L'atelier théâtre au C.M.P. ou comment sensibiliser les enfants aux émotions

Marion Chevrier

▶ **To cite this version:**

Marion Chevrier. L'atelier théâtre au C.M.P. ou comment sensibiliser les enfants aux émotions. Médecine humaine et pathologie. 2008. hal-01891278

HAL Id: hal-01891278
https://hal.univ-lorraine.fr/hal-01891278

Submitted on 9 Oct 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

AVERTISSEMENT

Ce document est le fruit d'un long travail approuvé par le jury de soutenance et mis à disposition de l'ensemble de la communauté universitaire élargie.

Il est soumis à la propriété intellectuelle de l'auteur. Ceci implique une obligation de citation et de référencement lors de l'utilisation de ce document.

D'autre part, toute contrefaçon, plagiat, reproduction illicite encourt une poursuite pénale.

Contact : ddoc-theses-contact@univ-lorraine.fr

LIENS

Code de la Propriété Intellectuelle. articles L 122. 4
Code de la Propriété Intellectuelle. articles L 335.2- L 335.10
http://www.cfcopies.com/V2/leg/leg_droi.php
http://www.culture.gouv.fr/culture/infos-pratiques/droits/protection.htm

UNIVERSITE HENRI POINCARE, NANCY I FACULTE DE MEDECINE

Ecole D'ORTHOPHONIE DE LORRAINE

Directeur : Professeur Claude SIMON

L'atelier théâtre au C.M.P. ou comment sensibiliser les enfants aux émotions.

MEMOIRE

Présenté pour l'obtention du

CERTIFICAT DE CAPACITE D'ORTHOPHONISTE

par

Marion CHEVRIER

Juin 2008

JURY

Président : M. SIBERTIN-BLANC, Professeur en pédopsychiatrie

Rapporteur : Mme CLAUDON, Orthophoniste

Assesseur : Mlle MERGER, Orthophoniste

UNIVERSITE HENRI POINCARE, NANCY I FACULTE DE MEDECINE

Ecole D'ORTHOPHONIE DE LORRAINE

Directeur : Professeur Claude SIMON

L'atelier théâtre au C.M.P. ou comment sensibiliser les enfants aux émotions.

MEMOIRE

Présenté pour l'obtention du

CERTIFICAT DE CAPACITE D'ORTHOPHONISTE

par

Marion CHEVRIER

Juin 2008

JURY

Président : M. SIBERTIN-BLANC, Professeur en pédopsychiatrie

Rapporteur : Mme CLAUDON, Orthophoniste

Assesseur : Mlle MERGER, Orthophoniste

REMERCIEMENTS

Je tiens avant tout à remercier Monsieur le Professeur SIBERTIN-BLANC, de s'être intéressé à mon travail et d'avoir accepté la présidence de mon jury.

Je souhaite également remercier Madame CLAUDON, de m'avoir accompagnée et guidée dans ce projet et surtout de m'avoir transmis sa riche expérience du théâtre dans le cadre thérapeutique.

Je remercie Mlle MERGER, de m'avoir donnée envie de travailler dans le champ passionnant de la psychiatrie, de m'avoir ensuite aiguillée dans le choix de mon sujet de mémoire, puis soutenue tout au long de son élaboration.

J'adresse tous mes remerciements à l'ensemble de l'équipe du C.M.P. La Madeleine, pour m'avoir accueillie si chaleureusement au sein de l'établissement, et en particulier à Madame le docteur BERTAUD, pédopsychiatre, Monsieur J. MAIRE, infirmier, et Madame M. ORY, secrétaire.

Je tiens à remercier les enfants du groupe : leur investissement personnel au sein de l'atelier, leur bonne humeur et leur entrain ont grandement contribué au plaisir que j'ai pu éprouver au sein de l'atelier.

Je remercie leurs parents de leur aimable coopération.

J'adresse également tous mes remerciements à Madame DAUBIE, orthophoniste, pour m'avoir permis de m'épanouir dans le cadre de mon stage et pour m'avoir soutenue d'une manière générale tout au long de cette année.

Je tiens tout particulièrement à remercier KIKI PAQUIER, de m'avoir transmis sa passion du théâtre, et de m'avoir fait vivre d'intenses émotions pendant plus de douze ans.

Je remercie mes amies de promotion, avec qui j'ai fait mes premiers pas dans la profession :

Merci à Charlotte, d'avoir, depuis le tout début, suivi de très près mon travail, et participé à faire mûrir ma réflexion ;

Merci à Cléo, pour ses précieuses relectures et ses conseils avisés, qui m'ont rappelé la richesse de notre amitié ;

Merci à M.C., d'avoir fait intégralement la mise en page de ce mémoire... avec tant de patience et de générosité ! ;

Merci à Peggy, de m'avoir sans cesse encouragée.

Forte de cette expérience, je laisse exprimer mon côté théâtral en témoignant ici mon immense reconnaissance aux gens que j'aime.

Je souhaite ainsi remercier mes chères amies, qui depuis maintenant sept ans, sont toujours là, que ce soit dans les moments difficiles, ou pour partager les petits plaisirs de la vie.

Je remercie ma famille, de m'avoir épaulée depuis toujours.

Merci en particulier à Marie et Thomas, qui en plus d'être une cousine géniale et mon frère adoré, ont été les premiers à « jouer au théâtre » avec moi...

Merci à ma petite soeur Clara, d'avoir illustré mes cours sur le développement de l'enfant et surtout de m'émerveiller sans cesse.

Merci à mes parents, de m'avoir transmis les côtés humains et relationnels de leurs expériences professionnelles respectives. Merci pour leurs nombreuses relectures et le grand intérêt qu'ils ont porté à mon travail.

Enfin, merci à Greg, tout d'abord d'avoir accepté d'être photographié et enregistré pour l'élaboration d'une épreuve, ensuite d'avoir été une assistance informatique 24h/24, et surtout merci pour son immense soutien, son positivisme et sa « zenitude »...

SOMMAIRE

INTRODUCTION 11

PREMIERE PARTIE - PROBLEMATIQUE - 13

I) CONSTATS DE DEPART 14

II) OBJECTIFS 16

III) HYPOTHESES 18

DEUXIEME PARTIE - APPORTS THEORIQUES - 20

I) POURQUOI UN TRAVAIL SUR L'EMOTION ? 21
A) QU'EST-CE QUE L'EMOTION ? 21
1) Ce que c'est 21
2) Ce que l'émotion n'est pas 22
a. Différence émotion / passion 22
b. Différence émotion / sentiment 23
c. Différence émotion / humeur 23
3) Des émotions universelles, ayant une fonction de survie et de régulation (DARWIN) 24
4) Les conceptions néo-Darwiniennes ou psycho-évolutionnistes : les émotions de base... 24
5) ...et leur expression faciale 25
B) LE DEVELOPPEMENT DES COMPETENCES EMOTIONNELLES 27
1) La vie émotionnelle de l'enfant 27
a. Intersubjectivité et accordage affectif 28
b. Le jeu symbolique ou « comment expérimenter ses émotions » 30
c. L'empathie 31
d. La théorie de l'esprit 33
2) Les capacités émotionnelles sont donc fortement liées... 34
a. ...aux expériences et au vécu relationnel de l'enfant 34
b. ...et à sa personnalité et son psychisme 36
C) VERS UNE « COMPETENCE EMOTIONNELLE » OU NOTION D' « INTELLIGENCE EMOTIONNELLE » 37
1) Rôle et importance des émotions dans notre vie quotidienne 37
a. L'émotion, une fonction de communication 37
b. L'émotion, fonction de régulation des interactions sociales 38
2) Définition de l'intelligence émotionnelle 40
3) Emotion et orthophonie... 41

II) POURQUOI PAR LE BIAIS D'UN ATELIER THEATRE ? 43
A) L'UTILISATION DES MEDIATIONS ARTISTIQUES DANS LE CHAMP THERAPEUTIQUE 43
1) Historique 43
2) Concepts de base 44
B) SPECIFICITE DU THEATRE A VISEE THERAPEUTIQUE 46
1) Le théâtre en thérapie 46
a. Présentation 46
b. Rôle et place des praticiens 47
c. Importance du cadre 47
2) Un espace-temps particulier : le jeu comme espace transitionnel permettant l'épanouissement personnel 48

C) LE THEATRE : UN JEU AUTOUR DES EMOTIONS... ET UN PAS VERS LA COMMUNICATION 51
1) Le théâtre, un jeu où l'émotion est reine... 51
2) Du partage des émotions... à la communication 53
3) Théâtre, émotions et orthophonie... 54

TROISIEME PARTIE - DISPOSITIF EXPERIMENTAL - 55

I) TERRAIN D'EXPERIMENTATION 57
A) LIEU 57
B) PERIODICITE ET DUREE DES SEANCES 57
C) INTERVENANTS 57
D) PARTICIPANTS 58

II) POPULATION 59
A) CRITERES D'INCLUSION POUR LE CHOIX DE LA POPULATION 59
B) PRESENTATION DE LOUIS 60
1) Données anamnestiques 60
2) Histoire médicale 60
3) Diagnostic 61
4) Autres informations (issues des comptes-rendus de synthèses) 61
C) PRESENTATION DE PAUL 62
1) Données anamnestiques 62
2) Histoire médicale 62
3) Diagnostic 63
4) Autres informations (issues des comptes-rendus de synthèses) 63
D) PRESENTATION DE PIERRE 64
1) Données anamnestiques 64
2) Histoire médicale 64
3) Diagnostic 64
4) Autres informations (issues des comptes-rendus de synthèses) 65
E) PRESENTATION DE BENJAMIN 65
1) Données anamnestiques 65
2) Histoire médicale 66
3) Diagnostic 66
4) Autres informations (issues des comptes-rendus de synthèses) 66

III) PRESENTATION DE L'ATELIER THEATRE 68
A) DEROULEMENT D'UNE SEANCE 68
1) Aménagement du lieu 69
2) Rituel 69
3) Chronologie des activités 69
4) Consignes et respect des règles 69
5) Interventions des thérapeutes 70
6) Outil vidéo 70
B) DEROULEMENT GENERAL SUR L'ANNEE SELON LES AXES DE TRAVAIL 71
C) PRESENTATION DES ACTIVITES 72
1) Activités pour « se mettre en condition » 72
a. Se détendre et se sentir bien 72
b. Visualiser, ressentir 73
c. Prendre conscience de l'espace, de son corps, de ses mouvements 74
2) Activités pour travailler l'expression des émotions 76
a. Expression des émotions par la voix 76
b. Expression des émotions par la mimique 78
c. Expression des émotions par le corps 79
3) Activités pour aborder les émotions dans des situations contextuelles : jeux d'improvisation à partir d'une trame, d'une émotion... 80

4) Pièces à jouer : une activité de création autour des personnages 82
a. Nina et la sorcière Aglagla 82
b. L'ogre qui avait peur des enfants 83

IV) PRESENTATION DES OUTILS D'EXPLORATION 86
A) ENTRETIENS INITIAUX ET FINAUX AVEC LES PARENTS 87
1) Objectifs 87
2) Réalisation 88
3) Passation 88
4) Contenu, présentation 89
B) EVALUATIONS 89
1) Objectifs généraux 89
2) Réalisation 89
3) Passation 90
4) Descriptif des épreuves 91
a. Epreuve 1 : Des tonnes de têtes 91
b. Épreuve 2 : Association de visages 92
c. Épreuve 3 : Intonation 93
d. Épreuve 4 : La bonne tête 94
e. Épreuve 5 : Histoires séquentielles 94
f. Épreuve 6 : L'imagier des sentiments de Félix 96
g. Épreuve 7 : L'esprit des autres 97
h. Épreuve 8 : Théorie de l'esprit 100
C) CRITERES D'OBSERVATION DU COMPORTEMENT EMOTIONNEL ET INTERACTIONNEL DE L'ENFANT 101
1) Objectifs 101
2) Réalisation 102
3) Utilisation 102

QUATRIEME PARTIE - ANALYSE DE L'EVOLUTION DES ENFANTS - 103

I) ANALYSE DE LOUIS 104
A) ANALYSE DES DONNES INITIALES 104
1) Synthèse des données recueillies lors de l'entretien avec la mère : gestion et partage des émotions dans le cadre familial 104
a. Caractère et personnalité de Louis 104
b. Gestion des émotions 104
c. Expression des émotions 105
d. Compréhension des émotions, curiosité et réactions face aux comportements émotionnels d'autrui 105
e. Communication 106
2) Analyse des résultats obtenus lors de l'évaluation : capacités de compréhension et d'expression des émotions 106
a. Epreuve 1 : des tonnes de têtes 106
b. Epreuve 2 : association de visages 107
c. Epreuve 3 : intonation 107
d. Epreuve 4 : la bonne tête 107
e. Epreuve 5 : histoires séquentielles 108
f. Epreuve 6 : l'imagier des sentiments de Félix 108
g. Epreuve 7 : l'esprit des autres 109
h. Epreuve 8 : théorie de l'esprit 110
3) Conclusion : le profil de Louis 111
B) EVOLUTION DU COMPORTEMENT EMOTIONNEL ET INTERACTIONNEL AU SEIN DU GROUPE THEATRE 112
1) Première période : Septembre - Octobre 112
a. Gérer les émotions jouées 112
b. Exprimer et partager les émotions 114
c. Type d'activités avec le(s)quel(s) l'enfant est plus / moins à l'aise 115
d. Interaction et communication avec le groupe 115
e. Conclusion 117

2) Deuxième période : Février - Mars 117
a. Gérer les émotions jouées 118
b. Exprimer et partager les émotions 119
c. Type d'activités avec le(s)quel(s) l'enfant est plus / moins à l'aise 120
d. Interaction et communication avec le groupe 120
e. Conclusion 121
C) ANALYSE DES DONNEES FINALES 121
1) Synthèse des données recueillies lors de l'entretien avec la mère : gestion et partage des émotions dans le cadre familial 121
a. Gestion des émotions 121
b. Expression des émotions 122
c. Compréhension des émotions, curiosité et réactions face aux comportements émotionnels d'autrui 122
d. Communication 122
2) Analyse des résultats obtenus lors de l'évaluation : capacités de compréhension et d'expression des émotions 123
a. Epreuve 1 : des tonnes de têtes 123
b. Epreuve 2 : association de visages 123
c. Epreuve 3 : intonation 124
d. Epreuve 4 : la bonne tête 124
e. Epreuve 5 : histoires séquentielles 125
f. Epreuve 6 : l'imagier des sentiments de Félix 125
g. Epreuve 7 : l'esprit des autres 126
3) Conclusion : l'évolution des compétences émotionnelles de Louis 126

II) ANALYSE DE PAUL 128
A) ANALYSE DES DONNEES INITIALES 128
1) Synthèse des données recueillies lors de l'entretien avec le père : gestion et partage des émotions dans le cadre familial 128
a. Caractère et personnalité de Paul 128
b. Gestion des émotions 128
c. Expression des émotions 129
d. Compréhension des émotions, curiosité et réactions face aux comportements émotionnels d'autrui 129
e. Communication 130
2) Analyse des résultats obtenus lors de l'évaluation : capacités de compréhension et d'expression des émotions 131
a. Epreuve 1 : des tonnes de têtes 131
b. Epreuve 2 : association de visages 131
c. Epreuve 3 : intonation 132
d. Epreuve 4 : la bonne tête 132
e. Epreuve 5 : histoires séquentielles 132
f. Epreuve 6 : l'imagier des sentiments de Félix 132
g. Epreuve 7 : l'esprit des autres 133
h. Epreuve 8 : théorie de l'esprit 134
3) Conclusion : le profil de Paul 134
B) EVOLUTION DU COMPORTEMENT EMOTIONNEL ET INTERACTIONNEL AU SEIN DU GROUPE THEATRE 135
1) Première période : Septembre – mi-Octobre 135
a. Gérer les émotions jouées 135
b. Exprimer et partager les émotions 137
c. Type d'activités avec le(s)quel(s) l'enfant est plus / moins à l'aise 138
d. Interaction et communication avec le groupe 138
e. Conclusion 140
2) Deuxième période : de mi-Novembre à fin Décembre 140
a. Gérer les émotions jouées 140
b. Exprimer et partager les émotions 141
c. Type d'activités avec le(s)quel(s) l'enfant est plus / moins à l'aise 142
d. Interaction et communication avec le groupe 143
e. Conclusion 144

3) Troisième période : Février – Mars 144
a. Gérer les émotions jouées 144
b. Exprimer et partager les émotions 145
c. Type d'activités avec le(s)quel(s) l'enfant est plus / moins à l'aise 146
d. Interaction et communication avec le groupe 146
e. Conclusion 147
C) ANALYSE DES DONNEES FINALES 147
1) Synthèse des données recueillies lors de l'entretien avec le père : gestion et partage des émotions dans le cadre familial 147
a. Caractère, personnalité de Paul 147
b. Gestion des émotions 147
c. Expression des émotions 148
d. Compréhension des émotions, curiosité et réactions face aux comportements émotionnels d'autrui 148
e. Communication 148
2) Analyse des résultats obtenus lors de l'évaluation : capacités de compréhension et d'expression des émotions 149
a. Epreuve 1 : des tonnes de têtes 149
b. Epreuve 2 : association de visages 149
c. Epreuve 3 : intonation 149
d. Epreuve 4 : la bonne tête 150
e. Epreuve 5 : histoires séquentielles 150
f. Epreuve 6 : l'imagier des sentiments de Félix 150
g. Epreuve 7 : l'esprit des autres 151
3) Conclusion : l'évolution des compétences émotionnelles de Paul 151

III) ANALYSE DE PIERRE 154
A) ANALYSE DES DONNEES INITIALES 154
1) Synthèse des données recueillies lors de l'entretien avec les parents : gestion et partage des émotions dans le cadre familial 154
a. Caractère, personnalité de Pierre 154
b. Gestion des émotions 154
c. Expression des émotions 155
d. Compréhension des émotions, curiosité et réactions face aux comportements émotionnels d'autrui 155
e. Communication 156
2) Analyse des résultats obtenus lors de l'évaluation : capacités de compréhension et d'expression des émotions 156
a. Epreuve 1 : des tonnes de têtes 156
b. Epreuve 2 : association de visages 157
c. Epreuve 3 : intonation 157
d. Epreuve 4 : la bonne tête 157
e. Epreuve 5 : histoires séquentielles 158
f. Epreuve 6 : l'imagier des sentiments de Félix 158
g. Epreuve 7 : l'esprit des autres 159
h. Epreuve 8 : théorie de l'esprit 159
3) Conclusion : le profil de Pierre 160
B) EVOLUTION DU COMPORTEMENT EMOTIONNEL ET INTERACTIONNEL AU SEIN DU GROUPE THEATRE 161
1) Première période : Septembre - Octobre 161
a. Gérer les émotions jouées 161
b. Exprimer et partager les émotions 163
c. Type d'activités avec le(s)quel(s) l'enfant est plus / moins à l'aise 163
d. Interaction et communication avec le groupe 164
e. Conclusion 165
2) Deuxième période : Décembre – Janvier 165
a. Gérer les émotions jouées 165
b. Exprimer et partager les émotions 166
c. Conclusion 166
3) Troisième période : Mars 166

C) ANALYSE DES DONNEES FINALES 167
1) Synthèse des données recueillies lors de l'entretien avec les parents : gestion et partage des émotions dans le cadre familial 167
a. Caractère, personnalité de Pierre 167
b. Gestion des émotions 167
c. Expression des émotions 168
d. Compréhension des émotions, curiosité et réactions face aux comportements émotionnels d'autrui 168
e. Communication 168
2) Analyse des résultats obtenus lors de l'évaluation : capacités de compréhension et d'expression des émotions 169
a. Epreuve 1 : des tonnes de têtes 169
b. Epreuve 2 : association de visages 169
c. Epreuve 3 : intonation 169
d. Epreuve 4 : la bonne tête 170
e. Epreuve 5 : histoires séquentielles 170
f. Epreuve 6 : L'imagier des sentiments de Félix 170
g. Epreuve 7 : l'esprit des autres 171
3) Conclusion : l'évolution des compétences émotionnelles de Pierre 171

IV) ANALYSE DE BENJAMIN 172
A) ANALYSE DES DONNEES INITIALES 172
1) Synthèse des données recueillies lors de l'entretien avec la mère et Madame la pédopsychiatre : gestion et partage des émotions dans le cadre familial 172
a. Caractère et personnalité de Benjamin 172
b. Gestion des émotions 172
c. Expression des émotions 173
d. Compréhension des émotions, curiosité et réactions face aux comportements émotionnels d'autrui 173
e. Communication 173
2) Analyse des résultats obtenus lors de l'évaluation : capacités de compréhension et d'expression des émotions 174
a. Epreuve 1 : des tonnes de têtes 174
b. Epreuve 2 : association de visages 174
c. Epreuve 3 : intonation 175
d. Epreuve 4 : la bonne tête 175
e. Epreuve 5 : histoires séquentielles 175
f. Epreuve 6 : l'imagier des sentiments de Félix 176
g. Epreuve 7 : l'esprit des autres 176
h. Epreuve 8 : théorie de l'esprit 177
3) Conclusion : le profil de Benjamin 178
B) EVOLUTION DU COMPORTEMENT EMOTIONNEL ET INTERACTIONNEL AU SEIN DU GROUPE THEATRE 179
1) Portrait de Benjamin au début de l'année 180
2) Evolution de Benjamin au sein de l'atelier théâtre 181
3) Pistes de réflexion sur l'atelier théâtre dans le cas particulier de la psychose 183
C) ANALYSE DES DONNEES FINALES 184
1) Synthèse des données recueillies lors de l'entretien avec la mère : gestion et partage des émotions dans le cadre familial 184
a. Gestion des émotions 185
b. Expression des émotions 185
c. Compréhension des émotions, curiosité et réactions face aux comportements émotionnels d'autrui 185
d. Communication 186
2) Analyse des résultats obtenus lors de l'évaluation : capacités de compréhension et d'expression des émotion 186
a. Epreuve 1 : des tonnes de têtes 186
b. Epreuve 2 : association de visages 187
c. Epreuve 3 : intonation 187
d. Epreuve 4 : la bonne tête 188

e. Epreuve 5 : histoires séquentielles 188
f. Epreuve 6 : l'imagier des sentiments de Félix 188
g. Epreuve 7 : l'esprit des autres 189
3) Conclusion : l'évolution des compétences émotionnelles de Benjamin 189

V) EVOLUTION DE L'ENSEMBLE DU GROUPE 191
A) LA FORMATION DU GROUPE OU LE DEBUT D'UNE BELLE AVENTURE 191
B) LE PARCOURS D'UNE HISTOIRE COMMUNE 192
1) L'évolution des relations au sein du groupe 192
2) Des relations nouées autour du plaisir partagé 193
C) L'ABOUTISSEMENT D'UN PROJET COMMUN 194

CINQUIEME PARTIE - DISCUSSION - 195

I) DISCUSSION AUTOUR DES HYPOTHESES 196

II) DISCUSSION AUTOUR DE NOTRE EXPERIENCE PERSONNELLE 199

CONCLUSION 201

BIBLIOGRAPHIE 202

ANNEXES 208

INTRODUCTION

“Le théâtre, c'est la superbe exaltation de la vie, la concentration des émotions, la possibilité de crier devant un public les secrets les plus intimes du coeur humain.”

Pratiquant le théâtre depuis longtemps, nous citons J-F SOMAIN en écho à notre expérience personnelle. En effet, travailler les émotions nous a rendue particulièrement sensible à leurs manifestations et cela a contribué à notre épanouissement. Nous nous sommes au fil du temps rendue compte que le théâtre avait eu des effets dans notre vie quotidienne : cette activité nous a permis de faciliter nos échanges avec autrui, notamment en favorisant leur spontanéité, de comprendre et de partager plus aisément les sentiments des autres.

Nous pensons que notre pratique du théâtre a largement contribué au choix de notre futur métier d'orthophoniste, dans lequel l'aspect relationnel est primordial.

Nos quatre années d'études ont conforté notre point de vue et nous sommes convaincue que le théâtre peut avoir sa place au sein des prises en charge orthophoniques.

Nous avons remarqué lors d'un stage en Centre Médico-Psychologique (C.M.P.) que certains enfants ayant des troubles relationnels et comportementaux, qui entravent leur adaptation sociale, présentaient des difficultés dans le domaine émotionnel. Nous avons alors supposé que ces dernières pouvaient être en lien avec leurs problèmes relationnels.

Souhaitant travailler auprès de ces enfants dans le cadre de notre mémoire, nous nous sommes fixée comme objectif d'améliorer leurs compétences dans le domaine émotionnel, en s'inscrivant dans la perspective plus large de développer leurs capacités de communication et d’interactions sociales.

Le théâtre nous apparut un moyen tout à fait indiqué. Nous avons donc animé un atelier théâtre au C.M.P. La Madeleine avec une orthophoniste et un infirmier auprès de cinq enfants, durant huit mois.

Cette expérience nous permit d'allier nos goûts personnels à notre travail et d'éprouver un plaisir constamment renouvelé. Nous espérons que ce mémoire en sera le reflet.

Pour commencer, nous allons développer notre problématique, nos objectifs et hypothèses de travail.

Notre démarche s'appuiera sur les théories psycho-évolutionnistes de l'émotion, que nous mettrons en lien avec les conceptions du théâtre à visée thérapeutique. Cela fera l'objet de notre deuxième partie.

Nous exposerons ensuite l'ensemble de notre dispositif expérimental. Cette troisième partie comprendra d'abord la présentation des enfants retenus pour notre expérimentation. Puis, avec le souci de traduire fidèlement le vécu de l'atelier, nous décrirons les activités proposées aux participants, selon les axes de travail choisis et les objectifs particuliers. Enfin, nous rendrons compte des outils élaborés pour évaluer les compétences des enfants dans le domaine émotionnel.

La quatrième partie de ce mémoire concernera justement l'analyse de l'évolution de chaque enfant, et relatera aussi le parcours de l'ensemble du groupe.

Enfin, la cinquième et dernière partie sera une discussion générale sur notre démarche, au regard de nos objectifs et hypothèses de départ, et de notre expérience personnelle.

PREMIERE PARTIE

- PROBLEMATIQUE -

I) CONSTATS DE DEPART

La problématique de ce mémoire a pour origine une réflexion autour des enfants souffrant de troubles psychiatriques ou psychologiques et présentant des difficultés d'expression et de compréhension des émotions.

Ces dernières années ont donné lieu à de nombreuses recherches sur la pathologie autistique, celles-ci ont démontré que les enfants autistes présentent un déficit spécifique au niveau de la reconnaissance des expressions faciales émotionnelle. Améliorer la compréhension et l'expression des émotions est alors un objectif qui trouve de plus en plus sa place au sein des prises en charges des enfants autistes, notamment par le biais d'un travail spécifique au niveau des expressions faciales.

Nous avons remarqué au cours d'un stage de troisième année dans un Centre Médico-Psychologique que des enfants ayant d'autres types de pathologies (troubles du comportement, retard global de développement, troubles dus à des carences affectives et/ou éducatives etc.) souffraient eux aussi, à différents degrés, de perturbations au niveau émotionnel : difficultés de compréhension des émotions, d'adaptation aux comportement émotionnel des autres, difficultés d'expression et de gestion de ses émotions,...
Ces enfants présentaient également des troubles du langage et/ou de la communication, justifiant leur prise en charge en orthophonie.

Il nous a alors semblé qu'un travail au niveau des émotions pouvait être tout à fait intéressant avec ces enfants aux problématiques vastes et complexes.
Aborder les difficultés émotionnelles avec ces patients nous a paru correspondre pleinement au champ d'action de l'orthophonie.

La littérature nous a récemment beaucoup éclairé sur un aspect de la communication jusque là peu approfondi dans notre profession : la pragmatique. Il s'avère justement que les capacités d'expression et de compréhension des émotions sont en lien direct avec les compétences pragmatiques du langage, et cela tant du point de vue productif que réceptif.

En l'occurrence, le comportement expressif émotionnel est un comportement non verbal produit en conversation qui donne sens au message verbal, ou parfois même en est le substitut. Pour avoir un échange riche et surtout des propos adaptés, les interlocuteurs doivent donc d'une part ajuster leurs expressions émotionnelles et d'autre part, être capables d'identifier le ressenti de l'autre pour modifier leur discours en conséquence.

Dans cette perspective, faire évoluer les capacités des enfants dans le domaine émotionnel s'avère être une nécessité pour améliorer leurs communication et interactions sociales.

Il s'agit là d'un projet ambitieux au sein duquel nous allons fixer quelques axes de travail.

II) OBJECTIFS

L'objectif principal de ce mémoire est de trouver un moyen d'améliorer les capacités des enfants dans le domaine émotionnel.

Nous avons donc retenu plusieurs « sous-objectifs » pour cibler nos axes de travail :

- améliorer la reconnaissance des expressions faciales émotionnelles de manière isolée (en priorité la reconnaissance des émotions de base) ;
- améliorer la compréhension des émotions grâce au contexte (notamment en favorisant la création de liens entre une émotion et sa cause et/ou ses conséquences et l'interprétation des indices situationnels) ;
- améliorer les possibilités d'empathie (en favorisant les capacités de décentration par rapport aux autres) ;
- améliorer les capacités de gestion intérieure des émotions pour pouvoir ensuite les exprimer socialement de manière adaptée (favoriser la maîtrise de soi, l'ouverture vers le monde extérieur,...) ;
- améliorer l'expression des émotions en développant l'utilisation de divers canaux de communication, et en particulier le langage non verbal (essentiellement par l'emploi de la mimique et du corps).

Comme dit précédemment, ce mémoire vise, de manière plus globale, l'amélioration des capacités de communication et d'interaction des enfants. Nous espérons en effet, par le biais d'un travail sur les émotions :

- favoriser les capacités pragmatiques du langage (notamment en améliorant la prise en compte de l'autre et l'adaptation à ses propos) ;
- favoriser la richesse des interactions (notamment en aidant les enfants à parler davantage d'eux-mêmes, en éveillant leur curiosité envers les émotions de l'autre,...) ;
- améliorer les relations sociales de l'enfant (en favorisant la notion d'échange, de partage) et son adaptation au monde extérieur.

Malheureusement, il s'agit là d'un projet beaucoup trop vaste et ambitieux pour répondre aux contraintes imposées dans le cadre d'un mémoire d'orthophonie. Ces intentions que nous venons d'exposer constituent donc des objectifs secondaires, que nous garderons en tête tout au long de notre travail, mais que nous ne pourrons approfondir de manière rigoureuse. Les analyses des résultats ainsi que la discussion finale tenteront de susciter une réflexion plus générale en ce sens.

Mais quel(s) moyen(s) pouvons-nous mettre en place pour répondre aux objectifs de ce mémoire?

Nous allons maintenant poser les hypothèses de notre démarche.

III) HYPOTHESES

Depuis quelques décennies, la création artistique s'est ouverte à de nouveaux champs d'application et nous avons assisté à un véritable essor des activités artistiques dans le secteur thérapeutique. Le domaine de la psychiatrie n'a pas échappé à ce phénomène et a vu se mettre en place, au sein de ses établissements, de plus en plus de médiations artistiques. Celles-ci occupent à présent une place à part entière dans les projets de soins des patients, au même titre que les prises en charge plus « classiques ». Ainsi les enfants suivis participent à des ateliers de musique, de marionnettes, de contes, d'art plastiques,...

Plusieurs études, dans le courant de la psychiatrie mais aussi dans le cadre plus spécifique des prises en charge orthophoniques, ont très vite démontré les bienfaits de l'une de ces médiations : le théâtre.

Sur l'initiative de Mme CLAUDON, orthophoniste en C.M.P., nous avons alors envisagé de réaliser un travail en collaboration avec l'atelier théâtre La Madeleine à Nancy.

La participation à un atelier théâtre peut-elle permettre de développer les capacités dans le domaine émotionnel ?

La mise en place d'un tel atelier peut-elle alors répondre à nos objectifs de travail ?

Pratiquant personnellement le théâtre et ayant donc expérimenté les apports d'une telle discipline, nous avons rapidement fait l'hypothèse que l'atelier théâtre pouvait être un moyen tout à fait adapté pour améliorer les compétences des enfants au niveau des émotions.

En effet, en jouant des états émotionnels dans des jeux d'expression théâtrale (en interprétant des saynètes, des pièces, en improvisant,...), les enfants expérimentent les émotions plus librement, car ils sont protégés par le cadre bien établi donc sécurisant du « pour de faux ».

Les participants peuvent donc s'extérioriser davantage et développer leurs capacités d'expression.

Celles-ci sont par ailleurs renforcées par la pratique d'exercices de « techniques théâtrales », comme le travail de l'expression corporelle ou de la mimique.

De plus, se mettre dans la peau d'un autre personnage ne peut que développer les capacités d'empathie des enfants : ils comprennent plus facilement les émotions d'autrui en les jouant eux-mêmes.
Interpréter des scènes permet également à l'enfant de recontextualiser les émotions, et de mieux en comprendre les causes et les conséquences.
C'est aussi l'occasion pour eux de vivre de nouvelles situations émotionnelles, et d'apprendre à mieux les gérer.

Enfin, les scènes se jouant le plus souvent à plusieurs, les participants doivent reconnaître les émotions de l'autre, mais aussi s'adapter à celles-ci (notamment dans les jeux d'improvisation).

Pour toutes ces raisons, l'atelier théâtre nous semble être le moyen privilégié pour répondre à nos objectifs.
Nous avons donc choisi d'animer un atelier théâtre pendant huit mois, (en compagnie de Madame CLAUDON et de Monsieur MAIRE, infirmier), auprès de cinq enfants présentant des troubles relationnels et comportementaux entravant leur adaptation sociale.

