>Rythme Quelqu'un qui s'énerve/qui crie Fort (intensité) Quelqu'un qui crie sur quelqu'un</i>
<b>Films</b>	<i>Froncer les sourcils La bouche tombe</i>	<i>Il est énervé Il y a de la tension C'est contracté (présenté en opposition à décontracté) Bouche tendue Etre tendu</i>
<b>Dessin animé</b>	<i>Il le déteste Il se moque</i>	<i>Un petit peu en colère Embêter quelqu'un Etre en colère Tendu Contracté Enervé Il fronce les sourcils Ils se disputent Taper Donner des coups</i>
<b>Images avec bulles à compléter</b>	<i>Sourcils qui tombent Elle pleure Froncer les sourcils</i>	<i>Froncer les sourcils Etre en colère Montrer du doigt Bouche ouverte Elle crie</i>

## JOIE

	<b>Termes utilisés spontanément par l'enfant</b>	<b>Termes introduits</b>
<b>Oral</b>		<i>Joyeux</i> <i>Heureuse</i> <i>Danser</i> <i>Rigoler</i> <i>Rire</i> <i>Redressé</i> <i>Sourire</i>
<b>Mimes</b>	<i>Rire</i>	<i>Rire</i> <i>Faire des blagues</i> <i>On rigole tellement que tout notre corps bouge</i>
<b>Textes</b>		<i>Mort de rire</i> <i>Jeter les bras en l'air</i> <i>Rigoler</i> <i>Sauter en dansant</i> <i>Etre content</i> <i>Sauter</i> <i>Danser</i> <i>Etre joyeux</i> <i>Danse triomphale, très joyeuse</i> <i>Gagner, réussir quelque chose</i> <i>Bouche qui se relève</i>
<b>Etiquettes</b>	<i>Content</i>	<i>Joie</i> <i>Joyeux</i> <i>Enthousiasme</i> <i>Euphorie</i> <i>Euphorique</i> <i>Etre fou tellement on est content</i> <i>Sauter</i> <i>Crier</i> <i>Satisfaction</i> <i>Etre satisfait</i> <i>Jubilation</i> <i>Jubiler</i> <i>Etre très très content</i> <i>Surexcité</i> <i>Allégresse</i> <i>Grande joie</i>
<b>Dessins</b>	<i>Content</i> <i>Il rigole</i> <i>Il sourit encore un peu plus haut</i> <i>Bouche fermée</i> <i>Bouche ouverte</i> <i>Larme</i>	<i>Etre content</i> <i>Sourire</i> <i>Sourire un peu plus</i> <i>Rigoler</i> <i>Yeux fermés quand on rigole</i> <i>Pleurer de joie (présenté en opposition à pleurer de tristesse)</i>
<b>Photos</b>	<i>Content</i> <i>Sourire</i> <i>Bouche ouverte</i> <i>Montre ses dents</i> <i>Joyeuse</i>	<i>Sourire</i>

	<i>Ouvre la bouche</i>	
<b>Musiques</b>	<i>Comme si on faisait la fête Joie</i>	<i>Ça sautille Joyeux Sourire Danser Sauter Dynamique Rapide (présenté en opposition à lent) Fort Heureuse/heureux Fier Content</i>
<b>Films</b>	<i>Ils rigolent La joie Il est heureux Ils montrent les drapeaux</i>	<i>Content On rigole Se moquer de quelqu'un Quelque chose de drôle Il est joyeux Raconter une blague Encourager son équipe Ils s'agitent Ils applaudissent Etre content Se cacher derrière quelqu'un/quelque chose Joyeuse</i>
<b>Dessin animé</b>	<i>Il s'est moqué Il est content</i>	<i>Joyeux Heureux En pleine forme</i>
<b>Images avec bulles à compléter</b>	<i>Lever la main</i>	<i>Content Lever les bras en l'air Sourire Sauter Etre fier de</i>

## TRISTESSE

	<b>Termes utilisés spontanément par l'enfant</b>	<b>Termes introduits</b>
<b>Oral</b>	<i>Etre jalouse</i>	<i>Triste Très triste Ne pas sourire Bouche qui tombe Mou</i>
<b>Mimes</b>	<i>Etre triste Pleurer</i>	<i>Pleurer Avoir du chagrin Etre triste Avoir mal</i>
<b>Textes</b>	<i>Triste</i>	<i>Bouche tombante, qui tombe Pleurer Mal aux yeux tellement on pleure</i>
<b>Etiquettes</b>	<i>Triste Pas content Bouder</i>	<i>Chagrin Mécontentement Accablement Accablé Avoir un gros poids sur les épaules S'effondrer Mélancolie Mélancolique Déception Etre déçu Humeur un peu triste</i>
<b>Dessins</b>	<i>Triste Il est moins triste Il y a des gouttes Pleurer Bouche fermée Pleure trop</i>	<i>Moins triste/plus triste Etre triste Larmes qui coulent Très triste Bouche ouverte Crier Déception Déçu Mordre un peu la lèvre Commencer à pleurer Avoir du chagrin</i>
<b>Photos</b>	<i>Triste Bouche qui tombe Sourcils qui tombent Pleure Bouche fermée Tristesse</i>	
<b>Musiques</b>	<i>Musique pas très forte</i>	<i>Mou Lent Triste Pleurer Quelqu'un qui a du chagrin Accablement Accablé Epaules qui tombent</i>
<b>Films</b>	<i>Elle pleure</i>	<i>Il la console Consoler</i>

<b>Dessin animé</b>		<i>Il commence à pleurer</i>
<b>Images avec bulles à compléter</b>	<i>Etre triste</i> <i>Elle tombe la bouche</i> <i>Il serre les dents</i> <i>Elle s'ennuie</i>	<i>Avoir du chagrin</i> <i>Etre très triste</i> <i>Pleurer</i> <i>Il est déçu</i> <i>Ça l'agace</i>

## **ANNEXE 17 : repérage extraits de textes**

*« Les femmes de la famille Pritchard pleuraient toutes, en poussant des cris, soutenues par leur mari, tandis que leurs enfants, accrochés à leurs jupes, hoquetaient avec rage.*

*Un seul petit garçon, près de moi, ayant trop pleuré, restait là, les mains dans les poches, la bouche tombante, les yeux secs et las. »*

Qu'elle était verte ma vallée, R. Llewellyn

*« Dans un dernier effort, la petite troupe fendit la foule et se précipita au pied de la passerelle, bousculant quelques écoliers au passage. Le ministre, surpris d'une telle intrusion, s'immobilisa au milieu des escaliers. Grand, cheveux blancs plaqués en arrière, il affichait une mine sévère. « Qu'est-ce que cela signifie ? » lança-t-il, agacé, à son garde du corps. »*

Piège mortel au Vietnam, Ph. GRANJOU-P. DELOCHE

*« J'ai passé la nuit la plus épouvantable de toute ma vie. Il faisait un froid de loup, et j'entendais autour de moi des grattements et des piétinements terrifiants : des rats ! J'ai allumé ma chandelle pour les éloigner, mais elle a vite brûlé et je me suis retrouvé dans l'obscurité. De temps en temps, je sentais des petites pattes qui me frôlaient et je crois que je me suis mis à pleurer en pensant à maman qui devait être morte d'inquiétude à mon sujet. »*

Béatrice Nicodème, Wiggins et le perroquet muet


*« Il jeta les bras en l'air et cria : « Youpiiiiiiii ! » et à l'instant même, son long corps maigre quitta le lit, son bol de soupe vola à la figure de grand-maman Joséphine, et, dans un bond fantastique, ce gaillard de 96 ans ½ qui n'était pas sorti du lit depuis 20 ans sauta à terre et se livra, en pyjama, à une danse triomphale. »*

Charlie et la chocolaterie, R. DAHL



Ev.

## ANNEXE 18 : grille d'observation

 Travail non demandé ou non proposé au patient  
*abs. / absent* Patient absent lors de ce travail

### A l'oral :

	<b>peur</b>		<b>joie</b>		<b>tristesse</b>		<b>colère</b>	
Raconte une expérience personnelle en précisant : - Contexte temporel et spatial - Manifestations physiques - Manifestations psychiques - Cause de l'émotion		x		x				x
		x		x				
Imagine d'autres situations pouvant susciter l'émotion						x		
Mime l'émotion	oral	mimes	oral	mimes	oral	mimes	oral	mimes
- Attitude/comportement	x	x	x	x	x		x	x
- Expressions faciales	x	x	x	x	x		x	x
- Différentes intensités								x
Reconnaît l'émotion mimée		x		x		x		x

### Extraits de livres :

	<b>peur</b>	<b>joie</b>	<b>tristesse</b>	<b>colère</b>
Dénomme correctement l'émotion	x	x		x
Si non, confusion faite :			peur	
Comprend et décrit l'intensité de l'émotion				
Relève le vocabulaire caractéristique			x	x
Fait un parallèle avec une situation connue/vécue				x
Mime le texte		x	x	
Met le ton en lisant		x		

### Dessins de visages :

	<b>peur</b>	<b>joie</b>	<b>tristesse</b>	<b>colère</b>
Dénomme correctement le dessin	x	x	x	x
Si non, confusion faite :				
Désigne correctement le dessin				
Relève les manifestations physiques caractéristiques	x	x	x	
Classe correctement par ordre croissant d'intensité	x	x	x	x
Mime l'émotion du dessin	x	x	x	x
Fait un parallèle avec une situation connue/vécue	x			

**Photos de visages :**

	<b>peur</b>	<b>joie</b>	<b>tristesse</b>	<b>colère</b>
Dénomme correctement la photo	x	x	x	x
Si non, confusion faite :				
Mime l'émotion de la photo	x	x	x	x
Relève les indices pertinents sur lesquels il s'appuie	x	x	x	x
Fait un parallèle avec une situation connue/vécue	x			
Précise l'intensité par un mot	x	x		x

**Extraits musicaux :**

○ **Musiques classiques**

	<b>peur</b>	<b>joie</b>	<b>tristesse</b>	<b>colère</b>	
Dénomme correctement l'émotion			x	x	
Si non, confusion faite :		tristesse			joie
Précise l'intensité de l'émotion					
Explique les indices qu'il a perçus (rythme, vitesse,...)					
Imagine/mime une situation					
Chantonne l'extrait					

○ **Emotional clips**

	<b>peur</b>		<b>joie</b>		<b>tristesse</b>	<b>colère</b>
Dénomme correctement l'émotion			x	x		
Si non, confusion faite :	tristesse	tristesse			joie	
Précise l'intensité de l'émotion						
Explique les indices qu'il a perçus						
Imagine une situation			x			
Mime une situation	x					
Chantonne l'extrait						

**Extraits de films :**

	<b>peur</b>	<b>joie</b>	<b>tristesse</b>	<b>colère</b>
Dénomme correctement l'émotion	x	x	x	x
Si non, confusion faite :				
Précise l'intensité de l'émotion				
Evoque une cause possible	x	x	x	
Relève les indices pertinents	x	x	x	x
Mime l'émotion	x	x		x
Fait un parallèle avec une situation connue/vécue	x			

**Dessin animé :**

	<b>peur</b>	<b>joie</b>	<b>tristesse</b>	<b>colère</b>
Dénomme correctement l'émotion Si non, confusion faite :		x	x	x
Précise l'intensité de l'émotion				
Relève les indices pertinents				
Met en lien avec l'histoire racontée		x		x
Mime l'émotion		x		x
Fait un parallèle avec une situation connue/vécue				