Nous allons à présent appuyer notre démarche sur quelques éléments théoriques.

DEUXIEME PARTIE

- APPORTS THEORIQUES -

I) POURQUOI UN TRAVAIL SUR L'EMOTION ?

A) QU'EST-CE QUE L'EMOTION ?

1) Ce que c'est

Selon le dictionnaire *Le petit Robert* de 2003, l'émotion est « un état de conscience complexe, généralement brusque et momentané, accompagné de troubles physiologiques ». Il s'agit donc d'une entité complexe, se trouvant à la croisée de domaines très différents. Ainsi à l'heure actuelle il n'existe pas encore de véritable consensus entre les théoriciens pour la définir.

Ce mémoire n'ayant pas pour objet de retracer un historique exhaustif des différentes théories de l'émotion, nous considérerons la définition de R. DANTZER[1] comme le point d'ancrage de notre travail :

Les émotions sont des processus mentaux complexes comprenant au moins trois composantes :

- Une expérience subjective :

« Le terme même d'émotion désigne des sentiments que chacun de nous peut reconnaître en lui-même par introspection ou prêter aux autres par extrapolation »
Ces ressentis sont donc fortement influencés par la personnalité du sujet. De même, parler de ses émotions s'avère difficile, les mots se prêtant plus volontiers à la description des évènements qu'il y a autour, qu'aux sentiments éprouvés.

[1] R. DANTZER, *Les émotions*, Que sais-je?

- Une expression communicative :

Il s'agit ici des diverses manifestations possibles des émotions (aspect verbal et non-verbal), sur lesquelles nous reviendrons de manière plus approfondie par la suite.

- Des modifications physiologiques :

Les émotions ne sont pas purement cérébrales, mais s'accompagnent de modifications physiologiques ou somatiques. Nous connaissons effectivement tous la sensation de boule dans la gorge. Ainsi le rythme cardiaque, les changements cutanés, la température...sont autant de paramètres que l'on peut observer objectivement. Cependant, ces manifestations sont parfois ambiguës, et il est difficile par exemple de distinguer la fréquence des battements du coeur liés à la peur de celle qui accompagne la haine.

Pour comprendre véritablement ce qu'est l'émotion, prenons encore le temps de différencier ce terme d'autres dénominations, souvent confondues, mais qui ne correspondent pas au concept que nous étudions ici.

2) Ce que l'émotion n'est pas

a. Différence émotion / passion

Deux points font la différence entre la passion et l'émotion. D'une part, la passion, qui naît d'un déclic interne, s'entretient par des objets externes. D'autre part, elle dépasse souvent l'émotion en intensité et n'a pas non plus ce caractère fugace.

b. Différence émotion / sentiment

Les sentiments désigneraient des expériences mentales et privées, à l'inverse des émotions qui, elles, sont publiquement observables. Les sentiments n'engendreraient donc pas de modifications corporelles ou physiologiques. Le terme « sentiment » ferait donc plutôt référence à la composante cognitive de l'émotion.

c. Différence émotion / humeur

Selon EKMAN, plusieurs points permettent de différencier l'humeur de l'émotion. Le principal est le critère de durée. En effet, on parle d'émotion si les effets durent quelques secondes ou minutes. Il s'agit donc d'une réaction rapide, alors qu'un état d'humeur peut se prolonger jusqu'à plusieurs jours. L'état d'humeur peut alors interférer avec le processus habituel de régulation émotionnelle : on contrôlera effectivement mieux sa colère si on est d'une humeur neutre que si on est d'humeur irritable.

Un deuxième critère permettant de distinguer l'émotion de l'humeur est celui de l'intensité subjective, qui serait plus forte dans l'émotion.
Toujours selon EKMAN, seules les émotions sont associées à des expressions faciales spécifiques.

Enfin, SCHERER rappelle que l'émotion se focalise sur un événement précis, alors que l'humeur ferait plus référence à un état général diffus. La présence d'éléments déclencheurs est donc plus facilement identifiable dans l'émotion.

Ces définitions étant données, étudions maintenant l'origine des émotions et de leurs expressions...et voyons alors quelle place importante elles tiennent dans l'évolution de l'Homme.

3) Des émotions universelles, ayant une fonction de survie et de régulation (DARWIN)

DARWIN, au XIX^{ème} siècle, s'intéressa aux émotions à travers les expressions émotionnelles. Pour lui, les émotions ont été essentielles dans la survie et l'adaptation des espèces.
En effet, chaque émotion est comprise en fonction de sa valeur adaptative. La peur peut par exemple nous faire éviter le danger en prenant la fuite. C'est ainsi que les émotions ont été sélectionnées au cours de l'évolution.
Darwin fut donc un des premiers à suggérer le rôle primordial des émotions dans la hiérarchie des espèces et à les décrire comme utiles à la survie.

Parallèlement, dans son célèbre ouvrage *L'expression des émotions chez l'homme et les animaux* (1872), DARWIN décrit le caractère inné d'un certain nombre d'émotions, appelées dès lors « émotions de base » (ou « émotions primaires »). Celles-ci se caractériseraient par leur apparition soudaine, rapide, incontrôlée et inconsciente, et se différencient les unes des autres par les modifications physiologiques et comportementales qu'elles entraînent.

4) Les conceptions néo-Darwiniennes ou psycho-évolutionnistes : les émotions de base...

Près d'un siècle plus tard, les théoriciens psycho-évolutionnistes, comme EKMAN ou FRIESEN, se sont largement inspirés de cette thèse de l'invariance culturelle.
Grâce à des études menées notamment chez les aborigènes de Nouvelle-Guinée, ces chercheurs ont confirmé le caractère universel des émotions.

EKMAN propose alors différents critères pour caractériser les émotions primaires. Une émotion de base doit :

- s'exprimer par des changements physiologiques propres ;
- être associée à des évènements déclencheurs universels ;
- apparaître spontanément et de façon rapide ;
- être également de courte durée ;
- être évaluée automatiquement ;
- entraîner des images, des pensées ou des sensations spécifiques ;
- et enfin être présente chez d'autres primates que l'humain.

Ainsi six émotions fondamentales ont été retenues : la joie, la tristesse, la colère, la peur, la surprise et le dégoût.

5) ...et leur expression faciale

S'intéressant à la fonction communicative des émotions, EKMAN a accordé une importance majeure aux expressions faciales.

Ainsi il approfondit ses recherches en mettant au point un système de codage de chaque mimique faciale émotionnelle, le Facial Action Coding System (F.A.C.S.). Cet outil, qui demeure une référence à l'heure actuelle, permet de décrire les expressions faciales de manière très précise, grâce aux « unités faciales » (mouvements élémentaires du visage).
En se combinant, plus d'une quarantaine d'unités faciales innées donnent ainsi les expressions de la joie, la tristesse, la colère, la peur, la surprise et le dégoût.

Il est alors possible d’en dessiner les « portraits » (également d'après DARWIN, 1872, et TOMKINS, 1962) :

- joie :
    - sourcils arqués et un peu abaissés ;
    - yeux brillants, rieurs ;
    - bouche grande ouverte avec coins des lèvres en haut et en avant, sourire.

- tristesse :
    - sourcils arqués, obliques ;
    - yeux « éteints » ;
    - bouche vers le bas ;
    - sanglots, pleurs.

- colère :
    - sourcils froncés ;
    - yeux rétrécis ou au contraire bien ouverts ;
    - mâchoire serrée et lèvres comprimées ou au contraire bouche ouverte « en carré » ;
    - rougeur faciale.

- peur :
    - sourcils rapprochés et relevés ;
    - yeux ouverts pétrifiés ;
    - bouche ouverte, lèvres vers le bas, tremblantes ou avec un aspect tendu ;
    - tremblement facial ;
    - pâleur ;
    - sueurs.

- surprise :
    - sourcils levés et arqués ;
    - yeux fixes ;
    - bouche ouverte.

- dégoût :
    - sourcils rapprochés et un peu levés ;
    - yeux rétrécis ;
    - lèvre supérieure levée ;
    - ricanements.

On note alors l'importance de chaque élément de la face, et notamment des sourcils, des yeux et de la bouche.

Cependant, un visage n'est pas la somme des différents traits qui le composent, et leur perception de manière isolée ne peut suffire pour reconnaître une émotion.

Mais comment se développent les compétences en matière de traitement de l'information faciale émotionnelle ?

B) LE DEVELOPPEMENT DES COMPETENCES EMOTIONNELLES

Comme nous venons de le voir, l'expression faciale joue un rôle essentiel dans la communication émotionnelle. Intéressons-nous alors à la manière dont se met en place cette communication émotionnelle chez l'homme.

1) La vie émotionnelle de l'enfant

Nos connaissances sur le développement des émotions ont bien progressé grâce aux travaux réalisés sur le nouveau-né. Ils nous ont permis de recueillir des données sur les possibilités d'expression émotionnelles du bébé et sur ses capacités de réaction à différentes situations émotionnelles.

a. Intersubjectivité et accordage affectif

Dès les premiers instants de vie, le bébé a des réactions émotionnelles. Celles-ci sont d'abord réflexes et dépendent de facteurs biologiques. Ainsi les pleurs sont d'abord essentiellement réactionnels à l'état interne ou aux contraintes externes.
Peu à peu, le nourrisson s'intéresse à ce qui l'entoure et une communication émotionnelle va commencer à s'instaurer. On note par exemple que dès six semaines, les bébés réagissent négativement face à un visage qui resterait étrangement impassible, avec une expression figée. Dès deux mois de vie, grâce à l'émergence des possibilités d'orientation et d'attraction visuelle, apparaît le sourire social (en réponse aux stimulations de l'environnement). Celui-ci est le signe d'une véritable fonction de communication. Puis, le corps entier va prendre place dans ce répertoire émotionnel qui ne cesse de s'enrichir.

Ainsi, au cours du premier semestre, se met en oeuvre l'intersubjectivité primaire :
Le bébé entretient des relations dyadiques avec l'adulte, au cours desquelles il exprime ses affects et partage des états émotionnels. Le nourrisson commence par exemple à exprimer la colère vers 5 mois.
L'intersubjectivité se traduit essentiellement par l'intérêt électif du nouveau-né pour le visage humain et le regard réciproque, le dialogue tonique lors du portage, l'imitation immédiate, le sourire social, la réaction au visage impassible, les synchronies interactionnelles.

Puis le nourrisson commence à distinguer le nouveau du familier. Vers 7-8 mois apparaît par conséquent la peur de l'étranger. C'est une période de transition importante dans le développement de l'enfant. Ce dernier est maintenant capable de catégoriser les expressions faciales (c'est-à-dire percevoir les similarités des expressions d'une même émotion et les généraliser à différents modèles).

Apparaît ensuite l'intersubjectivité secondaire, qui repose cette fois sur des relations triadiques (le tiers pouvant être un objet, une personne ou une interaction). L'enfant a maintenant les capacités cognitives d'établir des relations avec une personne et un tiers, qu'il considère liés l'un à l'autre.

Durant cette période, on peut observer une relation précoce entre le bébé et son entourage, qui est qualifiée par D. STERN d' « accordage affectif », correspondant au «partage des affects, de l'expérience vécue entre personnes, sorte d'harmonisation affective » : la mère lit dans le comportement de son enfant l'état affectif qu'il ressent et y répond par une affectivité qui lui correspond, sans être pour autant de l'imitation. Cet accordage émotionnel reproduit de façon transmodale l'affect du bébé : la mère s'exprime par des modalités différentes de celles utilisées par le nourrisson (par exemple, si celui-ci crie pour exprimer la surprise, sa maman va répondre par l'expression faciale correspondante). Ainsi, par la manière dont elle réalise ces accordages, la mère façonne le comportement émotionnel de l'enfant.

Portant ainsi sur les processus de partage affectif et d'attention conjointe (avec notamment l'apparition du pointage, les poursuites visuelles), cette communication affective interpersonnelle mène à la socialisation et est une condition indispensable à la mise en place des capacités de communication.

En effet, entre 9 et 12 mois, le bébé commence à saisir que les expressions faciales véhiculent des informations à propos du contexte : il sort alors de la stricte intersubjectivité pour prendre en compte le monde extérieur. Il se fie au visage de ses proches pour explorer l'environnement. Ce phénomène est appelé « référenciation sociale ».

On observera alors chez l'enfant un début d'accès à la symbolisation (avec l'apparition de conduites d'imitation différée, des jeux de fiction, des premiers mots...). Nous allons justement approfondir une des manifestations de cet accès à la symbolisation, le jeu symbolique, et comprendre en quoi cette activité concourt au développement émotionnel de l'enfant.

b. Le jeu symbolique ou « comment expérimenter ses émotions »

Le jeu symbolique, qui débute au cours de la deuxième année, est, selon la définition du dictionnaire d'orthophonie[2], « une activité prépondérante pendant l'enfance » qui « participe à la construction de la pensée symbolique et au développement affectif ». Le jeu suppose « la représentation de l'image mentale » et , grâce au symbole, représente par des gestes « une série de réalités non actuelles, absentes et non données dans le champ perceptif », comme par exemple les jeux de faire-semblant, de « comme si », les jeux de rôles.... Le jeu symbolique permet alors à l'enfant de « revivre un conflit pour le compenser ou le liquider ».

En effet, les jeux imaginaires permettent d'exprimer de fortes émotions et servent à maintenir la régulation émotionnelle : les jeux de rôles ont pour objet, entre autre (nous ne développerons pas ici ses autres fonctions, comme l'apprentissage du langage, l'acquisition des premiers raisonnements,...), de satisfaire des désirs impossibles à réaliser ou interdits.
Par exemple, l'enfant peut prendre le rôle de l'adulte et il reproduit alors ses attitudes de façon exagérée (agressivité violente envers son bébé en guise de punition...). Il exprime ainsi dans ses jeux de très vives émotions de joie, de triomphe, de colère, tout en libérant son désir d'être lui-même la personne dominante et, à ses yeux toute puissante. L'imaginaire se nourrit des relations sociales vécues par l'enfant, mais ce dernier les transpose selon ses propres caractéristiques psychiques : ses productions ne révèlent donc pas avec exactitude la réalité vécue, mais montrent plutôt comment celle-ci est ressentie et modifiée au gré des désirs.

[2] F. BRIN, C. COURRIER, E. LEDERLE, V. MASY, *Dictionnaire d'Orthophonie*.

On observe alors rapidement une nette différence entre les jeux des garçons et des filles : Les premiers ont plus tendance à interpréter des personnages puissants. Ainsi les garçons recherchent dans leurs jeux de cow-boy, d'indiens, de policiers ou encore de pompiers, l'affirmation de soi et la compétition. Le sentiment de gagner leur procure beaucoup d'excitation. Cette identification au héros, qui est toujours vainqueur, renforce la certitude de pouvoir s'imposer.
Les filles, elles, préfèrent des jeux d'identification féminine et miment alors les principales activités maternelles.

Il y a donc un déplacement des affects de la situation réelle, où les émois sont mieux maîtrisés, à un monde imaginaire, où ceux-ci sont revécus de manière très intense. Ainsi les peurs deviennent imaginaires. La peur du loup ou de l'ogre révèle, comme nous l'avons abordé plus haut, le sentiment d'impuissance de l'enfant face à l'adulte, enfant qui a encore à cet âge, bien besoin du sentiment de sécurité et de protection d'un parent.

Le jeu imaginaire est donc au service de l'affectivité, et ce déplacement des affects permet à l'enfant de les vivre sans encourir les conséquences d'une action directe. Mais au début, l'enfant fait mal la différence entre ce qu'il vit et ce qu'il imagine. Par exemple, s'il voit le dessin d'un lion ou un jouet monstrueux, l'enfant pourra vraiment prendre peur. Progressivement, l'enfant va séparer le réel de l'imaginaire, et pourra, en toute sécurité, exprimer ses émotions et chercher à les maîtriser en imaginant des actions et combattre ce qui lui fait peur.

c. L'empathie

Par le biais des actes de faire-semblant, l'enfant prend connaissance du monde qui l'entoure et expérimente différents rôles. Quand il commence à être préoccupé par la détresse d'un autre et parvient à ajuster son comportement, c'est le début de l'empathie.

L'empathie est définie comme la capacité à comprendre les émotions d'autrui, en partageant son expérience émotive. Ce phénomène puissant et complexe nécessite donc à la fois la conscience qu'il existe différents états émotionnels, et des capacités de reconnaissance de l'expression faciale émotionnelle. L'identification de la joie, de la colère et de la tristesse serait assez bonne des trois ans et excellente vers 5-6 ans. En revanche, la reconnaissance de la peur, de la surprise et du dégoût aurait une évolution plus lente.
Cependant, les résultats de différentes études sont souvent divergents et il est donc permis de penser que le profil évolutif de la reconnaissance des expressions faciales émotionnelles n'est pas homogène.

Mais l'empathie, qui implique « une réponse affective (positive ou non) déclenchée par l'état émotionnel d'autrui, une compréhension minimale des états mentaux de cette personne et la reconnaissance qu'autrui est semblable à soi, sans confusion entre soi et autrui » (J. DECETY), repose par conséquent également sur la conscience de soi : plus nous sommes sensibles à nos propres émotions, mieux nous réussirons à déchiffrer celle des autres.

Mais à quoi sert l'empathie?
Comme nous venons de le voir, l'empathie nous permet de reconnaître l'état émotionnel d'autrui. Or, les émotions apparaissent très généralement intégrées dans des processus relationnels. Il est donc important pour l'individu de percevoir les affects de l'autre, non pour les éprouver, mais pour agir en conséquence, pour synchroniser ses propres émotions en connaissance de cause, pour prévoir le comportement de l'autre et pouvoir alors ajuster le sien.

Il ne faut ainsi pas confondre empathie et contagion émotionnelle, ce dernier phénomène étant en réalité un précurseur de la capacité d'empathie. Il s'agit d'une sorte d'imitation physique de l'affliction d'autrui, qui suscite ensuite les mêmes sentiments en soi. A la différence de l'empathie, c'est un « fonctionnement élémentaire, mécanique » explique D. FAVRE. Celui-ci survient avant l'âge d'un an, et peut être également qualifié d' « empathie réflexe » ou « globale ». Par exemple, le bébé va se mettre à pleurer en entendant un autre pleurer. L'enfant éprouve ainsi une détresse globale, sans différencier ses émotions de celles de l'autre.

Le véritable processus d'empathie n'émerge donc que vers environ deux ans, lorsque l'enfant parvient à ajuster son comportement en fonction de l'état émotionnel d'autrui.
A partir de trois ans, les capacités de partage émotionnel s'affinent et continueront de se développer encore.

L'empathie deviendra alors très vite une condition indispensable à la mise en place de nouvelles capacités, qui seront, elles aussi, essentielles dans le domaine relationnel. Il s'agit par exemple de la théorie de l'esprit, que nous allons justement étudier maintenant.

d. La théorie de l'esprit

Selon LESLIE, il existe également un parallèle entre l'évolution du jeu de faire-semblant et la construction d'une théorie de l'esprit.

La théorie de l'esprit fut élaborée par PREMACK et WOODRUFF en 1978. Ceux-ci la définissent comme « la capacité à attribuer des états mentaux à soi-même et aux autres », c'est-à-dire pouvoir faire des hypothèses sur ce que se représentent les autres, prédire leur comportement, leurs intentions, imaginer qu'ils ont telle ou telle préoccupation ou croyance, en d'autres termes c'est pouvoir se représenter ce que se représentent les autres.

Il s'agit donc d'un phénomène complexe dont le développement suppose une combinaison de plusieurs processus.

Les précurseurs de cette théorie de l'esprit sont nombreux, et comme nous pouvons le voir, en lien direct avec les compétences émotionnelles que nous avons étudiées plus tôt : attention conjointe, mimétisme affectif, sympathie, jeu de faire-semblant ou de fiction, empathie.
Ainsi dès l'âge de 3-4 ans, l'enfant commence à développer une théorie de l'esprit dite alors « de premier ordre » : petit à petit, l'enfant peut imaginer ce qu'une personne peut penser en fonction des informations dont elle dispose.
Puis, vers 6-7 ans, l'enfant acquiert une théorie de l'esprit « de second ordre », c'est-à-dire la capacité à prêter à une personne une pensée, en fonction de la pensée d'une autre personne, à propos d'un événement objectif.

Plusieurs épreuves standardisées ont été mises au point pour « évaluer » la théorie de l'esprit, et correspondent à des histoires de fausse croyance à interpréter. Nous en verrons quelques-unes au chapitre III, que nous avons utilisées au cours de notre expérimentation.

BARON-COHEN en 1995, définit la théorie de l'esprit comme une sorte « d'intelligence sociale, subtile et difficile à capturer, mais essentielle pour les fonctions sociales ».
Pour construire un théorie de l'esprit, il faut donc non seulement être capable de mentaliser, mais aussi acquérir de l'expérience, et en particulier rencontrer des gens qui entretiennent entre eux des relations différentes de celles que l'on connaît, et qui s'intéressent également à des choses différentes.

2) Les capacités émotionnelles sont donc fortement liées...

a. ...aux expériences et au vécu relationnel de l'enfant

Comme nous l'avons vu, le développement émotionnel de l'enfant est, dès le plus jeune âge, en relation directe avec les émotions de son entourage.

L'émotion est, de ce fait, l'un des principaux systèmes d'interaction de l'enfant avec son environnement, et s'intègre dans quasiment l'ensemble de ses activités.
Cette communication à valeur émotionnelle peut être très riche, puisqu'elle dépend par exemple de la personne qui joue avec l'enfant, mais aussi du lieu où se déroule l'interaction.

Ainsi les émotions de l'enfant sont en partie les conséquences des interactions que celui-ci a avec son entourage et évoluent donc en fonction des situations qu'il rencontre.
La qualité de l'attachement, qui désigne, selon DANTZER[3], « le lien affectif qui s'établit entre l'enfant et ses parents ou d'autres objets sociaux » est donc fondamentale pour le développement social, émotionnel et cognitif de l'individu, notamment au cours de la deuxième année.
En effet, un attachement sécure serait un contexte favorable pour que l'enfant puisse exprimer et communiquer ses émotions. D'ailleurs, plus le bien-être émotionnel de l'enfant est élevé, meilleure sera par la suite sa compréhension des émotions.
On observe alors que lorsque l'enfant a un entourage trop imprévisible, insensible, indisponible, ou encore inexpressif, l'accordage affectif se mettra difficilement en place, ou sera troublé. Le bébé pourra en conséquence, aller parfois jusqu'à se retirer psychiquement ou affectivement de la relation.
L'environnement social peut ainsi affecter le comportement de l'enfant et a des effets importants sur son développement.

Cependant, la formation des tendances comme l'agressivité, la timidité, ou encore la curiosité, ne dépend pas tant de l'environnement de l'enfant en tant que tel, que de la façon dont il apprend à dialoguer avec lui.

[3] R. DANTZER, *Les émotions*, Que sais-je?

b. ...et à sa personnalité et son psychisme

« L'expérience subjective qui se manifeste à la suite d'un événement émotionnel n'est pas déterminée uniquement par des caractéristiques liées à la situation. Elle dépend également des dimensions générales de la personne » nous dit Olivier LUMINET[4].
Il existerait en effet des relations prévisibles entre certains traits de personnalité et l'expression des émotions. Ainsi une personne extravertie montrera plus les émotions de joie que quelqu'un d'introverti.
Il est clair que l'individu, au cours de son développement, s'est construit peu à peu une personnalité dont les aspects émotionnels définissent le tempérament.

Certains individus sont ainsi plus sujet à des désordres émotionnels que d'autre, et la façon dont chacun évalue le monde environnant, y réagit, régule ses émotions et adapte son comportement, se fait en fonction de sa personnalité propre.

Il existe ainsi toute une gamme de troubles faisant intervenir directement ou indirectement les émotions, et s'exprimant de façon prédominante soit au niveau psychique, soit au niveau somatique.
Nous verrons alors ultérieurement, en présentant notre population d'expérimentation, combien des désordres émotionnels ou affectifs peuvent perturber la vie tout entière de l'enfant et avoir des conséquences sur son développement, ses apprentissages...

Il est ainsi évident que les émotions sont essentielles dans le développement de l'enfant et qu'elles assurent le bien-être de toute la famille.

Nous allons justement à présent étudier plus précisément en quoi les émotions sont si utiles dans notre vie quotidienne.

---

[4] O. LUMINET, *Psychologie des émotions. Confrontation et évitement*.

C) VERS UNE « COMPETENCE EMOTIONNELLE » OU NOTION D' « INTELLIGENCE EMOTIONNELLE »

1) Rôle et importance des émotions dans notre vie quotidienne

a. L'émotion, une fonction de communication

Nous avons vu en première partie de ce mémoire que Darwin avait remarqué le rôle incontournable des émotions dans la survie des espèces. Les études chez l'animal, reprises plus tard par les théoriciens évolutionnistes, ont également confirmé la valeur de signal des émotions : les expressions faciales émotionnelles permettent de transmettre les informations aux individus d'une même espèce. Les émotions ont donc indiscutablement une fonction de communication.

Nous avons également étudié précédemment le développement émotionnel chez le tout jeune enfant, et il s'est avéré que très tôt, les émotions sont à la base des échanges précoces entre le bébé et ses proches. La compréhension et l'expression des émotions sont alors indispensables pour que l'enfant entre progressivement dans une véritable communication.

La pragmatique du langage, qui correspond à l'usage social du langage, est justement largement en relation avec le domaine émotionnel. Il s'agit en effet d'un langage de référence mentale, basé sur le concept de soi-même / différencié des autres, et donc lié à la compréhension et à l'expression des émotions. Par conséquent, les facultés d'attention conjointe, d'intersubjectivité, d'empathie, de théorie de l'esprit sont nécessaires au développement d'un langage pragmatique. Il n'est alors pas étonnant de constater que les enfants qui ont des troubles de la pragmatique ont aussi des difficultés à exprimer leurs émotions et à les comprendre chez autrui.

Les capacités dans le domaine émotionnel semblent alors plus que nécessaires à la communication.

Certains auteurs parlent d'ailleurs de « communication émotionnelle » : faculté d'interpréter les expressions faciales, les intonations, les gestes, les postures, en termes d'intentions. Cette capacité nous permet d'ajuster nos comportements.

Dès lors, nous comprenons que les émotions ont également une importance cruciale dans les interactions sociales...

b. L'émotion, fonction de régulation des interactions sociales

La valeur de signal de la posture, de l'expression faciale, de la gestualité, de l'expression vocale, nous permet d'accéder aux états émotionnels de l'autre et de prédire ses réactions pour ajuster notre comportement en conséquence.

De même, comme nous l'avons vu chez le tout petit bébé, la fonction de référence sociale de l'émotion, qui consiste à utiliser l'expression faciale d'une autre personne pour évaluer la situation à laquelle nous sommes exposés, permet un ajustement au contexte social.

La fonction de la référenciation sociale est donc une fonction de régulation du comportement, et rejoint la dimension adaptative que nous avons abordée avec DARWIN. Elle sert en effet à lever l'ambiguïté d'une situation et contribue à l'adaptabilité de l'individu.

Ainsi c'est peut-être grâce aux émotions que l'être humain peut se dire un être social.

En effet, c'est entre autre grâce aux émotions que l'on peut respecter des normes sociales et saisir que certains comportements sont acceptés socialement, et que d'autres non. Ajuster son comportement en s'adaptant au contexte d'interaction permet de conserver des liens positifs avec son environnement social.

Il est donc nécessaire de considérer les émotions comme partie intrinsèque de la dynamique sociale, et comme un guide pour l'expérience humaine, interne, et relationnelle.

Nous pouvons remarquer que l'enfant apprend progressivement à contrôler ses émotions en les adaptant selon les interlocuteurs qu'il a en face de lui : il inhibe ou accentue ses expressions faciales afin d'agir sur autrui et de réguler les échanges sociaux. Il est de fait libre de partager ses émotions avec autrui ou de les dissimuler.

FRIJDA et MESQUITA, en 1994 ont très justement écrit : « les émotions sont reconnues par autrui, elles éclairent sur la pertinence émotionnelle de l'environnement et affectent les relations interpersonnelles ».
Le partage social des émotions nous permet en effet de bénéficier de l'expérience de l'autre pour enrichir notre propre représentation des situations émotionnelles et de développer notre connaissance à propos des émotions.

Les théoriciens observent alors plusieurs phénomènes de partage de l'émotion, notamment suite à un évènement traumatique.
Nous notons par exemple la recherche de support social, qui consiste à trouver du réconfort grâce à la présence et à l'écoute de l'autre.
De même, la comparaison sociale offre des scripts socialement acceptés d'expression et de contrôle de l'émotion ainsi que des patterns comportementaux (comme une sorte de modelage). Elle permet de rétablir et de préserver l'intégration sociale.

B. RIME[5] constate d'ailleurs « qu'à peine vécue, l'émotion cesse d'être une expérience privée pour être systématiquement partagée avec les principaux membres du cercle social », et qu'il n'est alors « plus possible de la considérer d'un point de vue individuel ».

2) Définition de l'intelligence émotionnelle

Nous avons maintenant bien compris que chacune de nos émotions influence notre jugement, notre attitude face aux événements et joue un rôle dans notre communication avec les autres.

Notre environnement est social, émotionnel, et celui qui s'y adapte le mieux est celui qui sait à la fois utiliser son intellect et réagir de manière adéquate socialement, donc émotionnellement.

Cette importance reconnue des émotions a abouti au concept d'intelligence émotionnelle, élaboré par SALOVOY et MAYER en 1990.

En voici les principales composantes :

- Savoir reconnaître ses émotions, pouvoir les nommer et les différencier ;
- Savoir les exprimer de manière à améliorer la communication avec les autres plutôt que les endommager ;
- Savoir les utiliser pour se mobiliser utilement, sans être ni paralysé ni mené par elles ;
- Savoir reconnaître les émotions des autres et réagir en conséquence.

[5] B. RIME, C. TAPIA, Le partage social des émotions in *Le journal des psychologues n°240*.

Certains auteurs notent que les individus qui ne réagiraient pas convenablement aux interactions émotionnelles avec leurs pairs se couperaient de la société et en subiraient les conséquences sur leurs performances dans d'autres domaines.

Ce manque de compétence émotionnelle pourrait aussi se traduire par un manque de confiance, de curiosité, de coopération, de maîtrise de soi... et se trouverait également en relation avec certains troubles décrits en psychiatrie (troubles de l'humeur, psychiques, de la personnalité, ...).

3) Emotion et orthophonie...

Nous avons commencé cette première partie en essayant d'éclaircir le concept d'émotion. Puis nous avons abordé, au cours des paragraphes suivants, le développement émotionnel chez l'enfant. La dernière partie a alors repris différentes notions évoquées précédemment, pour insister sur les idées primordiales qui constituent le point de départ de notre travail, à savoir que les émotions ont une véritable fonction de communication et de régulation des interactions sociales et qu'elles sont par là essentielles dans la vie d'un individu. Des perturbations dans le domaine émotionnel peuvent par conséquent avoir de lourdes répercussions chez un patient.

Le champ de l'orthophonie est vaste, et la plupart des prises en charge ne se limitent pas à une rééducation de la parole ou du langage, mais a pour but d'améliorer la communication dans sa globalité. Le suivi consiste donc en premier lieu à instaurer une relation de confiance avec le patient, durant laquelle se mettront en place des interactions riches et variées. Ainsi, chez le jeune enfant, l'objectif principal sera de développer les pré-requis nécessaires à la communication et au langage.
Or, nous pouvons constater que bon nombre d'entre eux sont en lien direct avec les émotions, comme par exemple le phénomène d'intersubjectivité, d'empathie, l'adaptation à l'autre, la prise en compte du contexte situationnel etc.

Un travail sur les émotions nous semble alors tout à fait intéressant à concevoir dans la prise en charge orthophonique et peut être largement envisageable, notamment avec des personnes ayant des troubles de la pragmatique du langage.

Mais un domaine de l'orthophonie nous apparaît comme parfaitement propice à ce type d'activités : l'intervention en psychiatrie.
L'orthophoniste travaillant en milieu psychiatrique suit des patients (souvent jeunes) qui souffrent de pathologies touchant leur psychisme, leur personnalité, qui altèrent leurs capacités émotionnelles. Un travail autour de l'émotion s'avère donc parfaitement nécessaire et son utilité a d'ailleurs maintenant été largement prouvée grâce à des recherches menées auprès d'enfants autistes.
De plus, et cet aspect et loin d'être négligeable, le thérapeute a pour mission, au delà des objectifs plus « classiques » que nous avons évoqués un peu avant, de restaurer une image narcissique ébranlée chez son patient, et de concourir à son mieux être psychologique et relationnel.

Ainsi, au regard de tout ce que nous avons développé dans ce chapitre, il nous paraît fort intéressant de répondre à ces objectifs thérapeutiques en trouvant un moyen d'améliorer les capacités émotionnelles chez ces enfants.
L'atelier théâtre nous semble être indiqué.

II) POURQUOI PAR LE BIAIS D'UN ATELIER THEATRE ?

A) L'UTILISATION DES MEDIATIONS ARTISTIQUES DANS LE CHAMP THERAPEUTIQUE

1) Historique

Les thérapies *via* les arts ont des origines très anciennes. La Grèce antique, ainsi que la majorité des cultures traditionnelles, considéraient déjà que les arts avaient des bienfaits thérapeutiques. Aristote découvre ainsi l'effet cathartique du théâtre : les spectateurs étaient censés se libérer de leurs passions en assistant à des représentations.

Au début du 19ème siècle, M. de COULMIER, directeur de l'hospice de Charenton-Saint-Maurice, autorisa le marquis de Sade, pensionnaire dans son établissement, à diriger une troupe théâtrale constituée d'internes. M. de COULMIER était fasciné par cet homme hors du commun. C'est précisément ce que lui reprochèrent ses supérieurs, sentant bien le danger qu'un tel libéralisme pouvait présenter pour l'institution. M. de COULMIER dit qu'il avait « beaucoup d'obligation à De Sade, parce que regardant la comédie comme un moyen curatif de l'aliénation de l'esprit », il se trouvait heureux d'avoir dans son hospice « un homme capable de former à la scène les aliénés qu'il veut guérir par ce genre de remède. »[6]

M. de COULMIER pressentit donc bien avant l'heure la dimension thérapeutique de l'introduction du jeu théâtral dans un lieu de soins.

---

[6] ATTIGUI-PINAUD, *De l'illusion théâtrale à l'espace thérapeutique*.

Mais ce n'est que beaucoup plus tard que le concept d'art-thérapie est théorisé, puisque son entrée officielle dans notre société contemporaine remonte aux années 30 (en Angleterre puis aux Etats-Unis).
En 1940, J.L.MORENO invente le psychodrame : il s'agit pour quelqu'un de jouer des scènes qui l'ont bouleversé pour s'en libérer. Dès lors, les patients peuvent devenir acteurs de leur histoire.
Depuis 30ans, les expériences se multiplient, soutenues par des psychiatres, infirmiers, psychothérapeutes, éducateurs et paramédicaux.
L'art-thérapie se diversifie alors de plus en plus : théâtre, danse, musique, arts plastiques marionnettes, masques, poésie, littérature... sont utilisés comme médiations à visée thérapeutique.

Voyons maintenant quels peuvent être les apports de la pratique d'activités artistiques dans le champ thérapeutique.

2) Concepts de base

Il est très difficile de définir de manière exhaustive et exacte le concept d'art-thérapie, dont de nombreux aspects restent à débattre.
Nous allons tout de même aborder quelques principes de base reflétant les intérêts généraux de l'utilisation des médiations artistiques en thérapie.

Le concept d'art-thérapie repose sur l'utilisation de l'art au service du soin. L'art devient alors un moyen d'expression et de communication privilégié et les indications peuvent être larges. Ainsi, il peut jouer un rôle de médiateur dans la prise en charge de nombreuses pathologies : pathologies mentales (névroses, psychoses, états dépressifs, débilités mentales, etc.), handicaps divers, cancer, traumatismes crâniens, etc.

Comme nous l'avons vu, les thérapies par l'art sont multiples, mais toutes se regroupent en trois axes principaux, objectifs de base de l'utilisation de l'art :

- l'aide à la resocialisation grâce aux échanges relationnels permis par l'activité artistique ;
- l'épanouissement personnel par l'activité créatrice. Nous citerons justement BOYER-LABROUCHE : « A la différence du talent, cette forme de puissance créatrice appartient à tout individu, même si elle est le plus souvent cachée par une cuirasse d'angoisse et de conformisme. C'est cette forme de puissance créatrice que l'art-thérapie essaie de faire vivre. » [7] ;
- l'expression de soi grâce à l'extériorisation émotionnelle.

Il s'agit donc d'approches dynamiques qui favorisent l'éveil du potentiel créatif, l'affirmation de soi et qui entraînent souvent un sentiment de bien-être, d'autonomie et de liberté.
N'oublions pas qu'un intérêt non négligeable de l'art thérapie est le plaisir éprouvé par le participant.

Cependant, il n'est pas question que l'atelier ne soit pas, avant tout, un lieu thérapeutique. Il y a donc prescription d'un soin de ce type pour un patient donné dans le cadre d'un projet thérapeutique bien défini.
Les approches individuelle et collective ne sont alors plus en opposition mais apparaissent complémentaires : l'individu doit, certes, être écouté en tant que tel, mais il est aussi pris dans un réseau de communication où interagissent les différents environnements qui tissent la trame de son existence.

L'association art et thérapie, et plus particulièrement théâtre et thérapie, constitue alors un outil intéressant dans le processus de réinsertion et de réadaptation du patient psychiatrique.

---

[7] BOYER-LABROUCHE, *Manuel d'art-thérapie*.

B) SPECIFICITE DU THEATRE A VISEE THERAPEUTIQUE

1) Le théâtre en thérapie

a. Présentation

Le théâtre en art-thérapie utilise des techniques spécifiques à l'art dramatique dans un projet thérapeutique. La ou les méthode(s) utilisée(s) peuvent être classique(s) -le lecteur pourra alors se référer à des auteurs comme STANISLAVSKI, BOAL, ou encore MORENO- ou bien résulter d'une démarche indépendante, affinée en fonction de la population qui participe à la séance et en lien avec les objectifs établis avec l'équipe soignante. Ainsi les thérapeutes suivront un ou plusieurs champs d'action du théâtre qui se définissent en plusieurs dimensions : la dimension physique, la dimension intellectuelle, la dimension émotionnelle, la dimension du texte, les dimensions techniques.

Notre démarche ne s'inscrit pas dans une méthode particulière, et se trouve plutôt à la croisée de diverses techniques s'adaptant au mieux aux patients, ce que nous développerons dans notre dispositif expérimental. Nous citerons donc uniquement à titre d'exemple deux techniques de base :

- le psychodrame : technique de jeu improvisé, représentant des conflits vécus. Chaque patient va mettre en scène ses problèmes à des fins de psychothérapie personnelle ou d'évolution relationnelle ;
- le théâtre comme mise en scène d'un jeu de la représentation avec création de bout en bout.

A présent, développons les quelques aspects fondamentaux de la mise en place d'un atelier théâtre.

b. Rôle et place des praticiens

Il ne faut nullement être artiste pour participer à l'art-thérapie, l'art étant simplement un support au soin.

En revanche, « le thérapeute doit savoir jouer, ou en tout cas, savoir laisser jouer. Il est dans le jeu, ce n'est pas un arbitre, ce n'est pas un critique »[8]. En effet, « les enfants jouent beaucoup plus facilement quand l'autre personne se sent capable et libre de prendre plaisir au jeu ».
Ainsi, le praticien participe pleinement au jeu théâtral et est donc considéré comme membre du groupe à part entière.

Cependant, il est aussi garant du cadre et du respect des règles, porteur de confiance et susceptible d'apporter une aide technique. Sans lui, il ne peut y avoir d'art-thérapie.
De même, après chaque séance, une discussion doit s'instaurer autour de ce qui s'est passé durant l'atelier. Cette articulation permet d'inscrire la médiation théâtrale comme une démarche thérapeutique à part entière dans la dynamique de l'équipe.

c. Importance du cadre

Le théâtre est unité de temps et d'espace. Comme nous l'avons évoqué, le thérapeute est le garant de l'espace et de la continuité. Il doit donc établir un cadre singulier dont les règles seront énoncées dès la première séance et périodiquement rappelées.
En effet, il y a nécessité d'un cadre solide, précis et contenant. Cet espace-temps sera une enveloppe symbolique pour le patient, un contenant qui lui permettra de mieux s'exprimer.

[8] D.W. WINNICOTT, *Jeu et réalité, l'espace potentiel*.

Les thérapeutes doivent alors instaurer des rituels pour baliser le cadre de liberté. Ceux-ci sont effectivement nécessaires pour mettre fin au vécu des participants lors de la séance et donner un point de repère. Entre les rituels de début et de fin, on assiste à une mise en acte.
Ainsi le découpage spatial de l'atelier (espace de la scène / réel) s'avère être un véritable repérage spatio-temporel. Il correspond à l'instauration d'une aire d'illusion visant à déployer un espace potentiel de jeu.

Les participants se trouvent alors ensuite réunis par le partage de règles communes inhérentes au jeu théâtral :

- la règle du faire semblant, qui se révèle essentielle pour le travail de représentation et de symbolisation ;
- la règle de conservation du rôle, qui signifie aussi l'impossibilité d'occuper plusieurs rôles à la fois ;
- la règle de l'altérité, soit le suivi de la trame du texte et/ou du scénario proposé par un autre.

2) Un espace-temps particulier : le jeu comme espace transitionnel permettant l'épanouissement personnel

Nous venons de voir que l'espace est un cadre, mais que c'est justement ce cadre qui définit la liberté possible.
Cet espace dans lequel l'action va se dérouler, espace « en dehors de l'individu, mais (...) n'appartenant pas non plus au monde extérieur »[9], est du même ordre que ce que WINNICOTT appelle « l'espace transitionnel ». Selon lui, c'est le seul espace où le jeu est possible.
Or, l'activité théâtrale est avant tout un jeu.

[9] D.W. WINNICOTT, *Jeu et réalité, l'espace potentiel.*

Rappelons alors que le jeu est absolument indispensable au développement de l'enfant.

En effet, « C'est en jouant, et seulement en jouant, que l'individu (...) est capable d'être créatif et d'utiliser sa personnalité tout entière. C'est seulement en étant créatif que l'individu découvre le soi. De là, on peut conclure que c'est seulement en jouant que la communication est possible. » Et WINNICOTT de préciser : « l'activité de jeu facilite la croissance et par la même, la santé. Jouer conduit à établir des relations de groupe; le jeu peut être une forme de communication. »

Nous nous permettons alors de transposer les propos de l'auteur sur les bienfaits du jeu, qui est abordé ici d'une manière générale, au jeu théâtral. Il nous semble que la citation à suivre, également de WINNICOTT, pourrait justement s'appliquer au domaine du théâtre : « jouer est une expérience, toujours une expérience créative, une expérience qui se situe dans le continuum espace-temps, une forme fondamentale de la vie. »[10]

Le théâtre mieux que tout autre jeu, impliquera un rêve, une évasion, un imaginaire.

Or, c'est par cet aspect ludique et créatif que l'action thérapeutique va pouvoir se faire.

En effet, le patient accueilli en atelier théâtre se trouve dans un espace-temps intermédiaire, dans lequel il va pouvoir imaginer, inventer un monde qui lui sera propre, qu'il façonnera de façon à le maîtriser. Il pourra alors trouver une place plus confortable dans le monde réel.

L'un des buts des ateliers théâtre est de permettre une réappropriation de la réalité, à partir de l'imaginaire. « Loin d'être une illusion, le théâtre et ses composantes sont une expérience de réalité essentielle, qui met en jeu tous les éléments de la vie à travers une forme, un espace incluant soi-même et les autres, qui doit développer chez les participants une perception nouvelle d'eux-mêmes, et les aider à s'ouvrir sur l'environnement »[11].

[10] D.W. WINNICOTT, *Jeu et réalité, l'espace potentiel.*
[11] M. REYNAUD, *Pratiquer le théâtre avec des personnes en difficulté.*

La création est alors au service du développement de la personne. « Pour les patients, il s'agit plutôt d'une invitation à aller à la découverte d'eux-mêmes, à prendre du plaisir, à renouer avec l'autre, dans un monde qu'ils ont recréé et dans lequel ils se sont fait une place, leur place ».[12]

Ainsi, le jeu théâtral permet au patient de prendre conscience de son identité.

Grâce à l'aspect créatif, l'image narcissique sera positivement renforcée, par un nouveau regard porté sur soi.

De plus, comme nous l'avons vu, il s'agit d'une activité ludique, qui entraîne spontanément ses participants à découvrir le plaisir du jeu et de la représentation, et qui sera par là porteuse d'une énergie positive.

Ainsi, le jeu théâtral permet un épanouissement personnel, but premier de l'action thérapeutique.

La citation de SCHILLER[13], prend alors tout son sens : « l'homme n'est complet que là où il joue ».

Mais attachons-nous à présent aux aspects thérapeutiques qui nous intéressent plus particulièrement ici : l'amélioration des capacités émotionnelles.

[12] BOYER-LABROUCHE, *Manuel d'art-thérapie*.
[13] Citée par M. REYNAUD dans *Pratiquer le théâtre avec des personnes en difficulté.*

C) LE THEATRE : UN JEU AUTOUR DES EMOTIONS... ET UN PAS VERS LA COMMUNICATION

1) Le théâtre, un jeu où l'émotion est reine...

La scène de théâtre est, comme nous l'avons développé, un lieu hors du temps et des habitudes, neutre, transitionnel, permettant de débloquer certaines choses pour aller vers un mieux-être général. Cette forme d'expression est suffisamment ouverte et diversifiée pour offrir à chacun un espace privilégié, et s'adapter aux besoins plus spécifiques des patients.

Voyons alors justement ce qui nous intéresse plus particulièrement ici : l'utilisation du théâtre pour aborder le domaine émotionnel.

Nous avons vu que l'atelier théâtre est un cadre permettant l'épanouissement personnel, par l'acte créatif et la notion de jeu. Cet épanouissement passe également par l'exploration du domaine émotionnel.

En effet, la découverte de soi sera approfondie grâce à l'interprétation de personnages fictifs. Le participant peut explorer et projeter des personnages en écho avec des identifications et /ou conflits internes. Le théâtre a alors une dimension psychique fort intéressante. « Ce va-et-vient entre fiction et réalité apporte la preuve au patient, à l'intérieur du jeu, qu'il lui est possible, tout comme au thérapeute, de supporter l'angoisse, la folie, le désespoir. »[14].
Ainsi, les participants peuvent expérimenter des comportements sans mise en danger, dans un cadre protégé, grâce à l'identification provisoire à un personnage. C'est pour eux un instant de liberté absolue. Le patient devient alors acteur dans un espace où il est libre d'exprimer ses émotions, et sa personnalité tout entière.

---

[14] ATTIGUI-PINAUD, *De l'illusion théâtrale à l'espace thérapeutique*.

Par là les participants vont petit à petit vaincre leur timidité et apprendre à reconnaître et gérer leurs émotions. Le théâtre offre donc la possibilité de s'exprimer pour sortir d'une attitude figée, pour exister à travers soi et à travers les autres, ce qui concourt au développement personnel.
Les participants vont, au gré de leurs désirs, expérimenter des situations émotionnelles, ce qui, comme nous venons de le voir, leur permettra de mieux maîtriser leurs émotions, mais aussi de mieux les extérioriser.
En effet, le théâtre permet d'expérimenter la richesse des moyens d'expression, puisque le corps, la mimique, les gestes et autres paramètres verbaux et non-verbaux sont les instruments du comédien.

Un travail spécifique à ce niveau peut être tout à fait enrichissant pour les patients pris en charge en psychiatrie.
En effet, le corps, la mimique et la voix sont souvent désinvestis et traduisent généralement le mal-être du patient. Le théâtre rend alors possible une infinité de jeux d'expression émotionnelle. Aborder les différents registres de la voix, des gestes, du corps de la mimique, des énoncés verbaux, c'est donner au patient l'occasion d'enrichir le registre de ses émotions en les « apprivoisant ».
Nous exposerons plus en détail quelques exercices de ce type dans notre dispositif expérimental

Dans les jeux théâtraux, l'expression des émotions se fait toujours pour un public, et l'on peut dans ce cas parler de communication émotionnelle. Les échanges au public imposent donc une nécessité d'expression émotionnelle.

Pour finir, approfondissons justement cette notion d'échange émotionnel au sein des ateliers théâtre.

2) Du partage des émotions... à la communication

« L'art-thérapie agit à deux niveaux. C'est d'abord un monde d'expression individuel, faisant suite à une redécouverte sensorielle de sa propre personne. C'est aussi un mode de communication et donc d'ouverture vers un dialogue. ».
Cette citation de BOYER-LABROUCHE[15] s'avère particulièrement adaptée au théâtre à visée thérapeutique.

En effet, les ateliers théâtre supposent la notion d'appartenance à un groupe uni dans un projet commun.
Les participants sont « tous à la même enseigne » et se soutiennent. Cela engendre l'apparition d'un nouveau regard porté sur l'autre, et sur soi, et par conséquent, une confiance en soi et aux autres accrue. Cette augmentation de l'affirmation de soi amènera les participants à adopter progressivement une plus grande aisance relationnelle.
Ainsi, par le biais d'une activité de groupe, la relation aux autres est enrichie, améliorée, ou tout simplement recrée.
Cela débouche alors sur une ouverture vers le monde extérieur, et le théâtre en thérapie peut largement jouer le rôle de processus de resocialisation pour les patients.

De plus, les activités pratiquées constituent des supports de conversation et les échanges se trouvent facilités, puisque se situant autour d'un thème et d'un vécu commun. La spontanéité du discours est favorisée.

Reprenons alors notre réflexion sur les jeux comme moteurs de la communication, que nous avons esquissée auparavant en citant WINNICOTT, et approfondissons-la en nous attachant plus particulièrement au jeu théâtral.

Nous venons de l'aborder, le jeu théâtral permet des échanges actifs et créatifs entre les participants. Cela s'avère être une étape primordiale de la communication.

---

[15] BOYER-LABROUCHE, *Manuel d'art-thérapie*.

De surcroît, le jeu s'inscrit dans l'approche pragmatique de la communication. BATESON nous précise qu'il apparaît comme un cadre méta-communicatif : le théâtre s'appuyant sur l'échange des émotions par différents canaux de communication, et ceci dans des situations relationnelles, permet d'améliorer les habiletés interactives des participants.

En effet, en jouant et expérimentant des situations émotionnelles dans des pièces de théâtre et autres jeux de rôles, d'une part, les patients enrichissent leurs facultés d'expression, et d'autre part, apprennent à respecter le tour de parole, à rester sur un même thème conversationnel, à s'adapter aux propos de l'autre, tout ceci mobilisant les capacités pragmatiques indispensables à la conduite d'interactions sociales adaptées.

3) Théâtre, émotions et orthophonie...

Cette partie nous a éclairée sur l'utilisation du théâtre à dessein thérapeutique. Nous avons ainsi pu voir que cette médiation permet avant toute chose un épanouissement personnel du patient, qui, comme nous l'avons déjà évoqué, est la base de toute intervention de soin.

Nous avons ensuite compris en quoi le jeu théâtral constitue un moyen privilégié pour aborder les émotions avec les participants, d'une part du point de vue de la gestion personnelle des ressentis émotionnels, d'autre part du point de vue de leur extérioration. Cette notion d'expression des émotions nous a conduit à une autre dimension du théâtre : l'aspect interactionnel et communicatif.

Ainsi, l'élément relationnel, facteur essentiel de la communication, est capital dans les jeux théâtraux, et il passe avant tout par une dynamique émotionnelle.

Cet aspect relationnel et expressif entre tout à fait dans le cadre d'une prise en charge orthophonique.

Ces fondements théoriques nous ont aidé à mieux comprendre la démarche de notre travail, et nous allons maintenant approfondir celle-ci en présentant l'ensemble de notre dispositif expérimental, ce qui fera l'objet de notre troisième partie.

TROISIEME PARTIE

- DISPOSITIF EXPERIMENTAL -

L'atelier théâtre du C.M.P. La Madeleine étant maintenant en place depuis trois ans, il n'a pas été nécessaire de faire toutes les démarches administratives pour monter le groupe théâtre et organiser les séances. Nous avons donc eu la chance de bénéficier de ce qu'on appelle « l'opportunité du terrain ».
De plus, nous avons été accueillie au C.M.P. très chaleureusement et avons très vite trouvé notre place au sein du groupe théâtre.

Cette activité fut mise en place pour répondre à des objectifs multiples :

- permettre aux participants de s'inscrire dans une dynamique de groupe ;
- favoriser leurs relations avec les autres enfants et les thérapeutes par la solidarité et le partage d'un vécu commun ;
- développer l'attention, le ressenti corporel, l'imaginaire, le langage, les capacités d'expression émotionnelle ;
- favoriser le bien-être, ...

Notre problématique étant plus ciblée, nous avons dû rester centrée sur nos objectifs de départ (à savoir : développer les capacités dans le domaine émotionnel).
Dans un souci de précision et d'approfondissement, notre analyse ne rend pas compte des autres aspects travaillés dans le cadre de l'atelier théâtre.

I) TERRAIN D'EXPERIMENTATION

A) LIEU

Les séances de théâtre ont lieu au C.M.P. La Madeleine, à Nancy.
La pièce prévue à cet effet est une grande salle de réunion qui chaque semaine se transforme en scène de théâtre.

B) PERIODICITE ET DUREE DES SEANCES

L'atelier théâtre a lieu les mercredis matins, de 10h45 à 12h, et ce durant toute l'année scolaire.

C) INTERVENANTS

L'atelier théâtre est animé chaque année par une orthophoniste et un infirmier.

Mme CLAUDON, orthophoniste au C.M.P. et sur l'hôpital de jour, pratique le théâtre depuis longtemps, et justifie d'ailleurs son choix de métier par cette passion.
C'est elle qui prit l'initiative de monter cet atelier théâtre au sein de l'établissement, il y a maintenant trois ans.

M.MAIRE, infirmier à l'hôpital de jour, participe lui-même à divers ateliers d'expression au sein d'une association et a alors très vite voulu encadrer et animer l'atelier théâtre avec Mme CLAUDON.

Pour notre expérimentation, nous avons participé à l'atelier théâtre durant huit mois, de début septembre à fin avril, au même titre que Mme CLAUDON et M.MAIRE. Nous pratiquons nous-même le théâtre depuis douze ans.

D) PARTICIPANTS

Le groupe théâtre est formé cette année de cinq garçons, âgés de 5, 6, 7, 9 et 10 ans.

II) POPULATION

A) CRITERES D'INCLUSION POUR LE CHOIX DE LA POPULATION

Pour faire partie de notre expérimentation, les enfants devaient obligatoirement présenter des difficultés dans le domaine émotionnel : difficultés de compréhension, d'expression, de gestion des émotions...

Ce critère d'inclusion est certes assez large, mais il permet justement d'avoir des enfants présentant des pathologies variées, et ayant surtout des compétences différentes, ce qui pourra constituer une vraie richesse pour le groupe ainsi formé. Il peut en effet être judicieux de constituer un groupe hétérogène, afin que les participants trouvent chacun une place particulière au sein de l'atelier, se stimulent les uns les autres, et créent une vraie dynamique de groupe.

Il sera alors intéressant de réfléchir à la spécificité de chaque enfant, pour mieux comprendre leurs difficultés, et essayer de faire des liens entre leurs pathologies, aussi diverses soient-elles, et leurs problèmes dans le domaine émotionnel.

Un seul enfant (participant à l'atelier théâtre) n'a pas été retenu pour l'expérimentation : ce garçon, arrivé en cours d'année, présente une hyperactivité. Les objectifs de l'atelier étaient différents pour lui : il s'agissait surtout d'une activité pour le canaliser et apprendre à respecter un cadre.

B) PRESENTATION DE LOUIS

1) Données anamnestiques

Louis est un garçon de cinq ans, scolarisé en grande section de maternelle.
Ses parents étant séparés, il vit chez sa mère et passe une journée par semaine avec son père (le samedi). Il est fils unique.

Louis a consulté au C.M.P. suite à une demande de son orthophoniste. La maman lui avait en effet confié qu'elle était épuisée par les affrontements incessants qu'elle avait avec Louis et désarmée face à la difficulté de leur relation.

2) Histoire médicale

Louis est suivi au C.M.P. depuis avril 2007, pour troubles du comportement et intolérance à la frustration. Après une prise en charge mère-enfant individuelle, il a été proposé les ateliers théâtre hebdomadaires en Centre d'Accueil Thérapeutique à Temps Partiel (C.A.T.T.P.), en plus des entretiens familiaux avec la pédopsychiatre.
Par ailleurs, Louis a été suivi en orthophonie pendant quelques années mais la prise en charge est actuellement suspendue.

3) Diagnostic

Les diagnostics de la C.I.M.10[16] posés par les médecins du C.M.P sont les suivants:

- Z635: Difficultés liées à la dislocation de la famille par séparation et divorce.
- Z63 : Autres difficultés liées à l'entourage immédiat, y compris la situation familiale.

4) Autres informations (issues des comptes-rendus de synthèses)

En juillet 2007, Louis est décrit comme un enfant timide, mais qui cherche la dominance dans ses relations avec sa mère.

Lorsqu'il joue, Louis met en scène beaucoup de violence et se place toujours dans des rôles de personnages « tout-puissants » dans lesquels il semble plus à l'aise.

C'est un enfant très dispersé (il peut sortir tous les jouets d'un coup), insécure et ne semble pas avoir la notion du danger.

Louis tient peu compte des propos des autres et sa maman présente un mal être vis-à-vis de lui et semble découragée.

Louis se montre également violent à l'école : il frappe, insulte. Par ailleurs, il éprouve des difficultés de concentration et a du mal à rentrer dans les apprentissages. Sa future rentrée au C.P n'est pas certaine.

Louis paraît content de venir au C.M.P.

[16] C.I.M. 10 : Classification Internationale des Maladies éditée par l'Organisation Mondiale de la Santé, 10è édition.

C) PRESENTATION DE PAUL

1) Données anamnestiques

Paul est un garçon de neuf ans né en Bulgarie et adopté à l'âge de deux ans et demi. C'est le dernier d'une fratrie de cinq enfants, adoptés dans d'autres pays. Il n'existe pas d'information sur ce que Paul a vécu jusqu'à son adoption en France où il est fils unique.

A son arrivée en France, Paul se présentait comme un enfant très en retrait. Il n'avait aucun langage, mais de bonnes capacités de compréhension. Paul a très vite progressé.

Il est actuellement scolarisé en Classe d'intégration scolaire (C.L.I.S.), en 3ème année.

2) Histoire médicale

Plusieurs examens et bilans transdisciplinaires ont été réalisés, avec dans un premier temps suspicion d'un syndrome d' ANGELMAN (écartée ensuite par un examen génétique). Les médecins ont ensuite pensé à une dysphasie, avant de signaler en réalité un tableau de troubles de la personnalité.

Paul est suivi depuis janvier 2003 au C.M.P., où il était pris en charge en psychothérapie (suspendue pour l'année), et venait à l'hôpital de jour le mercredi.

Actuellement, Paul vient de commencer la psychomotricité et vient en C.A.T.T.P. pour le groupe théâtre pour la deuxième année consécutive.

Par ailleurs, il est suivi en orthophonie (en libéral) depuis plusieurs années.

3) Diagnostic

Les diagnostics de la C.I.M.10 posés par les médecins du C.M.P sont les suivants :

- F841 : Autisme atypique. Trouble envahissant du développement.
- Z611 : Difficultés liées au départ du foyer pendant l'enfance.

Paul présente des troubles associés : retard de langage, inhibition psychique et motrice, dyspraxie.

4) Autres informations (issues des comptes-rendus de synthèses)

En juillet 2007, Paul est décrit comme un garçon ronchon, préférant jouer seul. Lorsqu'il joue, il est très bruyant et semble avoir besoin d'une ambiance sonore. Il peut aussi parfois s'enfermer dans des jeux répétitifs ou s'exciter sur ses jeux vidéo.
Paul éprouve des difficultés pour « se raconter », refuse souvent de parler et s'oppose régulièrement à ce qu'on lui propose de faire.

Cependant, Paul progresse dans plusieurs domaines : il recherche plus volontiers les autres enfants et s'intègre davantage au groupe théâtre. Paul est de plus en plus adapté à la situation et a très bien saisi la notion de jeu et de faire semblant.

Les objectifs de prises en charge pour Paul sont de travailler la communication pragmatique, le contact avec les autres, l'expression verbale.

D) PRESENTATION DE PIERRE

1) Données anamnestiques

Pierre est un enfant de dix ans, dernier d'une fratrie de trois garçons (les deux grands frères sont nés d'un précédent mariage de la maman). Pierre a présenté un retard global dans son développement (propreté, marche, langage...). Il est scolarisé dans une Ecole de Plein Aire (E.P.A.).

Pierre entretient depuis toujours une relation fusionnelle et très difficile avec sa mère. Il est très tyrannique avec elle. Il fait des colères démesurées au cours desquelles il se montre très violent. La maman se plaint de ne pas être respectée.

Le père de Pierre, à la retraite depuis plusieurs années, est malade.

Depuis la rentrée, Pierre est placé dans un foyer d'accueil où il se montre sage, et plutôt réservé. Il revient chez lui les week-ends.

2) Histoire médicale

Pierre est suivi depuis quatre ans au C.M.P. (pour troubles du comportement à l'intérieur du cercle familial) et y vient actuellement pour l'atelier théâtre hebdomadaire.

Par ailleurs, Pierre est pris en charge en orthophonie depuis l'âge de trois ans.

3) Diagnostic

Les diagnostics de la C.I.M.10 posés par les médecins du C.M.P. sont les suivants:

- Z626: Difficultés liées à une pression parentale inappropriée et autres défauts de l'éducation.
- Z62 : Autres difficultés liées à l'éducation.

4) Autres informations (issues des comptes-rendus de synthèses)

En juillet 2007, Pierre est décrit comme un garçon ayant du mal à exprimer ses émotions, mais qui s'implique et s'applique lors des ateliers théâtre. Il est de plus en plus à l'aise et participe avec bonheur. Il cesse de vouloir tout diriger et aide parfois même les autres. Il commence à raconter et inventer.

L'objectif pour Pierre est de continuer le travail autour du jeu, du respect des autres, de l'expression.

E) PRESENTATION DE BENJAMIN

1) Données anamnestiques

Benjamin est un garçon de sept ans, dernier d'une fratrie de trois enfants. Ces deux soeurs sont placées en famille d'accueil et n'ont actuellement plus de contact ni avec lui, ni avec leurs parents. La maman de Benjamin souffre de troubles psychiatriques graves et ne travaille pas.

A sa naissance, Benjamin fut hospitalisé avec sa mère dans une unité mère-enfant puis placé en famille d'accueil relais avant de retourner chez lui.

Il avait jusque là un bon développement. Puis le personnel de la crèche fut interpellé par le retrait de Benjamin dans toutes les situations.

Benjamin a des difficultés pour rentrer dans les apprentissages scolaires : il est très passif, ne prend pas d'initiative, ne répond pas de manière adaptée, et présente une écholalie.

Benjamin est scolarisé en C.L.I.S. Il peut s'intéresser à quelque chose sous l'impulsion de l'adulte. Son langage progresse. Néanmoins Benjamin a un comportement dysharmonique, avec risque d'une évolution déficitaire (difficultés relationnelles, retrait, jeux répétitifs, absence de processus d'individuation...).

2) Histoire médicale

Benjamin vient au C.M.P. la première fois en juin 2000.
Les prises en charge s'intensifient à partir de 2004 : Benjamin est suivi en temps partiel à hôpital de jour et poursuit ses prises en charges individuelles (psychomotricité, psychothérapie, orthophonie...) et les entretiens mère-enfant.
Il vient également à l'atelier théâtre.

3) Diagnostic

Le diagnostic de la C.I.M.10 posé par les médecins du C.M.P. est le suivant :
Z818 : Antécédents familiaux d'autres troubles mentaux et du comportement.

Benjamin présente des troubles associés : encoprésie, écholalie.

4) Autres informations (issues des comptes-rendus de synthèses)

En avril 2007, Benjamin est présenté comme un enfant très inhibé, parlant très peu et ayant souvent une expression figée. De même, il évite les contacts visuels avec son interlocuteur.
Benjamin s'enferme dans un discours incohérent et n'est pas toujours dans la réalité. Il parle souvent de lui à la 3ème personne du singulier ou « du Benjamin ». Sa compréhension est très lacunaire.

L’évolution de Benjamin s’avère chaotique : il a des périodes de calme durant lesquelles il progresse, puis d'autres où il est anxieux, et se montre agressif (verbalement ou physiquement).
Il élève le ton quand il est frustré et rit parfois de manière immotivée.
Benjamin est un enfant qui a très peu confiance en lui (il bloque sur des consignes simples et adopte une attitude régressive avant de reprendre confiance et redémarrer son activité).
Il a en effet un besoin impérieux d'être rassuré, encouragé, stimulé. C'est un garçon qui peut être performant voire étonnant dans certains domaines. Son expression verbale est plus riche. De plus, les différents thérapeutes observent depuis peu une volonté de concentration et d’autocorrection, ainsi qu'un apaisement et une fierté nouvelle.

Les différentes prises en charge ont pour but d'aider Benjamin à structurer sa personnalité et de lui permettre de s'adapter davantage à son environnement.

III) PRESENTATION DE L'ATELIER THEATRE

Nous allons à présent présenter ce qui a été fait avec le groupe théâtre tout au long de l'année. Notre but n'est pas de constituer un catalogue de toutes les activités réalisées avec les enfants, mais plutôt de rendre compte des différents axes de travail que nous avons abordés, en terme d'objectifs et de réalisation pratique. Cette présentation tentera de refléter au mieux le vécu des séances de théâtre. Nous commencerons donc par expliquer le déroulement intrinsèque à chaque séance, afin que le lecteur saisisse l'importance d'avoir avec ces enfants un cadre clairement défini et identique tout au long de l'année. Puis, nous développerons les principaux axes de travail que nous avons explorés durant l'année, avant de présenter plus précisément les différents types d'activités proposés aux participants. Nous essayerons au maximum de donner à cette présentation un aspect vivant, mais elle ne pourra malheureusement guère rendre compte de l'ambiance des ateliers, de la complicité qui s'est crée entre les participants et les thérapeutes, de la richesse des interactions, de l'humour, des effets de surprise... et surtout du plaisir que chaque membre du groupe (y compris les intervenants) a ressenti tout au long de cette année.

A) DEROULEMENT D’UNE SEANCE

Les séances de théâtre suivent toujours le même déroulement général, pour permettre à l'enfant de s'inscrire dans un cadre précis et formalisé et se sentir ainsi protégé.

1) Aménagement du lieu

Avant de commencer la séance à proprement parlé, les participants doivent aménager le cadre : libérer de l'espace et poser un paravent et un rideau pour matérialiser la scène et installer les chaises pour le public.
Ainsi les coulisses, la scène et le public sont des espaces clairement définis et les enfants savent alors qu'ils entrent dans un environnement personnalisé et sécure.