**Images avec bulles à compléter :**

	<b>peur</b>	<b>joie</b>	<b>tristesse</b>	<b>colère</b>
Reconnaît et dénomme correctement l'émotion Si non, confusion faite :	x	x	x	x
Précise l'intensité de l'émotion	x			
Relève les indices pertinents				x
Utilise du vocabulaire caractéristique de l'émotion	x	x	x	
Evoque une cause possible	x	x	x	x
Imagine une situation	x	x	x	x
Mime la situation	x	x	x	x
Fait un parallèle avec une situation connue/vécue				
Imagine des propos adéquats	x	x	x	x

## ANNEXE 19 : grille de vocabulaire

### PEUR

	Termes utilisés spontanément par l'enfant	Termes introduits
<b>Oral</b>		<p><i>Crier</i>  <i>Faire exprès de faire peur</i>  <i>Partir en courant</i>  <i>S'enfuir</i>  <i>Se cacher</i>  <i>Cœur qui bat plus vite ou qui s'arrête</i>  <i>Ne plus bouger</i>  <i>Stressé</i>  <i>Envie de pleurer</i>  <i>Mal au ventre</i></p>
<b>Mimes</b>		<p><i>Sursauter</i>  <i>Trembler</i>  <i>Avoir des frissons</i>  <i>Partir en courant</i></p>
<b>Textes</b>		<p><i>Avoir moins peur</i>  <i>Mort d'inquiétude</i>  <i>Epouvantable</i>  <i>Horrible</i>  <i>Avoir très peur</i>  <i>Effrayant</i>  <i>Quelque chose qui fait très peur</i>  <i>Terrifiant</i>  <i>Terreur</i>  <i>Etre terrorisé</i></p>
<b>Etiquettes</b>		<p><i>Panique</i>  <i>Etre paniqué</i>  <i>Stress</i>  <i>Etre stressé</i>  <i>S'inquiéter</i>  <i>Angoisse</i>  <i>Etre angoissé</i>  <i>Avoir peur de quelque chose</i>  <i>Effroi</i>  <i>Effrayé</i>  <i>Frayeur</i>  <i>Avoir une frayeur</i>  <i>Avoir très peur</i>  <i>Crainte</i>  <i>Avoir la crainte de</i></p>
<b>Dessins</b>	<p><i>Avoir un peu peur</i>  <i>Paniqué</i>  <i>Crainte</i>  <i>Il est crainte</i>  <i>Crier</i>  <i>Un tout petit peu peur</i>  <i>Stress</i>  <i>Commence à ouvrir la bouche</i>  <i>Très peur</i></p>	<p><i>Panique</i>  <i>Avoir une crainte</i>  <i>Piquer une colère</i>  <i>Crier</i>  <i>Serrer les dents</i>  <i>Etre contracté</i>  <i>Avoir plus peur</i>  <i>Avoir moins peur</i>  <i>Avoir l'air inquiet</i></p>

		<i>Il se méfie</i> <i>Yeux grand ouverts</i> <i>Crier vraiment</i> <i>Très fort</i> <i>Frayeur</i> <i>Effrayé</i>
<b>Photos</b>	<i>Il a très peur</i> <i>Paniqué</i> <i>Frayeur</i> <i>Bouche ouverte</i> <i>Tu m'as fait peur</i>	<i>Yeux grand ouverts</i> <i>Panique</i> <i>Inquiet</i> <i>Se reculer</i> <i>Trembler</i> <i>Paniqué</i> <i>Effrayé</i> <i>Ronger les ongles</i> <i>Se cacher</i>
<b>Musiques</b>		
<b>Films</b>	<i>Des vampires</i> <i>Je me suis enfuie</i> <i>Etre paniqué</i> <i>J'ai crié</i> <i>Il a très très très peur</i> <i>Monstre</i> <i>Fantôme</i> <i>Ils se cachent</i> <i>Elle a peur des poissons</i>	<i>Grandes dents qui font peur</i> <i>Partir en courant</i> <i>S'enfuir</i> <i>Paniqué</i> <i>Panique</i> <i>On ne peut plus se contrôler</i> <i>Se sauver</i> <i>Se protéger</i>
<b>Dessin animé</b>		<i>Se méfier</i>
<b>Images avec bulles à compléter</b>	<i>Elle a peur</i> <i>Elle est inquiétée (pour elle s'inquiète)</i>	<i>Avoir peur</i> <i>Faire peur à quelqu'un</i> <i>Elle s'inquiète</i> <i>Se cacher derrière quelqu'un</i> <i>Il crie</i> <i>Il est angoissé</i>
<b>Rédaction d'un court texte</b>		

## COLERE

	<b>Termes utilisés spontanément par l'enfant</b>	<b>Termes introduits</b>
<b>Oral</b>	<i>Devenir rouge</i>	<i>Etre en colère S'énervé Se disputer Gronder quelqu'un Cœur qui bat plus vite Etre tendu ≠ calme, décontracté Serrer les poings Froncer les sourcils Devenir rouge</i>
<b>Mimes</b>	<i>Etre en colère</i>	<i>S'énervé Se disputer avec quelqu'un</i>
<b>Textes</b>	<i>S'agacer Il t'embête</i>	<i>Mine sévère Etre énervé Agacé Se disputer Violent Lancer des mots (présenté en opposition à lancer des objets) Claquer les portes Froncer les sourcils Avoir la rage</i>
<b>Etiquettes</b>	<i>Etre en colère Energé Energement c'est la même famille que énervé Vraiment énervé</i>	<i>Consternation Indignation Etre choqué Etre en colère contre quelqu'un Rage Avoir la rage Enragé Agressif Irritation Etre irrité Je boue Quelque chose qui m'énervé/m'agace Crispé Contracté Energement Emportement S'emporter S'emporter contre quelqu'un On ne se contrôle plus Jeter des choses</i>
<b>Dessins</b>	<i>Etre en colère Etre énervé Il commence à se mettre en colère Vraiment en colère</i>	<i>Froncer les sourcils Etre en colère Etre énervé Ouvre la bouche Crier Pique une colère S'énervé beaucoup</i>

<b>Photos</b>	<i>Etre en colère Front les sourcils (pour froncer les sourcils) Bouche gonflée Enervement Très en colère Rage Fronce les sourcils</i>	<i>Froncer les sourcils Bouche fermée/tendue/contractée Souffler Enragé</i>
<b>Musiques</b>	<i>On voit qu'il est courageux</i>	<i>Rythme Quelqu'un qui s'énerve/qui crie Fort (intensité) Quelqu'un qui crie sur quelqu'un</i>
<b>Films</b>	<i>Il est en colère</i>	<i>Il est énervé Il y a de la tension C'est contracté (présenté en opposition à décontracté) Bouche tendue Etre tendu</i>
<b>Dessin animé</b>	<i>Ils se battent</i>	<i>Un petit peu en colère Embêter quelqu'un Etre en colère Tendu Contracté Enervé Il froncer les sourcils Ils se disputent Taper Donner des coups</i>
<b>Images avec bulles à compléter</b>	<i>Etre vraiment en colère Elle pleure Il est en colère Il est énervé</i>	<i>Froncer les sourcils Etre en colère Montrer du doigt Bouche ouverte Elle crie</i>



## JOIE

	<b>Termes utilisés spontanément par l'enfant</b>	<b>Termes introduits</b>
<b>Oral</b>	« c'est quoi la joie ? » Envie de faire la fête	Joyeux Heureuse Danser Rigoler Rire Redressé Sourire
<b>Mimes</b>	Content	Rire Faire des blagues On rigole tellement que tout notre corps bouge
<b>Textes</b>		Mort de rire Jeter les bras en l'air Rigoler Sauter en dansant Etre content Sauter Danser Etre joyeux Danse triomphale, très joyeuse Gagner, réussir quelque chose Bouche qui se relève
<b>Etiquettes</b>	Content	Enthousiasme Enthousiaste Content Bonne humeur Joie Satisfaction Satisfait Jubilation Je boue Fête Euphorie Euphorique Fou de joie Sauter Danser Ne plus de contrôler Heureux Allégresse Enorme joie
<b>Dessins</b>	Content Vraiment content Moins content Calme Il sourit encore un peu plus Très content Il rigole vraiment Gouttes quand il ferme les yeux Rigoler	Pleurer de joie Il sourit un petit peu Yeux fermés tellement il rigole Crier Larmes Pleurer de joie (présenté en opposition à pleurer de tristesse) Content Euphorie

		<i>Euphorique</i> <i>Fou de joie</i> <i>Sauter</i> <i>Danser</i>
<b>Photos</b>	<i>Content</i> <i>Il sourit</i> <i>Très contente</i> <i>Elle est satisfaction</i> <i>Satisfaite</i>	<i>Satisfaite</i> <i>Heureux</i>
<b>Musiques</b>	<i>Joie</i> <i>Ils chantent avec la musique sur une scène</i> <i>Content</i>	<i>Ça sautille</i> <i>Joyeux</i> <i>Sourire</i> <i>Danser</i> <i>Sauter</i> <i>Dynamique</i> <i>Rapide (présenté en opposition à lent)</i> <i>Fort</i> <i>Heureuse/heureux</i> <i>Fier</i> <i>Content</i>
<b>Films</b>	<i>Content</i> <i>Rigolo</i> <i>On sourit</i> <i>Ils sont en train de rigoler</i>	<i>Content</i> <i>On rigole</i> <i>Se moquer de quelqu'un</i> <i>Quelque chose de drôle</i> <i>Il est joyeux</i> <i>Raconter une blague</i> <i>Encourager son équipe</i> <i>Ils s'agitent</i> <i>Ils applaudissent</i> <i>Etre content</i> <i>Se cacher derrière quelqu'un/quelque chose</i> <i>Joyeuse</i>
<b>Dessin animé</b>	<i>Ils rigolent</i> <i>Il préfère</i> <i>Malheureux</i> <i>Il est content</i>	<i>Joyeux</i> <i>Heureux</i> <i>En pleine forme</i>
<b>Images avec bulles à compléter</b>	<i>Youpi !</i> <i>Il est content</i> <i>Elle est rigolo</i> <i>Elle rigole</i>	<i>Content</i> <i>Lever les bras en l'air</i> <i>Sourire</i> <i>Sauter</i> <i>Etre fier de</i>

## TRISTESSE

	<b>Termes utilisés spontanément par l'enfant</b>	<b>Termes introduits</b>
<b>Oral</b>	<i>Pleurer</i>	<i>Triste Très triste Ne pas sourire Bouche qui tombe Mou</i>
<b>Mimes</b>	<i>Etre triste Pleurer Elle pleure... elle est... je sais plus comment on dit</i>	<i>Pleurer Avoir du chagrin Etre triste Avoir mal</i>
<b>Textes</b>	<i>Pleure Crie fort</i>	
<b>Etiquettes</b>	<i>Triste</i>	<i>Mélancolie D'humeur un peu triste Mou Déception Etre déçu Chagrin Avoir du chagrin Pleurer Mécontentement Accablement Etre accablé Avoir un gros poids sur les épaules Epaules qui tombent Enorme tristesse Envie de ne rien faire</i>
<b>Dessins</b>	<i>Pleurer Il pleure vraiment Il est triste Il commence à avoir une larme</i>	
<b>Photos</b>	<i>Elle a une bosse sur le front Etre triste Elle est vraiment triste Pleure Il commence à pleurer</i>	
<b>Musiques</b>	<i>Triste Malheureux Malheureuse Jalouse Courageux</i>	<i>Mou Lent Triste Pleurer Quelqu'un qui a du chagrin Accablement Accablé Epaules qui tombent</i>
<b>Films</b>	<i>Elle pleure</i>	<i>Il la console Consoler</i>
<b>Dessin animé</b>	<i>Malheureux</i>	<i>Il commence à pleurer</i>
<b>Images avec bulles à compléter</b>	<i>Elle pleure Je suis triste Quelqu'un lui a fait tué (pour quelqu'un l'a tué)</i>	<i>Avoir du chagrin Etre très triste Pleurer Il est déçu</i>