2) Rituel

Afin de matérialiser temporellement l'atelier théâtre, les séances débutent toujours par un rituel : tous les participants (intervenants y compris) forment un cercle en se donnant la main et avancent au centre en disant : « Un pour tous, tous pour un, transformation! ».
Cette petite phrase signifie aussi pour les enfants leur appartenance à un groupe.

3) Chronologie des activités

Les séances se déroulent ensuite plus librement, selon les axes de travail choisis et l'imagination des intervenants. En général, les séances commencent par des exercices d'échauffement, pour aller vers des activités plus spécifiques.

4) Consignes et respect des règles

Pour que chacun trouve une place particulière dans le groupe et se sente bien au sein de l'atelier, il est nécessaire que les règles fondamentales de politesse et de savoir-vivre soient respectées (écouter l'autre, ne pas intervenir pendant qu'une autre personne parle, ne pas se moquer, ...).

5) Interventions des thérapeutes

En début de séance, les thérapeutes expliquent le déroulement à suivre. Les consignes sont ensuite données avant chaque nouvelle activité et les enfants doivent alors rester sur leur chaise jusqu'à la fin des explications.
Parfois, les intervenants montrent une première fois ce qu'il faut faire, non pas dans le but d'être imité, mais pour faciliter la compréhension des consignes.

Tout au long de la séance, les thérapeutes ont pour mission d'observer ce que font les enfants, de proposer des activités adaptées, de veiller au bon fonctionnement du groupe. Mais ils ont également leur place en tant que participant, et interagissent sur scène avec les enfants, afin de faire disparaître au maximum le clivage position haute des thérapeutes/position basse des enfants, et ne garder ainsi que la notion de plaisir partagé.

6) Outil vidéo

Chaque séance de l'atelier est filmée, ce qui permet de visionner régulièrement les différents jeux d'expression avec les enfants. Ces derniers deviennent alors observateurs de leur propre création. C'est un moment privilégié pour reparler de ce qui a été fait, observer les points positifs et négatifs de leurs « prestations ».

L'outil vidéo peut également être le support d'un travail de réflexion pour les intervenants et constituer un guide pour l'orientation des séances suivantes (les thérapeutes participant aux activités ne peuvent pas toujours observer l'ensemble du groupe).

Le support vidéo est également utilisé dans le but de présenter aux parents les activités et la pièce travaillée : lors d'un goûter convivial à la fin de l'année, les enfants sont fiers de montrer leurs performances à leurs parents plein d'admiration...

B) DEROULEMENT GENERAL SUR L'ANNEE SELON LES AXES DE TRAVAIL

L'année fut globalement partagée en trois périodes plus ou moins distinctes, correspondant à trois modalités de travail différentes :

Durant les trois premiers mois environ, les séances étaient consacrées à la pratique de divers jeux d'expression théâtrale, d'une durée assez courte. Ceci en premier lieu pour montrer aux enfants la richesse d'une activité théâtre et pour susciter leur intérêt. Certains « exercices » étaient plus techniques et permettaient de travailler plus spécifiquement les différentes manières d'exprimer des émotions (travail de la voix, de l'expression corporelle...). D'autres étaient plus libres (comme les improvisations) et permettaient plus de création. Nous avons ainsi pu cerner les activités dans lesquelles les enfants se sentaient plus à l'aise, ou au contraire celles qui leur posaient des difficultés.

Les trois mois suivants, nous avons continué de diversifier les jeux théâtraux proposés, mais avons également choisi de travailler une petite histoire : Nina et la sorcière Aglagla[17]. Les séances étaient donc grossièrement partagées en deux : un premier temps pour les exercices « classiques » que nous avons évoqués plus haut et que détaillerons par la suite, un second temps pour la mise en place de l'histoire. Le but était que les enfants découvrent ce qu'est d'interpréter une histoire écrite, avec la notion de rôles et de mise en scène. Mais nous y reviendrons plus tard.

Enfin, les deux derniers mois furent consacrés à la mise en place d'une pièce de théâtre plus longue, que nous avons adaptée d'un conte : L'ogre qui avait peur des enfants[18]. Les participants devaient donc entrer dans un personnage et garder ce même rôle tout au long du travail, respecter une mise en scène précise (réfléchie ensemble), et essayer de monter cette pièce comme un spectacle présentable aux parents (par l'intermédiaire de l'outil vidéo).

Nous reviendrons également sur ce travail un peu plus loin.

---

[17] C. ROMAT, Nina et la sorcière Aglagla in *Toboggan n°228.*
[18] M-H. DELVAL, P. DENIEUIL, *L'ogre qui avait peur des enfants.*

C) PRESENTATION DES ACTIVITES

Comme nous l'avons signalé auparavant, nous ne ferons pas ici un éventail exhaustif de toutes les activités que nous avons proposées durant l'année. Nous aimerions plutôt faire partager notre intérêt pour les jeux choisis et faire comprendre notre démarche de travail. Le lecteur désireux d'approfondir ses connaissances sur les différentes possibilités d'exercer le théâtre pourra se reporter à la bibliographie.
Nous souhaiterions également rapporter ici les différentes réactions des enfants et leur comportement dans les situations que nous allons décrire, mais nous développerons mieux cet aspect dans l'analyse de leur évolution.

1) Activités pour « se mettre en condition »

Les premiers exercices que nous allons présenter sont souvent proposés en début de séance, pour que les participants soient ensuite mieux disposés à jouer les émotions. Ils ont en commun plusieurs points :

- permettre de trouver le calme, la concentration, la détente ;
- une prise de conscience de soi (de son corps, ses mouvements, ses sensations...) ;
- une ouverture au monde extérieur, aux émotions, aux ressentis multiples.

Nous n'allons donc pas détailler à nouveau tous ces objectifs pour chaque activité, mais insisterons plutôt sur ce qui fait leur(s) particularité(s). Ces exercices comportent grand nombre de variantes, à décliner selon l'imagination et les objectifs de chacun. Nous en évoquerons quelques unes, que nous avons proposées tout au long de l'année.

a. Se détendre et se sentir bien

Ces « mini-exercices » peuvent être faits très rapidement, au début de la séance ou même entre deux activités pour « recadrer » les enfants.

La poupée de chiffon :

Un classique du genre. Les enfants doivent se mettre debout et se faire tout mou, jusqu'à ce que leur tête tombe, que leur buste soit penché vers l'avant, que les bras pendent. Un intervenant peut passer pour toucher une main, un bras, et vérifier que l'enfant est bien relâché. Il ne doit ressentir aucune crispation.
Cet exercice offre une détente corporelle et mentale (on ne pense à rien).
Une variante est qu'un autre fasse comme s'il tirait les fils de la poupée pour les lâcher d'un coup (l'enfant imagine qu'il est une marionnette avec des fils accrochés aux dos de ses main, au bout de sa tête... et doit se laisser guider, en étant toujours tout mou, tout souple).

La douche :

Il s'agit de frictionner toutes les parties de son corps et les cheveux de manière énergétique et vigoureuse, « comme si on était sous la douche ».
Le participant peut aussi se tapoter, se masser, s'étirer etc., dans le but de se défouler, se sentir bien dans son corps et dans sa tête.

En général, les enfants riaient beaucoup durant ces exercices.

b. Visualiser, ressentir

Les participants sont assis en tailleur ou s'ils préfèrent, adoptent une position de leur choix. L'essentiel est qu'ils soient confortablement installés.
Pour commencer, les enfants doivent fermer les yeux et écouter leur respiration : ainsi ils feront « le vide dans leur tête » et trouveront le calme nécessaire à cette activité.
Une fois que chacun semble prêt, nous leur demandons de penser à quelque chose d'agréable, qu'ils aiment (cela peut-être une personne, un animal, un lieu...).

Les enfants doivent essayer de visualiser cette chose le mieux possible, en faisant appel à leur mémoire visuelle, tactile, olfactive, auditive...afin de la ressentir comme si elle était juste à côté d'eux.
Cet exercice peut alors être décliné à l'infini, en proposant aux participants de visualiser une chose qu'ils détestent, un événement joyeux etc. On peut aussi leur imposer quelque chose en particulier, comme par exemple s'imaginer nager avec des poissons, dans du coton, sentir l'écorce d'un arbre, etc.
Le but de cette activité est de permettre à l'enfant de trouver un apaisement en faisant le calme autour de lui et trouver une sérénité intérieure. L'enfant sera alors plus ouvert à ce qu'on lui proposera par la suite. Mais l'objectif particulier de cet exercice est que l'enfant visualise des objets, matières, personnes, si précisément qu'il les ressente intérieurement, et les rendent vivantes dans son imaginaire. Ainsi l'enfant est disposé à vivre des sensations et jouer des émotions.

La plupart des participants avaient beaucoup de mal à se concentrer et étaient assez agités. Fermer les yeux était également particulièrement difficile pour certains. Mais petit à petit, quelques-uns sont parvenus à être un peu plus calmes et à faire preuve d'une grande imagination.

c. Prendre conscience de l'espace, de son corps, de ses mouvements

Grand nombre d'exercices permettent de travailler le ressenti corporel. En voici quelques-uns, qui eux aussi, peuvent se décliner à l'infini.

La marche sur un fil :

Il s'agit d'imaginer un fil qui traverse tout l'espace scénique, et de marcher dessus comme un funambule, pour ne pas tomber dans le vide.
Cet exercice fait donc appel aux capacités d'imagination et de visualisation, mais permet surtout à l'enfant de prendre conscience de sa manière d'avancer, de se mouvoir différemment, puisque vigilant au moindre déséquilibre. Le participant fera appel à des sensations proprioceptives, qui seront nécessaires pour le travail d'expression corporelle.

« Et hop » :

Cet exercice permet également de travailler le ressenti corporel, cette fois en laissant place à une démarche et des mouvements plus amples : les participants marchent de manière à occuper tout le plateau (l'espace scénique), se déplacent jusqu'à ce qu'un intervenant dise « et hop » en frappant des mains. Les enfants doivent alors s'arrêter immédiatement et ne plus bouger (« faire la statue »), jusqu'à un nouveau signal.
Cette activité permet d'une part, de prendre conscience de tout l'espace, et de trouver différentes manières de l'occuper. D'autre part, elle offre la possibilité de se « défouler » en adoptant des démarches inhabituelles (à grands pas, à toute vitesse ou au contraire comme un escargot, ...).
On peut également proposer cette même activité en plaçant des obstacles imaginaires à franchir. L'enfant découvre ainsi toutes les possibilités de mouvance de son corps, ce qui lui sera utile pour exprimer des émotions.

Le miroir :

C'est un grand classique du théâtre. Les participants se mettent par deux et bougent comme s'ils étaient le miroir de l'autre.

Ce jeu permet donc de faire des mouvements corporels proposés par un autre et donc parfois inhabituels, mais aussi et par là même, d'être en accord avec l'autre grâce aux échanges visuels. Il permet aussi de travailler particulièrement la concentration.

Ce type de jeux plut assez aux participants, qui semblaient beaucoup s'amuser.

2) Activités pour travailler l'expression des émotions

a. Expression des émotions par la voix

- Travail de l'intensité :

L'intensité et la qualité de la voix trahissant nos états émotionnels intérieurs, il est important de faire prendre conscience aux enfants que l'on peut modifier sa voix selon l'émotion que l'on veut faire passer.
Il existe plusieurs exercices répondant à ces objectifs, qui semblaient donc particulièrement appropriés aux enfants du groupe. En effet, certains s'expriment en général avec une voix forte, sans s'en rendre compte, comme pour s'imposer. D'autres au contraire, plus inhibés, parlent avec une toute petite voix, parfois à peine audible, ce qui traduit leur timidité.

Nous leur avons proposés plusieurs exercices :

<u>L'écho :</u>

Un participant dit un mot, et les autres, tour à tour, doivent imiter l'écho, donc diminuer de plus en plus l'intensité de leur voix.

L'appel :

Cet exercice se joue à deux : les enfants se placent chacun d'un côté de la scène et l'un appelle l'autre, en s'approchant de lui au fur et à mesure. Il doit donc adapter son intensité en fonction de l'espace qui le sépare de l'autre enfant.

- Travail de l'intonation :

Comme nous venons de le voir, notre voix reflète nos émotions, et cela est particulièrement vrai en ce qui concerne l'intonation. Il faut donc que celle-ci soit en accord avec notre mimique, notre expression corporelle.
Certains enfants ont une voix assez monotone, parlent sur un ton monocorde. Faire en sorte qu'ils prennent conscience de l'importance de la prosodie et qu'ils parviennent à modifier leur intonation est un objectif de l'atelier théâtre.

Nous avons donc proposé plusieurs jeux dans ce sens :

Le jeu du bonjour :

Debout en cercle, chacun à leur tour, les participants se « passent » un bonjour, une fois avec une voix signifiant la colère, une autre fois sur un ton enjoué etc.

Les gromelos :

C'est une variante de l'exercice précédant : au lieu de se dire « bonjour », les participants doivent prononcer une phrase assez longue, mais non porteuse de sens, en inventant des nouveaux mots, ce qui peut ressembler à une sorte de « baraguinage ». Ainsi il n'y a que l'intonation qui peut traduire l'état émotionnel du participant.

Les activités sur la voix semblaient mettre mal à l'aise certains participants. Il est vrai que la voix est quelque chose de très personnel, et la mettre « à nu » paraissait parfois trop difficile pour eux.

b. Expression des émotions par la mimique

Nous avons passé beaucoup de temps à faire des jeux d'expression faciale : les enfants ont, pour la plupart, une expression souvent figée et manifestent peu d'émotions sur leur visage.
L'objectif était donc qu'ils apprennent à modifier leur mimique selon l'émotion exprimée.

Le chapeau :

Les participants forment un cercle, debout. Tour à tour, ils se passent un chapeau. L'émotion a exprimer est définie au début. Lorsque l'enfant reçoit le chapeau, il doit regarder dedans et imaginer qu'il y a quelque chose à l'intérieur (qui lui fait peur, qui le fâche etc.). Lorsqu'il tend le chapeau à son voisin, il doit lui faire partager l'émotion grâce à sa mimique.
Parfois, l'exercice consiste à ne rien dire et exprimer les émotions uniquement avec son visage, d'autres fois les participants doivent dire ce qu'ils imaginent qu'il y a dans le chapeau.

Devant la glace :

Pour travailler spécifiquement les expressions faciales émotionnelles, nous avons également proposé aux enfants de « mimer » des émotions devant une glace, pour qu'ils prennent conscience de ce qu'ils montrent, ce qui change sur leur visage etc.

Les enfants ont assez vite progressé dans ce genre d'activité.

c. Expression des émotions par le corps

L'expression corporelle des émotions est une dimension importante au théâtre. Or, les enfants du groupe sont peu à l'aise avec leur corps. Ils paraissent souvent « instables », ont des mouvements d'agitation et adoptent parfois des postures de repli, des attitudes crispées.
Afin de les « libérer de ce carcan », nous leur avons proposés des jeux de démarches différentes.

Les démarches d'animaux :

L'intervenant donne un nom d'animal (ou de personnage, de robot, de matière...) et les participants doivent se déplacer en se mettant dans la peau de cet animal. Ils doivent alors adopter une démarche particulière, en fonction du gabarit et du caractère de l'animal. Ainsi un gros ours féroce se mouvra différemment d'une petite souris peureuse ou d'un serpent malicieux... De plus, les animaux peuvent se rencontrer et interagir entre eux.
Une variante est alors que les participants jouent chacun un animal différent, pour laisser libre cours à leur imagination (on peut voir un gros chat essayer d'attraper une petite souris qui se cache...).

3) Activités pour aborder les émotions dans des situations contextuelles : jeux d'improvisation à partir d'une trame, d'une émotion...

Travailler l'expression des émotions ne peut se limiter à apprendre les différentes façons de manifester les émotions. Il paraît en effet inconcevable de ne pas resituer ces états émotionnels dans leur contexte, d'où l'intérêt d'un tel atelier.
Les enfants du groupe théâtre ont, comme nous l'avons dit, des difficultés pour exprimer ce qu'ils ressentent, mais ont également des réactions émotionnelles disproportionnées par rapport à la situation : colères excessives et sans limites, inhibition massive, peurs insurmontables...
Il faut donc avant tout que les enfants parviennent à ressentir intérieurement des émotions adaptées aux situations qui s'offrent à eux, pour pouvoir les exprimer et les faire partager. Les enfants doivent apprendre à gérer leurs émotions, ce qui signifie d'abord comprendre le contexte d'apparition d'une émotion, sa cause et ses conséquences, et ensuite avoir une réaction émotionnelle appropriée. Il s'agit donc également de percevoir le ressenti d'autres personnes en fonction de leurs intérêts, leurs croyances, pour réussir à s'y adapter.

Interpréter des petits scénarii sociaux semble être un jeu particulièrement adapté à ces objectifs. Ainsi les enfants peuvent choisir un déguisement de leur choix et se transformer en un autre personnage, improviser des dialogues et comportements pour suivre une trame émotionnelle définie à l'avance, rebondir par rapport aux réactions des autres personnages etc.

Nous avons donc proposé aux enfants un grand nombre de saynètes différentes, afin de multiplier les états émotionnels et les situations rencontrées. Ces historiettes étaient tantôt issues de livres d'initiation aux jeux dramatiques, tantôt inventées de toute pièce. Parfois, nous nous sommes inspirée de situations vécues par les enfants dans leur vie quotidienne (et rapportées par les parents), afin de leur permettre de revivre de manière plus ou moins détournée certaines situations non expliquées ou mal maîtrisées. Cela leur offrait aussi la possibilité de pouvoir en parler après, dans un cadre protégé. Ainsi nous avons joué des scènes où une mère dispute ses enfants, un garçon vole un objet dans un magasin...

Nous évoquerons ici les saynètes les plus interprétées durant l'année, qui nous ont permis d'aborder des émotions différentes (peur, colère, honte, joie, déception, surprise,...). Le lecteur pourra trouver dans la bibliographie des recueils plus complets de saynètes pour les jeunes enfants.

Saynète du magicien :

Un enfant prend un costume de magicien et une baguette magique, et transforme chaque participant en...ce qu'il veut! Les autres enfants doivent donc réagir en conséquence...

Saynète du dentiste :

Les enfants sont dans la salle d'attente d'un dentiste horrible, et appréhendent le moment venu...

Saynète de la file d'attente :

Les participants forment une rangée et attendent l'ouverture du cinéma pour voir leur film préféré. Mais l'un d'entre eux double tout le monde pour se mettre juste derrière le guichet...

Saynète de la gare :

Un couple d'amis part en vacances, mais est en retard pour prendre le train. Les deux personnes arrivent à la gare mais le train vient juste de partir...

Saynète de la vitre cassée :

Deux enfants jouent au ballon, mais l'un d'entre eux casse une vitre. Alertée par le fracas, la maman arrive...

Ces jeux d'improvisation ont eu beaucoup de succès auprès des enfants, qui en demandaient toujours plus !

4) Pièces à jouer : une activité de création autour des personnages

Comme nous l'avons évoqué, nous avons travaillé plus longuement sur deux pièces de théâtre. Il s'agit en fait de deux histoires que nous avons adaptées.
Les participants n'étant pour la plupart pas lecteurs, nous n'avons pas abordé la notion de texte à mémoriser. Nous avons donc d'abord raconté et expliqué les histoires. Lors du travail plus particulier des scènes, nous avons proposé oralement des dialogues, sur lesquels les enfants improvisaient plus ou moins.

a. Nina et la sorcière Aglagla

Nous avons choisi cette histoire pour plusieurs raisons.
Tout d'abord, les héros de l'histoire sont des personnages classiques des contes pour enfants (une sorcière, un loup, un ogre, une petite fille). Cela faisait donc appel à un domaine auquel les participants étaient sensibilisés.
De plus, les émotions et situations abordées correspondaient assez bien aux problématiques personnelles des participants (avec notamment la notion de peur et de courage).
Enfin, il s'agit d'un conte simple et assez court, qui fut donc le support d'une première approche vers la mise en place d'une pièce de théâtre.

Après avoir raconté et expliqué le conte plusieurs fois, nous avons choisi de travailler la pièce scène par scène, en changeant à chaque fois la distribution des rôles. Cela nous semblait important à la fois pour « ne pas faire de jaloux », et également pour que les enfants puissent chacun expérimenter l'interprétation d'un personnage différent. Cela leur permettait de se rendre compte que chacun à ses propres pensées, intentions et émotions.
L'objectif plus général était donc de favoriser la faculté de se mettre à la place d'un autre, ressentir de l'empathie etc.

Cette histoire nous permit également d'aborder pour la première fois les notions de mise en scène.
Les participants ont pu remarquer comment on pouvait occuper l'espace scénique, jouer sur les déplacements des personnages, choisir des accessoires etc. Cela nous paraissait essentiel, non seulement parce qu'il paraissait impensable de mener une activité théâtre sans proposer aux enfants de découvrir les joies de monter une petite histoire, mais aussi parce que la mise en scène constitue un ensemble très cadrant et rassurant pour les enfants.
Ceux-ci peuvent en effet plus facilement faire la différence entre fiction et réalité lorsqu'ils ont autour d'eux une mise en scène précise : la délimitation des scènes permet de marquer le temps du jeu, l'utilisation des accessoires et costumes forment « un tout » grâce auquel les enfants peuvent se sentir protégés. Ce qui sera montré dans cet espace-temps ne sera que « du faux », les participants ne seront donc pas en danger et seront libres de jouer les personnages et leurs émotions sans que cela soit interprété ou jugé. C'est l'occasion pour eux d'expérimenter pleinement de nouvelles situations.

b. L'ogre qui avait peur des enfants

Nous avons quelque peu modifié ce conte pour l'adapter aux contraintes de l'atelier (nous avons ajouté un enfant, simplifié certaines scènes etc.).

C'est une histoire plus longue, avec plusieurs personnages principaux. Nous l'avons choisie dans l'optique de monter cette pièce intégralement, comme pour préparer un spectacle.
L'objectif était en effet de parvenir à l'interprétation d'une histoire du début à la fin de manière plus approfondie. Les enfants ayant maintenant découvert les notions de mise en scène, il nous a semblé important d'aller plus loin dans ce travail de création et de pouvoir présenter aux parents le fruit de leur travail.
C'était également important de terminer l'année sur un projet commun, afin de resserrer les liens du groupe et de ressentir cette notion de plaisir partagé.

Nous avons donc réparti les rôles, en répondant aux désirs des enfants mais aussi en essayant de les distribuer selon leurs capacités et besoins particuliers (par exemple, nous avons donné le personnage de l'ogre peureux à l'enfant qui a peu confiance en lui et se place toujours dans des rôles de personnages tout-puissants).
L'intérêt était que chaque participant s'imprègne de son personnage, en comprenne les émotions, le joue pleinement et évolue avec lui. Nous avons tout de même prévu deux « castings », afin que tout le monde ait un rôle équitable.

Le travail des différentes scènes s'est fait de manière approfondie, en répétant plusieurs fois, pour montrer aux enfants qu'ils peuvent donner beaucoup d'eux-mêmes et être alors fiers de ce qu'ils font.

Nous avons élaboré la mise en scène et choisi les costumes avec les enfants, pour qu'ils sentent très vite cette notion de création personnelle et trouvent une motivation supplémentaire.

Enfin, nous avons filmé chaque scène et en avons fait un montage précis, afin de présenter la vidéo aux parents à la fin de l'année.

Nous avons été étonnée de voir à quel point les enfants étaient persévérants dans la répétition des différentes scènes. Nous avons également remarqué que certains d'entre eux s'appropriaient de plus en plus l'histoire, en allant même jusqu'à faire preuve d'une grande imagination. Ce fut très agréable de voir que tous les participants ont apprécié ce travail de création.

Tout au long de cette année, nous avons éprouvé énormément de plaisir au sein du groupe théâtre. Une vraie dynamique de groupe s'est peu à peu instaurée, et les participants ont fait preuve de beaucoup de solidarité les uns envers les autres, et n'hésitaient pas à venir en aide à quelqu'un en difficulté. C'était avec une grande joie que nous nous retrouvions chaque mercredi. Ce fut une expérience riche en émotions, durant laquelle les enfants n'ont pas cessé de nous étonner!

IV) PRESENTATION DES OUTILS D'EXPLORATION

Afin de répondre à la problématique de ce mémoire et pouvoir valider ou non nos hypothèses, nous avons élaboré plusieurs outils d'évaluation de l'évolution des enfants dans le domaine émotionnel.

Ces supports nous permettront tout d'abord de dresser un « profil initial » de l'enfant, ce qui nous servira dans l'élaboration d'objectifs de travail plus personnalisés. Nous analyserons ensuite l'évolution de chaque enfant au sein du groupe théâtre, puis dresserons à la fin de l'année un nouveau « profil » de l'enfant, qui nous permettra de voir si nos objectifs de départ ont été atteints.

Pour cela, nous avons tenté de créer un matériel offrant des critères d'évaluation objectifs, dans le but d'être plus précise et formelle quant aux capacités et difficultés de l'enfant.
Mais nous avons également jugé important de montrer les aspects plus subjectifs de l'évolution de l'enfant (comme la façon de gérer ses émotions, le ressenti personnel, ...), pour refléter au mieux notre travail sur les émotions au sein du groupe théâtre.

Afin d'avoir un aperçu plus complet de l'évolution de l'enfant dans sa globalité, nous allons explorer ses compétences dans des contextes différents. Ainsi nos réflexions se basent sur des données recueillies lors de l'atelier théâtre, mais aussi lors d'une évaluation à l'aide d'un support essentiellement imagé, ou encore pendant des entretiens avec les parents pour rapporter leurs observations au sein du cadre familial.

Ainsi, grâce à la variété des moyens d'exploration élaborés, nous avons souhaité pouvoir mener une analyse la plus complète et représentative possible de l'évolution de l'enfant dans le domaine émotionnel. Nous nous sommes basée sur des critères qualitatifs, mêlant des aspects objectifs et subjectifs.

Nous allons donc à présent exposer ces différents outils d'exploration (à savoir : les entretiens avec les parents, l'évaluation, les critères d'observation du comportement émotionnel et interactionnel de l'enfant), en décrivant à chaque fois :

- les objectifs du support ;
- le déroulement de la passation (avec la présentation des consignes) ;
- le contenu (présenté en annexe lorsqu'il s'agit d'une élaboration personnelle) ;
- la réalisation de ce matériel.

A) ENTRETIENS INITIAUX ET FINAUX AVEC LES PARENTS

1) Objectifs

Les entretiens avec les parents ont été réalisés pour recueillir des informations supplémentaires sur l'enfant, dans le domaine des émotions et de la communication.

Les premiers entretiens nous sont utiles pour mieux cerner l'enfant et comprendre ses particularités, pour personnaliser les objectifs et cibler plus justement les activités proposées.
Les derniers entretiens permettent de rendre compte de l'évolution de l'enfant dans les domaines abordés, dans un cadre différent de l'atelier théâtre : au sein de sa famille.

2) Réalisation

Les questionnaires ont été réalisés à partir des objectifs particuliers du travail sur les émotions et de quelques données sur l'aspect non-verbal et pragmatique de la communication[19].

Les questionnaires finaux furent modifiés en fonction de ce qui avait été rapporté la première fois : certaines questions ont été personnalisées pour faire directement écho aux réponses des parents fournies lors du premier entretien.

3) Passation

Les questionnaires écrits n'ont pas été présentés aux parents, mais nous servaient de trame personnelle pour l'entretien. Il était en effet préférable de mener ces entretiens sous la forme d'échanges semi-libres, d'une part pour éviter l'impression d'un interrogatoire, d'autre part pour permettre de s'adapter plus facilement aux particularités de chacun. Ainsi l'enchaînement des questions fut modifié en fonction des rebondissements de la conversation et certains points purent être approfondis alors que d'autres furent mis à l'écart selon les situations. C'est ce qu'on appelle un entretien compréhensif.

Afin de nous libérer d'une prise de notes qui aurait nuit à la spontanéité de la discussion, les entretiens ont été enregistrés, avec l'accord des parents.
Les entretiens ont duré entre quinze et trente minutes.

---

[19] BISHOP, Children's Communication Checklist, 1998 ;
KERBRAT-ORECCHIONI, Protocole d'observation de l'interaction mère-enfant sourd, 1990 ;
SCHOPLER, FRITH, DALY, Echelle d'évaluation de l'autisme infantile (C.A.R.S-T), forme revisitée ;

4) Contenu, présentation

Le questionnaire servant de support[20] comprend plusieurs grands thèmes, à l'intérieur desquels les questions étaient plus précises.

B) EVALUATIONS

1) Objectifs généraux

La « batterie d'épreuves » a été crée dans plusieurs buts :

- établir une sorte de « profil » initial des compétences et difficultés de l'enfant dans le domaine émotionnel, et pouvoir alors individualiser les objectifs et adapter les activités proposées à l'atelier théâtre.
- rendre compte de l'évolution des enfants dans ce domaine en proposant à nouveau la passation des épreuves huit mois plus tard, et en comparant les résultats.

2) Réalisation

La batterie comprend huit grandes épreuves, axées pour la plupart sur la reconnaissance de l'émotion dans divers contextes, ce que nous détaillerons plus loin dans le descriptif des épreuves.

Il s'agit en général des cinq émotions de base suivantes : la colère, la joie, la tristesse, la peur et la surprise.

---

[20] Cf. Annexe I.

Pour créer ces épreuves, nous avons procédé de deux manières :

- nous avons utilisé du matériel déjà existant : « Des tonnes de têtes », « L'imagier des sentiments de Félix », les histoires en images, ... et avons adapté les consignes ;
- nous avons élaboré nous-même un matériel répondant à nos objectifs[21], à partir de supports pré-existants ou entièrement créé.

Les épreuves proposées se veulent donner un aperçu plus objectif des compétences émotionnelles des enfants, et constituer un support précis et précieux pour comprendre l'évolution des leurs capacités.

Toutefois, nous nous sommes rendue compte lors de la passation de l'évaluation et aussi lors de l'analyse des résultats, que certaines épreuves n'étaient pas toujours bien adaptées à chaque enfant, qu'elles ne correspondaient pas forcément à leur niveau de compréhension, à leurs difficultés. Nous aborderons ce point lors de notre analyse et plus généralement dans notre discussion finale.

De même, quelques difficultés rencontrées par les enfants sont inhérentes aux épreuves elles-mêmes : images difficilement reconnaissables, qualité moyenne de l'enregistrement,...

3) Passation

La passation des épreuves s'est déroulée au C.M.P, dans une pièce mise à notre disposition (différente de celle où ont lieu les ateliers théâtre), mis à part pour un enfant pour lequel il fût plus commode d'aller à domicile.

Les évaluations ont eu lieu sur des temps autres que celui de l'atelier théâtre, nécessitant deux rendez-vous différents par enfant. La durée de passation étant en effet d'environ 1h00 au total, il était préférable de la proposer en deux temps plus courts, afin d'éviter au maximum les effets de fatigue, la perte de motivation, ...

[21] Cf. Annexe II.

Afin d'alléger la prise de notes et d'être plus disponible dans la passation les épreuves, mais aussi pour garder des traces précises des réponses et d'en simplifier l'analyse, les dires des enfants furent enregistrés, et leurs productions (des tonnes de têtes, association de visages...) photographiées.

Nous nuancerons notre analyse des résultats en tenant compte des conditions de passation, qui ne furent pas toujours optimales.

4) Descriptif des épreuves

a. Epreuve 1 : Des tonnes de têtes

→ Objectif :

Tester la connaissance des éléments qui constituent les expressions faciales émotionnelles : voir si l'enfant est capable de modifier les éléments de la mimique (bouche, sourcils) en fonction de l'émotion demandée.

→ Contenu, matériel :

Parties du visage mobiles, en plastique, issues du jeu « Des tonnes de têtes » (de A. DE VAINS, chez Chavirô) : 6 coiffures différentes, yeux de différentes couleurs, 6 bouches de différentes formes, 6 paires de sourcils différentes (forme et couleur).

→ Passation, consignes :

« *Tu vas devoir faire des visages qui expriment des émotions. Pour cela, je vais à chaque fois te dire comment est la fille que tu dois faire (par exemple elle est en colère, elle est contente....) et je te donnerai ses cheveux et ses yeux, et toi tu devras placer sa bouche et ses sourcils*. » - Vérifier que l'enfant comprend le vocabulaire -.
« *Regarde, tu as le choix entre six bouches différentes : il y en a une toute ronde, une en pont, une autre comme ça...* » - Montrer chaque bouche -.
« *Et tu as aussi 6 paires de sourcils différentes* » - Les montrer -.
« *Tu dois bien les choisir pour qu'ils représentent la colère, la joie,... Si tu ne sais pas trop, tu peux t'aider en réfléchissant à comment tu fais, toi, quand tu es en colère, ou content... Tu peux à chaque fois essayer plusieurs bouches ou sourcils pour voir ce qui va le mieux.* » - Vérifier que la consigne est comprise -.
- Remettre à chaque fois la bouche et les sourcils dans la pioche pour que l'enfant ne procède pas par élimination à la fin -.

b. Épreuve 2 : Association de visages

→ Objectif :

Tester la reconnaissance des expressions faciales émotionnelles de manière isolée et la capacité à associer deux expressions faciales voisines (mais non identiques) représentant une même émotion.

→ Contenu, matériel :

Les supports sont issus des dessins de MONTFORT et des photos d' EKMAN.