	<i>Elle n'est pas contente</i> <i>Ça lui agace</i> <i>Elle s'ennuie</i>	<i>Ça l'agace</i>
--	---	-------------------

## **ANNEXE 20 : repérage extraits de textes**

*« Les femmes de la famille Pritchard pleuraient toutes, en poussant des cris, soutenues par leur mari, tandis que leurs enfants, accrochés à leurs jupes, hoquetaient avec rage.*

*Un seul petit garçon, près de moi, ayant trop pleuré, restait là, les mains dans les poches, la bouche tombante, les yeux secs et las. »*

Qu'elle était verte ma vallée, R. Llewellyn

*« Dans un dernier effort, la petite troupe fendit la foule et se précipita au pied de la passerelle, bousculant quelques écoliers au passage. Le ministre, surpris d'une telle intrusion, s'immobilisa au milieu des escaliers. Grand, cheveux blancs plaqués en arrière, il affichait une mine sévère. « Qu'est-ce que cela signifie ? » lança-t-il, agacé, à son garde du corps. »*

Piège mortel au Vietnam, Ph. GRANJOU-P. DELOCHE

*« J'ai passé la nuit la plus épouvantable de toute ma vie. Il faisait un froid de loup, et j'entendais autour de moi des grattements et des piétinements terrifiants : des rats ! J'ai allumé ma chandelle pour les éloigner, mais elle a vite brûlé et je me suis retrouvé dans l'obscurité. De temps en temps, je sentais des petites pattes qui me frôlaient et je crois que je me suis mis à pleurer en pensant à maman qui devait être morte d'inquiétude à mon sujet. »*


Béatrice Nicodème, Wiggins et le perroquet muet

*« Il jeta les bras en l'air et cria : « Youpiiiiiiii ! » et à l'instant même, son long corps maigre quitta le lit, son bol de soupe vola à la figure de grand-maman Joséphine, et, dans un bond fantastique, ce gaillard de 96 ans ½ qui n'était pas sorti du lit depuis 20 ans sauta à terre et se livra, en pyjama, à une danse triomphale. »*

Charlie et la chocolaterie, R. DAHL

Eu.

## ANNEXE 21 : grille d'observation

 Travail non demandé ou non proposé au patient  
*abs. / absent* Patient absent lors de ce travail

### A l'oral :

	<b>peur</b>		<b>joie</b>		<b>tristesse</b>		<b>colère</b>	
Raconte une expérience personnelle en précisant : - Contexte temporel et spatial - Manifestations physiques - Manifestations psychiques - Cause de l'émotion		x		x				
		x		x		x		x
Imagine d'autres situations pouvant susciter l'émotion		x		x		x		x
Mime l'émotion	oral	mimes	oral	mimes	oral	mimes	oral	mimes
- Attitude/comportement		x		x		x		x
- Expressions faciales		x		x	x	x		x
- Différentes intensités (non spontané, seulement quand c'est moi qui lui demande)		x						x
Reconnaît l'émotion mimée								

### Extraits de livres :

	<b>peur</b>	<b>joie</b>	<b>tristesse</b>	<b>colère</b>
Dénomme correctement l'émotion	x	x	x	x
Si non, confusion faite :				
Comprend et décrit l'intensité de l'émotion				
Relève le vocabulaire caractéristique	x	x	x	x
Fait un parallèle avec une situation connue/vécue				
Mime le texte	x		x	x
Met le ton en lisant	x	x		

### Dessins de visages :

	<b>peur</b>	<b>joie</b>	<b>tristesse</b>	<b>colère</b>
Dénomme correctement le dessin	x	x	x	x
Si non, confusion faite :				
Désigne correctement le dessin				
Relève les manifestations physiques caractéristiques	x	x	x	x
Classe correctement par ordre croissant d'intensité	x	x	x	x
Mime l'émotion du dessin	x	x	x	x
Fait un parallèle avec une situation connue/vécue		x		x

**Photos de visages :**

	<b>peur</b>	<b>joie</b>	<b>tristesse</b>	<b>colère</b>
Dénomme correctement la photo	x	x	x	x
Si non, confusion faite :				
Mime l'émotion de la photo	x			x
Relève les indices pertinents sur lesquels il s'appuie	x	x	x	x
Fait un parallèle avec une situation connue/vécue				
Précise l'intensité par un mot	x	x	x	x

**Extraits musicaux :**

○ **Musiques classiques**

	<b>peur</b>	<b>joie</b>	<b>tristesse</b>	<b>colère</b>	
Dénomme correctement l'émotion			x	x	
Si non, confusion faite :		tristesse			toutes
Précise l'intensité de l'émotion					
Explique les indices qu'il a perçus (rythme, vitesse,...)					
Imagine/mime une situation					
Chantonne l'extrait					

○ **Emotional clips**

	<b>peur</b>		<b>joie</b>		<b>tristesse</b>	<b>colère</b>	
Dénomme correctement l'émotion		x			x		
Si non, confusion faite :	joie		tristesse	colère			
Précise l'intensité de l'émotion							
Explique les indices qu'il a perçus							
Imagine une situation		x					
Mime une situation							
Chantonne l'extrait							

**Extraits de films :**

	<b>peur</b>	<b>joie</b>	<b>tristesse</b>	<b>colère</b>
Dénomme correctement l'émotion	x	x	x	x
Si non, confusion faite :				
Précise l'intensité de l'émotion				
Evoque une cause possible				x
Relève les indices pertinents	x	x	x	x
Mime l'émotion	x	x		x
Fait un parallèle avec une situation connue/vécue				



**Dessin animé :**

	<b>peur</b>	<b>joie</b>	<b>tristesse</b>	<b>colère</b>
Dénomme correctement l'émotion	x	x	x	x
Si non, confusion faite :				
Précise l'intensité de l'émotion				
Relève les indices pertinents				
Met en lien avec l'histoire racontée				
Mime l'émotion				
Fait un parallèle avec une situation connue/vécue				

**Images avec bulles à compléter :**

	<b>peur</b>	<b>joie</b>	<b>tristesse</b>	<b>colère</b>
Reconnait et dénomme correctement l'émotion	x	x	x	x
Si non, confusion faite :				
Précise l'intensité de l'émotion				
Relève les indices pertinents				x
Utilise du vocabulaire caractéristique de l'émotion	x			
Evoque une cause possible	x	x		x
Imagine une situation	x	x		x
Mime la situation	x	x	x	x
Fait un parallèle avec une situation connue/vécue				
Imagine des propos adéquats	x	x	x	x

## ANNEXE 22 : grille de vocabulaire

### PEUR

	Termes utilisés spontanément par l'enfant	Termes introduits
<b>Oral</b>	<i>Pleurer Se cacher Trembler La tête ne sait plus quoi faire</i>	<i>Faire exprès de faire peur Paralysé Immobile Craindre le danger</i>
<b>Mimes</b>	<i>Immobile Encore plus peur Comme si j'étais essoufflée Trembler (tête + mains) Bouche un peu ouverte Yeux grands ouverts ou fermés (selon peur)</i>	<i>Se méfier</i>
<b>Textes</b>	<i>Peur/surprise Peur qu'il m'arrive quelque chose</i>	<i>Respiration accélérée Pâle Pleurer Terrorisé Terrifiant Méfiant Epouvantable Mort d'inquiétude</i>
<b>Etiquettes</b>	<i>Peur Grosse grosse peur</i>	<i>Effroi Grosse peur Stress Angoisse Crainte Panique Frayeur Effrayé Phobie Avoir la phobie de quelque chose Ne pas supporter quelque chose</i>
<b>Dessins</b>	<i>Sur le point de crier</i>	<i>Regarder partout Etre tracassé Etre crispé/tendu Se faire du souci Serrer les dents Inquiétude Crainte</i>
<b>Photos</b>	<i>Yeux grand ouverts Sourcils pas très froncés Forme particulière de la bouche Se recule Bouche ouverte Ronge ses ongles</i>	<i>Bouche ouverte Crier Se faire du souci Se méfier S'inquiéter Regarder avec méfiance Lever les sourcils</i>
<b>Musiques</b>	<i>C'est comme s'ils avaient peur Il s'arrête et il repart Stress parce que c'est très aigu Ça allait vite et quand on a peur on va très</i>	<i>Quelque chose qui avance Se méfier Quelque chose qui vient doucement</i>

	<i>très vite</i>	
<b>Films</b>	<i>Peur Ils ont crié Ils ont escaladé Ils ont reculé Ils ont agité Des cris De l'agitation Ils couraient partout Ouvre grand la bouche Ouvre grand les yeux</i>	
<b>Dessin animé</b>	<i>Peur</i>	<i>Il a peur Il se demande ce que c'est, ce qu'il se passe</i>
<b>Images avec bulles à compléter</b>	<i>Terrorisé Avoir peur pour quelqu'un Avoir peur</i>	<i>Se faire du souci pour quelqu'un Timide</i>
<b>Rédaction d'un court texte</b>	<i>Film d'horreur Terrorisé Avoir peur</i>	

## COLERE

	<b>Termes utilisés spontanément par l'enfant</b>	<b>Termes introduits</b>
<b>Oral</b>	<i>Claquer les portes</i> <i>Crier</i> <i>Vexé</i> <i>Grosse grimace</i> <i>En colère contre quelqu'un</i> <i>Rouge comme une tomate</i> <i>Taper des pieds/taper partout</i>	
<b>Mimes</b>	<i>Yeux un peu fermés</i> <i>Taper du pied</i> <i>Gonfler les joues</i> <i>Croiser les bras</i> <i>Très en colère</i> <i>Froncer les sourcils</i> <i>S'énervé</i> <i>Etre en colère</i> <i>Se mettre en colère</i> <i>Faire des poings avec les mains</i> <i>Les lèvres se recouvrent un peu</i>	<i>Froncer les sourcils</i> <i>Gronder/disputer</i> <i>Contracté, tendu ≠ décontracté</i> <i>Souffler</i> <i>Tête qui tremble un peu</i>
<b>Textes</b>		<i>Rage</i> <i>Cris</i> <i>Mine sévère</i> <i>Agacé</i>
<b>Etiquettes</b>	<i>Colère</i>	<i>Indignation</i> <i>Irritation</i> <i>Emportement</i> <i>S'emporter</i> <i>Monter sur ses grands chevaux</i> <i>Consternation</i> <i>Mécontentement</i> <i>Rage</i> <i>Enervement</i> <i>Quelque chose nous énerve, on est en colère</i>
<b>Dessins</b>	<i>Fronce les sourcils</i> <i>Yeux brillants</i> <i>Crier</i> <i>Enervement</i>	<i>Yeux grand ouverts</i> <i>Bouche qui tombe</i> <i>Rage</i> <i>Agacement</i> <i>Exaspération</i> <i>Furieux</i> <i>Fâché</i>
<b>Photos</b>	<i>Yeux méchants</i> <i>Fronce les sourcils</i> <i>Bouche droite</i> <i>Yeux baissés</i> <i>Joues gonflées</i> <i>Gonfler le nez</i> <i>Lèvres qui tombent</i> <i>Consternation</i> <i>Fronce les sourcils</i>	<i>Sourcils se rapprochent</i> <i>Agressivité</i> <i>Narines ouvertes</i> <i>Bouche crispée, tension</i> <i>Remonte le nez</i> <i>Grogner</i>

	<i>Serre les dents Nez baissé et gros</i>	
<b>Musiques</b>	<i>Colère Ça va très vite C'est assez fort Ça va très vite comme du rock</i>	<i>La colère qui monte Ça s'emporte de plus en plus Quelqu'un sui s'énervé C'est rapide</i>
<b>Films</b>	<i>Colère Il criait Il les fronce mais vraiment</i>	<i>Il fronce beaucoup les sourcils Il a une mine sévère</i>
<b>Dessin animé</b>	<i>Colère</i>	<i>Ils se bagarrent</i>
<b>Images avec bulles à compléter</b>	<i>Etre en colère Taper des pieds Enervé Disputer quelqu'un</i>	

## JOIE

	<b>Termes utilisés spontanément par l'enfant</b>	<b>Termes introduits</b>
<b>Oral</b>	<i>On s'amuse Fêtes Pleurer Tout souriant</i>	<i>Content Dynamique Heureux</i>
<b>Mimes</b>	<i>Content Rigoler</i>	<i>Rigoler</i>
<b>Textes</b>		<i>Triomphale Fantastique Fou Bras en l'air Etre dans une bulle</i>
<b>Etiquettes</b>	<i>Joie</i>	<i>Allégresse Grande joie Jubilation Euphorie Joie Satisfaction Enthousiasme</i>
<b>Dessins</b>	<i>Sourire Traits sur les côtés des lèvres Satisfaction</i>	<i>Euphorie Fou de joie Bonheur</i>
<b>Photos</b>	<i>Sourire beaucoup Yeux qui brillent Ne fronce pas les sourcils Super content Visage presque normal</i>	
<b>Musiques</b>	<i>Joie Commence à devenir content Il sort de sa tristesse C'est haut (pour qualifier la hauteur)</i>	<i>Ça sautille Ça danse Quelqu'un qui sautille</i>
<b>Films</b>	<i>Joie Ils rigolent</i>	<i>Ils souriaient Ils criaient Ils agitaient un petit drapeau Se faire des blagues</i>
<b>Dessin animé</b>	<i>Content Joie</i>	<i>Heureux Bonheur C'est la fête</i>
<b>Images avec bulles à compléter</b>	<i>Content Gagner</i>	<i>Fou de joie</i>

## TRISTESSE

	<b>Termes utilisés spontanément par l'enfant</b>	<b>Termes introduits</b>
<b>Oral</b>	<i>Vexé Pleurer Rester enfermé pendant des heures On ne sait pas quoi faire Larmes</i>	<i>Bouche qui tombe/tombante</i>
<b>Mimes</b>	<i>Bouder Petits bruits aigus Lèvre du bas recouvre celle du haut</i>	<i>Lèvre qui bouge/tremble quand on va pleurer Sanglots/sangloter</i>
<b>Textes</b>		<i>Bouche tombante Mains dans les poches Yeux secs et las</i>
<b>Etiquettes</b>	<i>Tristesse On peut être emporté par la tristesse</i>	<i>Mélancolie Déception Chagrin Accablement Très très triste On ne peut plus se relever</i>
<b>Dessins</b>	<i>Larmes</i>	<i>Yeux qui tombent Larmes Commencer à pleurer Vexé Déception Désespoir Découragement</i>
<b>Photos</b>	<i>Bouche qui descend, qui tombe Sourcils plus espacés Va commencer à pleurer Epaules qui tombent</i>	<i>Epaules qui tombent, affaissées Yeux fermés Visage très marqué</i>
<b>Musiques</b>	<i>Musique lente Toujours la même intonation Musique douce Triste On utilise du aigu Plutôt rapide parce qu'on a envie de faire partir de la tristesse donc on s'acharne sur la guitare ou le piano tellement on est triste Tristesse Ça va tout lentement</i>	<i>Monotone Mou, il n'y a plus d'énergie Désespéré Très lent Quelqu'un qui pleure dans son coin</i>
<b>Films</b>	<i>Désespéré Tristesse Elle pleure Tout le monde est un peu triste</i>	<i>Tête grave Personne ne sourit</i>
<b>Dessin animé</b>	<i>Triste</i>	
<b>Images avec bulles à compléter</b>	<i>Surpris Ennuyant</i>	

## **ANNEXE 23 : repérage extraits de textes**

« Nous attendions, groupés comme des moutons, à l'abri d'un arbousier. Ma mère était pâle, et respirait vite. Mon frère Paul avait cessé de croquer le sucre qu'il dérobaît dans son paquet. Mon père, le visage tendu en avant, regardait à travers les branches. »

Le château de ma mère, M. PAGNOL

« Les femmes de la famille Pritchard pleuraient toutes, en poussant des cris, soutenues par leur mari, tandis que leurs enfants, accrochés à leurs jupes, hoquetaient avec rage. Un seul petit garçon, près de moi, ayant trop pleuré, restait là, les mains dans les poches, la bouche tombante, les yeux secs et las. »

Qu'elle était verte ma vallée, R. Llewellyn

« Edmond et Mercédés étaient dans les bras l'un de l'autre. Le soleil ardent de Marseille, qui pénétrait à travers l'ouverture de la porte, les inondait d'un flot de lumière. D'abord ils ne virent rien de ce qui les entourait. Un immense bonheur les isolait du monde [...] »

Le comte de monte Cristo, A. DUMAS

« Dans un dernier effort, la petite troupe fendit la foule et se précipita au pied de la passerelle, bousculant quelques écoliers au passage. Le ministre, surpris d'une telle intrusion, s'immobilisa au milieu des escaliers. Grand, cheveux blancs plaqués en arrière, il affichait une mine sévère. « Qu'est-ce que cela signifie ? » lança-t-il, agacé, à son garde du corps. »

Piège mortel au Vietnam, Ph. GRANJOU-P. DELOCHE

« J'ai passé la nuit la plus épouvantable de toute ma vie. Il faisait un froid de loup, et j'entendais autour de moi des grattements et des piétinements terrifiants : des rats ! J'ai allumé ma chandelle pour les éloigner, mais elle a vite brûlé et je me suis retrouvé dans l'obscurité. De temps en temps, je sentais des petites pattes qui me frôlaient et je crois que je me suis mis à pleurer en pensant à maman qui devait être morte d'inquiétude à mon sujet. »

Béatrice Nicodème, Wiggins et le perroquet muet

« Il jeta les bras en l'air et cria : « Youpiiiiiiii ! » et à l'instant même, son long corps maigre quitta le lit, son bol de soupe vola à la figure de grand-maman Joséphine, et, dans un bond fantastique, ce gaillard de 96 ans ½ qui n'était pas sorti du lit depuis 20 ans sauta à terre et se livra, en pyjama, à une danse triomphale. »

Charlie et la chocolaterie, R. DAHL




## ANNEXE 24 : rédaction d'un court texte

Un jour mon frère m'a autorisé à regarder la télé,  
mais puis il a mis un film d'horreur et moi j'étais  
terrorisé parce que j'avais peur des films  
d'horreur, donc, ma mère était en colère,  
parce qu'elle lui avait dit, de ne pas mettre  
des films d'horreur quand sa sœur <sup>était</sup> est là.

Y.

## ANNEXE 25 : grille d'observation

 Travail non demandé ou non proposé au patient  
*abs. / absent* Patient absent lors de ce travail

### A l'oral :

	peur		joie		tristesse		colère	
Raconte une expérience personnelle en précisant : - Contexte temporel et spatial - Manifestations physiques - Manifestations psychiques - Cause de l'émotion		x		x		x		x
		x		x		x		x
Imagine d'autres situations pouvant susciter l'émotion		x		x		x		x
Mime l'émotion	oral	mimes	oral	mimes	oral	mimes	oral	mimes
- Attitude/comportement	x	x		x		x	x	x
- Expressions faciales	x	x		x		x		x
- Différentes intensités (non spontané, seulement quand c'est moi qui lui demande)		x		x		x		x
Reconnaît l'émotion mimée								

### Extraits de livres :

	peur	joie	tristesse	colère
Dénomme correctement l'émotion	x	x	x	x
Si non, confusion faite :	tristesse			
Comprend et décrit l'intensité de l'émotion		x	x	
Relève le vocabulaire caractéristique	x	x	x	x
Fait un parallèle avec une situation connue/vécue				
Mime le texte	x	x	x	x
Met le ton en lisant		x		

### Dessins de visages :

	peur	joie	tristesse	colère
Dénomme correctement le dessin	x	x	x	x
Si non, confusion faite :				
Désigne correctement le dessin				
Relève les manifestations physiques caractéristiques	x	x	x	x
Classe correctement par ordre croissant d'intensité	x	x	x	x
Mime l'émotion du dessin	x	x	x	x
Fait un parallèle avec une situation connue/vécue	x	x	x	x

**Photos de visages :**

	<b>peur</b>	<b>joie</b>	<b>tristesse</b>	<b>colère</b>
Dénomme correctement la photo	x	x	x	x
Si non, confusion faite :				
Mime l'émotion de la photo	x	x	x	x
Relève les indices pertinents sur lesquels il s'appuie	x	x	x	x
Fait un parallèle avec une situation connue/vécue				
Précise l'intensité par un mot	x		x	x

**Extraits musicaux :**

○ **Musiques classiques**

	<b>peur</b>	<b>joie</b>	<b>tristesse</b>	<b>colère</b>		
Dénomme correctement l'émotion			x	x	x	x
Si non, confusion faite :	tristesse	peur				
Précise l'intensité de l'émotion				x		
Explique les indices qu'il a perçus (rythme, vitesse,...)			x		x	x
Imagine/mime une situation	x	x	x	x		x
Chantonne l'extrait			x			x

○ **Emotional clips**

	<b>peur</b>		<b>joie</b>		<b>tristesse</b>	<b>colère</b>
Dénomme correctement l'émotion			x			
Si non, confusion faite :	tristesse	colère			peur	
Précise l'intensité de l'émotion						
Explique les indices qu'il a perçus	x				x	
Imagine une situation						
Mime une situation		x				
Chantonne l'extrait	x	x	x		x	

**Extraits de films :**

	<b>peur</b>	<b>joie</b>	<b>tristesse</b>	<b>colère</b>
Dénomme correctement l'émotion	x	x	x	x
Si non, confusion faite :				
Précise l'intensité de l'émotion	x			
Evoque une cause possible	x			
Relève les indices pertinents	x	x	x	x
Mime l'émotion	x	x		x
Fait un parallèle avec une situation connue/vécue				

**Dessin animé :**

	<b>peur</b>	<b>joie</b>	<b>tristesse</b>	<b>colère</b>
Dénomme correctement l'émotion	x	x	x	x
Si non, confusion faite :				
Précise l'intensité de l'émotion				
Relève les indices pertinents		x		
Met en lien avec l'histoire racontée				
Mime l'émotion				x
Fait un parallèle avec une situation connue/vécue				

**Images avec bulles à compléter :**

	<b>peur</b>	<b>joie</b>	<b>tristesse</b>	<b>colère</b>
Reconnait et dénomme correctement l'émotion	x	x	x	x
Si non, confusion faite :				
Précise l'intensité de l'émotion				
Relève les indices pertinents				
Utilise du vocabulaire caractéristique de l'émotion				
Evoque une cause possible	x			x
Imagine une situation	x	x	x	x
Mime la situation	x	x	x	x
Fait un parallèle avec une situation connue/vécue				
Imagine des propos adéquats	x	x	x	x