→ Passation, consignes :

« *Regarde bien les images. Tu va devoir les mettre deux par deux, un dessin et une photo. Tu essayes de voir celles qui vont ensemble.* »

- Si l'enfant a des difficultés, lui montrer une image et demander - « *lui, comment est-il...? De bonne, mauvaise humeur, quel sentiment...alors, trouve celui dans les photos qui est aussi..., pareil...* »
- S'il ne parvient pas à faire des paires : lui faire dénommer chaque image -.
- S'il n'arrive pas en dénomination : lui faire faire en désignation -.

c. Épreuve 3 : Intonation

→ Objectif :

Tester la reconnaissance « auditive » des émotions grâce à l'intonation.

→ Contenu, matériel :

Photographies d'un volontaire exprimant les émotions faciales et enregistrements auditifs successifs de cette même personne disant la phrase « Il ne viendra pas » avec différentes intonations (correspondant aux émotions mimées).

→ Passation, consignes :

«*Tu vas entendre quelqu'un qui dit plusieurs fois une même phrase, mais une fois en colère, une autre fois content, puis surpris, ou encore triste. Ecoute bien l'enregistrement et pour chaque phrase, montre-moi la photo qui correspond* ». - S'assurer qu'il a bien reconnu chaque émotion représentée sur la photo avant de commencer -.

d. Épreuve 4 : La bonne tête

→ Objectif :

Tester la compréhension du contexte d'apparition des émotions, faire des liens entre la cause d'une émotion et l'expression faciale.

→ Contenu, matériel :

Cinq dessins de situation, cinq têtes d'un même personnage représentant cinq émotions primaires.

→ Passation, consignes :

« *Tu as devant toi des dessins, et là tu as des visages qui sont tous différents. Chaque visage représente une émotion, un sentiment différent. Regarde bien les dessins et choisis la tête qui va le mieux avec.* »
- Une fois qu'il les a toutes posées - « *vérifie bien ce que tu as fait*. »
- Puis, lui demander des explications - « *là, pourquoi tu as mis cette tête là? Que fait l'enfant? Comment est-il alors à ton avis? Et là ce visage, que montre-t- il? Est-ce que ça va bien avec?...* »

e. Épreuve 5 : Histoires séquentielles

→ Objectif :

Tester la compréhension des émotions avec l'aide du contexte, de la situation chronologique (faire des liens cause-conséquence).

→ Contenu, matériel :

Images séquentielles « raconte ... » [22] :

N° 33 (ballon qui s'envole) : tristesse ;

N° 5 (fille qui dessine sur mur, mère fâchée) : colère ;

N° 3 (fille se coupe les cheveux puis regarde miroir avec mère) : Surprise, tristesse et colère.

Images séquentielles « Sentimage »[23] :

N° 1 (fille qui gagne une peluche, sans la dernière image) : joie ;

N° 2 (garçon traverse imprudemment route) : peur ;

N° 14 (téléphone sonne) : Surprise (+ joie).

→ Passation, consignes :

- Discours spontané : voir si l'enfant parle des émotions du personnage spontanément, s'il fait les liens... - « *Regarde bien ces images. Elles sont déjà dans l'ordre et elles racontent une histoire. Essaie de comprendre ce qu'il se passe et raconte moi l'histoire.* »

- Si peu d'éléments en spontané - « *Sur la dernière image* - la montrer -, *comment est le personnage?* »

- S'il ne répond pas, amorcer - *« Que ressent-il? Est-il de bonne/mauvaise humeur...? »*

Puis : « Pourquoi est-il comme ça? »

- S'il ne répond pas, amorcer - *« Que s'est-il passé pour qu'il soit comme ça? Qui/qu'est-ce qui l'a rendu comme ça / mis dans cet état? »*

[22] C. LE BOEUF, édition L'école, chez « Mot à Mot ».

[23] T. PUSTLAUK, édition Schubi.

f. Épreuve 6 : L'imagier des sentiments de Félix

→ Objectif :

Cette partie de l'évaluation n'est pas une « épreuve » à proprement parler (pas de réponses spécifiques attendues) mais veut rendre compte de la curiosité que l'enfant porte aux émotions et de sa capacité à parler des sentiments.

Ce livre se veut en effet être un support pour discuter avec l'enfant, voir comment il s'exprime dans ce domaine : s'il arrive à expliquer les liens entre l'émotion et son contexte, s'il arrive à se décentrer par rapport à Félix (le personnage principal), à faire des liens avec des situations vécues personnellement, à parler de ses propres émotions, raconter des événements émotionnels etc.

Il peut être intéressant de prêter attention au vocabulaire employé, aux exemples donnés.

Ceci dans le but de mieux connaître l'enfant, de voir comment il se situe par rapport à ses difficultés (sorte « d'anamnèse masquée »).

→ Contenu, matériel :

L'imagier des sentiments de Félix[24].

Nous avons sélectionné les pages relatant les situations émotionnelles suivantes : Félix est content, Félix est heureux, Félix est en colère, Félix s'énerve, Félix est triste, Félix a peur.

Certaines images sont cachées dans le but de laisser un suspens et de demander à l'enfant d'imaginer lui-même le dessin.

→ Passation, consignes :

[24] D. LEVY, éditions NATHAN.

Il n'y a pas de véritable consigne : il faut poser des questions à l'enfant pour l'aider à commenter les images et l'amener à parler de lui. Les questions seront donc assez libres et ouvertes et peuvent ressembler à celles-ci :

« *Et toi, qu'est ce qui te rend heureux? Quand es-tu content? Comment voit-on quand une personne est contente? Et toi, comment montres-tu que tu es content? »*

« Comment est Félix là? Comment tu le vois? Que fait-il? « Toi, ça t'arrive de faire pareil? Et comment tu fais alors? tu cries...? » « Pourquoi? »

« Sur quel dessin Félix est triste? Pourquoi est-il triste? » « Et toi, ça t'arrive d'être triste? Pourquoi? » « Que fais-tu quand tu es triste, comment tu te sens, comment tu es...? »

« A ton avis, comment est Félix là? Toi aussi tu aurais peur à sa place? Ca t'arrive souvent d'avoir peur? De quoi? Qu'est-ce qui te fait peur? » « Et que fais tu quand tu as peur? Comment voit-on que quelqu'un a peur? »

g. Épreuve 7 : L'esprit des autres

→ Objectif général :

Tester la compréhension des émotions grâce au contexte; la capacité à imaginer et prévoir un comportement émotionnel, la pensée, les émotions et intentions d'autrui (notamment la théorie de l'esprit et les fausses croyances). Tester la capacité à comprendre l'humour.

→ Contenu, matériel :

Cette épreuve a été réalisée à partir du livre de MONTFORT, *L'esprit des autres*.

→ Sous-épreuves et objectifs particuliers :

- Tester la capacité à interpréter une expression faciale en fonction du contexte :

Images : colère (pêche), joie (retrouvailles), tristesse (journal), peur (souris).
Consigne (pour chaque image) : *« Le monsieur/la dame..., comment est-il/elle? Pourquoi? »*

- Tester la capacité à deviner des éléments du contexte en fonction d'une expression faciale émotionnelle :

Images : Devant la TV (colère, joie, tristesse, peur).
Consigne (pour chaque image): *« A ton avis, que voit la fille? Qu'est-ce qu'il peut y avoir à la télévision? Pourquoi? »*

- Tester la capacité à interpréter des expressions faciales émotionnelles différentes, mais survenues dans un même contexte; comprendre pourquoi un même évènement peut rendre quelqu'un en colère et quelqu'un d'autre joyeux (comprendre les intentions d'autrui, ses pensées):

Images : pluie garçon / paysan.
Consigne : *« Qu'y a-t-il de pareil dans les deux images? Et les deux personnages, sont-ils pareils? Ont-ils la même émotion? Pourquoi?* »

- Tester la capacité à réagir face à l'émotion d'autrui (avoir de l'empathie, aider, consoler...) :

Images : fille qui pleure ; personnage qui tombe.
Consigne : *« Que pense le garçon? Comment se sent la fille, pourquoi? Que devrait faire le garçon? » « Que pense le garçon? Que devrait faire le garçon? Pourquoi?* »

- Tester la compréhension des fausses croyances de premier niveau :

Images : histoire en images (chien, sandwich)
Consignes : *« Pourquoi le garçon dispute le chien? A-t-il raison?* »
- Si l'enfant n'a pas compris, ou s'il ne donne pas les bonnes explications - *« Qui a pris le pain? Le garçon, le sait-il? Pourquoi? Que croit-il? »*

- Tester la compréhension des fausses croyances de deuxième niveau :

Images : histoire en images (monsieur, enfants, lapin)
Consignes : *« Pourquoi le monsieur est-il surpris? Pourquoi les garçons ne sont pas surpris? Que disent-ils au monsieur?* »
- Et si l'enfant n'a pas compris, ou s'il ne donne pas les bonnes explications - *« Que fait le monsieur? Que dit-il au garçon? Pourquoi? Le garçon blond, que croit-il? Qui rentre dans la boîte?...Alors pourquoi le monsieur est surpris? »*

- Tester la capacité à saisir le mensonge :

Images : histoire en images (maman, enfant, chat)
Consignes : *« Que fait la maman à la fin?/ Qui dispute-t-elle? Pourquoi? Que croit-elle?* » - Et si l'enfant n'a pas compris, ou s'il ne donne pas les bonnes explications - *« Qui a cassé la cruche? Le garçon, que pense-t-il? La maman, que va-t-elle dire? Que raconte-t-il à sa maman? Pourquoi? Est-ce vrai? Comment s'appelle ce qu'il fait? »*

- Tester la capacité à saisir la plaisanterie :

Images : bateau.
Consignes : « *La fille, que crie-t-elle? Est-ce vrai? Pourquoi dit-elle ça alors? Le garçon, comment est-il? Et après?* »

h. Épreuve 8 : Théorie de l'esprit

→ Objectif :

Tester la présence de théorie de l'esprit.

→ Contenu, matériel :

Test classique de Sally et Anne (pas de matériel particulier) ;
Test classique des Smarties (nécessitant un tube de Smarties et un crayon).

→ Passation, consignes :

- Sally et Anne :

« Deux fillettes, Sally et Anne, sont dans une pièce. Sally met une bille dans un panier, et s'éloigne. Alors qu'elle est sortie de la pièce, Anne déplace la bille, puis Sally revient de la pièce. »
« Où est la bille? »
« Où Sally va-t-elle chercher sa bille? » / « Où Sally pense-t-elle que la bille se trouve? »

- Smarties :

- Montrer à l'enfant un tube de Smarties - *Qu'est-ce que tu penses qu'il y a dedans? »*
- Montrer que le tube contient en réalité des crayons. Refermer le tube et demander à l'enfant - « *Quand je t'ai montré le tube pour la première fois (avant que je ne l'ouvre), que pensais-tu qu'il y avait dedans? »*
« Et quand un autre enfant va venir, qui n'aura pas vu l'intérieur du tube, que croira-t-il qu'il y a dedans? »

C) CRITERES D'OBSERVATION DU COMPORTEMENT EMOTIONNEL ET INTERACTIONNEL DE L'ENFANT[25]

1) Objectifs

L'objectif de ces critères est de refléter l'évolution des capacités et difficultés des participants au sein de l'atelier théâtre.

Comme nous l'avons abordé, cette activité offre une dynamique spécifique : il s'agit non seulement d'un jeu d'expression et de faire-semblant, mais aussi et surtout d'un travail au sein d'une activité de groupe.
Nous souhaitons alors refléter au mieux le comportement de l'enfant dans cette situation particulière. Notre analyse sera donc plus globale (mais non moins précise) et permettra ainsi de faire des liens entre ce qu'exprime l'enfant, ce qu'il ressent, sa façon de le faire partager, mais aussi son comportement et ses interactions, au sein du groupe.

Les critères d'observation sont assez vastes, pour laisser justement place à des commentaires complets et précis, appuyés par des exemples.

Il semble alors évident que les différentes observations et réflexions soulevées par cette analyse comprendront un caractère subjectif, et laisseront entrevoir nos propres ressentis face à l'enfant.
Les points abordés seront traités différemment selon les participants, et l'analyse devra être adaptée au cas par cas.
De même, nous avons choisi de ne mentionner que les périodes reflétant un changement dans l'évolution des enfants, celles-ci diffèrent donc en fonction de chacun.

[25] Cf. Annexe III.

2) Réalisation

Ces critères ont été créés en fonction des objectifs de travail au sein de l'atelier théâtre, et adaptés ensuite aux enfants.
Ils sont également inspirés des outils qui nous ont été utiles pour élaborer les questionnaires aux parents.

Afin d'avoir une analyse plus claire et moins redondante, plusieurs critères sélectionnés au départ ont été ensuite regroupés en des points plus larges.

3) Utilisation

Les visionnages des vidéos et les notes prises conjointement avec l'orthophoniste et l'infirmier lors des synthèses hebdomadaires nous ont permis de réaliser de multiples observations tout au long de l'année.
Les critères d'observation du comportement émotionnel et interactionnel nous permettront de mener à bien l'analyse de ces informations pour rendre compte de l'évolution de chaque enfant.

Nous allons à présent effectuer les analyses de l'évolution des enfants, grâce à ces différents moyens d'exploration.

QUATRIEME PARTIE

- ANALYSE DE L'EVOLUTION DES ENFANTS -

I) ANALYSE DE LOUIS

A) ANALYSE DES DONNES INITIALES

1) Synthèse des données recueillies lors de l’entretien avec la mère : gestion et partage des émotions dans le cadre familial

a. Caractère et personnalité de Louis

La maman de Louis nous présente son fils comme un enfant « sensible, très têtu, caractériel ». Elle nous explique qu'il fait beaucoup de caprices et « de comédies ».

b. Gestion des émotions

Louis adopte des attitudes différentes selon la personne avec qui il est. En effet, sa maman nous apprend qu' « en général il fait des crises, il explose » avec elle, mais qu'avec son père, il « est plutôt boudeur ». La mère de Louis ajoute que « lorsqu'il était plus petit, Louis faisait régulièrement de grosses crises d'hystérie, mais que maintenant moins ».
Louis a cependant encore très souvent des réactions disproportionnées face à certaines situations : il s'emporte de manière excessive, ne se contrôle plus. La maman nous précise qu' « à la fin, il ne sait plus trop où il en est, et dit toujours que c'était pour rigoler ».
Louis a ainsi beaucoup de mal à gérer les situations de frustration, et va jusqu'à demander des excuses à sa mère lorsque celle-ci le dispute.

La maman de Louis nous parle ensuite spontanément des jeux de son fils : il ne cesse de jouer à des jeux dans lesquels il incarne des personnages méchants, tout-puissants, violents. « Ce ne sont jamais des jeux positifs ». Sa mère nous raconte également que tous les matins, lorsqu'elle vient le réveiller, Louis lui demande : « tu dis qui c'est qui vient » et elle doit alors s'adresser à lui comme s'il était l'un de ses héros de jeux.

c. Expression des émotions

Louis exprime souvent ses émotions dans le cadre familial. Il parle beaucoup de ce qu'il ressent, et peut même parfois en expliquer la cause. Malheureusement, il s'agit la plupart du temps de sentiments négatifs, voire destructeurs. Ainsi il est très vite excessif et dit régulièrement des propos qui blessent voire effrayent la maman : « tu me fais mal au coeur », « je vais te crever les yeux », « je vais te tuer »... En général, Louis sent tout de même qu'il est allé trop loin et qu'il peine sa maman, et s'empresse alors de lui dire « pardon ».

Comme nous l'avons vu, Louis se comporte différemment avec son père. Ainsi, en sa présence, il exprime rarement ses émotions verbalement, mais les montre par son attitude corporelle et faciale : il croise les bras, fronce ses sourcils, adopte une moue particulière lorsqu'il est fâché.

Parfois, « Louis a de vrais chagrins : il se renferme, pleure. Il est très émotif et d'une grande sensibilité ».

d. Compréhension des émotions, curiosité et réactions face aux comportements émotionnels d'autrui

Louis est assez curieux envers les émotions d'autrui, et « pose beaucoup de questions sur les sentiments ». Il remarque lorsque sa mère « craque » et lui demande pourquoi.

e. Communication

La mère de Louis nous dit que son fils « parle beaucoup », mais qu'il reste difficile d'aborder ce qu'il se passe à l'école, et il faut parfois insister pour obtenir des réponses aux questions posées. Louis peut néanmoins « dire des choses de lui même », mais s'adresse essentiellement à sa mère pour lui donner des ordres.

Louis est capable d'initier une conversation, mais « passe souvent du coq à l'âne », « n'écoute plus, change de sujet ou coupe la parole lorsque le thème de la discussion ne lui convient plus ».

De même, il ne rebondit pas souvent sur ce que son interlocuteur lui dit, et donne régulièrement des réponses inadaptées.

En revanche, Louis sait moduler son intonation lorsqu'il parle et appuie son discours par des gestes.

2) Analyse des résultats obtenus lors de l'évaluation : capacités de compréhension et d'expression des émotions

a. Epreuve 1 : des tonnes de têtes

Louis a su varier les éléments choisis pour créer les différents visages, hormis pour l'expression faciale de la surprise, qui est tout à fait identique à celle de la joie réalisée juste avant.

La joie, la tristesse et la colère sont parfaitement reconnaissables : Louis a adapté la forme et la position des bouches et des sourcils à chaque émotion.

En revanche, l'expression faciale de la peur n'est pas très représentative de l'émotion en question : elle s'apparente plus à celle de la colère (d'après la position des sourcils).

b. Epreuve 2 : association de visages

Seulement une expression faciale est correctement identifiée : Louis a apparié les images 2a et 2b, correspondant à la joie.
Les expressions faciales de la peur et de la surprise ont été mélangées (4a et 5b, 5a et 4b), ainsi que celles de la colère et de la tristesse (1b et 3a, 1a et 3b).

Louis n'utilise pas de termes émotionnels pour désigner les images.

c. Epreuve 3 : intonation

Cette épreuve fut à moitié réussie : Louis a reconnu l'intonation de la colère et de la surprise, mais a confondu celles de la joie et de la tristesse.
L'attitude générale de Louis lors de cette épreuve peut cependant nous faire penser qu'il montrait un peu les photographies au hasard.

d. Epreuve 4 : la bonne tête

Louis a placé l'expression faciale de la colère sur l'enfant face au loup, « parce qu'il est pas content », et n'a donc pu identifier (ou admettre) ce contexte de peur.
Il n'a pas non plus su reconnaître la joie sur l'image du bonhomme aux cotillons, et y a placé le visage qui a peur. Les autres expressions faciales n'ont pas non plus été mises sur les bonnes images : la surprise pour l'image de la poupée cassée, la joie pour celle de la plage, et la tristesse pour celle du lutin.

Cette épreuve révèle donc chez Louis une difficulté à reconnaître les expressions faciales isolées et / ou un problème au niveau de la compréhension des contextes émotionnels représentés.

e. Epreuve 5 : histoires séquentielles

Cette épreuve a montré que Louis parvient à relier une émotion à sa cause lorsque le contexte émotionnel est plus simple à comprendre : il s'agit d'une chronologie d'événements s'apparentant au quotidien.
Ainsi Louis a dit que le petit garçon « pleure parce que son ballon est dans le ciel » ; que la petite fille au nounours était « fière de son doudou » ; que « la maman est pas contente parce que la fille a dessiné sur le mur » ; que « le garçon est content parce qu'il appelle quelqu'un de gentil »,... Mais les causes émotionnelles ne furent pas énoncées spontanément, et il a fallu insister pour que Louis réponde.
Louis n'est pas parvenu à dire que l'enfant dont le ballon est sur la route a peur de se faire écraser, il nous a plutôt dit : « il est pas content parce qu'il veut son ballon, le ballon va être écrasé ». Une fois de plus, Louis « confond la peur et la colère »...

f. Epreuve 6 : l'imagier des sentiments de Félix

Cette activité autour du livre nous a montré que Louis avait beaucoup de difficultés à parler de lui, de ses émotions.

En effet, il ne cessait de changer de sujet, d'éviter la conversation, et s'intéressait à tout ce qu'il y avait autour de lui, sauf au livre (précisons que la passation de l'évaluation commençait à lui paraître longue et que ses capacités de concentration diminuaient au fur et à mesure). Louis était très dispersé, et n'était absolument pas curieux vis à vis de ce support.

Ses réponses sont toujours restées très évasives (« je ne sais pas », « oui »...) ou alors inappropriées. Les quelques fois où Louis a expliqué pourquoi il était content ou pourquoi il avait peur, il ne faisait que « copier » le livre, en se cachant derrière le personnage de Félix, sans rien raconter de personnel.
Il dit qu'il est content « quand il y a une guêpe qui sourit » ou « parce que le nuage il me fait un sourire » : Louis décrit simplement l'image de Félix.

Louis nous dit qu'il n'est jamais triste, mais lorsque nous insistons, il parvient à nous dire qu'il fut triste « quand mon papa m'a lancé tout en haut à la balançoire, j'ai pleuré ».
Ceci s'avère alors très intéressant car ses paroles peuvent révéler deux choses : ou bien, une fois encore, Louis n'ose parler de ses peurs, et masque cela en utilisant le terme « triste », ou bien il confond ces deux émotions car elles provoquent parfois toutes les deux la même manifestation corporelle : les pleurs.

g. Epreuve 7 : l'esprit des autres

Louis a reconnu toutes les émotions représentées, hormis celle de la dame qui a peur : « elle est en colère ».
Il n'a jamais pu trouver la cause des émotions des personnages. Cela peut provenir de difficultés au niveau de la lecture des dessins.
De plus, Louis semblait ne « plus tenir en place », et était de moins en moins attentif à ce que nous lui proposions. Il fut difficile de terminer l'évaluation.

Dans la sous-épreuve suivante (où les images représentent une fille qui regarde la télévision), Louis identifia la joie, la colère et la tristesse. Mais il interpréta la peur comme de la tristesse, une fois encore. Peut-être a-t-il aussi apparenté les petits traits dessinés autour du visage comme des larmes.
Il fut difficile pour Louis d'imaginer ce que la fille pouvait regarder à la télévision, à l'exception de l'image sur laquelle elle est joyeuse : « c'est des clowns ».
Il semble donc que Louis ait souvent du mal à comprendre ou imaginer le contexte situationnel d'une émotion.

Cette nouvelle épreuve confirme ceci : Louis a effectivement remarqué qu'il pleuvait dans les deux images, et que le garçon n'était pas content, alors que « le monsieur est content », mais il n'a pu prendre en compte d'autres indices de la situation pour faire des liens. Il est donc resté sur « lui il est content parce qu'il aime la pluie et lui il est pas content parce qu'il aime pas la pluie ».

Les épreuves suivantes (utilisant les images suscitant l'empathie) ont montré que Louis avait du mal à se mettre à la place d'autres personnes, et manifestait peu d'empathie. Il ne fait guère de liens entre les émotions des différents personnages, et n'a pas su répondre à nos questions.

Les épreuves testant la compréhension des fausses croyances, du mensonge et de la plaisanterie ne furent pas réussies : Louis ne saisit pas la pensée erronée d'autrui.

Nous avons alors par la suite approfondi notre réflexion et nous nous sommes rendue compte que ce type de tâches mettait en jeu des compétences qui ne faisaient pas uniquement appel au domaine émotionnel ; ces dernières sont également d'ordre cognitif et dépassent donc notre propos.
Nous ne nous attarderons donc pas sur l'analyse des résultats obtenus à cette dernière sous-épreuve, pour aucun enfant.

h. Epreuve 8 : théorie de l'esprit

Les épreuves dites de « Sally et Anne » et « des Smarties » ne furent pas réussies par Louis.

Pour les mêmes raisons que celles exposées précédemment, nous avons choisi de ne proposer ces épreuves à aucun enfant lors de la deuxième passation.

3) Conclusion : le profil de Louis

L'entretien initial avec la mère et l'analyse des résultats obtenus à l'évaluation nous ont permis de mieux connaître Louis, ce qui nous sera utile pour cibler des objectifs plus adaptés.

Nous avons ainsi appris que Louis est un enfant qui a du mal à maîtriser ses émotions, et les exprime de manière excessive et non acceptable socialement : il est souvent très agressif avec sa mère. Il peut effectivement dire des paroles blessantes en parlant de ses ressentis.

Mais il fuit tout type de questions abordant ses émotions personnelles.

Les épreuves plus précises nous ont notamment permis de voir que Louis avait des difficultés dans la reconnaissance des expressions faciales isolées, mais surtout en contexte.

En effet, il a du mal à prendre en compte les indices situationnels pour comprendre la cause d'une émotion.

Par le fait, il ne parvient pas à envisager le ressenti d'une autre personne, ni à se mettre à la place d'autrui.

Il semble enfin que Louis ait un souci particulier avec l'émotion de la peur : il la désigne tantôt comme de la colère, tantôt comme de la tristesse. Notre ressenti subjectif nous fait penser qu'il ne s'agit pas ici d'un problème spécifique au niveau de la reconnaissance de cette émotion, mais plutôt d'une sorte de « blocage », comme si Louis n'osait jamais évoquer la peur. Louis paraît en effet à chaque fois se réfugier derrière d'autres termes et fuir toute situation déstabilisante. Cela nous a beaucoup interpellé : Louis nous donne l'impression d'avoir un grand manque de confiance en lui.

Il s'agira donc pour lui d'essayer de maîtriser petit à petit cette timidité et de trouver un certain épanouissement au sein du groupe théâtre, afin de s'affirmer peu à peu, tout en essayant de gérer ses débordements émotionnels. Il semble alors que jouer des saynètes abordant les émotions de la peur, la frustration, la colère pourrait être une expérience bénéfique pour lui.

De plus, l'atelier théâtre lui permettrait de faire davantage de liens entre les émotions et leur contexte, leur cause, ce qui améliorerait sa compréhension des situations émotionnelles.

B) EVOLUTION DU COMPORTEMENT EMOTIONNEL ET INTERACTIONNEL AU SEIN DU GROUPE THEATRE

(D'après la prise de notes hebdomadaire et les observations des vidéos) :

Nous avons choisi d'illustrer l'évolution de Louis en relatant deux périodes distinctes : les premiers mois et les derniers mois.

1) Première période : Septembre - Octobre

a. Gérer les émotions jouées

- **Comprendre la place et le rôle des comédiens, des spectateurs, des intervenants et la notion de faire-semblant dans la situation théâtrale :**

Cela est très difficile pour Louis : il ne parvient pas à différencier l'espace-temps de la fiction de celui de la réalité. Il a du mal à comprendre la place et la fonction des « comédiens », des spectateurs, des intervenants.
Louis ne se sent pas sécurisé par le cadre protecteur de l'atelier théâtre. Par exemple, lorsque le personnage de Louis se fait disputer par sa maman dans une saynète, Louis est réellement apeuré et dit « mais tu me disputes pour de vrai? ».
Il ne fait guère la différence entre les émotions des personnages interprétés et celles des participants.

Ces observations nous paraissent être essentielles pour mieux comprendre le comportement de Louis. Entrer dans le cadre singulier du théâtre constitue la base de notre démarche et nous sommes en mesure de penser que la plupart des problèmes rencontrés par ce garçon au sein de l'atelier découlent de ses difficultés à accepter les principes fondamentaux du théâtre.

- **Oser ressentir les émotions, se mettre dans la peau d'un personnage :**

Louis reste toujours un peu « extérieur » au jeu théâtral. Il regarde ses partenaires de scène comme s'il était lui-même spectateur et ne se met jamais pleinement dans un personnage. Il n'ose se laisser aller à ressentir des émotions fortes comme la peur, la colère.
Il montre régulièrement le besoin d'être accompagné par un intervenant pour aller sur scène.
De plus, Louis semble faire ce qu'on lui propose de faire, plus pour répondre à nos attentes que pour y trouver lui-même du plaisir. Lorsqu'il a fini une scène, il retourne tout de suite s'asseoir, parfois en disant « voilà », comme un élève qui aurait fini son devoir.

- **Rester concentré dans son rôle, ne pas se laisser distraire par des événements extérieurs (bruit, pensée personnelle...) :**

N'étant jamais vraiment concentré dans le jeu, Louis se laisse facilement distraire par les autres et garde difficilement son sérieux. Il est parfois perturbé par des pensées personnelles et semble « dans son monde », ailleurs.
Louis a aussi du mal à se poser corporellement, est souvent agité ou s'amuse avec ses accessoires de costume.

- **Maîtriser les émotions jouées (ne pas se laisser envahir par une émotion) :**

Louis a du mal à « trouver le juste milieu », à adapter l'intensité de ses émotions en fonction du contexte. Lorsqu'il joue un spectateur dans une salle de cinéma dont le voisin ne cesse de faire du bruit, Louis n'ose protester après lui. Puis, après qu'on lui a suggéré de « râler un peu après lui », il se lève et se met à frapper l'homme en question, en lui parlant extrêmement méchamment. Louis se laisse donc facilement emporter par les émotions.

Il refuse de jouer des personnages faibles, notamment quand il s'agit d'avoir peur (il nous dit régulièrement « j'ai pas peur moi de toutes façons »).

Louis ne parvient pas à mettre la distance suffisante entre le personnage et lui pour pouvoir aborder les émotions avec lesquelles il n'est pas à l'aise. Il recherche donc sans cesse les rôles plus puissants, mais n'ose pas non plus jouer la colère par exemple.

- **Faire des liens entre l'émotion jouée et son contexte, sa cause... :**

Il n'est pas facile de savoir si Louis fait bien les liens entre les émotions et les évènements situationnels.
Il adopte souvent un comportement non adapté à la situation et nous nous demandons alors s'il n'a pas compris la saynète ou la consigne, ou plutôt s'il n'est pas « assez présent », « dans ce que l'on fait ».

- **Faire preuve d'imagination dans les situations émotionnelles (ajouter des éléments) :**

Louis ajoute quelquefois des éléments non donnés au départ, mais ses propos sont alors souvent inadaptés à la situation, ce qui va dans le même sens que ce que nous venons d'exposer.

b. Exprimer et partager les émotions

- **Moduler sa mimique, son expression corporelle... :**

Louis a du mal à moduler son expression faciale et garde toujours un peu la même mimique : il se réfugie derrière son sourire.
C'est ainsi qu'il nous dit un jour « j'ai pas peur parce que je souris ».

- **Utiliser différents canaux de communication pour exprimer ses émotions (en adéquation les uns avec les autres) :**

De la même manière, Louis ne parvient pas facilement à adopter les postures et démarches corporelles des personnages interprétés.

- **Partager l'émotion avec son/ses partenaire(s) de jeu et avec le public (notamment par le regard) :**

Louis ne regarde pas souvent son partenaire de jeu.
Il regarde les spectateurs, mais plus pour savoir ce qu'il doit faire et chercher l'approbation des thérapeutes que pour communiquer ses émotions au public.

c. Type d'activités avec le(s)quel(s) l'enfant est plus / moins à l'aise

Louis est beaucoup plus à l'aise dans les rôles qui font peur, les personnages puissants.
Il est très timide et réservé lorsqu'il s'agit de jouer chacun son tour, ou seul sur scène.

d. Interaction et communication avec le groupe

- **Respecter le cadre, les consignes, les autres :**

Louis est un peu « envahissant », « débordant » et agité.

- **Comportement général de l'enfant :**

Il papillonne souvent, a du mal à choisir un costume, à se poser. Mais il est aussi timide, comme nous l'avons vu. Ainsi il se « colle » souvent à l'adulte et a du mal à s'en détacher, à faire les choses seul. Louis a sans cesse besoin d'être rassuré, mis en confiance.

- **Interactions avec les autres participants, les intervenants :**

- **tenir compte des remarques et des conseils :** C'est assez difficile pour Louis, il est vite déstabilisé par nos remarques, et se « bloque » souvent lorsqu'il est en difficulté. Nous avons l'impression qu'il ne parvient pas à surmonter les situations qui lui posent problème.

- **faire des suggestions, des remarques, des critiques par rapport à son jeu et à celui des autres (et grâce à l'outil vidéo) :** Louis reste plutôt sur la réserve et est assez passif.

- **initier un échange :** Louis initie parfois les échanges, les conversations, mais cela s'avère souvent hors propos, hors contexte.

- **maintenir un échange :** Lorsque Louis n'est pas concentré ou n'est plus intéressé par l'échange, il stoppe l'interaction.

- **s'adapter à l'autre dans l'échange (réagir en fonction de ce que l'autre ressent, exprime...) :** Louis reste la plupart du temps centré sur ses propos ou intérêts du moment et a du mal à s'ouvrir à ce que lui dit l'autre, et à adapter son comportement.

e. Conclusion

Cette première période n'était pas facile pour Louis, qui a du mal à saisir le fonctionnement de l'atelier théâtre et à s'adapter aux consignes et activités proposées.
Ses difficultés peuvent être en lien avec une certaine forme d'immaturité. Louis n'a que cinq ans, et à cet âge, il existe encore de grandes disparités entre les enfants concernant cette capacité à « faire comme si », à différencier ce qui tient de l'imaginaire de ce qui relève du réel.
Toutefois, nous avons l'impression que cette supposition ne peut résumer les difficultés rencontrées par ce garçon.
Louis a des potentialités, mais qui paraissent entravées par son manque de confiance en lui,
De plus, il semble ne pas parvenir pas à mettre de côté ses préoccupations personnelles pour oser « se lancer » et découvrir cette situation de plaisir.

2) Deuxième période : Février - Mars

Les points qui seront abordés maintenant seront uniquement ceux qui révèlent un changement dans l'évolution de l'enfant.

a. Gérer les émotions jouées

- **Comprendre la place et le rôle des comédiens, des spectateurs, des intervenants et la notion de « faire semblant » dans la situation théâtrale :**

Louis s'est mieux adapté à la spécificité du jeu théâtral (respect des règles, place du public...).
Mais il n'intègre toujours pas que la scène est l'espace du « pour de faux » et est encore « sur la défensive » lorsqu'il s'agit de jouer.