## ANNEXE 26 : grille de vocabulaire

### PEUR

	Termes utilisés spontanément par l'enfant	Termes introduits
<b>Oral</b>	<i>Peur de quelque chose</i>	<i>Faire exprès de faire peur à quelqu'un</i>
<b>Mimes</b>		<i>Réaction Phobie</i>
<b>Textes</b>	<i>Je m'inquiète</i>	<i>Impressionner/faire peur à quelqu'un Ambiance qui fait peur Inquiet</i>
<b>Etiquettes</b>	<i>On a peur Peur</i>	<i>Effroi Frayeur Avoir une frayeur Stress Etre stressé Angoisse Etre angoissé Crainte Avoir la crainte de Panique</i>
<b>Dessins</b>	<i>Triste Il t'inquiète (pour il est inquiet) Sourcils qui montent</i>	<i>Inquiet Bouche ouverte Yeux grand ouverts Sourcils qui remontent Serrer les dents Se méfier de quelque chose Faire attention à quelque chose</i>
<b>Photos</b>	<i>Avoir peur Yeux qui brillent Frayeur Ouvre la bouche Panique</i>	<i>Effroi Crier Yeux grand ouverts Ouvre grand la bouche Ouvre encore plus la bouche Remonte les sourcils</i>
<b>Musiques</b>	<i>Peur C'est lentement</i>	<i>Crier Très calme Le noir, la nuit</i>
<b>Films</b>	<i>Peur Crier Très très peur Courir dehors Avoir peur</i>	<i>Ouvrir grand les yeux S'enfuir Paniqué Panique</i>
<b>Dessin animé</b>	<i>Avoir peur Il se méfie</i>	<i>Se méfier de quelqu'un/faire attention à quelqu'un Avoir peur de quelqu'un Peur de ce qui va arriver</i>
<b>Images avec bulles à compléter</b>	<i>Peur Paniqué</i>	<i>Très peur Paniqué</i>
<b>Rédaction d'un court texte</b>		

## COLERE

	<b>Termes utilisés spontanément par l'enfant</b>	<b>Termes introduits</b>
<b>Oral</b>	<i>Etre en colère Je suis en colère pour quelqu'un Très fâché</i>	
<b>Mimes</b>	<i>Très en colère</i>	<i>S'énervé</i>
<b>Textes</b>	<i>Très très très en colère</i>	<i>S'énervé Agacé/énervé Très en colère/très énervé Insultes</i>
<b>Etiquettes</b>	<i>Colère</i>	<i>Indignation Irritation Emportement S'emporter Consternation Rage Enervement</i>
<b>Dessins</b>	<i>Il est en colère Pas content Enervé Bouche qui tombe Moins/plus en colère Très très en colère</i>	<i>Froncer les sourcils Ferme les yeux tellement il est en colère</i>
<b>Photos</b>	<i>Très en colère Les sourcils tombent Enervement Mécontentement Souffler Fronce les sourcils Serrer les dents</i>	<i>Froncer les sourcils Fâché Bouche tendue Emportement</i>
<b>Musiques</b>	<i>Colère Trop fort Musique très forte</i>	<i>S'énervé sur son piano La colère monte Tape fort sur les touches S'énervé encore plus S'énervé sur l'instrument Marcher avec de gros pas</i>
<b>Films</b>	<i>En colère Crier Se disputer</i>	<i>Froncer les sourcils Parler fort</i>
<b>Dessin animé</b>	<i>Fronce les sourcils Etre en colère Pousser quelqu'un Se battre</i>	<i>Se battre Se disputer</i>
<b>Images avec bulles à compléter</b>	<i>En colère Froncer les sourcils</i>	<i>Très en colère</i>

## JOIE

	<b>Termes utilisés spontanément par l'enfant</b>	<b>Termes introduits</b>
<b>Oral</b>	<i>Content</i> <i>J'aime/j'aime pas</i>	
<b>Mimes</b>		<i>Plus content</i> <i>Moins content</i>
<b>Textes</b>	<i>Content</i> <i>La joie</i> <i>Très très content</i>	
<b>Etiquettes</b>	<i>Content</i>	<i>Allégresse</i> <i>Jubilation</i> <i>Euphorie</i> <i>Joie</i> <i>Satisfaction</i> <i>Enthousiasme</i>
<b>Dessins</b>	<i>La joie</i> <i>Content</i> <i>Il sourit</i> <i>Rire</i> <i>Moins content</i> <i>Plus content</i>	<i>Yeux fermés car les joues sont remontées</i> <i>Heureux</i> <i>Joyeux</i> <i>Encore plus content</i> <i>Ouvre sa bouche</i> <i>Pleurer tellement il rit</i>
<b>Photos</b>	<i>Content</i> <i>Sourire</i> <i>Joie</i> <i>Joyeux</i> <i>Trop content</i> <i>Elle est la joie</i>	<i>Content</i> <i>Joyeux</i> <i>Sourire</i> <i>Rigoler aux éclats</i> <i>Mort de rire</i>
<b>Musiques</b>	<i>Joie</i>	<i>Ça sautille</i> <i>Ça danse</i> <i>Sautillant</i> <i>Quelque chose qu'on tape souvent</i> <i>Très fort</i>
<b>Films</b>	<i>Rigoler</i> <i>Ouvrir sa bouche</i> <i>Sourcils qui sont hauts</i> <i>Content</i>	<i>Joyeux</i> <i>Heureux</i>
<b>Dessin animé</b>	<i>Joyeux</i> <i>Sourire</i> <i>Content</i> <i>Joie</i> <i>Très joyeux</i> <i>Il est joie</i> <i>Il est joyeux</i>	<i>Sourire</i> <i>Fête</i>
<b>Images avec bulles à compléter</b>	<i>Joyeux</i>	



## TRISTESSE

	<b>Termes utilisés spontanément par l'enfant</b>	<b>Termes introduits</b>
<b>Oral</b>	<i>Triste</i>	<i>Très triste</i>
<b>Mimes</b>	<i>Pleurer</i> <i>Jaloux</i>	<i>Pleurer</i> <i>Avoir mal</i>
<b>Textes</b>	<i>Furieux</i>	<i>Bouche tombante</i> <i>Las</i> <i>Tristesse</i>
<b>Etiquettes</b>	<i>Pas content</i> <i>Triste</i>	<i>Mélancolie</i> <i>Déception</i> <i>Etre déçu</i> <i>Chagrin</i> <i>Avoir du chagrin</i> <i>Accablement</i> <i>Mécontentement</i>
<b>Dessins</b>	<i>Il pleure</i> <i>Il est triste</i> <i>Il est un peu triste</i> <i>Ferme les yeux</i> <i>La bouche est ouvert</i> <i>Il ouvre la bouche</i>	<i>Triste</i> <i>Il est moins triste</i> <i>Mordre sa lèvre</i> <i>Larme qui commence à couler</i> <i>Il pleure en ouvrant la bouche</i> <i>Il crie</i>
<b>Photos</b>	<i>Trop triste</i> <i>Bouche fermée</i> <i>Il pleure</i> <i>La bouche tombe</i> <i>Yeux fermés</i>	<i>Lever les sourcils</i> <i>Larmes</i> <i>Bouche molle</i> <i>Avoir du chagrin</i>
<b>Musiques</b>	<i>Stop puis ça repart</i> <i>Calme</i> <i>Lentement</i>	<i>Calme</i> <i>Lent</i> <i>Ça s'arrête</i> <i>Ça se balance</i> <i>Mou</i> <i>Quelqu'un qui pleure</i> <i>Pas très fort</i> <i>Très calme</i> <i>Triste</i>
<b>Films</b>	<i>Pleurer</i> <i>Embrasser</i> <i>Triste</i>	<i>Prendre dans ses bras</i> <i>Consoler quelqu'un</i>
<b>Dessin animé</b>	<i>Il est mécontentement</i> <i>Il est mécontent</i> <i>Triste</i>	<i>Mécontent</i>
<b>Images avec bulles à compléter</b>	<i>Pleurer très fort</i>	<i>Pleurer beaucoup</i>

## ANNEXE 27 : repérage extraits de textes

« Les femmes de la famille Pritchard pleuraient toutes, en poussant des cris, soutenues par leur mari, tandis que leurs enfants, accrochés à leurs jupes, hoquetaient avec rage. Un seul petit garçon, près de moi, ayant trop pleuré, restait là, les mains dans les poches, la bouche tombante, les yeux secs et las. »

Qu'elle était verte ma vallée, R. Llewellyn

« Le jeune Mike Teavee, l'heureux gagnant, semblait extrêmement ennuyé par toute cette affaire, « Espèces d'idiots, ne voyez-vous pas que je suis en train de regarder la télévision ? dit-il d'une voix courroucée, je ne veux pas qu'on me dérange ! »

Charlie et la chocolaterie, R. DALH

« Dans un dernier effort, la petite troupe fendit la foule et se précipita au pied de la passerelle, bousculant quelques écoliers au passage. Le ministre, surpris d'une telle intrusion, s'immobilisa au milieu des escaliers. Grand, cheveux blancs plaqués en arrière, il affichait une mine sévère. « Qu'est-ce que cela signifie ? » lança-t-il, agacé, à son garde du corps. »

Piège mortel au Vietnam, Ph. GRANJOU-P. DELOCHE

« J'ai passé la nuit la plus épouvantable de toute ma vie. Il faisait un froid de loup, et j'entendais autour de moi des grattements et des piétinements terrifiants : des rats ! J'ai allumé ma chandelle pour les éloigner, mais elle a vite brûlé et je me suis retrouvé dans l'obscurité. De temps en temps, je sentais des petites pattes qui me frôlaient et je crois que je me suis mis à pleurer en pensant à maman qui devait être morte d'inquiétude à mon sujet. »


Béatrice Nicodème, Wiggins et le perroquet muet

« Il jeta les bras en l'air et cria : « Youpiiiiiiii ! » et à l'instant même, son long corps maigre quitta le lit, son bol de soupe vola à la figure de grand-maman Joséphine, et, dans un bond fantastique, ce gaillard de 96 ans ½ qui n'était pas sorti du lit depuis 20 ans sauta à terre et se livra, en pyjama, à une danse triomphale. »

Charlie et la chocolaterie, R. DAHL

M.

## ANNEXE 28 : grille d'observation

 Travail non demandé ou non proposé au patient  
*abs. / absent* Patient absent lors de ce travail

### A l'oral :

	<b>peur</b>		<b>joie</b>		<b>tristesse</b>		<b>colère</b>	
Raconte une expérience personnelle en précisant : - Contexte temporel et spatial - Manifestations physiques - Manifestations psychiques - Cause de l'émotion	<i>absente</i>		<i>absente</i>		<i>absente</i>		<i>absente</i>	
Imagine d'autres situations pouvant susciter l'émotion	<i>absente</i>		<i>absente</i>		<i>absente</i>		<i>absente</i>	
Mime l'émotion	oral	mimes	oral	mimes	oral	mimes	oral	mimes
- Attitude/comportement		X		X		X		X
- Expressions faciales	<i>abs.</i>	X	<i>abs.</i>	X	<i>abs.</i>	X	<i>abs.</i>	X
- Différentes intensités								
Reconnaît l'émotion mimée			X		X		X	

### Extraits de livres :

	<b>peur</b>	<b>joie</b>	<b>tristesse</b>	<b>colère</b>
Dénomme correctement l'émotion	X	X		X
Si non, confusion faite :				
Comprend et décrit l'intensité de l'émotion				X
Relève le vocabulaire caractéristique	X	X		X
Fait un parallèle avec une situation connue/vécue				X
Mime le texte		X		X
Met le ton en lisant		X		X

### Dessins de visages :

	<b>peur</b>	<b>joie</b>	<b>tristesse</b>	<b>colère</b>
Dénomme correctement le dessin	X	X	X	X
Si non, confusion faite :	tristesse (pour un seul des dessins)			
Désigne correctement le dessin				
Relève les manifestations physiques caractéristiques				
Classe correctement par ordre croissant d'intensité	X	X	X	X
Mime l'émotion du dessin	X	X	X	X
Fait un parallèle avec une situation connue/vécue				

**Photos de visages :**

	<b>peur</b>	<b>joie</b>	<b>tristesse</b>	<b>colère</b>
Dénomme correctement la photo	x	x	x	x
Si non, confusion faite :				
Mime l'émotion de la photo	x		x	x
Relève les indices pertinents sur lesquels il s'appuie	x	x	x	x
Fait un parallèle avec une situation connue/vécue				
Précise l'intensité par un mot	x	x	x	x

**Extraits musicaux :**

○ **Musiques classiques**

	<b>peur</b>	<b>joie</b>	<b>tristesse</b>	<b>colère</b>		
Dénomme correctement l'émotion		x	x			
Si non, confusion faite :	tristesse			peur	joie	peur
Précise l'intensité de l'émotion						
Explique les indices qu'il a perçus (rythme, vitesse,...)						
Imagine/mime une situation			x		x	x
Chantonne l'extrait						

○ **Emotional clips**

	<b>peur</b>		<b>joie</b>		<b>tristesse</b>		<b>colère</b>
Dénomme correctement l'émotion			x	x	x	x	
Si non, confusion faite :	colère	colère					
Précise l'intensité de l'émotion							
Explique les indices qu'il a perçus		x		x	x		
Imagine une situation							
Mime une situation			x				
Chantonne l'extrait		x			x	x	

**Extraits de films :**

	<b>peur</b>	<b>joie</b>	<b>tristesse</b>	<b>colère</b>
Dénomme correctement l'émotion	x	x	x	x
Si non, confusion faite :				
Précise l'intensité de l'émotion				
Evoque une cause possible	x			x
Relève les indices pertinents	x	x		x
Mime l'émotion	x	x	x	x
Fait un parallèle avec une situation connue/vécue				

**Dessin animé :**

	<b>peur</b>	<b>joie</b>	<b>tristesse</b>	<b>colère</b>
Dénomme correctement l'émotion	x	x	x	x
Si non, confusion faite :				
Précise l'intensité de l'émotion				
Relève les indices pertinents		x		x
Met en lien avec l'histoire racontée				
Mime l'émotion	x			x
Fait un parallèle avec une situation connue/vécue				

**Images avec bulles à compléter :**

	<b>peur</b>	<b>joie</b>	<b>tristesse</b>	<b>colère</b>
Reconnait et dénomme correctement l'émotion	x	x	x	x
Si non, confusion faite :				
Précise l'intensité de l'émotion	x			
Relève les indices pertinents	x			
Utilise du vocabulaire caractéristique de l'émotion	x		x	
Evoque une cause possible	x	x	x	x
Imagine une situation		x		
Mime la situation	x	x	x	x
Fait un parallèle avec une situation connue/vécue				
Imagine des propos adéquats	x	x	x	x

## ANNEXE 29 : grille de vocabulaire

### PEUR

	<b>Termes utilisés spontanément par l'enfant</b>	<b>Termes introduits</b>
<b>Oral</b>	<i>absente</i>	<i>absente</i>
<b>Mimes</b>		<i>Gros yeux Bouche ouverte Trembler Tremblements Stress Mains moites</i>
<b>Textes</b>	<i>Stress</i>	
<b>Etiquettes</b>		<i>Effroi Stress Angoisse Crainte Panique Frayeur</i>
<b>Dessins</b>	<i>Paralysé Inquiet</i>	<i>Yeux et bouche grand ouverts</i>
<b>Photos</b>	<i>Stress Dents serrées Défroncer les sourcils Crainte Effroi Bouche grand ouverte</i>	<i>Dents serrées Yeux grand ouvert Se méfier Regarder partout S'enfuir Se reculer Sourcils levés Bouche ouverte Stressé Panique Phobie Quelque chose qu'on ne peut pas supporter</i>
<b>Musiques</b>	<i>Noir Sombre</i>	<i>Rythme qui s'accélère Regarder partout Se retourner</i>
<b>Films</b>	<i>Avoir peur Tonnerre Mort S'enfuir Cris</i>	<i>Ambiance noire Partir en courant Se méfier Se demander ce qu'il va se passer Cela fait peur Orage Tonnerre Eclair</i>
<b>Dessin animé</b>	<i>Peur</i>	<i>Sursauter Se méfier</i>
<b>Images avec bulles à compléter</b>	<i>Timide Stressé Inquiète Inquiet pour quelqu'un Peur de lui Peur qu'on le dispute</i>	<i>Paniquer Voix paniquée Affolé Se faire du souci pour quelqu'un</i>

<b>Rédaction d'un court texte</b>	<i>Peur Paniqué Yeux tout ouverts Angoissé Effrayé Grands yeux Orage/tonnerre</i>	<i>Effrayer Frayeur Ambiance particulière Sursauter</i>
-----------------------------------	---	---



## COLERE

	<b>Termes utilisés spontanément par l'enfant</b>	<b>Termes introduits</b>
<b>Oral</b>	<i>absente</i>	<i>absente</i>
<b>Mimes</b>	<i>Etre colère Agressif Grimace Disputer quelqu'un</i>	<i>Etre en colère Taper du pied Claquer la porte Crier</i>
<b>Textes</b>	<i>Encore plus fort</i>	<i>Faire mal physiquement ≠ faire mal au cœur</i>
<b>Etiquettes</b>		<i>Indignation Irritation Etre irrité Quelque chose nous énerve un peu, nous embête un peu Emportement S'emporter On ne se contrôle plus Consternation Etre sous le choc Etre choqué Etre étonné par quelque chose Rage Enervement</i>
<b>Dessins</b>	<i>Etre en colère</i>	<i>Crispé Ferme les yeux tellement il est énervé</i>
<b>Photos</b>	<i>Agressif Rage Sourcils froncés Consternation Emportement Un peu plus bas que la joie (pour dire moins intense)</i>	<i>Bouche en avant et tendue Souffler Agacé Voir les dents Sourcils froncés Visage très marqué Avoir la rage</i>
<b>Musiques</b>	<i>Agressivement Enervement Emportement Etre en colère Un peu lent Un peu fort</i>	<i>Agressif Taper de plus en plus fort S'énerver Tension Tendu</i>
<b>Films</b>	<i>Colère</i>	<i>Parle vite S'énerver contre quelqu'un</i>
<b>Dessin animé</b>	<i>Mécontent Marcher sévèrement Grimace de colère Froncer les sourcils Colère</i>	<i>Pas lourds</i>
<b>Images avec bulles à compléter</b>	<i>Enerver En colère Crier</i>	<i>Montrer du doigt Bouche grand ouverte (crier)</i>

## JOIE

	<b>Termes utilisés spontanément par l'enfant</b>	<b>Termes introduits</b>
<b>Oral</b>	<i>absente</i>	<i>absente</i>
<b>Mimes</b>	<i>Rigoler Rigolo</i>	<i>Joyeux Lever les bras Sourire Crier Sauter</i>
<b>Textes</b>	<i>Joie</i>	<i>Mort de rire Fantastique Triomphal Danser Bondir Sauter Beaucoup d'énergie</i>
<b>Etiquettes</b>	<i>Etre au paradis</i>	<i>Jubilation Super heureux Bouillir tellement on est content Allégresse Content Euphorie Etre euphorique Devenir fou On se contrôle plus du tout Crier Sauter Joie Satisfaction Etre satisfait Enthousiasme</i>
<b>Dessins</b>	<i>Mort de rire Content Joyeux Encore plus joyeux Extra-content</i>	
<b>Photos</b>	<i>Content Enthousiasme Satisfaction</i>	<i>Presque normal Fou de joie Euphorique Euphorie</i>
<b>Musiques</b>	<i>Joie Un peu aigu Sympathique Rire Sourire</i>	<i>Sauter Sautiller Très rythmé Joyeux Danser Intensité qui monte Fier et majestueux Impressionnant</i>
<b>Films</b>	<i>Content Mort de rire</i>	<i>Agiter Blagues Plié de rire Rigoler</i>

<b>Dessin animé</b>	<i>Content</i> <i>Sourire</i>	<i>Sautillants</i> <i>Super content</i> <i>Fête</i>
<b>Images avec bulles à compléter</b>	<i>Content</i> <i>Euphorie</i>	<i>Youpi !</i> <i>Fier</i>

## TRISTESSE

	<b>Termes utilisés spontanément par l'enfant</b>	<b>Termes introduits</b>
<b>Oral</b>	<i>absente</i>	<i>absente</i>
<b>Mimes</b>	<i>Triste</i> <i>Avoir mal</i> <i>Pleurer</i>	<i>Epaules qui tombent</i> <i>Bouche qui tombe/tombante</i> <i>Bouder</i> <i>Bouche en canard</i>
<b>Textes</b>	<i>absente</i>	<i>absente</i>
<b>Etiquettes</b>	<i>Chagrin d'amour</i> <i>Triste</i>	<i>Mélancolie</i> <i>Etre d'humeur triste</i> <i>Déception</i> <i>Chagrin</i> <i>Mécontentement</i> <i>Accablement</i> <i>Accablé</i> <i>Avoir un gros poids sur les épaules</i> <i>Ne plus pouvoir se relever</i> <i>Etre baissé</i> <i>Epaules qui tombent</i>
<b>Dessins</b>	<i>Triste</i> <i>Faire mal à quelqu'un avec des mots</i>	<i>Yeux qui tombent</i> <i>Déception</i> <i>Cœur qui saigne</i>
<b>Photos</b>	<i>Envie de pleurer</i> <i>Chagrin d'amitié</i> <i>Chagrin</i> <i>Accablement</i>	<i>Bouche qui tombe</i> <i>Epaules qui tombent</i> <i>Déception</i> <i>Mou</i> <i>Accablé</i> <i>Etre sur le point de pleurer</i>
<b>Musiques</b>	<i>Mélancolique</i> <i>Tristesse</i> <i>Un peu lent</i> <i>Guerre</i> <i>Triste</i> <i>Chagrin</i>	<i>Mélancolie</i> <i>Lourd</i> <i>Lent et grave</i> <i>Larmes qui tombent</i> <i>Mou</i> <i>Notes liées</i>
<b>Films</b>	<i>Tristesse</i>	<i>Triste</i> <i>Consoler quelqu'un</i>
<b>Dessin animé</b>	<i>Déçu</i> <i>Triste</i>	<i>Baisser les bras</i>
<b>Images avec bulles à compléter</b>	<i>Triste</i> <i>Mélancolique</i> <i>Déçu</i> <i>Chagrin d'amitié</i> <i>Chagriner</i> <i>Quelque chose qui fait mal au cœur</i> <i>S'ennuyer</i>	

### **ANNEXE 30 : repérage extraits de textes**

« Dans un dernier effort, la petite troupe fendit la foule et se précipita au pied de la passerelle, bousculant quelques écoliers au passage. Le ministre, surpris d'une telle intrusion, s'immobilisa au milieu des escaliers. Grand, cheveux blancs plaqués en arrière, il affichait une mine sévère. « Qu'est-ce que cela signifie ? » lança-t-il, agacé, à son garde du corps. »

Piège mortel au Vietnam, Ph. GRANJOU-P. DELOCHE

« J'ai passé la nuit la plus épouvantable de toute ma vie. Il faisait un froid de loup, et j'entendais autour de moi des grattements et des piétinements terrifiants : des rats ! J'ai allumé ma chandelle pour les éloigner, mais elle a vite brûlé et je me suis retrouvé dans l'obscurité. De temps en temps, je sentais des petites pattes qui me frôlaient et je crois que je me suis mis à pleurer en pensant à maman qui devait être morte d'inquiétude à mon sujet. »

Béatrice Nicodème, Wiggins et le perroquet muet

« Il jeta les bras en l'air et cria : « Youpiiiiiiii ! » et à l'instant même, son long corps maigre quitta le lit, son bol de soupe vola à la figure de grand-maman Joséphine, et, dans un bond fantastique, ce gaillard de 96 ans ½ qui n'était pas sorti du lit depuis 20 ans sauta à terre et se livra, en pyjama, à une danse triomphale. »


Charlie et la chocolaterie, R. DAHL

### ANNEXE 31 : rédaction d'un court texte


Ils ont paniqué parce que on sait pas qui c'était et il tapait sur la porte. Ils avaient des yeux tout ouvert comme un poisson. Et ils sont engouffrés par le bruit de la porte. Et l'oncle de Harry Potter avait un fusil et sa femme lui prendre son épaule. Et Harry Potter se calmer.