- **Oser ressentir les émotions, se mettre dans la peau d'un personnage :**

Louis est un peu plus « dans le jeu », même si cela lui demande beaucoup d'efforts. Il progresse mais a besoin d'un médiateur pour se lancer : l'appui d'un thérapeute, le port d'un costume ou d'un masque derrière lequel il est plus facile de se cacher.

Louis ne parvient pas à admettre qu'il puisse être triste et fait comme si cette émotion n'existait pas en adoptant une attitude de fuite ou de déni. Il en est de même pour la peur.
Louis se protège énormément en transgressant les consignes, en se réfugiant derrière le rire dès que ces deux émotions sont abordées.

- **Rester concentré dans son rôle, ne pas se laisser distraire par des événements extérieurs (bruit, pensée personnelle...) :**

Louis a encore des difficultés d'attention et de concentration.

- **Maîtriser les émotions jouées (ne pas se laisser envahir par une émotion) :**

Louis accepte plus de se lancer mais refuse encore de jouer les personnages qui ont peur ou d'interpréter la colère.
Louis a besoin de verbaliser ce qu'il fait et surinvestit le langage comme pour cacher ses angoisses, sa timidité, pour « montrer » qu'il est à l'aise. Il parle souvent de choses n'ayant rien à voir avec la situation, mais qu'il connaît mieux, qu'il maîtrise davantage.

- **Faire des liens entre l'émotion jouée et son contexte, sa cause... :**

Nous avons parfois l'impression que Louis ne comprend pas toujours les scènes jouées (liens entre les personnages, chronologie des événements...).

b. Exprimer et partager les émotions

- **Moduler sa mimique, son expression corporelle... :**

Louis a progressé et essaie davantage de moduler son expression faciale. Mais cela lui est très difficile devant une glace : il n'aime pas se regarder et n'est pas du tout à l'aise.

- **Utiliser différents canaux de communication pour exprimer ses émotions (en adéquation les uns avec les autres) :**

Louis n'aime pas travailler au niveau des ressentis corporels et désinvesti ce mode d'expression.

c. Type d'activités avec le(s)quel(s) l'enfant est plus / moins à l'aise

La répétition de la pièce de l'ogre a permis à Louis de s'installer plus facilement dans le jeu théâtral, « d'apprivoiser » un peu les personnages. Il a progressé au fur et à mesure des répétitions des scènes.
Les saynètes courtes ne semblaient pas réellement convenir à Louis, a qui il faut du temps pour entrer dans le jeu. Mais le travail avec les costumes le rassurait et l'amusait beaucoup.
Les exercices plus spécifiques d'expression émotionnelle ne mettaient pas Louis en confiance.

d. Interaction et communication avec le groupe

- **Comportement général de l'enfant :**

Louis s'est davantage investi et à trouvé sa place au sein du groupe. Son comportement général s'est amélioré, il est plus posé, calme et participe davantage.
Louis est tout de même souvent lent à démarrer les activités proposées.

- **Interactions avec les autres participants, les intervenants :**

- **tenir compte des remarques et des conseils :** Louis peut maintenant tenir compte de ce qu'on lui dit et tente de suivre les conseils qu'on lui donne.

- **faire des suggestions, des remarques, des critiques par rapport à son jeu et à celui des autres (et grâce à l'outil vidéo) :** Louis ne s'est guère intéressé à la vidéo et avait bien souvent du mal à rester concentré lors des visionnages. Il rit de se voir mais ne tire jamais profit de cet outil.

- **s'adapter à l'autre dans l'échange (réagir en fonction de ce que l'autre ressent, exprime...) :** C'est encore difficile pour Louis qui est néanmoins plus à l'écoute de l'autre.

e. Conclusion

Louis s'est davantage investi et a pu trouver sa place au sein du groupe. Il semble globalement plus à l'aise dans cette activité qui lui plait.
Le travail final de la pièce de l'ogre a semblé mieux convenir à cet enfant qui a pu s'inscrire progressivement dans cette dynamique particulière de mise en scène. Néanmoins, Louis a encore des difficultés quant à la notion de faire semblant. Il reste difficile d'aborder avec lui les émotions de la peur et de la colère.

C) ANALYSE DES DONNEES FINALES

1) Synthèse des données recueillies lors de l'entretien avec la mère : gestion et partage des émotions dans le cadre familial

a. Gestion des émotions

La maman ne trouve pas que Louis gère différemment ses émotions, « il a des émotions très fortes ». Elle raconte qu' « il peut aller très loin quand il est contrarié » : il insulte, fait de grosses colères. « Il n'a pas de demi-mesure », lorsqu'il est content, il dit « je t'aime, je suis content », mais à l'inverse c'est « t'es moche, je t'aime plus ».

b. Expression des émotions

La mère de Louis dit que son fils montre bien ses émotions sur son visage, et utilise les gestes adéquats ainsi que l'intonation.

c. Compréhension des émotions, curiosité et réactions face aux comportements émotionnels d'autrui

La maman de Louis trouve que son fils est toujours aussi sensible et curieux vis à vis des émotions des autres, et qu'il les comprend de mieux en mieux. « Il ressent très bien les choses » et s'adapte parfois aux émotions de sa mère.

d. Communication

Louis ne raconte toujours pas ce qu'il fait en dehors du cadre familial : il répond « je ne sais pas » systématiquement.
En revanche, « il s'adapte de plus en plus à ce qu'on lui dit ».
Mais lorsqu'il a une idée en tête, il lui est difficile d'écouter son interlocuteur, de parler d'autre chose, et « ramène toujours tout au sujet qui l'intéresse ». De même, il « se renferme » lorsque sa mère doit lui quelque chose d'important.

2) Analyse des résultats obtenus lors de l’évaluation : capacités de compréhension et d’expression des émotions

a. Epreuve 1 : des tonnes de têtes

Louis a progressé dans la réalisation de l'expression faciale de la peur, puisqu'il a utilisé une bouche toute ronde.
En revanche, il semble « tâtonner », hésiter, et former ses visages un peu « au hasard », en pensant plus à la couleur qu'à la position des sourcils. Ainsi nous trouvons que la tristesse et la colère sont moins « parlantes » que lors de la première passation. L'expression de la surprise pose toujours problème à Louis, qui nous a demandé ce que ce terme signifiait.

b. Epreuve 2 : association de visages

Cette épreuve s'est révélée être encore difficile pour Louis :
Il a bien reconnu les expressions de la joie et a dit « il est content ».
En revanche, Louis tâtonne énormément. Au final, les deux images de la peur ont été correctement associées (ce qui est donc en progrès) mais ensuite appariées à une troisième : celle de la colère (1b). La seconde image de la colère (1a) est restée seule.
La tristesse et la surprise sont confondues (3a-5b et 3b-5a).

Louis a donc légèrement progressé dans l'appariement des images mais confond encore beaucoup les expressions faciales. On peut se demander s'il a vraiment saisi que deux expressions faciales légèrement différentes peuvent en fait représenter la même émotion.

Louis utilise cette fois quelques expressions verbales pour parler des émotions : « il est triste », « il est content », « il est fâché », ce qui est nouveau

c. Epreuve 3 : intonation

Comme lors de la passation initiale, Louis a su identifier deux émotions grâce à l'intonation. Ce ne sont cependant pas les mêmes : il s'agit cette fois de la colère et la joie. Louis a confondu la tristesse et la surprise (il avait mélangé la joie et la tristesse la première fois).

d. Epreuve 4 : la bonne tête

Alors que lors de la passation initiale, Louis n'avait pas su analyser la situation représentée sur l'image « de la plage », il a cette fois expliqué : « il est en colère parce que il lui a déchiré son château » et a justement placé le visage de la colère.

De même, l'image de la fête est maintenant reconnue et associée avec le visage de la joie. Notons alors les propos de Louis : « il a pas peur. Il est content parce qu'il a ça » (en montrant les cotillons).

Sa première réaction face à la situation émotionnelle de la joie est de justifier cette émotion en l'opposant à la peur. Cela nous rappelle étrangement son comportement au sein du groupe théâtre : « j'ai jamais peur parce que je souris »...

Il semble alors que Louis utilise clairement le sourire comme « arme de défense » face à la peur, jusqu'à en oublier qu'on puisse sourire uniquement parce qu'on est content.

Ensuite, Louis nous dit que « le monsieur a peur du loup », mais y place le visage surpris.

Puis il choisi l'expression de la tristesse pour aller avec l'image « de la poubelle », car « il y a un lutin alors il est triste ».

Enfin, il nous explique que « le garçon est triste parce qu'on lui a cassé sa poupée ». Mais il prend la dernière expression faciale restante, celle de la peur. Il ne peut donc pas s'auto-corriger.

Les diverses justifications de Louis montrent qu'il raconte les situations représentées plus spontanément et qu'il a beaucoup progressé dans la compréhension des contextes imagés. Persistent encore des difficultés au niveau plus spécifique de la reconnaissance des expressions faciales émotionnelles.

e. Epreuve 5 : histoires séquentielles

Louis s'est montré très intéressé par ce support (« on en fait une autre ») et expliquait volontiers ce qui était représenté sur les images.
Il a globalement répondu comme lors de la première passation, en faisant des liens entre les émotions et leur cause, hormis pour la peur qui une fois encore fut interprétée comme de la tristesse.

f. Epreuve 6 : l'imagier des sentiments de Félix

Louis fut cette fois beaucoup plus « réceptif » et coopératif lors de cette épreuve. Son comportement était en effet bien différent de celui adopté lors de la première passation : il s'est montré curieux envers le support proposé, a posé des questions, semblait prendre du plaisir à regarder le livre avec nous.

Louis s'est alors ouvert et a pu nous raconter des événements émotionnels personnels.
Il nous dit alors « je suis content parce que moi j'ai toujours des surprises », et montre comment est son visage quand il est content. Il nous montre également comment il fait lorsqu'il est fâché, et même quand il a peur. Il va jusqu'à nous dire qu'il a peur du monstre dans son dessin animé de scoubidou. Louis nous surprend beaucoup.
En revanche, Louis ne parvient toujours pas à nous donner d'exemple de situations dans lesquelles il se fâche.
Enfin, lorsque nous abordons l'émotion de la tristesse, il tente de changer de sujet, puis nous répond : « parce que moi je suis jamais triste », « je pleure jamais ».

g. Epreuve 7 : l'esprit des autres

Dans la première sous-épreuve, Louis a reconnu toutes les émotions hormis celle de la peur (« elle est fâchée »), comme lors de la première passation.
Il a progressé dans les explications des situations : il a pu trouver les causes des émotions.

L'épreuve suivante n'a pas montré de progrès chez Louis.
Il s'agirait plus un soucis de lecture de l'image que de compréhension de la situation elle-même : les indices à interpréter sont plus petits et moins facilement identifiables.

Louis n'a guère évolué dans la passation des sous-épreuves suivantes, ce qui montre qu'il a toujours du mal à se mettre à la place d'autrui et à faire des liens entre les émotions de plusieurs personnages.

3) Conclusion : l’évolution des compétences émotionnelles de Louis

L'observation du comportement émotionnel de Louis tout au long de l'année ainsi que la passation des épreuves finales et l'entretien avec sa maman nous ont permis de mieux comprendre l'évolution de Louis.

Sa mère nous dit qu'elle n'a pas vu de changement quant à la manière dont son fils gère ses émotions de frustration. Il est encore difficile pour lui de maîtriser sa colère et de l'exprimer de manière adaptée.
L'analyse du comportement de Louis au sein du groupe théâtre nous a justement interrogé sur sa façon d'aborder les émotions « négatives ». Louis fuit encore les personnages exprimant la colère, la tristesse ou la peur.

Nous avons expliqué cela par sa difficulté à comprendre la notion de faire-semblant et son manque de confiance en lui : ne se sentant pas sécurisé par le cadre théâtral, Louis n'ose encore pas interpréter ces émotions qui le déstabilisent tant dans sa vie quotidienne.

L'atelier théâtre semble néanmoins avoir atteint un de ses objectifs : Louis fait maintenant davantage de liens entre les émotions et leur(s) cause(s), et comprend mieux les situations émotionnelles. Nous l'avons particulièrement remarqué dans la passation finale des épreuves.

Louis est un peu plus à l'aise pour raconter des événements émotionnels, même lorsque cela aborde son vécu personnel.

Enfin, Louis paraissait content de venir au groupe théâtre et a trouvé un peu de réassurance au cours du travail de la pièce de l'ogre.

II) ANALYSE DE PAUL

A) ANALYSE DES DONNEES INITIALES

1) Synthèse des données recueillies lors de l'entretien avec le père : gestion et partage des émotions dans le cadre familial

a. Caractère et personnalité de Paul

Paul est décrit par son père comme un garçon paresseux, impatient, grognon, qui fait des colères et des caprices de temps en temps : Paul a tendance à exiger des choses sans utiliser de formule de politesse et en donnant des ordres.

b. Gestion des émotions

Lorsqu'il est contrarié, Paul se met d'abord en colère puis boude, s'en va (les parents lui demandent d'aller se calmer ailleurs). Cela arrive par exemple lorsque Paul est devant un refus : il se rebelle, pousse des cris, se montre grossier.
Cependant, le père ajoute que Paul n'est jamais rancunier.

Paul est un garçon très craintif, qui n'osera jamais se mettre en danger ou en échec. Lorsqu'il est angoissé, Paul ne dit plus rien et se replie un peu sur lui-même. Le papa donne ainsi l'exemple d'une promenade en forêt avec Paul : à la tombée de la nuit, Paul semblait ne plus reconnaître le chemin de la maison, et ne dit alors plus rien jusqu'à ce qu'il aperçoive de nouveau de la lumière et retrouve la maison.

c. Expression des émotions

Le papa de Paul dit que son fils exprime ses émotions différemment selon le contexte : en famille, il peut dire s'il a peur, s'il est content (« de toute façon on l'entend »). En revanche, Paul ne raconte jamais ce qu'il ressent en dehors du cadre familial (« super, bonne journée » dit-t-il systématiquement en rentrant de l'école, sans plus d'explications)

Paul exprime ses émotions en contexte, et celles-ci sont très souvent adaptées à la situation. Ainsi il peut dire quand il a peur (« j'ai peur des araignées »), quand il est content.

Cependant, le papa nous rapporte que M. rit parfois bêtement, à l'excès.

Lorsque quelque chose ne va pas, Paul le manifeste surtout par l'émission de bruits et de mouvements un peu nerveux des bras, des mains, des jambes (rappelant ceux des jeux vidéo qu'il apprécie). Son père a remarqué que ces manifestations disparaissaient légèrement depuis peu, et que Paul commençait à parler plus facilement de ce qui lui posait soucis. Ainsi Paul dit parfois quand il n'est pas content et pourquoi.

Paul exprime peu ses émotions sur son visage. De même, le papa ajoute que lorsqu'il est triste, il ne pleure jamais.

d. Compréhension des émotions, curiosité et réactions face aux comportements émotionnels d'autrui

Le papa de Paul nous dit que son fils ne semble pas éprouver de difficulté pour reconnaître les émotions sur le visage des autres.

En revanche, il ne sait pas s'il fait le rapprochement entre l'émotion exprimée par quelqu'un et la cause de cette émotion.

De même, si Paul comprend quand ses parents sont en colère, il a cependant du mal à adapter son comportement en conséquence.

De plus, Paul leur demande rarement pourquoi ils sont fâchés.

Mais Paul manifeste tout de même régulièrement de la compassion envers les gens. Le papa rapporte ainsi en guise d'exemple que lorsque lui-même est malade, Paul adopte une attitude bienveillante à son égard et dit des phrases comme « pauvre papa » « ça va mieux? »,...

e. Communication

Le papa nous rapporte que depuis quelques mois son fils commence à s'exprimer un peu plus : il trouve de plus en plus d'aisance dans la construction de ses phrases, et commence à raconter ce qu'il fait. Ainsi, Paul commence à initier les conversations.

Paul a tout de même des difficultés à rester sur le thème principal de la discussion, et change souvent de sujet, parfois rien que pour garder la parole lorsqu'il n'a plus rien à dire.

Cependant, Paul commence à répondre aux questions qu'on lui pose, ce qu'il ne faisait pas avant. Mais il a du mal à tenir compte de ce que l'on vient de lui dire.

Paul sait attendre son tour de parole dans les discussions à deux, mais cela est plus difficile dans les situations à trois, où il ne cesse d'essayer d'attirer l'attention.

Paul peut donner un avis personnel et dit par exemple ce qu'il pense de la nouvelle coupe de cheveux de sa maman qui sort de chez le coiffeur.

Lorsqu'il s'exprime, Paul fait beaucoup de gestes (qui ne sont cependant pas toujours à visée communicative, et plutôt stéréotypés, comme des gestes de réassurance personnelle).

Paul sait utiliser sa mimique pour exprimer certaines situations.

En revanche, il ne module guère son intonation ou l'intensité de sa voix. Il parle en général très fort (alors qu'il sait chuchoter lorsqu'il observe des animaux en forêt).

2) Analyse des résultats obtenus lors de l’évaluation : capacités de compréhension et d’expression des émotions

a. Epreuve 1 : des tonnes de têtes

Les différents visages crées par Paul lors de cette première épreuve montrent qu'il a tout à fait compris que les expressions faciales changent en fonction des émotions. En effet, Paul varie souvent les sourcils et les bouches choisis pour refléter l'émotion.

Ainsi les expressions faciales émotionnelles réalisées sont reconnaissables. On distingue alors la joie, la peur, la colère (avec cependant une bouche qui exprimerait peut-être plus le dégoût).

En revanche, l'expression faciale de la surprise n'est pas identifiable, car la bouche est identique à celle de la joie. Mais il s'agit peut-être ici plus d'une incompréhension au niveau du vocabulaire que d'une difficulté au niveau de la représentation de l'expression faciale en elle-même.

Pour réaliser les expressions faciales, Paul a dû réfléchir en observant son propre visage (notamment pour la peur), ce qui est une démarche tout à fait positive, mais qui révèle néanmoins qu'il n'a pas encore construit « l'image mentale » des expressions faciales émotionnelles.

b. Epreuve 2 : association de visages

Paul a réussi à apparier correctement toutes les expressions faciales, en les désignant sous les termes attendus.

c. Epreuve 3 : intonation

Là aussi, Paul a parfaitement réussi l'épreuve, puisqu'il a désigné les bonnes expressions faciales. Cela ne lui a apparemment pas posé de problème, car il n'a jamais hésité.

d. Epreuve 4 : la bonne tête

Une fois de plus, l'épreuve s'est révélée facile pour Paul : non seulement, il a su replacer chaque tête sur l'image appropriée, mais en plus, il a spontanément fait des commentaires sur les situations émotionnelles et les expressions faciales, en donnant le terme émotionnel adéquat et la cause de l'émotion.

e. Epreuve 5 : histoires séquentielles

Pour chaque histoire en image, Paul a spontanément évoqué l'émotion du personnage à la fin (« maman pas contente », (oh la la il a un petit peu peur! »,...). Il a également su faire des liens entre les émotions et leur cause, pour répondre à nos questions.

f. Epreuve 6 : l'imagier des sentiments de Félix

Paul s'est montré intéressé par le livre et curieux de regarder chaque page, nous demandant sans cesse de lire tel ou tel passage.

Le personnage de Félix l'a beaucoup amusé et Paul a compris ses émotions, les a un peu partagées : il rit lorsque Félix est content, fait « oh! » quand il a peur, prend un ton énervé lorsqu'il est fâché.

En revanche, Paul a fuit toutes les questions qui le concernaient plus personnellement, en se fermant rapidement : il me dit de « je sais plus », « change la page », en grommelant, en s'opposant...

Nous n'avons donc à aucun moment pu obtenir d'informations supplémentaires concernant le comportement émotionnel de Paul.

g. Epreuve 7 : l'esprit des autres

La première sous-épreuve a montré que Paul sait reconnaître les expressions faciales émotionnelles de la colère, la peur, la tristesse et la joie dans un contexte situationnel.

Il peut donner la cause de certaines émotions lorsqu'on la lui demande : la dame a peur « de la souris », le monsieur est fâché parce qu' « il n'a pas de poisson ». Mais Paul ne parvient pas à donner la cause de la joie et de la tristesse représentées sur les images.

- Images de la fille devant la TV :

Là aussi Paul a facilement repéré les émotions du personnage principal, et a su imaginer ce que la petite fille regardait à la télévision, ce qui s'avéra approprié à l'émotion (« ça cartoon » pour la joie, « la télévision des amoureux » pour la tristesse, « les monstres » pour la peur...).

- Images du garçon et de l'homme sous la pluie :

Spontanément, Paul a expliqué que le garçon n'était pas content car il ne pouvait pas jouer au ballon à cause de la pluie, et que l'homme, lui, était content car la pluie allait faire pousser ses légumes. On ne pouvait rien attendre de plus!

- Images suscitant l'empathie :

Paul a su raconter l'émotion de la petite fille dont la poupée est cassée ou celle du garçon tombé des escaliers, mais a eu des difficultés pour se mettre à la place du personnage secondaire. Il n'a pas pu envisager sa réaction.

- Épreuves testant la compréhension des fausses croyances, du mensonge, de la plaisanterie :

Ces épreuves successives ne furent pas réussies : Paul ne saisit pas la pensée erronée d'autrui et ne peut envisager que des pensées puissent diverger à propos d'un même événement.

h. Epreuve 8 : théorie de l'esprit

Les épreuves dites de « Sally et Anne » et « des Smarties » ne furent pas réussies par Paul, ce qui ne fut pas étonnant au vu des résultats obtenus aux épreuves précédentes.

3) Conclusion : le profil de Paul

L'entretien avec le papa de Paul et l'analyse des résultats obtenus lors de l'évaluation initiale nous ont apporté de précieuses informations, qui nous permettront d'établir des objectifs plus personnalisés.

En effet, Paul semble avoir du mal à gérer ses émotions de frustration ou d'angoisse. Il adopte alors un comportement corporel et vocal inadapté.

De même, il semble que le domaine émotionnel ne soit pas franchement investi chez Paul, qui manifeste peu ses émotions sur son visage et a du mal à en parler.

De plus, Paul a parfois des difficultés à comprendre le contexte d'apparition d'une émotion. Il ne parvient pas toujours à envisager les réactions émotionnelles d'autrui ni à s'y adapter.

Les objectifs de l'atelier théâtre, et plus particulièrement de notre démarche sur les émotions, s'avèrent donc adaptés pour ce petit garçon.
Paul devra justement apprendre à extérioriser la peur et exprimer autrement ses angoisses ou ses soucis. Un des buts pour lui est donc d'expérimenter des situations émotionnelles qu'il s'agira de maîtriser et d'exprimer aux autres, de manière adaptée, en essayant de trouver un apaisement un niveau des ressentis corporels et en améliorant ses facultés d'expression faciale.
Ces activités pourront également lui permettre de faire davantage de lien entre les émotions et leur contexte.
Paul pourra alors certainement mieux gérer les situations émotionnelles et s'y adapter.

B) EVOLUTION DU COMPORTEMENT EMOTIONNEL ET INTERACTIONNEL AU SEIN DU GROUPE THEATRE

(D'après la prise de notes hebdomadaire et les observations des vidéos)

1) Première période : Septembre – mi-Octobre

a. Gérer les émotions jouées

- **Comprendre la place et le rôle des comédiens, des spectateurs, des intervenants et la notion de faire semblant dans la situation théâtrale :**

Dès le départ, Paul semble avoir saisi le fonctionnement particulier du théâtre, la notion de faire semblant (rappelons que Paul faisait déjà partie de l'atelier l'année précédente).

- **Oser ressentir les émotions, se mettre dans la peau d'un personnage :**

Paul est assez opposant au début de l'atelier et n'ose se mettre pleinement dans le jeu. Il est timide, en retrait. Lorsqu'il joue, il a toujours un sourire « protecteur », qui montre qu'il n'ose pas « franchir le pas » pour se laisser vivre des émotions fictives. Il refuse de mettre les costumes, ou accepte rarement de porter un petit accessoire (un collier par exemple).

- **Rester concentré dans son rôle, ne pas se laisser distraire par des événements extérieurs (bruit, pensée personnelle...) :**

Comme nous venons de le signaler, Paul ne s'autorise pas à jouer réellement un personnage, ainsi, il n'est jamais vraiment pleinement dans ce que l'on fait. Lorsqu'il est angoissé à l'idée de faire un exercice, ou perturbé par des éléments extérieurs, Paul se réfugie dans des bruits qui le rassurent : il émet des sons de robots, de jeux vidéo. Il est également très agité au niveau corporel, ne tient pas en place, se tord dans tous les sens, fait des gestes particuliers avec ses mains et ses doigts.

- **Maîtriser les émotions jouées (ne pas se laisser envahir par une émotion) :**

Comme il est plutôt sur la réserve, Paul ne peut guère se laisser emporter par les émotions interprétées. Il s'agit peut-être justement là d'une fuite, d'une peur de se laisser prendre par le jeu.

- **Faire des liens entre l'émotion jouée et son contexte, sa cause... :**

Paul semble tout à fait comprendre les situations émotionnelles, et relier les émotions à leur cause. En effet, lorsqu'il joue un personnage, ses propos sont particulièrement adaptés au contexte.

- **Faire preuve d'imagination dans les situations émotionnelles (ajouter des éléments) :**

Paul peut faire preuve d'imagination dans un contexte très concret. Par exemple, il peut inventer qu'il y a des livres à disposition dans la salle d'attente du dentiste. Mais il lui est difficile d'ajouter de nouveaux éléments dans les situations mettant en jeu les émotions.

b. Exprimer et partager les émotions

- **Moduler sa mimique, son expression corporelle... :**

Paul garde toujours un sourire un peu crispé, certainement rassurant pour lui, comme un masque protecteur. Ainsi il est difficile pour Paul de montrer ses sentiments. Il ne module guère sa mimique et ce n'est pas facile de distinguer la peur ou la colère sur son visage.

- **Utiliser différents canaux de communication pour exprimer ses émotions (en adéquation les uns avec les autres) :**

Paul éprouve des difficultés pour exprimer ses émotions avec son visage mais parvient tout de même à nous montrer les sentiments du personnage interprété de manière plus globale : Paul met souvent son corps et sa gestuelle à profit pour nous donner des éléments significatifs de l'émotion en question, comme croiser les bras ou taper du pied pour la colère.
Paul utilise aussi assez fréquemment le langage pour exprimer ses émotions, et n'hésite pas à utiliser le vocabulaire spécifique des émotions (« je suis pas content », « j'ai peur »,...). Les aspects para-verbaux s'ajoutent parfois à ces manifestations émotionnelles : Paul soupire quand il est énervé et module légèrement son intonation dans la surprise, la colère ou la peur.

- **Partager l'émotion avec son/ses partenaire(s) de jeu et avec le public (notamment par le regard) :**

Dans les exercices plus « techniques », où les participants se mettent en cercle et interviennent tour à tour, Paul est assez timide et regarde peu son voisin, à qui il doit « transmettre » son émotion. L'échange est très furtif.
En revanche, dans les saynètes interprétées à plusieurs, Paul joue avec son partenaire de scène, et peut cette fois tout à fait le regarder et même tenir compte de ce qu'il dit.
Les échanges avec le public sont encore difficiles pour Paul.

c. Type d'activités avec le(s)quel(s) l'enfant est plus / moins à l'aise

Paul ne semble pas à son aise dans les jeux où il s'agit d'interpréter une émotion chacun son tour, en cercle. Il est moins timide dans les saynètes à plusieurs. Peut-être oublie-t-il par là plus facilement le regard des spectateurs...
De plus, nous avons remarqué que Paul n'aime pas porter des costumes, et se réfugie alors toujours derrière les mêmes accessoires. Mettre un déguisement « touche » certainement de trop près le corps, ce qui peut être trop intrusif pour Paul.

d. Interaction et communication avec le groupe

- **Respecter le cadre, les consignes, les autres :**

Paul respecte parfaitement le cadre et les autres enfants. Il écoute toujours attentivement les intervenants.

- **Comportement général de l'enfant :**

Nous avons observé la nécessité d'un certain temps d'adaptation pour Paul. En effet, durant le premier mois, Paul s'est montré très timide avec ses camarades et opposant vis-à-vis des activités proposées. Il fallait sans cesse que l'adulte le sollicite. Paul semblait angoissé et cette anxiété se traduisait par le besoin d'aller régulièrement aux toilettes durant la séance. Puis, ce rituel s'estompa progressivement, et Paul n'y alla plus qu'une fois en début de séance, pour ne plus y penser après.
Au fur et à mesure, Paul s'est ouvert et a trouvé un certain apaisement lors des activités. Il a alors commencé à participer beaucoup plus.
Cependant, Paul est encore régulièrement perturbé, (perturbation en générale liée à des événements personnels extérieurs). Ceci donne lieu, comme nous l'avons vu, à des agitations sur le plan corporel et vocal.

- **Interactions avec les autres participants, les intervenants :**

- **tenir compte des remarques et des conseils :** Paul écoute bien la parole de l'autre, mais adopte parfois une attitude boudeuse suite à certaines demandes ou remarques.

- **faire des suggestions, des remarques, des critiques par rapport à son jeu et à celui des autres (et grâce à l'outil vidéo) :** Paul sait rester calme lorsqu'il est dans le public ou pendant le visionnage de la vidéo. Il est attentif à ce qui se passe autour de lui, mais ne fait guère de remarques personnelles.

- **initier un échange :** Paul prend de plus en plus d'initiatives lorsqu'il joue des scènes, mais reste encore en retrait vis-à-vis des autres participants.

- **maintenir un échange :** Paul est tout à fait capable de rester sur le même thème dans un échange, mais abandonne tout de même la conversation lorsqu'il en a assez.

- **s'adapter à l'autre dans l'échange (réagir en fonction de ce que l'autre ressent, exprime...) :** Paul est attentif à ce que font ses camarades de jeu et essaie de s'adapter à leurs comportements.

e. Conclusion

Les premières séances furent difficiles pour Paul, qui était assez sur la réserve et opposant face aux activités. Il était alors très agité. Mais très vite, Paul s'est ouvert à cet atelier au sein duquel il commence peu à peu à trouver sa place.
Il semble maintenant prendre plaisir à interpréter des personnages dans des saynètes.
Les exercices plus spécifiques (travail de la mimique, de la voix par exemple) sont encore difficiles pour Paul qui exprime les émotions surtout par la gestuelle et le corps.

2) Deuxième période : de mi-Novembre à fin Décembre

Les points qui seront abordés maintenant seront uniquement ceux qui révèlent un changement dans l'évolution de l'enfant.

a. Gérer les émotions jouées

- **Oser ressentir les émotions, se mettre dans la peau d'un personnage :**

Paul est maintenant beaucoup plus dans les activités proposées, et semble oser davantage jouer les émotions, les personnages. Il se laisse plus librement aller dans les jeux.

- **Rester concentré dans son rôle, ne pas se laisser distraire par des événements extérieurs (bruit, pensée personnelle...) :**

De fait, Paul est également plus concentré dans ce qu'il fait.

- **Maîtriser les émotions jouées (ne pas se laisser envahir par une émotion) :**

Paul a bien compris la notion de faire-semblant, et semble gérer convenablement les émotions interprétées.
Nous avons tout de même observé que dans certaines scènes où il faut jouer la peur, Paul manifeste cette émotion de la même manière que lorsqu'il est lui-même perturbé : il s'agite beaucoup, fait des gestes particuliers, émet des sons « un peu bizarres ». Nous pouvons alors nous demander si l'émotion est ressentie uniquement dans le jeu, « pour de faux », ou si Paul interprète l'émotion de manière si forte qu'il ne la maîtrise plus tout à fait. Mais on peut également penser qu'il exprime cette émotion de la sorte car il ne sait pas comment le faire autrement.

b. Exprimer et partager les émotions

- **Moduler sa mimique, son expression corporelle... :**

Paul n'est pas à son aise lors des exercices pour améliorer l'expression faciale des émotions. Sa mimique est toujours un peu la même (sourire crispé) mais depuis peu, il fait des efforts pour moduler son expression. Ainsi il peut exprimer la peur, en modifiant ses yeux et sa bouche, mais cela ne dure pas, Paul reprend vite son expression habituelle. Paul joue difficilement la tristesse.
Cependant, dans l'interprétation de scènes, Paul montre davantage ses sentiments sur son visage (il reste néanmoins difficile pour lui d'exprimer la colère).

Nous pouvons alors nous demander si les difficultés de Paul proviennent d'un souci au niveau de l'extériorisation et du partage des émotions (il ne saurait pas comment les montrer, comment moduler sa mimique), ou plutôt au niveau du ressenti émotionnel : Paul aurait plus de difficultés à ressentir une émotion hors contexte, dans une situation moins naturelle.
Il s'agit probablement d'un mélange de ces deux cas de figure.