**A1.**




## ANNEXE 32 : grille d'observation

 Travail non demandé ou non proposé au patient  
*abs. / absent* Patient absent lors de ce travail









### A l'oral :

	peur		joie		tristesse		colère	
Raconte une expérience personnelle en précisant : - Contexte temporel et spatial - Manifestations physiques - Manifestations psychiques - Cause de l'émotion		x				x		X X
		x				x		x
Imagine d'autres situations pouvant susciter l'émotion		x		x		x		x
Mime l'émotion	oral	mimes	oral	mimes	oral	mimes	oral	mimes
- Attitude/comportement	x		x	x	x		x	x
- Expressions faciales		x		x				x
- Différentes intensités								
Reconnaît l'émotion mimée			x		x		x	

### Extraits de livres :

	peur		joie		tristesse		colère	
Dénomme correctement l'émotion		x	x	x	x		x	
Si non, confusion faite :	colère							tristesse
Comprend et décrit l'intensité de l'émotion				x				
Relève le vocabulaire caractéristique	x	x	x	x	x		x	x
Fait un parallèle avec une situation connue/vécue								
Mime le texte				x	x		x	
Met le ton en lisant							x	

### Dessins de visages :

	peur	joie	tristesse	colère
Dénomme correctement le dessin	x	x	x	x
Si non, confusion faite :				peur (pour un seul des dessins)
Désigne correctement le dessin				
Relève les manifestations physiques caractéristiques				
Classe correctement par ordre croissant d'intensité	x	x	x	x
Mime l'émotion du dessin				
Fait un parallèle avec une situation connue/vécue		x		



**Photos de visages :**

	<b>peur</b>	<b>joie</b>	<b>tristesse</b>	<b>colère</b>
Dénomme correctement la photo	x	x	x	x
Si non, confusion faite :				
Mime l'émotion de la photo	x	x		
Relève les indices pertinents sur lesquels il s'appuie	x	x	x	x
Fait un parallèle avec une situation connue/vécue				
Précise l'intensité par un mot	x	x	x	x

**Extraits musicaux :**

○ **Musiques classiques**

	<b>peur</b>	<b>joie</b>	<b>tristesse</b>	<b>colère</b>		
Dénomme correctement l'émotion			x			
Si non, confusion faite :	tristesse	tristesse		peur	joie	peur
Précise l'intensité de l'émotion						
Explique les indices qu'il a perçus (rythme, vitesse,...)		x		x		x
Imagine/mime une situation			x		x	x
Chantonne l'extrait						x

○ **Emotional clips**

	<b>peur</b>		<b>joie</b>		<b>tristesse</b>		<b>colère</b>
Dénomme correctement l'émotion			x	x	x	x	
Si non, confusion faite :	colère	colère					
Précise l'intensité de l'émotion	x						
Explique les indices qu'il a perçus			x	x	x	x	
Imagine une situation	x						
Mime une situation	x	x					
Chantonne l'extrait		x				x	

**Extraits de films :**

	<b>peur</b>	<b>joie</b>	<b>tristesse</b>	<b>colère</b>
Dénomme correctement l'émotion	x	x	x	
Si non, confusion faite :				
Précise l'intensité de l'émotion				
Evoque une cause possible	x	x	x	x
Relève les indices pertinents	x	x		x
Mime l'émotion	x	x	x	x
Fait un parallèle avec une situation connue/vécue				

**Dessin animé :**

	<b>peur</b>	<b>joie</b>	<b>tristesse</b>	<b>colère</b>
Dénomme correctement l'émotion Si non, confusion faite :	<i>absent</i>	<i>absent</i>	<i>absent</i>	<i>absent</i>
Précise l'intensité de l'émotion				
Relève les indices pertinents				
Met en lien avec l'histoire racontée				
Mime l'émotion				
Fait un parallèle avec une situation connue/vécue				

**Images avec bulles à compléter :**

	<b>peur</b>	<b>joie</b>	<b>tristesse</b>	<b>colère</b>
Reconnaît et dénomme correctement l'émotion Si non, confusion faite :	X (Après une confusion avec la tristesse)	X	X	X
Précise l'intensité de l'émotion			X	
Relève les indices pertinents			X	
Utilise du vocabulaire caractéristique de l'émotion	X	X	X	
Evoque une cause possible	X	X	X	X
Imagine une situation		X	X	X
Mime la situation				
Fait un parallèle avec une situation connue/vécue				
Imagine des propos adéquats	X	X	X	X

## ANNEXE 33 : grille de vocabulaire

### PEUR

	Termes utilisés spontanément par l'enfant	Termes introduits
<b>Oral</b>	<i>Phobie Cela fait des frissons Blocage du cerveau Crier Film d'horreur Paranormal</i>	<i>Etre impressionné</i>
<b>Mimes</b>	<i>Regarder partout Stress</i>	<i>Trembler Tremblements Bouche ouverte Gros yeux Mains moites</i>
<b>Textes</b>	<i>Stressé Blanc de peur Frissons</i>	<i>Respiration accélérée Pâle</i>
<b>Etiquettes</b>		<i>Effroi Stress Angoisse Crainte Panique Frayeur</i>
<b>Dessins</b>	<i>Peur Surpris</i>	<i>Yeux et bouche grand ouverts Inquiet</i>
<b>Photos</b>	<i>Stress Phobie Yeux grand ouverts Surpris La crainte totale Tu crains ou tu paniques ? Frayeur Effroi Panique On voit la mâchoire du bas mais pas celle du haut Défroncer les sourcils</i>	<i>Dents serrées Yeux grand ouverts Se méfier Regarder partout Se reculer S'enfuir Sourcils levés Bouche ouverte Stressé Panique Phobie Quelque chose qu'on ne peut pas supporter</i>
<b>Musiques</b>	<i>Grave Frustré Ne s'ouvre pas Chat noir, tentacules, araignées</i>	<i>Rythme s'accélère Regarder partout Se retourner</i>
<b>Films</b>	<i>Avoir peur Crier Attaque Phobie Ambiance hantée Violent S'en aller</i>	<i>Ambiance noire Se demande ce qu'il va se passer Se méfier Partir en courant Cela fait peur Orage Tonnerre Eclair</i>
<b>Dessin animé</b>	<i>absent</i>	<i>absent</i>
<b>Images avec bulles à compléter</b>	<i>Angoissé</i>	<i>Se faire du souci pour quelqu'un</i>
<b>Rédaction d'un court texte</b>		

## COLERE

	<b>Termes utilisés spontanément par l'enfant</b>	<b>Termes introduits</b>
<b>Oral</b>	<i>Devenir rouge Enervé Se mettre en colère S'excuser/pardonner Ne pas arriver à se contrôler</i>	<i>Se mettre en colère Se maîtriser</i>
<b>Mimes</b>	<i>Etre en colère Se disputer</i>	<i>Etre en colère Taper du pied Claquer la porte</i>
<b>Textes</b>	<i>Agressif Rage Quelqu'un qui m'ennuie Crier</i>	<i>Insulter Parler sous le coup de la colère Courroucé/courroux Enervé Agacé Faire mal physiquement ≠ faire mal au cœur</i>
<b>Etiquettes</b>	<i>Enervé Tu es tellement énervé que tu t'emporte Mécontent</i>	<i>Indignation Irritation Etre irrité Quelque chose nous énerve un peu, nous embête un peu Emportement S'emporter On ne se contrôle plus Consternation Etre sous le choc Etre choqué Etre étonné par quelque chose Rage Enervement</i>
<b>Dessins</b>	<i>Enervé</i>	<i>Crispé Fermer les yeux tellement il est en colère</i>
<b>Photos</b>	<i>Mâchoire qui sort Sourcils froncés Emportement Enervement Irritation</i>	<i>Bouche en avant et tendue Souffler Agacé Voir les dents Sourcils froncés Visage très marqué Avoir la rage</i>
<b>Musiques</b>	<i>Agressif Emportement C'est fort</i>	<i>S'énerver Taper de plus en plus fort Tension Tendu</i>
<b>Films</b>	<i>Pas content Colère Porter plainte</i>	<i>Parle vite S'énerver contre quelqu'un</i>
<b>Dessin animé</b>	<i>absent</i>	<i>absent</i>
<b>Images avec bulles à compléter</b>	<i>Colère</i>	<i>Montrer du doigt Bouche grand ouverte (crier)</i>

## JOIE

	<b>Termes utilisés spontanément par l'enfant</b>	<b>Termes introduits</b>
<b>Oral</b>	<i>Crier de joie Pleurer de bonheur On se contrôle Sauter de joie</i>	<i>Content</i>
<b>Mimes</b>	<i>Content</i>	<i>Sourire Lever les bras Crier Sauter Joyeux</i>
<b>Textes</b>	<i>Content S'amuser Très content Joyeux</i>	<i>Submergé par quelque chose Fantastique Bondir Sauter Etre dans une bulle Triomphal Mort de rire Beaucoup d'énergie Danser</i>
<b>Etiquettes</b>	<i>Il devient fou</i>	<i>Jubilation Super heureux Bouillir tellement on est content Allégresse Content Euphorie Etre euphorique Devenir fou On se contrôle plus du tout Crier Sauter Joie Satisfaction Etre satisfait Enthousiasme</i>
<b>Dessins</b>	<i>Joie Bonheur</i>	<i>Mort de rire</i>
<b>Photos</b>	<i>Yeux fermés Elle sourit Joie normale Joie Comme si la bouche allait sortir Allégresse Satisfaction</i>	<i>Presque normal Fou de joie Euphorique Euphorie</i>
<b>Musiques</b>	<i>Rapide Aigu Médium Très aigu Joie Très content Rire joyeux</i>	<i>Sauter Sautiller Intensité qui monte Très rythmé Joyeux Quelque chose qui danse Fier et majestueux Impressionnant</i>

<b>Films</b>	<i>Pété de rire</i> <i>Content</i> <i>Joie</i> <i>Joie applaudissante</i> <i>Mort de rire</i>	<i>Agiter</i> <i>Plié de rire</i> <i>Blagues</i> <i>Rigoler</i>
<b>Dessin animé</b>	<i>absent</i>	<i>absent</i>
<b>Images avec bulles à compléter</b>	<i>Content</i> <i>Gagner</i> <i>Fête d'anniversaire</i>	

## TRISTESSE

	<b>Termes utilisés spontanément par l'enfant</b>	<b>Termes introduits</b>
<b>Oral</b>	<i>Triste Pleurer Ne pas voir de bonheur</i>	<i>Ne pas être en forme Dire des choses blessantes Ça m'attriste Ne pas faire plaisir</i>
<b>Mimes</b>	<i>Tristesse</i>	<i>Bouche qui tombe Epaules qui tombent Bouche en canard Bouder</i>
<b>Textes</b>	<i>Pleurer Cris Pas content Pauvres Triste Yeux rouges</i>	<i>Bouche tombante Douleur</i>
<b>Etiquettes</b>		<i>Mélancolie Être d'humeur triste Déception Chagrin Mécontentement Accablement Accablé Avoir un gros poids sur les épaules Ne plus pouvoir se relever Être baissé Epaules qui tombent</i>
<b>Dessins</b>	<i>Tristesse Déçu Déception Blessé</i>	<i>Yeux qui tombent Déception Blessé (saigner ou blessé à l'intérieur) Cœur qui saigne</i>
<b>Photos</b>	<i>Chagrin d'amour Déçu Tristesse Grosse tristesse Accablement Envie beaucoup de pleurer Être vraiment blessé Mélancolie Chagrin</i>	<i>Bouche qui tombe Epaules qui tombent Déception Mou Accablé Être sur le point de pleurer</i>
<b>Musiques</b>	<i>Mélancolique Tristesse Très léger Grave Dramatique Mi-lent mi-rapide Un peu lent Un peu trop aigu, aigu-médium Enterrement Chagrin Mélodie chagrine Ca se répète toujours</i>	<i>Mélancolie Lourd Lent et grave Mou Notes liées Larmes qui tombent</i>

<b>Films</b>	<i>Tristesse Pleurer Souffler</i>	<i>Triste Consoler quelqu'un</i>
<b>Dessin animé</b>	<i>absent</i>	<i>absent</i>
<b>Images avec bulles à compléter</b>	<i>Tristesse Pleurer Pas contente Aïe Chagrin total Malheureuse</i>	<i>Se blesser</i>



## ANNEXE 34 : repérage extraits de textes

« Nous attendions, groupés comme des moutons, à l'abri d'un arbousier. Ma mère était pâle, et respirait vite. Mon frère Paul avait cessé de croquer le sucre qu'il déroba dans son paquet. Mon père, le visage tendu en avant, regardait à travers les branches. »

Le château de ma mère, M. PAGNOL

« Les femmes de la famille Pritchard pleuraient toutes, en poussant des cris, soutenues par leur mari, tandis que leurs enfants, accrochés à leurs jupes, hoquetaient avec rage. Un seul petit garçon, près de moi, ayant trop pleuré, restait là, les mains dans les poches, la bouche tombante, les yeux secs et las. »

Qu'elle était verte ma vallée, R. Llewellyn

« Le jeune Mike Teavee, l'heureux gagnant, semblait extrêmement ennuyé par toute cette affaire, « Espèces d'idiots, ne voyez-vous pas que je suis en train de regarder la télévision ? dit-il d'une voix courroucée, je ne veux pas qu'on me dérange ! »

Charlie et la chocolaterie, R. DALH

« Edmond et Mercédès étaient dans les bras l'un de l'autre. Le soleil ardent de Marseille, qui pénétrait à travers l'ouverture de la porte, les inondait d'un flot de lumière. D'abord ils ne virent rien de ce qui les entourait. Un immense bonheur les isolait du monde [...] »

Le comte de monte Cristo, A. DUMAS

« Dans un dernier effort, la petite troupe fendit la foule et se précipita au pied de la passerelle, bousculant quelques écoliers au passage. Le ministre, surpris d'une telle intrusion, s'immobilisa au milieu des escaliers. Grand, cheveux blancs plaqués en arrière, il affichait une mine sévère. « Qu'est-ce que cela signifie ? » lança-t-il, agacé, à son garde du corps. »

Piège mortel au Vietnam, Ph. GRANJOU-P. DELOCHE

« J'ai passé la nuit la plus épouvantable de toute ma vie. Il faisait un froid de loup, et j'entendais autour de moi des grattements et des piétinements terrifiants : des rats ! J'ai allumé ma chandelle pour les éloigner, mais elle a vite brûlé et je me suis retrouvé dans l'obscurité. De temps en temps, je sentais des petites pattes qui me frôlaient et je crois que je me suis mis à pleurer en pensant à maman qui devait être morte d'inquiétude à mon sujet. »

Béatrice Nicodème, Wiggins et le perroquet muet

*« Il jeta les bras en l'air et cria : « Youpiiiiiiii ! » et à l'instant même, son long corps maigre quitta le lit, son bol de soupe vola à la figure de grand-maman Joséphine, et, dans un bond fantastique, ce gaillard de 96 ans ½ qui n'était pas sorti du lit depuis 20 ans sauta à terre et se livra, en pyjama, à une danse triomphale. »*

Charlie et la chocolaterie, R. DAHL

## Jeunes implantés cochléaires : appropriation de 4 émotions

**Résumé :** Lorsqu'elle touche les enfants dès leur naissance, la surdité est un handicap qui a d'importantes répercussions sur le développement général et langagier. Les progrès technologiques dans ce domaine ont permis la création et l'amélioration de l'implant cochléaire, un dispositif médical qui restaure en partie l'audition et qui offre une alternative lorsque les limites des prothèses auditives sont atteintes. La prise en charge orthophonique des enfants implantés a pour objectifs principaux l'interprétation des stimuli qui constituent le monde sonore environnant, et l'acquisition d'une langue fonctionnelle et correcte. A l'adolescence, de nombreux bouleversements perturbent l'équilibre émotionnel des jeunes. Afin de gérer au mieux cette période, il nous semble essentiel que les jeunes puissent verbaliser leurs émotions, les comprendre, mais également comprendre celles d'autrui pour pouvoir ajuster leurs comportements et leurs réactions. Pour les jeunes sourds, le domaine émotionnel est particulièrement complexe à appréhender puisqu'il reste abstrait et que les éléments perceptibles ne peuvent pas être directement décodés. Nous avons choisi d'aborder, avec les 7 jeunes qui constituent notre population, 4 émotions fréquemment rencontrées : la peur, la joie, la colère et la tristesse. Afin de leur offrir une approche complète et plaisante, et de favoriser la mémorisation, nous leur avons présenté des supports qui proposaient des modalités d'entrée variées (auditive, visuelle, audiovisuelle). Au fil des séances, nous avons analysé l'évolution de leur vocabulaire émotionnel actif et passif ainsi que leur aisance à comprendre les émotions d'autrui. Les données ont été recueillies grâce à des enregistrements vidéo et par la complétion de grilles créées spécifiquement. A l'issue des séances, nous avons remarqué que pour tous les jeunes, le vocabulaire émotionnel s'était enrichi, diversifié et précisé. Leur compréhension des émotions était satisfaisante dès le début, mais nous avons constaté que la difficulté concernait surtout la verbalisation de ce qu'ils avaient compris, imaginé ou interprété.

**Mots-clés :** surdité – déficience auditive - implant cochléaire – émotions

**Abstract :** When it affects children from birth, deafness is a disability which has important repercussions on the global and language development. Technological advances in this area have enabled the creation and improvement of the cochlear implant, a medical device that partly restores hearing and that offers an alternative when the limits of conventional prostheses are reached. The speech therapy intervention for implanted children aims at the acquisition of a functional and correct language, and the interpretation of sound stimuli that constitute the world of sound, which was previously unknown to them. During adolescence, many upheavals disrupt the youth's emotional balance. In order to manage this period better, it seems essential that young people should be able to verbalize their emotions, understand them, but also those of others in order to adjust their behavior and reactions. For deaf children, the emotional domain is especially complex to grasp as it remains abstract and perceptible elements can't be directly decoded. We have chosen to deal with 4 emotions frequently encountered: fear, joy, anger and sadness, with the seven young people who make up our population. In order to give them a complete and pleasant approach, and to encourage memorization, we presented them materials which offered various input modalities (auditory, visual, and audiovisual). Throughout the sessions, we analyzed the changes in their emotional active and passive vocabulary and in their ease to understand the emotions of others. Data were collected through video recordings and the completion of specifically created grids. At the end of the sessions, we noticed that the emotional vocabulary was enriched, diversified and clarified for each youth participant. Their understanding of emotions was satisfactory at the beginning, but we found out that the main difficulty concerned the verbalization of what they understood, imagined or interpreted.

**Key words :** deafness – hearing impairment – cochlear implant - emotions

## Jeunes implantés cochléaires : appropriation de 4 émotions

**Résumé :** Lorsqu'elle touche les enfants dès leur naissance, la surdité est un handicap qui a d'importantes répercussions sur le développement général et langagier. Les progrès technologiques dans ce domaine ont permis la création et l'amélioration de l'implant cochléaire, un dispositif médical qui restaure en partie l'audition et qui offre une alternative lorsque les limites des prothèses auditives sont atteintes. La prise en charge orthophonique des enfants implantés a pour objectifs principaux l'interprétation des stimuli qui constituent le monde sonore environnant, et l'acquisition d'une langue fonctionnelle et correcte. A l'adolescence, de nombreux bouleversements perturbent l'équilibre émotionnel des jeunes. Afin de gérer au mieux cette période, il nous semble essentiel que les jeunes puissent verbaliser leurs émotions, les comprendre, mais également comprendre celles d'autrui pour pouvoir ajuster leurs comportements et leurs réactions. Pour les jeunes sourds, le domaine émotionnel est particulièrement complexe à appréhender puisqu'il reste abstrait et que les éléments perceptibles ne peuvent pas être directement décodés. Nous avons choisi d'aborder, avec les 7 jeunes qui constituent notre population, 4 émotions fréquemment rencontrées : la peur, la joie, la colère et la tristesse. Afin de leur offrir une approche complète et plaisante, et de favoriser la mémorisation, nous leur avons présenté des supports qui proposaient des modalités d'entrée variées (auditive, visuelle, audiovisuelle). Au fil des séances, nous avons analysé l'évolution de leur vocabulaire émotionnel actif et passif ainsi que leur aisance à comprendre les émotions d'autrui. Les données ont été recueillies grâce à des enregistrements vidéo et par la complétion de grilles créées spécifiquement. A l'issue des séances, nous avons remarqué que pour tous les jeunes, le vocabulaire émotionnel s'était enrichi, diversifié et précisé. Leur compréhension des émotions était satisfaisante dès le début, mais nous avons constaté que la difficulté concernait surtout la verbalisation de ce qu'ils avaient compris, imaginé ou interprété.

**Mots-clés :** surdité – déficience auditive - implant cochléaire – émotions

**Abstract :** When it affects children from birth, deafness is a disability which has important repercussions on the global and language development. Technological advances in this area have enabled the creation and improvement of the cochlear implant, a medical device that partly restores hearing and that offers an alternative when the limits of conventional prostheses are reached. The speech therapy intervention for implanted children aims at the acquisition of a functional and correct language, and the interpretation of sound stimuli that constitute the world of sound, which was previously unknown to them. During adolescence, many upheavals disrupt the youth's emotional balance. In order to manage this period better, it seems essential that young people should be able to verbalize their emotions, understand them, but also those of others in order to adjust their behavior and reactions. For deaf children, the emotional domain is especially complex to grasp as it remains abstract and perceptible elements can't be directly decoded. We have chosen to deal with 4 emotions frequently encountered: fear, joy, anger and sadness, with the seven young people who make up our population. In order to give them a complete and pleasant approach, and to encourage memorization, we presented them materials which offered various input modalities (auditory, visual, and audiovisual). Throughout the sessions, we analyzed the changes in their emotional active and passive vocabulary and in their ease to understand the emotions of others. Data were collected through video recordings and the completion of specifically created grids. At the end of the sessions, we noticed that the emotional vocabulary was enriched, diversified and clarified for each youth participant. Their understanding of emotions was satisfactory at the beginning, but we found out that the main difficulty concerned the verbalization of what they understood, imagined or interpreted.

**Key words :** deafness – hearing impairment – cochlear implant - emotions