- **Partager l'émotion avec son/ses partenaire(s) de jeu et avec le public (notamment par le regard) :**

Paul est bien dans l'interaction avec son partenaire de jeu, mais cela lui est plus difficile dans les relations à trois personnes ou plus : il a du mal à prendre en compte une tierce personne dans ses échanges.
De même, Paul ne tient pas vraiment compte de la place des spectateurs en tant que tel : il est souvent de dos quand il joue et regarde très peu le public.

c. Type d'activités avec le(s)quel(s) l'enfant est plus / moins à l'aise

Paul semble plus à l'aise dans les jeux de scènes à plusieurs que dans les exercices personnels plus ciblés qui l'intimident plus et lui demandent davantage d'efforts (ils mettent en évidence ses difficultés).
De plus, Paul a éprouvé certaines difficultés au début du travail de l'histoire de la sorcière Aglagla. En effet, il a eu plus de mal à entrer dans des scènes plus imposées : il est moins libre que dans les saynètes improvisées, où il peut ajouter du dialogue, interpréter un personnage de son choix, choisir les déplacements... Ainsi il a fallu un petit temps d'adaptation à Paul pour pouvoir suivre la mise en scène et entrer dans cette nouvelle forme de jeu. Ces difficultés sont peut-être également liées au fait que les personnages de cette histoire sont plus différents de ceux de la vraie vie.

d. Interaction et communication avec le groupe

- **Comportement général de l'enfant :**

Paul est désormais très actif au sein de l'atelier théâtre. Il donne beaucoup de lui-même et fait de nombreux efforts.

- **Interactions avec les autres participants, les intervenants :**

- **tenir compte des remarques et des conseils :** Paul semble se rendre compte de ses difficultés mais a également davantage confiance en lui. Ainsi il est conscient de ses capacités et fait des efforts pour s'améliorer lorsqu'il n'est pas satisfait de sa « performance ». Il s'énerve d'ailleurs quand il n'arrive pas à faire quelque chose.
Paul tient particulièrement compte des remarques qu'on lui fait et essaye de suivre les conseils des intervenants. Ainsi, il regarde attentivement le jeu des thérapeutes.

- **faire des suggestions, des remarques, des critiques par rapport à son jeu et à celui des autres (et grâce à l'outil vidéo) :** De la même manière, Paul est très attentif à son propre jeu lors du visionnage des vidéos et s'autocritique, positivement ou négativement. Il se sert de cet outil pour évoluer.

- **s'adapter à l'autre dans l'échange (réagir en fonction de ce que l'autre ressent, exprime...) :** Paul est ouvert au jeu des autres et essaie de s'adapter à ce que font ses partenaires.

e. Conclusion

Paul est très à l'écoute de tout ce qu'il se passe lors de l'atelier et semble se nourrir de ce qu'on lui dit et propose. Il essaie de contourner ses difficultés et de s'améliorer. Il adopte un comportement tout à fait adapté au travail en groupe.

3) Troisième période : Février – Mars

Les points qui seront abordés maintenant seront uniquement ceux qui révèlent un changement dans l'évolution de l'enfant.

a. Gérer les émotions jouées

- **Faire preuve d'imagination dans les situations émotionnelles (ajouter des éléments) :**

Paul a maintenant bien progressé à ce niveau : il ne cesse d'imaginer des éléments tout à fait en lien avec la situation ou les caractéristiques des personnages. Ses improvisations sont toujours adaptées, concourent à la compréhension de l'histoire, et sont souvent originales.
Cela montre son grand investissement dans les activités.

b. Exprimer et partager les émotions

- **Moduler sa mimique, son expression corporelle... :**

Paul progresse au niveau de la mimique, l'expression faciale des émotions est plus spontanée et variée.

- **Utiliser différents canaux de communication pour exprimer ses émotions (en adéquation les uns avec les autres) :**

Paul sait maintenant adopter une démarche corporelle parfaitement adaptée aux émotions interprétées : il marche à petits pas, tout doucement, lorsqu'il joue un enfant qui avance dans un couloir sombre ; il sautille lorsque ce même enfant est joyeux...
De plus, Paul fait de plus en plus de gestes à visée communicative.
Son intonation est maintenant beaucoup plus chantante et reflète souvent ses émotions, ainsi que l'intensité de sa voix.

Ainsi, Paul a beaucoup évolué dans sa façon de s'exprimer : il utilise désormais plusieurs canaux de communication pour manifester ses émotions.

- **Partager l'émotion avec son/ses partenaire(s) de jeu et avec le public (notamment par le regard) :**

Paul interagit énormément avec les autres enfants. De plus, il semble avoir pris conscience qu'il joue pour un public, et se tourne souvent vers lui pour partager l'émotion de son personnage.

c. Type d'activités avec le(s)quel(s) l'enfant est plus / moins à l'aise

Paul est beaucoup plus à l'aise de manière générale. Il semble apprécier les activités proposant un travail sur la démarche, durant lesquelles il s'investit énormément (Paul semble prendre beaucoup de plaisir à jouer la poule ou le robot par exemple).
De même, il a beaucoup aimé les exercices de visualisation, qui semblait l'apaiser.
En revanche, Paul était anxieux face à notre proposition de faire le conteur (nous souhaitions pourtant par ce biais le valoriser) et angoissé à l'idée de lire. Nous lui avons donc suggéré d'inventer le texte directement à l'oral.

d. Interaction et communication avec le groupe

- **Comportement général de l'enfant :**

Paul est plus posé au niveau corporel (mis à part certains jours où il est moins en forme).
Il est désormais un « élément moteur » du le groupe.
Paul est patient et persévérant : il profite des répétitions successives pour s'améliorer sans cesse.

- **Interactions avec les autres participants, les intervenants :**

- **s'adapter à l'autre dans l'échange (réagir en fonction de ce que l'autre ressent, exprime...) :** Paul aide énormément ses camarades : il leur dit quoi faire lorsqu'ils semblent perdus, il modifie ses phrases et son comportement pour rattraper leurs « erreurs », …

e. Conclusion

Paul n'a cessé d'évoluer ces derniers mois, notamment dans sa capacité à faire partager ses émotions. Il a particulièrement investi ce jeu de création, en faisant chaque fois preuve d'une grande imagination.

C) ANALYSE DES DONNEES FINALES

1) Synthèse des données recueillies lors de l'entretien avec le père : gestion et partage des émotions dans le cadre familial

a. Caractère, personnalité de Paul

Le père de Paul décrit son fils comme un enfant « toujours joyeux », qui « chante, aime rire, et qui est globalement très agréable ».

b. Gestion des émotions

Le papa de Paul nous rapporte que son fils est de plus en plus colérique, mais que ses colères ne durent jamais très longtemps.
Paul a surtout évolué dans sa manière de gérer ses angoisses, qu'il arrive maintenant à maîtriser. En effet, Paul a toujours été paniqué par certains bruits, comme ceux des électroménagers. Le papa nous rappelle qu'avant, Paul pouvait être terrorisé par le simple bruit d'une moto dans la rue : il se mettait alors à hurler et « tremblait de tout son corps ». Désormais, il n'a plus de telles réactions. Il peut rester calme, même lorsque ses parents font de grands travaux dans la maison.

c. Expression des émotions

Le papa de Paul a remarqué que son fils exprimait de plus en plus ses émotions verbalement : « je suis en colère », « je suis heureux ». Ainsi Paul arrive à dire quand quelque chose ne lui plaît pas, et se replie moins sur lui-même lorsqu'il a peur. Pour illustrer cela, son papa nous raconte la dernière fois où il a regardé la télévision avec son fils : lors d'une scène un peu plus « animée » (il s'agissait d'un film sur les pirates), Paul dit à son père : « oh je ne regarde pas, c'est trop horrible! », en se cachant derrière un coussin.
En revanche, lorsque quelque chose de plus important « ne fonctionne pas » (comme le changement de sa maîtresse), Paul le manifeste toujours majoritairement par l'émission de bruits.

Le papa ne parvient pas à nous dire s'il a remarqué un réel changement au niveau de l'expression faciale des émotions chez Paul, mais ajoute que toute façon « on le voit quand il fait la tête ou quand il est content ».
Il nous assure que Paul a « fait de gros progrès au niveau de l'intonation ».

d. Compréhension des émotions, curiosité et réactions face aux comportements émotionnels d'autrui

D'après son papa, Paul « remarque tout de suite les émotions des autres, et est très compatissant; par exemple, quand quelqu'un se blesse, il s'inquiète ». De même, Paul « arrive à voir sur le visage les émotions des autres, en tient compte et sait en parler ».

e. Communication

Le papa trouve que son fils a énormément progressé au niveau du langage, « tant sur le contenu que sur la forme ».

En effet, Paul raconte beaucoup plus volontiers ce qu'il fait, et « est plus dans le narratif depuis quelques mois ». Ainsi le papa nous informe que « c'est maintenant possible d'obtenir des réponses précises aux questions qu'on lui pose ». Il ajoute qu'il parvient désormais à expliquer des choses qu'il ne manifestait jusque là que par des bruits.

2) Analyse des résultats obtenus lors de l'évaluation : capacités de compréhension et d'expression des émotions

a. Epreuve 1 : des tonnes de têtes

L'expression faciale de la surprise est maintenant parfaitement réalisée : Paul a pris de grands sourcils, mis à la verticale; ainsi qu'une bouche toute ronde. Les autres visages sont également très « parlants », à l'exception de l'expression faciale de la colère, qui est moins caractéristique.

Durant toute l'épreuve, Paul ne cesse de faire des commentaires et de prêter des propos aux « personnages » qu'il forme (dits avec l'intonation de l'émotion correspondante). Il n'a plus besoin de mimer d'abord l'émotion sur son visage.

b. Epreuve 2 : association de visages

Paul a de nouveau parfaitement réussi cette épreuve, en regroupant les images très rapidement.

c. Epreuve 3 : intonation

Paul a encore une fois donné les résultats attendus à cette épreuve.

d. Epreuve 4 : la bonne tête

Paul est allé encore plus loin dans sa réussite : en plus d'associer correctement les images et d'y ajouter des commentaires appropriés comme il l'avait fait la première fois, il est cette fois-ci allé jusqu'à faire parler les personnages représentés (exemple : « oh! J'ai vu un lutin dans la poubelle! » d'un ton très surpris).

e. Epreuve 5 : histoires séquentielles

Paul a relaté tous les éléments attendus : il a spontanément parlé des émotions des différents personnages (même des personnages « secondaires ») , mais les a également mises en lien avec leur cause, ceci sans attendre qu'on le lui demande.

Paul a à chaque fois imaginé les paroles des protagonistes (en prenant l'intonation adéquate), et a même ajouté parfois d'autres éléments relatifs à la situation (exemple : « dring dring!le téléphone sonne, oh, le petit garçon est invité à un anniversaire! Il est content! » : ici, Paul a non seulement tout de suite repéré l'émotion du personnage, mais en a aussi imaginé la cause).

f. Epreuve 6 : l'imagier des sentiments de Félix

Paul s'est montré beaucoup plus bavard lors de cette nouvelle passation. Son comportement était différent : Paul semblait plus ouvert à la discussion, même lorsque nous nous adressions directement à lui.

Ainsi il nous a raconté qu'il était régulièrement énervé par son jeu de scoubidou sur la Playstation, car « c'est trop dur, j'en ai marre, pouh! ».

De même, il nous a dit qu'il avait été triste lorsqu'une copine était partie.

Paul fut moins spontané pour parler de ses peurs, mais nous a ensuite raconté un cauchemar, au cours duquel il se faisait manger par un dinosaure.

Paul eut plus de mal à raconter des moments de joie, et finit par nous dire qu'il riait beaucoup lorsque son papa lui faisait des chatouilles.

Ainsi Paul a pu nous faire partager ses émotions et ce livre nous permit cette fois d'aborder une conversation beaucoup plus personnelle.

g. Epreuve 7 : l'esprit des autres

La première épreuve a montré que Paul avait progressé dans l'interprétation des émotions selon leur contexte : il est maintenant capable de donner la cause de chaque émotion représentée, parfois même spontanément (pour la peur et la colère).

Les deux épreuves suivantes n'ont rien révélé de nouveau, étant donné que Paul les avait déjà réussites lors de la première passation.

En regardant les images suivantes, Paul a cette fois pu se mettre à la place des personnages secondaires de l'image : lorsque nous lui demandons ce que le garçon va faire, Paul répond « il va lui dire d'arrêter de pleurer car ça l'empêche de lire », et pour l'autre situation : « il va lui tendre la main pour se relever »).

Les autres sous-épreuves ne furent pas réussies par Paul

3) Conclusion : l’évolution des compétences émotionnelles de Paul

Paul a énormément progressé tout au long de l'atelier théâtre : il se montrait comme un garçon timide et anxieux au début, mais s'est ensuite vite investi au sein du groupe théâtre et a su trouver les ressources nécessaires pour surmonter ses difficultés.

Alors que durant les premiers mois, Paul exprimait ses émotions essentiellement par le corps et le verbal, il est à présent capable de manifester ses émotions en modulant sa voix (en intensité et en variant l'intonation), en utilisant des mimiques (encore timides mais adaptées), en faisant des gestes, en adoptant une démarche particulière...

De même, Paul essaie de faire partager ses émotions, et s'adapte au comportement émotionnel d'autrui.
Enfin, Paul se laisse davantage ressentir des émotions qu'il évitait auparavant (colère, peur) et est plus à l'aise avec les autres membres du groupe.

Les évaluations finales ont également révélé des progrès en matière d'expression et de compréhension des émotions.

En effet, Paul a progressé au niveau de l'expression faciale de la surprise, qui est maintenant adaptée.
De plus, il a évolué dans la compréhension du contexte des émotions, et peut maintenant faire preuve d'imagination par rapport à des situations émotionnelles.
De même, Paul parvient à présent à se mettre à la place d'un personnage, pour ressentir ce qu'il ressent.

Ainsi, même si Paul avait déjà révélé de nombreuses capacités lors de la première passation, l'évaluation finale a montré qu'il s'était encore amélioré.

L'analyse qualitative et l'observation du comportement de Paul nous ont également suggéré que ce garçon avait davantage investi le monde des émotions.
Nous avons en effet noté que tout au long de l'évaluation finale Paul était plus spontané, et n'a cessé de faire des commentaires riches et originaux sur les situations émotionnelles. Il a fait vivre les personnages représentés, en jouant avec son intonation, ce qui semble montrer qu'il peut désormais « transposer » les situations de jeux théâtraux à d'autres supports et qu'il prend un grand plaisir à aborder les émotions.
De même, Paul n'a pas eu de difficultés pour parler de ses émotions personnelles, ce qui n'était absolument pas le cas en début d'année.

Nous pouvons alors penser que l'atelier théâtre lui a permis d'être plus à l'aise avec ses émotions et de s'ouvrir davantage à l'autre.
Restons tout de même prudente dans cette interprétation en rappelant que lors de la deuxième passation, Paul nous connaissait beaucoup mieux, et qu'il était donc plus facile pour lui de se dévoiler.

Enfin, le papa de Paul trouve que son fils a progressé de manière générale, dans divers domaines.

Paul semble davantage exprimer ses émotions dans le cadre familial (notamment par le langage) et gère mieux la peur.

De même, Paul paraît mieux s'adapter au comportement émotionnel d'autrui.

Il est néanmoins difficile de différencier les apports du théâtre de ceux des autres prises en charge ou de l'école.

Mais le papa de Paul est convaincu que l'atelier théâtre a tout a fait sa place dans cet ensemble qui s'avère de plus en plus porteur pour Paul. Il ajoute d'ailleurs que Paul est toujours content de venir à cette activité.

Au vu de toutes ces informations, il semble que l'atelier théâtre ait porté ses fruits, puisque les objectifs visés ont été atteints.

III) ANALYSE DE PIERRE

A) ANALYSE DES DONNEES INITIALES

1) Synthèse des données recueillies lors de l'entretien avec les parents : gestion et partage des émotions dans le cadre familial

a. Caractère, personnalité de Pierre

Les parents de Pierre nous rapportent que leur fils a un caractère difficile : il est colérique et impulsif, et très personnel, « il veut tout pour lui, rien pour les autres ».
Mais depuis qu'il séjourne au foyer, Pierre a changé : la maman trouve que cela se passe un peu mieux lorsqu'il rentre les week-end. Cependant, il fait encore des colères.
Les parents révèlent aussi qu'il est souvent timide avec les gens qu'il ne connait pas, et qu'il sait se montrer gentil à l'extérieur du cadre familial.

b. Gestion des émotions

D'après les exemples rapportés par ses parents, Pierre a beaucoup de difficultés à gérer convenablement ses émotions.
En effet, il se montre très violent lorsqu'il est énervé : il se fâche jusqu'à casser les portes, hurle, insulte... Sa maman nous dit que « lorsqu'il fait ses colères, il se décharge complètement ».

Parfois, lorsqu'il est contrarié, il boude : il va sur le lit et fait la tête sans rien dire.

Lorsqu'il est triste, cela lui arrive de pleurer, mais il n'explique pas la cause de sa tristesse et essaie plutôt de cacher cette émotion.

Pour illustrer ceci, la maman nous donne l'exemple suivant : Pierre semble souvent inquiet par rapport aux problèmes de santé de son père, mais il ne peut en parler ou demander des explications, et se replie sur lui-même en restant muet.

c. Expression des émotions

Les parents présentent Pierre comme un garçon qui ne parle pas trop de lui, « qu'il soit en forme ou non ».
De même, « Pierre ne change pas trop de mimique » et montre peu ses émotions sur son visage.
Pierre arrive toutefois à faire comprendre dans quel état émotionnel il est : « Pierre fait voir quand il content », en souriant. Il exprime sa colère essentiellement par la violence corporelle.

d. Compréhension des émotions, curiosité et réactions face aux comportements émotionnels d'autrui

Les parents de Pierre trouvent que leur fils remarque assez bien les émotions d'autrui : il voit quand ses parents ne sont pas en forme, fatigués, joyeux...et peut partager leur émotion.

e. Communication

« Pierre ne parle pas beaucoup de manière générale ».

Il peut tout de même initier une conversation.

Lorsqu'il discute, il respecte le tour de parole et commence à réussir à rester davantage sur le thème initial de la conversation.

En revanche, Pierre a du mal à rebondir sur ce que son interlocuteur lui dit.

Pierre ne modifie guère son expression faciale lorsqu'il raconte un événement, mais module en revanche bien son intonation selon son émotion.

Il fait également beaucoup de gestes pour appuyer ses paroles.

2) Analyse des résultats obtenus lors de l'évaluation : capacités de compréhension et d'expression des émotions

a. Epreuve 1 : des tonnes de têtes

Durant toute l'épreuve, Pierre fait d'abord la mimique sur lui et essaie de « recopier » la même pour faire le visage demandé.

Pierre a bien saisi que la position de la bouche change selon l'émotion.

Il fait également attention à la position des sourcils pour la peur : il a remarqué que ceux-ci sont élevés.

Pierre ne connaît pas le mot « surprise ».

Les expressions faciales de la joie, la tristesse et la surprise sont tout à fait reconnaissables. Les visages de la colère et de la peur pourraient être confondus entre eux.

b. Epreuve 2 : association de visages

Pierre a clairement identifié les émotions de la peur et de la joie, en évoquant les termes correspondant (« peur » et « content »).
En revanche, il différencie mal les expressions faciales de la tristesse et de la colère, qui sont toutes deux désignées comme représentant la tristesse (il a associé l'image 3b avec l'image 1a, et l'image 1b avec l'image 3a).
Pierre a correctement associé les mimiques de la surprise (5a et 5ab) mais les a décrites comme représentant la peur.

c. Epreuve 3 : intonation

Cette épreuve a posé problème à Pierre, qui n'a réussi à reconnaître seulement une émotion : la tristesse.
La colère fut interprétée comme de l'étonnement, la surprise comme de la joie et la joie comme de la colère.

d. Epreuve 4 : la bonne tête

Pierre a eu beaucoup de difficultés à cette épreuve. Ses choix de visages et les explications qu'il fournit révèlent un souci à la fois au niveau de la compréhension des situations émotionnelles et au niveau de la reconnaissance des expressions faciales isolées.

En effet, Pierre a par exemple correctement analysé l'image « du loup », puisqu'il nous dit « il a peur du loup », mais y place le visage de la tristesse.
Inversement, Pierre nous dit pour « l'image de la poupée » qu' « il est content de jouer », ce qui montre qu'il n'a pas identifié que la poupée était cassée. Il prend ensuite le visage correspondant à son explication : celui de la joie.
Sa réponse pour l'image de la poubelle correspond certainement cette fois à une double incompréhension de sa part : il nous dit « il est triste » et met le visage de la colère.
Pierre place le visage de la surprise sur l'image de la fête, en expliquant qu' « il est content » et le visage qui a peur sur l'image de la plage (il ne peut nous expliquer pourquoi).

e. Epreuve 5 : histoires séquentielles

Pierre a su reconnaître toutes les émotions et a pu nous en expliquer les raisons. Il a quelques fois fait parler les personnages, en utilisant une intonation significative.

f. Epreuve 6 : l'imagier des sentiments de Félix

Le livre nous a permis d'avoir un échange intéressant avec Pierre, qui nous a facilement parlé de lui-même.

Il nous a expliqué ce qu'il faisait lorsqu'il ressentait tel ou tel état émotionnel : il nous a montré par exemple sa mimique joyeuse, a émis un grognement pour la colère, a poussé un « oh » pour signifier la peur...
Pierre nous a également raconté des situations émotionnelles qu'il avait vécues : il fut triste quand il a dû arrêter la musique ou quand son père est allé à l'hôpital, il est généralement en colère après son frère qui ne le laisse pas jouer à sa console de jeux, il a peur des loups,...

Nous avons remarqué que plusieurs fois, Pierre avait eu du mal à reconnaître les émotions dessinées (notamment la peur).

g. Epreuve 7 : l'esprit des autres

La première sous-épreuve fut très bien réussie par Pierre, qui identifia chaque émotion, et su également expliquer leur cause.

En revanche, Pierre a eu du mal à reconnaître les émotions de la petite fille qui regarde la télévision : il nous a à chaque fois dit qu'elle était triste (hormis pour la joie qui fut bien reconnue).
Il lui fut difficile d'imaginer ce que la fille pouvait regarder à la télévision.

Lors de la sous-épreuve suivante, Pierre n'a pas su faire les liens nécessaires pour comprendre pourquoi les personnages ne ressentaient pas la même émotion.

Pierre a réussi à se mettre à la place des personnages représentés sur les images suivantes.

Pierre n'a pas compris les histoires de fausses croyances.

h. Epreuve 8 : théorie de l’esprit

Cette épreuve ne fut pas réussie par Pierre.

3) Conclusion : le profil de Pierre

Il fut très intéressant de confronter les diverses informations obtenues lors de l'entretien avec les parents et lors de la passation de l'évaluation. Ces deux moyens d'exploration nous ont révélé différentes facettes du comportement de Pierre dans le domaine émotionnel, et nous ont permis de mieux cerner ses difficultés.
Nous allons ainsi pouvoir cibler des objectifs plus adaptés à ses besoins.

Pierre est un garçon colérique, qui s'emporte très facilement. Il ne parvient pas à maîtriser ses frustrations.
Lui faire jouer des saynètes dans un cadre protégé lui offrirait justement la possibilité d'expérimenter diverses réactions émotionnelles, l'atelier théâtre lui permettrait d'apprendre à gérer autrement ses émotions.

Pierre pourrait également extérioriser davantage ses ressentis, en améliorant notamment ses capacités d'expression faciale.
Un travail spécifique à ce niveau s'avère particulièrement approprié pour Pierre, qui pourrait petit à petit mieux interpréter les mimiques émotionnelles des autres.

B) EVOLUTION DU COMPORTEMENT EMOTIONNEL ET INTERACTIONNEL AU SEIN DU GROUPE THEATRE

(D'après la prise de notes hebdomadaire et les observations des vidéos) :

1) Première période : Septembre - Octobre

a. Gérer les émotions jouées

- **Comprendre la place et le rôle des comédiens, des spectateurs, des intervenants et la notion de faire semblant dans la situation théâtrale :**

Pierre n'a pas de souci particulier à ce niveau, il a bien saisi le fonctionnement de l'atelier théâtre.

- **Oser ressentir les émotions, se mettre dans la peau d'un personnage :**

Pierre est volontaire et motivé, mais ne se met jamais pleinement dans un personnage, il a du mal à se concentrer et rit beaucoup, ce qui l'empêche d'être « vrai » lorsqu'il interprète des rôles sérieux (tristesse, colère). Il semble toujours un peu spectateur.

Pierre a du mal à changer de costume, il choisit toujours une grande jupe et des chaussures à talons, ainsi qu'un collier. Toutefois, il n'adopte pas un comportement féminin lorsqu'il joue des saynètes avec ce déguisement, et ne rentre pas dans ce personnage de femme.

- **Rester concentré dans son rôle, ne pas se laisser distraire par des événements extérieurs (bruit, pensée personnelle...) :**

Pierre est vite chahuteur, et se laisse distraire facilement.

- **Maîtriser les émotions jouées (ne pas se laisser envahir par une émotion) :**

Nous n'avons rien de particulier à signaler sur ce point. Pierre a parfaitement saisi la notion de faire-semblant et semble « garder le contrôle » lorsqu'il joue un personnage.

- **Faire des liens entre l'émotion jouée et son contexte, sa cause... :**

Parfois, Pierre ne comprend pas tout de suite les situations de jeux que nous proposons, mais arrive en général à bien s'adapter après.

- **Faire preuve d'imagination dans les situations émotionnelles (ajouter des éléments) :**

Pierre manque d'imagination et a donc du mal à ajouter des éléments pour enrichir les scènes, les personnages. Dans les exercices de visualisation ou d'expression faciale émotionnelle, il peine généralement à trouver des idées personnelles.

b. Exprimer et partager les émotions

- **Moduler sa mimique, son expression corporelle... :**

Pierre a toujours un peu la même mimique, il sourit la plupart du temps, même dans les exercices d'expression faciale.
Dans les activités d'expression corporelle, il arrive à modifier un peu sa démarche.

- **Utiliser différents canaux de communication pour exprimer ses émotions (en adéquation les uns avec les autres) :**

Pierre s'exprime en général avec une intonation adéquate, représentative de l'émotion jouée, mais a beaucoup de mal à adapter l'intensité de sa voix.

- **Partager l'émotion avec son/ses partenaire(s) de jeu et avec le public (notamment par le regard) :**

Pierre regarde toujours son interlocuteur et joue réellement avec lui.
Il se tourne en revanche moins vers le public pour faire partager ses émotions.

c. Type d'activités avec le(s)quel(s) l'enfant est plus / moins à l'aise

Pierre est particulièrement à l'aise dans l'interprétation de saynètes improvisées, au cours desquelles il semble prendre beaucoup de plaisir.

Les exercices très ciblés sur la voix, notamment le travail de l'intensité ne sont pas « le point fort » de Pierre, mais ce dernier ne semble pas en être affecté et n'adopte pas une attitude particulière.

d. Interaction et communication avec le groupe

- **Respecter le cadre, les consignes, les autres :**

Pierre est très respectueux du cadre et des consignes. Il est tout à fait adapté à cet atelier.

- **Comportement général de l'enfant :**

Pierre est toujours très motivé lors des séances, et volontaire pour tout type d'activité.
Toutefois, il est parfois un peu « envahissant », déborde d'énergie qu'il n'arrive pas toujours à canaliser. Il a par exemple du mal à ne pas taper sur le djembé en dehors des fameux « trois coups ».

- **Interactions avec les autres participants, les intervenants :**

- **tenir compte des remarques et des conseils :** Pierre s'adapte plutôt bien à ce qu'on lui dit, et essaie de suivre nos conseils.

- **faire des suggestions, des remarques, des critiques par rapport à son jeu et à celui des autres (et grâce à l'outil vidéo) :** Pierre est attentif au jeu des autres, et fait régulièrement des remarques aux autres participants, comme s'il voulait leur dire comment faire, leur montrer. C'est parfois constructif, mais parfois aussi très agaçant.

- **initier un échange :** Pierre va facilement vers les autres et est capable d'initier un échange.

- **maintenir un échange :** Nous n'avons rien observé de particulier sur ce point.

- **s'adapter à l'autre dans l'échange (réagir en fonction de ce que l'autre ressent, exprime...) :** Pierre écoute bien l'autre, respecte le tour de parole, mais reste assez « personnel » et centré sur lui-même.

e. Conclusion

Lors de cette première période, Pierre nous a montré qu'il était tout à fait capable de respecter le cadre établi et les consignes, et d'avoir un comportement adapté. Pierre était souvent très enthousiaste vis à vis de ce que nous lui proposions. Cette attitude positive nous semble particulièrement favorable au développement de ses capacités émotionnelles.
Il s'agit maintenant pour Pierre d'arriver à mieux se concentrer lors des activités, pour réussir à entrer davantage dans les personnages interprétés.

2) Deuxième période : Décembre – Janvier

a. Gérer les émotions jouées

- **Oser ressentir les émotions, se mettre dans la peau d'un personnage :**

Pierre arrive maintenant à choisir d'autres costumes pour improviser des personnages. Il est plus investi dans les rôles qu'il interprète, moins « extérieur ».

- **Faire preuve d'imagination dans les situations émotionnelles (ajouter des éléments) :**

Pierre est de plus en plus capable d'imaginer des situations émotionnelles.

b. Exprimer et partager les émotions

- **Moduler sa mimique, son expression corporelle... :**

Pierre progresse dans l'expression des sentiments, il arrive à moins sourire lorsqu'il joue la colère par exemple.

c. Conclusion

Pierre progresse petit à petit, il arrive à être plus « dedans » et commence à pouvoir exprimer plus justement la colère ou la tristesse.

3) Troisième période : Mars

Pierre parvient maintenant à bien se concentrer dans ce qu'il fait, à être moins dispersé.

Il s'approprie davantage les personnages qu'il interprète.

Pierre a continué à progresser dans l'expression des émotions, notamment en améliorant ses capacités d'expression faciale.

Il a également énormément développé son imaginaire.

Durant cette dernière période, Pierre s'est montré particulièrement attentif et à l'écoute des autres. Alors qu'il était un peu « envahissant » et « prenait de la place » au sein du groupe les premiers mois, il a su « se poser » davantage.
Il s'est alors particulièrement ouvert aux autres, et a adopté une attitude bienveillante vis à vis des participants. Il leur vient maintenant régulièrement en aide.

C) ANALYSE DES DONNEES FINALES

1) Synthèse des données recueillies lors de l'entretien avec les parents : gestion et partage des émotions dans le cadre familial

a. Caractère, personnalité de Pierre

La maman de Pierre nous dit qu'elle a remarqué un très grand changement quant au caractère et au comportement de son fils : il est beaucoup plus calme et nettement moins colérique. Il n'est plus violent comme au début de l'année.
Pierre est en général d'humeur joyeuse.

b. Gestion des émotions

Pierre gère donc beaucoup mieux ses émotions de frustration, et ses réactions sont moins disproportionnées. Il ne s'emporte donc plus comme avant, mais boude davantage lorsqu'il est contrarié.

Pierre ne montre pas plus sa tristesse, mais ses parents remarquent qu'il a de la peine lorsqu'il repart à son foyer le dimanche soir.

c. Expression des émotions

Pierre parle toujours peu de ce qu'il ressent, et n'explique guère ses états émotionnels.
La maman n'arrive pas à nous dire s'il module davantage sa mimique.

d. Compréhension des émotions, curiosité et réactions face aux comportements émotionnels d'autrui

Pierre manifeste beaucoup de curiosité vis à vis des émotions des autres, mais n'adapte pas spécialement son comportement en conséquence.

e. Communication

La maman nous dit qu'elle a régulièrement des échanges avec son fils, mais que leurs conversations ne durent jamais très longtemps.
Pierre fournit cependant des réponses plus adaptées au message de son interlocuteur.

2) Analyse des résultats obtenus lors de l’évaluation : capacités de compréhension et d’expression des émotions

a. Epreuve 1 : des tonnes de têtes

Il n'y a pas de grand changement par rapport à la première passation : Pierre a réalisé des visages qui montraient assez bien les émotions, hormis peut-être pour la colère, moins représentative que les autres.

b. Epreuve 2 : association de visages

Pierre a cette fois-ci associé correctement toutes les images, ce qui dénote un grand progrès dans la reconnaissance des expressions faciales émotionnelles.
Les deux images de la tristesse ont été bien appariées mais interprétées comme de la colère : « les personnes pleurent et sont fâchées ».

c. Epreuve 3 : intonation

Cette épreuve a aussi été mieux réussie lors de cette nouvelle passation : Pierre a reconnu l'intonation de la tristesse et de la surprise.
Il a confondu « auditivement » la colère et la joie, mais n'était toutefois pas sûr de sa réponse.

d. Epreuve 4 : la bonne tête

Le comportement de Pierre fut très intéressant lors de cette épreuve.
Il imitait le personnage et justifiait ensuite tous ses choix en fonction son expression corporelle. Mais cette façon de procéder l'a parfois induit en erreur : « il lève les bras alors il est content ».

Pierre a mis le visage triste sur l'image de la poupée cassée, mais n'a pas correctement placé les autres têtes. Il a mis celle de la surprise sur l'image de la fête, celle de la peur sur l'image de la poubelle, et celle de la colère sur le dessin du loup.
Il ne semblait pas sûr de ses choix de têtes, était hésitant mais n'a pas pu s'auto-corriger.

Néanmoins nous avons trouvé que Pierre s'était mieux débrouillé que la première fois, qu'il avait mieux analysé les situations représentées.

e. Epreuve 5 : histoires séquentielles

Pierre a raconté les histoires en notant à chaque fois spontanément l'émotion du personnage, qu'il a ensuite justifiée en la mettant en lien avec leur cause.

f. Epreuve 6 : L’imagier des sentiments de Félix

Comme pendant la première passation, Pierre s'est montré très ouvert et nous a raconté des événements personnels spontanément, en lien avec les émotions relatées dans le livre (il a cette fois reconnu toutes les émotions de Félix).

g. Epreuve 7 : l’esprit des autres

Pierre a, comme la première fois, reconnu chaque émotion représentée, en en donnant la raison.

Il réussit également la deuxième sous-épreuve, puisque contrairement à la première passation, il identifia correctement les expressions faciales de la fille et a même su cette fois imaginer ce qu'elle regardait à la télévision.

Les autres sous-épreuves ne révélèrent pas vraiment de changement quant à ces performances du début de l'année.

3) Conclusion : l’évolution des compétences émotionnelles de Pierre

Tout au long de l'année, nous avons remarqué les progrès de Pierre. Il n'y eu pas chez lui de « déclic » particulier ou de grand changement à un moment donné, mais une évolution « linéaire » et homogène.
L'atelier théâtre semble avoir été pour Pierre un ensemble très cadrant, favorisant son épanouissement personnel et le développement de ses compétences émotionnelles et interactionnelles.

Pierre s'est dès le départ beaucoup investi dans cette activité, et a su progressivement s'adapter au travail en groupe.

Cette « ouverture sociale » lui a permis d'accroître petit à petit ses capacités de compréhension et d'expression des émotions, et nous pouvons donc dire que les objectifs de l'atelier théâtre ont été atteints.

Il semble que Pierre ait trouvé un bon équilibre grâce aux adaptations scolaires et extra-scolaires et aux diverses prises en charges mises en place.
L'atelier théâtre fait partie de cet ensemble bénéfique pour lui.

IV) ANALYSE DE BENJAMIN

A) ANALYSE DES DONNEES INITIALES

1) Synthèse des données recueillies lors de l’entretien avec la mère et Madame la pédopsychiatre : gestion et partage des émotions dans le cadre familial

a. Caractère et personnalité de Benjamin

Benjamin est un enfant qui peut se montrer gentil par moments mais qui est souvent « ronchon ». Il a de nombreuses sautes d'humeur, mais sans raison apparente. Il peut alors insulter, s'opposer.

C'est un petit garçon qui n'est pas très câlin et fait rarement de bisous. Il s'ennuie souvent à la maison, ne sait pas s'occuper.

D'une manière générale, Benjamin est très renfermé.

b. Gestion des émotions

Benjamin entretient une relation fusionnelle avec sa mère. Il est très marqué par les événements de l'environnement extérieur. Il fait régulièrement des crises de nerfs, se met en colère, tape... Madame la pédopsychiatre nous dit que « ce n'est pas facile de comprendre comment il réagit ».

c. Expression des émotions

Benjamin a une mimique figée et exprime très peu de choses sur son visage.
Il peut tout de même montrer quand il est content et rit par exemple avec sa maman devant un dessin animé comique.

d. Compréhension des émotions, curiosité et réactions face aux comportements émotionnels d'autrui

Benjamin est sensible à l'ambiance de son environnement. Il semble parfois touché par le chagrin de sa maman, mais ne s'adapte pas en conséquence.
Sa mère ne montre guère ses émotions elle-même, et exprime peu sa joie.

e. Communication

Il est très difficile de parler avec Benjamin, qui a de grosses difficultés relationnelles. La mère nous rapporte que « Benjamin ne raconte rien ».

Benjamin a du mal à donner une réponse adaptée à ce qu'on lui dit, et il y a la plupart du temps un grand décalage entre les propos de son interlocuteur et les siens.
Mais Benjamin peut regarder la personne qui lui parle.

La maman nous informe qu'elle n'est elle-même pas bavarde : « j'ai du mal à communiquer, on ne m'a jamais appris ». Elle est très silencieuse.
Cependant, Benjamin et sa mère ont quelques échanges non verbaux (avec les gestes essentiellement).

Enfin, la maman nous raconte que Benjamin utilise souvent « des voix différentes lorsqu'il parle », mais cela ne correspond pas à une utilisation adéquate de l'intonation, puisque ce changement de registre vocal n'est pas en lien avec ses émotions.

2) Analyse des résultats obtenus lors de l'évaluation : capacités de compréhension et d'expression des émotions

a. Epreuve 1 : des tonnes de têtes

Benjamin utilise la même bouche qui sourit pour la joie, la colère, la surprise et la peur. Nous lui suggérons pourtant de changer, en lui montrant l'éventail des bouches à sa disposition. Benjamin en prend enfin une autre pour le visage de la tristesse, mais celle-ci n'exprime pas mieux l'émotion : c'est encore une bouche qui sourit (mais plus petite). Benjamin ne varie guère le choix des sourcils.

Les expressions faciales ainsi réalisées ne sont pas représentatives de l'émotion en question, hormis pour la joie.

Cette épreuve peut nous révéler que Benjamin n'a pas saisi que les mimiques changent selon l'émotion ressentie et / ou qu'il est dans une forme de persévération qui l'empêche de modifier les expressions faciales réalisées.

b. Epreuve 2 : association de visages

Benjamin a correctement associé les expressions faciales représentant la joie, en disant « il rigole ». Le terme de l'émotion (« joie », « content ») n'est pas utilisé.

Benjamin identifie l'expression de la peur (4b, « peur »), mais l'associe avec celle de la colère (1a).

Benjamin apparie les images 1b et 3a, et confond donc les visages de la colère et de la tristesse.

Benjamin associe finalement les images 3a et 3b : la tristesse est reconnue.

La peur et la surprise sont confondues (5b et 4a).

Durant la passation, Benjamin imite les expressions faciales imagées.

Nous avons beaucoup aidé Benjamin qui était assez inhibé durant cette épreuve.

c. Epreuve 3 : intonation

Benjamin a bien identifié les intonations de la colère et de la surprise.
Puis, il nous a à nouveau montré ces deux émotions : la colère à la place de la tristesse et la surprise au lieu de la joie.

Nous pouvons comme précédemment nous demander si Benjamin a des difficultés de reconnaissance de ces deux émotions grâce à l'intonation ou bien s'il persévère dans ses choix.

d. Epreuve 4 : la bonne tête

Benjamin a placé le visage content sur l'image de la poupée cassée et celui qui pleure sur celle de la fête, ce qui montre qu'il confond les expressions faciales de la joie et de la tristesse.
Mais il nous a étonnée : alors qu'il n'a pas compris ces deux situations émotionnelles (qui nous paraissaient personnellement être les plus facilement identifiables), il a ensuite su placer correctement les autres expressions faciales. Il a même donné une explication adaptée pour la colère (« il est pas content parce qu'il met ses pieds ») et pour la peur (« parce qu'il a des dents »). Benjamin avait d'abord choisi le visage peureux pour l'image de la poubelle mais a changé lorsqu'il a découvert celui de la surprise, ce qui nous montre qu'il est capable de s'auto-corriger.

e. Epreuve 5 : histoires séquentielles

Cette épreuve s'est avérée très difficile pour Benjamin : il n'a pas pu raconter la chronologie des événements.
Il a décrit quelques éléments isolés mais ne semble pas faire de liens entre eux. Ainsi il ne saisit pas la cause des émotions représentées. Benjamin nous dit donc « il pleure » puis, lorsque nous lui demandons pourquoi, « parce qu'il a des larmes ».

Il faut beaucoup insister pour que Benjamin parle des émotions.
Il reste alors centré sur la description des aspects physiques représentés et ne peut aller plus loin.
Il ne comprend pas notre question « comment elle est ?» puisqu'il nous répond « elle prend son doudou ».

Le comportement et les réponses de Benjamin nous font penser qu'il a du mal à avoir une « vue d'ensemble » de l'histoire, et qu'il ne la « lit » pas dans sa globalité. Il ne peut donc pas faire de liens entre les images, même lorsque nous l'aidons.

Benjamin semble angoissé lors de cette épreuve, il n'est pas du tout à l'aise. Il est constamment dans le mimétisme des personnages représentés et répète tout ce que nous disons (écholalie de nos fins de phrases, de nos questions).

f. Epreuve 6 : l'imagier des sentiments de Félix

Benjamin fut intéressé par le livre mais ce support ne nous a pas permis d'en savoir plus sur sa façon de gérer ses émotions.

Benjamin a regardé les images avec attention, mais n'a pu s'en détacher.
Il a répondu à nos questions par un « oui » quasi systématique.
Parfois il nous a davantage parlé, mais décrivait en fait l'image qu'il avait devant lui. Benjamin semblait « en adhérence » avec le personnage représenté et ne pouvait parler de lui-même.

g. Epreuve 7 : l'esprit des autres

Il a fallu beaucoup aider Benjamin lors de cette épreuve, en lui donnant à chaque fois des indices et en lui posant des questions très précises, la plupart du temps sous forme de choix multiple (par exemple : « est-ce qu'elle est fâchée, ou est-ce qu'elle a peur, ou bien est-ce qu'elle est triste? »).

Benjamin semble encore être dans une dichotomie content / pas content, comme s'il n'envisageait pas d'autres émotions plus subtiles (il ne différencie pas la colère de la tristesse). Il reconnaît néanmoins la peur.

Benjamin n'a jamais pu nous donner une explication adaptée quant à la cause d'une émotion.

Lorsque nous insistons, il nous parle de l'expression émotionnelle, de l'attitude générale de la personne représentée : « elle est triste parce qu'elle pleure », « il est fâché parce qu'il fait comme ça » en nous montrant ses yeux. Benjamin est donc interpellé par les manifestations corporelles et faciales des émotions, mais reste centré sur celles-ci et n'arrive pas à les mettre en lien avec les autres éléments représentés.

Benjamin n'emploie que très peu de termes émotionnels.

Les épreuves où il faut envisager plusieurs points de vue et se mettre à la place des personnages ne sont pas réussies par Benjamin.

Il explique par exemple qu'il y a de la pluie sur les deux images, et que le garçon est « pas content » et l'homme « content ». Nous lui demandons ensuite si le garçon aime la pluie et Benjamin répond correctement « non », mais donne la même réponse en parlant ensuite du monsieur.

Les images suscitant l'empathie n'ont pas été comprises, il fut donc difficile de lui poser les questions.

Benjamin ne fait pas de liens entre les images des histoires de fausses croyances, et ses réponses furent complètement inadaptées.

h. Epreuve 8 : théorie de l'esprit

Benjamin n'a pas réussi cette épreuve.

3) Conclusion : le profil de Benjamin

L'entretien avec la mère de Benjamin dans le cadre de la consultation avec Madame la pédopsychiatre fut très riche et nous a beaucoup appris sur ce petit garçon. La passation des épreuves nous a permis d'observer Benjamin dans une tout autre situation. La confrontation de ces différents points de vue, complétée par l'étude de son dossier, nous permet d'avoir un nouveau regard sur lui.
Nous commençons maintenant à mieux comprendre sa problématique, et nous allons tenter de nous y adapter, en proposant des objectifs personnalisés.

Benjamin est un petit garçon qui n'entre pas facilement en communication avec les autres. Il se replie sur lui même, ou parfois « sort brusquement de ses gonds » sans raison apparente. Il extériorise rarement ses émotions et son visage est figé.
Un travail sur l'expression corporelle, faciale et vocale des émotions lui permettra d'enrichir ses capacités de communication non verbale et de montrer davantage ses ressentis.

Benjamin a du mal à s'adapter à son environnement extérieur et au comportement émotionnel d'autrui. Il manifeste néanmoins une certaine sensibilité aux émotions, l'atelier théâtre pourra éveiller cette curiosité.
Jouer des saynètes lui permettra de comprendre que les émotions ont en général une cause et lui offrira la possibilité d'expérimenter des situations émotionnelles.

L'atelier théâtre peut offrir à cet enfant un cadre protecteur et rassurant dans lequel il pourra s'épanouir. L'objectif principal est que Benjamin s'adapte mieux à son environnement.
Nous souhaitons par le biais de cette activité lui permettre de s'ouvrir aux autres, grâce au partage des émotions.

B) EVOLUTION DU COMPORTEMENT EMOTIONNEL ET INTERACTIONNEL AU SEIN DU GROUPE THEATRE

(D'après la prise de notes hebdomadaire et les observations des vidéos) :

Il nous est difficile d'aborder le comportement de Benjamin au sein du groupe théâtre comme nous l'avons fait pour les autres enfants. Chaque participant est ancré dans une dynamique singulière, et nous avons dû en tenir compte pour analyser l'évolution de leurs capacités. Nous avons suivi une trame commune pour mener à bien cette réflexion.
Benjamin présente une psychose, et son rapport au monde est différent du nôtre. Son comportement est parfois très déroutant.
Pour mieux le comprendre et cerner ses difficultés dans le domaine émotionnel, nous devons adapter notre démarche d'analyse.
Nous ne pouvons pas nous centrer sur des périodes révélant un changement au niveau des compétences émotionnelles de l'enfant, comme nous l'avons fait avec les autres participants.
En effet, l'évolution de Benjamin est très fluctuante, et il serait inadéquat de décrire son comportement à un moment distinct comme étant la représentation d'un état actuel de ses capacités.
Il nous semble également plus pertinent de mettre en lien nos critères d'observation avec certains aspects spécifiques à la pathologie psychotique.

Pour commencer, nous allons tenter de « dresser le portrait » de Benjamin au début de l'année, pour cerner les points les plus intéressants, sur lesquels nous nous appuierons dans notre analyse.

1) Portrait de Benjamin au début de l’année

Benjamin est un enfant très timide, constamment en retrait, replié sur lui-même. Il n'a aucune confiance en lui. Il faut donc le valoriser au maximum et l'encourager à aller sur scène. Il a besoin d'une tierce personne pour l'y accompagner, le guider.

Benjamin fuit tout contact visuel avec ses partenaires et a beaucoup de mal à exprimer ses émotions. Son visage est figé, avec un regard souvent vide, « ailleurs ».
Il essaie de moduler sa mimique au cours des activités travaillant l'expression faciale, mais cela lui est très difficile. Parfois, il fait des sortes de grimaces (il sort sa langue, « mâche », fronce les sourcils...), signe d'une agitation intérieure, d'un énervement passager. Il parle la plupart du temps avec la même intonation.
Il est particulièrement difficile pour Benjamin d'exprimer la colère, le refus. Son comportement lors de l'interprétation de la scène « de la vitre cassée » (deux enfants jouent à la balle, l'un d'eux casse une vitre et la maman arrive) démontre bien cette incapacité à s'opposer : lorsque la maman demande à Benjamin « c'est toi qui a cassé la fenêtre? », Benjamin répond « oui », alors que c'est en réalité son frère.

Benjamin manque beaucoup d'imagination.

Il est également régulièrement dans des formes de persévération.

Même s'il comprend assez bien les consignes données, Benjamin n'intègre pas la notion de jouer un rôle, un personnage différent de soi.

Il s'agit en amont d'un problème beaucoup plus complexe et grave : Benjamin semble ne pas être conscient de son individuation corporelle et psychique. Son attitude lors des visionnages des vidéos est particulièrement démonstrative : lorsqu'il se voit, il se montre du doigt en disant « oh, il s'est coupé les cheveux Benjamin! », ou bien encore, en regardant ses chaussures : « oh, il a les mêmes chaussures! ». Benjamin parle souvent de lui à la troisième personne du singulier.

Il regarde généralement les autres de biais et reproduit leurs gestes et leur posture. Il est dans une adhérence totale à l'autre, et ce mimétisme montre qu'il ne se différencie pas d'autrui.

Il est également écholalique : il répète les phrases qui lui sont adressées, et même certains bruits qu'il entend. Un exemple illustre bien ce point : dans une saynète qui se déroule dans une salle de cinéma, un spectateur ne cesse de faire du bruit et Benjamin n'ose lui dire qu'il dérange. Nous lui chuchotons alors « dis lui d'arrêter ». Benjamin se tourne vers l'homme en question et lui répète « dis lui d'arrêter ».

Benjamin a beaucoup de mal à interpréter des personnages fictifs, du moins en maîtrisant la notion de faire-semblant. Il semble perdu sur scène : il suit ce que font les autres, dans les activités à plusieurs, mais il lui est très difficile de jouer une saynète dans laquelle chaque participant a un rôle différent.

Benjamin est très passif et toujours dans l'attente de ce qu'il va se passer.

Ces observations nous ont beaucoup interpellé et nous allons tenter de comprendre l'évolution de Benjamin au sein du groupe théâtre en approfondissant notre réflexion sur ces aspects particuliers.

2) Evolution de Benjamin au sein de l’atelier théâtre

D'une manière générale, nous avons trouvé que Benjamin était davantage « présent » au sein de l'atelier.

Il semblait content d'y être et nous a montré qu'il pouvait « être plus avec nous ». Il est moins timide, moins prostré. Il n'a plus besoin de la présence d'un adulte à ses côtés pour jouer et semble globalement plus à l'aise sur scène, où il peut désormais être seul face au public.

De même, Benjamin nous paraît plus volontaire et a fait beaucoup d'efforts tout au long de l'année. Il a essayé de suivre nos conseils.

Toutefois, nous avons très souvent eu l'impression que Benjamin tentait de faire ce que nous lui proposions sans en saisir la finalité.
Il paraissait la plupart du temps perdu, sans rien « impulser » de lui-même. Nous avons alors eu le sentiment que Benjamin essayait certes de bien faire, mais uniquement pour répondre à nos attentes et faire comme tout le monde. Ainsi dès qu'il avait fini de dire la phrase que nous lui avions soufflée, il retournait s'asseoir, comme s'il avait fini son devoir, sans attendre la réponse de son interlocuteur ou la fin de la saynète. Un autre exemple est particulièrement significatif : durant l'interprétation d'un personnage, Benjamin ne sait pas quoi faire, et nous lui soufflons tout bas ce qu'il peut dire à son partenaire de scène. Benjamin lui répète alors notre phrase, en la chuchotant exactement comme nous.

Nous nous sommes finalement demandée si Benjamin avait saisi les principes fondamentaux du théâtre, la notion d'interpréter un personnage, pour ressentir des émotions.

Nous trouvions qu'il s'était amélioré dans l'expression des sentiments et arrivait davantage à varier ses mimiques lors des exercices en ce sens. Ainsi à la fin de l'année, il montre mieux la colère, la surprise et la peur.
Cependant, ses expressions du visage sont « plaquées », et ne semblent pas être la manifestation d'émotions ressenties intérieurement.

Benjamin imite l'autre et c'est ainsi qu'il a « réussi » à s'adapter davantage aux activités proposées.
Nous avons longtemps pensé que cette imitation pouvait lui permettre de se nourrir de ce que nous lui proposions, en prenant exemple sur les autres.

Nous nous interrogeons maintenant sur les apports d'un tel comportement.

L'imitation des autres participants lui a certes permis de trouver une certaine confiance en lui et d'être moins en retrait par rapport à l'ensemble du groupe, mais nous a paru avant tout masquer ses difficultés et être même un frein au développement de ses ressources personnelles.

Son mimétisme ne nous semble pas correspondre au processus naturel de l'imitation, fréquemment utilisé par l'enfant en début de vie pour se développer.
En effet, cette copie des autres nous fait penser que Benjamin ne s'est pas installé lui-même dans les activités. Il est « rentré dans un moule », en « reproduisant » tout ce que les autres faisaient, comme s'il était « conditionné » par ce que font ses partenaires de scène.
Ce mimétisme ne semble guère lui avoir permis de s'approprier petit à petit le jeu, et plus globalement notre travail sur les émotions. Benjamin apporte très rarement d'éléments personnels lors de ses interprétations. Il suit encore ses camarades en donnant l'impression qu'il ne comprend pas réellement ce qu'il fait et n'arrive pas à se détacher de cette adhérence à l'autre.

Nous souhaitons maintenant élargir notre questionnement.

3) Pistes de réflexion sur l’atelier théâtre dans le cas particulier de la psychose

Le théâtre offre la possibilité de se montrer aux autres, mais aussi et surtout de se révéler à soi-même. L'interprétation de personnages fictifs et différents permet au participant d'aborder des aspects personnels encore peu connus ou laissés de côté. Il découvre de nouvelles facettes de lui-même.

Cette conquête psychique rendue possible par le biais de l'atelier théâtre semble répondre aux besoins des participants.

Mais les problèmes rencontrés par Benjamin, symptomatiques de sa pathologie, sont, nous l'avons compris, beaucoup plus lourds que ceux des autres enfants.

Benjamin a du mal à se différencier des autres, à se voir comme un individu unique.

N'ayant pas le « contenant psychique » nécessaire pour se différencier de ses camarades, comment peut-il faire la différence entre lui-même et les rôles qu'il interprète ?

Lui faire jouer des personnages fictifs, différenciés de lui-même et de la réalité qui l'entoure ne pourrait-il pas justement le perturber davantage et s'avérer nocif à sa construction psychique ?

L'atelier théâtre pourrait dans ce cas ne pas être le moyen adapté pour répondre à son besoin particulier de structuration de sa personnalité.

Il s'agit là d'un questionnement dont nous n'avons pas la réponse, et qui pourrait être le sujet d'un débat fort intéressant, qui dépasse toutefois le cadre « orthophonique » de notre travail.

C) ANALYSE DES DONNEES FINALES

1) Synthèse des données recueillies lors de l'entretien avec la mère : gestion et partage des émotions dans le cadre familial

Nous n'avons pu mener l'entretien comme nous le souhaitions : nous n'étions pas dans un endroit neutre et calme comme lors du premier rendez-vous. De plus, la mère de Benjamin était pressée et perturbée par des soucis familiaux. Les conditions ne nous permettaient donc pas d'avoir un échange riche et pertinent, et nous n'avons pas pu approfondir nos questions.

Nous allons toutefois rapporter les quelques informations obtenues.

a. Gestion des émotions

La mère de Benjamin n'a pas trouvé de changement particulier quant à la manière dont son fils gère ses émotions. Il s'emporte souvent sans raison, et a des réactions émotionnelles inadaptées aux situations.
Benjamin est cependant un peu moins réservé.

b. Expression des émotions

La maman nous rapporte que le visage de Benjamin est toujours peu expressif, mais que son fils est tout de même plus souriant. Elle peut maintenant partager des moments de joie avec lui.
Selon les dires de la maman, Benjamin ne parle pas de ce qu'il ressent.

c. Compréhension des émotions, curiosité et réactions face aux comportements émotionnels d'autrui

La maman remarque que lorsqu'elle est fâchée, Benjamin le voit et s'emporte aussi. Elle nous rapporte qu'il « sent » davantage les émotions des autres, qu'elle voit un changement à ce niveau.

d. Communication

Benjamin et sa maman ont plus d'échanges qu'au début de l'année.
La mère trouve qu'il répond mieux aux questions, et de manière un peu plus adaptée. Nous avons d'ailleurs remarqué qu'au sortir des séances, Benjamin disait quelques mots à propos de l'atelier, qui s'avère donc être un support à la conversation.

2) Analyse des résultats obtenus lors de l'évaluation : capacités de compréhension et d'expression des émotion

a. Epreuve 1 : des tonnes de têtes

Il n'y a pas de changement par rapport au début de l'année : Benjamin prend toujours une bouche qui sourit quelque soit l'émotion, et nous ne pouvons pas reconnaître l'expression faciale réalisée.
De plus, lorsque nous demandons à Benjamin de faire un visage qui a peur, il nous dit « il est pas content ». Benjamin confond donc encore beaucoup les émotions de base entre elles, et nous ne savons pas si cela vient d'une incompréhension au niveau du vocabulaire ou d'une perturbation plus générale.
Notons tout de même que lorsque nous demandons à Benjamin de former un visage surpris, il commence par prendre une bouche toute ronde, puis change pour placer la même bouche qu'avant.

Nous pouvons supposer qu'il est là dans une forme de persévération, qui nous montrerait qu'il a beaucoup de mal à changer de point de vue. Mais nous pouvons aussi penser que ce comportement provient de son manque de confiance en lui : Benjamin n'oserait pas proposer de nouvelles choses de peur de mal faire.

b. Epreuve 2 : association de visages

Les expressions faciales de la surprise sont bien appariées.

Après hésitation, Benjamin associe correctement les images de la tristesse en disant « il pleure...il est triste).

En revanche, alors qu'il avait su, lors de la première passation, apparier les expressions de la joie, cette fois Benjamin a associé l'image 2a (« il est content ») avec l'image 1b (celle de la colère).

La photographie de la joie 2b est plus tard bien reconnue, mais Benjamin l'associe avec celle de la peur (4a).

L'image de la colère 1a est reconnue (« pas content »), mais associée à l'expression faciale de la peur (4b).

Ainsi, Benjamin confond les expressions faciales de la joie, de la colère et de la peur.

Durant cette épreuve, Benjamin semblait un peu « perdu », et nous nous sommes demandée s'il comprenait la consigne.

Il est difficile de tirer des conclusions sur l'évolution des performances de Benjamin à cette épreuve, puisque certaines émotions qui étaient reconnues auparavant ne le sont plus maintenant et inversement.

c. Epreuve 3 : intonation

Aucune émotion n'est reconnue lors de cette épreuve. Benjamin a pourtant identifié isolément chaque expression faciale photographiée, mais n'a pas réussi à les associer ensuite à l'intonation entendue.

Rappelons que Benjamin avait correctement identifié l'intonation de la colère et la surprise lors de la première passation.

d. Epreuve 4 : la bonne tête

Cette épreuve est également moins bien réussie que lors de la première passation. Benjamin a su placer le visage triste sur l'image de la poupée cassée, mais sans savoir expliquer pourquoi.

Il semble y avoir chez Benjamin à la fois une incompréhension du contexte représenté et une difficulté au niveau de la reconnaissance des expressions faciales isolées.

Par exemple, Benjamin nous dit pour décrire l'image de la fête « il est content » mais choisi le visage étonné. Il nous explique que le bonhomme « est pas content à cause du loup ». La situation de la plage, qui était bien analysée au début de l'année, ne fut absolument pas comprise cette fois-ci : Benjamin nous dit « la petite fille l'embête, alors il est content ». Nous insistons pour qu'il s'auto-corrige quant à l'émotion du personnage principal, mais Benjamin nous dit qu'il ne sait pas et place finalement le visage qui a peur.

e. Epreuve 5 : histoires séquentielles

Lors de cette nouvelle passation, Benjamin fut plus bavard et spontané pour raconter les histoires. Il a réussi à reconnaître les émotions des personnages (hormis pour l'histoire de la peur).

En revanche, Benjamin n'a pas pu expliquer la cause des émotions.

f. Epreuve 6 : l'imagier des sentiments de Félix

Comme lors de la première passation, Benjamin ne peut rien nous raconter de personnel.

Il répond sans cesse à nos questions par « bah oui », et lorsque nous lui demandons d'expliquer pourquoi Félix est dans telle ou telle émotion, il nous répond à chaque fois « parce que » et ne va pas plus loin.

Nous avons l'impression que Benjamin est stressé et mal à l'aise, et que nos questions le dérangent.

g. Epreuve 7 : l'esprit des autres

Benjamin fut très agité lors de cette dernière épreuve. Il semblait « ailleurs » et perturbé. Il était dans l'écholalie de ce que nous disions et avait parfois des rires immotivés.

Il nous a parlé à plusieurs reprises d'éléments n'ayant aucun rapport avec le support proposé.

Benjamin n'a généralement pas pu reconnaître les émotions des personnages et il fut difficile de lui poser les questions allant plus loin dans la compréhension des situations émotionnelles.

Benjamin n'a pas su faire de liens entre les émotions et leur cause, ni se mettre à la place des personnages représentés.

3) Conclusion : l'évolution des compétences émotionnelles de Benjamin

Benjamin est un petit garçon présentant une lourde pathologie et son comportement nous a beaucoup interpellé. Tout au long de l'année, nous avons essayé de suivre notre ressenti personnel pour adapter notre travail auprès de lui.

Les divers entretiens, les discussions hebdomadaires avec l'orthophoniste et l'infirmier, l'observation des vidéos et l'analyse des réponses aux évaluations nous ont permis de cerner davantage cet enfant, mais ont également soulevé en nous des questionnements dont certains aspects restent encore à éclaircir.

L'instabilité des réponses fournies lors des deux évaluations et la complexité de l'analyse du comportement de Benjamin au sein de l'atelier ne nous permettent pas de tirer des conclusions précises sur l'évolution de ses compétences dans le domaine émotionnel. Il semble effectivement difficile d'avoir des certitudes quant aux capacités et difficultés de Benjamin.
Sa problématique complexe donne lieu à certaines dysharmonies dans ce qu'il nous laisse entrevoir de ses potentialités.
De plus, de nombreux aspects plus ou moins inhérents à la pathologie de Benjamin viennent perturber notre analyse (difficultés de compréhension, caractère écholalique et « plaqué » de son langage, persévérations...).

Benjamin semble avoir des facultés quant à la reconnaissance des expressions faciales et une certaine curiosité vis-à-vis des situations émotionnelles, mais celles-ci nous apparaissent de manière très sporadique et inconstante.

Nous ne pouvons donc pas parler en terme d'objectifs atteints ou non à propos des compétences émotionnelles de Benjamin.

Nous pouvons toutefois affirmer que Benjamin s'est plu lors de cet atelier, qui lui a permis de gagner une certaine confiance en lui et de s'ouvrir davantage aux autres. Proposer une activité de groupe à benjamin a donc été judicieux et lui a permis d'entrer en relation avec ses camarades, ce qui est tout à fait positif.

V) EVOLUTION DE L'ENSEMBLE DU GROUPE

L'analyse de l'évolution des enfants nous a montré à quel point ces derniers ont cheminé différemment au sein de l'atelier. Chaque participant a progressé à son rythme et à sa manière, et nous avons dû nous adapter à la particularité de chacun.
Nous devions pour chaque enfant être attentive à son comportement, cerner ses potentialités et ses difficultés, comprendre ses besoins et attentes, tout en respectant ses intérêts, sa personnalité.

L'atelier théâtre est une activité de groupe, et il fallait également s'adapter à ce dispositif singulier, qui constitue la richesse première de notre travail.

A) LA FORMATION DU GROUPE OU LE DEBUT D'UNE BELLE AVENTURE

Deux enfants participaient à l'atelier théâtre l'année précédente, ce qui constitua un atout au démarrage de notre activité.
Paul et Pierre connaissaient déjà les règles à respecter, les intervenants, et le type de jeux proposés, nous n'avons donc pas eu besoin avec eux de redéfinir le cadre de l'atelier.
Les deux autres participants, et par la suite le cinquième enfant, se sont trouvés plus facilement intégrés, en se laissant guider par leurs camarades.

Nous avons été agréablement surprise de constater à quel point les enfants nous ont chaleureusement accueillie, et nous nous sommes très vite sentie à notre aise au sein de ce groupe. Les participants ont tous adopté une attitude très respectueuse à notre égard et nous ont d'emblée acceptée comme membre du groupe à part entière.

De la même manière, le cinquième enfant (non retenu pour notre expérimentation), arrivé un mois et demi plus tard, put trouver très vite sa place dans l'atelier.

B) LE PARCOURS D'UNE HISTOIRE COMMUNE

1) L'évolution des relations au sein du groupe

Nous allons tenter de comprendre comment s'est instaurée la dynamique du groupe théâtre, en essayant de retracer l'évolution des relations entretenues par les participants.

Pierre était très enthousiaste et actif au sein de l'atelier. Il était fier de pouvoir raconter les saynètes interprétées l'an passé ou d'expliquer les consignes aux « novices » du groupe.
Toutefois, Pierre était parfois un peu trop débordant, et laissait finalement peu de place aux autres enfants.

Louis, lui, était très timide dès qu'il s'agissait d'aller sur scène, mais assez dispersé en général. Il n'arrivait pas à canaliser son énergie, et papillonnait souvent.
Il avait aussi du mal à s'adapter aux autres dans les échanges (difficultés à respecter le tour de parole ou le sujet de la conversation par exemple).

Paul se montrait assez opposant face aux activités proposées et était régulièrement agité.

Enfin, Benjamin était très replié sur lui même, et fuyait tout contact visuel avec les autres.

Peu à peu, les enfants se sont davantage ouverts, et ont réussi à s'adapter à la personnalité de chacun.

Pierre est progressivement parvenu à être plus à l'écoute de ses camarades, moins centré sur lui-même, jusqu'à adopter une attitude bienveillante envers ses partenaires, en tentant de les aider lorsque c'était nécessaire.

Au fil du temps, Louis s'est posé plus calmement dans les activités, et a pu tenir davantage compte du contenu de nos propos.

Passé le premier mois, Paul s'est beaucoup investi dans les activités et, par là même, s'est ouvert aux autres.
Il était très patient et tolérant lors des reprises successives des scènes, et ne cessait d'aider ceux qui étaient en difficulté.

Benjamin a profité de cette effervescence générale, et était un peu moins fuyant et timide à la fin de l'année.

2) Des relations nouées autour du plaisir partagé

Nous venons de voir que les relations entre les participants ont évolué tout au long de l'année. Les enfants se sont ouverts les uns aux autres, pour trouver peu à peu une place particulière au sein du groupe.

Nous avons été étonnée de voir qu'à aucun moment il n'y eut de la part d'un enfant une quelconque moquerie, rivalité, jalousie ou encore exclusion vis à vis d'un autre. L'atelier théâtre s'est toujours déroulé dans une ambiance agréable.

Ce bon esprit de groupe a donné lieu à une dynamique riche et entraînante.
Le respect et l'écoute de chacun ont favorisé les échanges et la création de liens particuliers entre les participants.

Chaque enfant a alors pu découvrir les délices du jeu théâtral.
Les membres du groupe semblaient beaucoup s'amuser au cours des activités, et étaient souvent d'humeur joyeuse. Ainsi, même s'ils étaient confrontés à leurs difficultés, et que les surmonter leur demandait de gros efforts, il nous a semblé que l'atelier théâtre était avant tout pour eux un grand divertissement.
L'essence même de nos relations était cette notion de plaisir partagé.

C) L'ABOUTISSEMENT D'UN PROJET COMMUN

Nous avons donc travaillé durant ces huit mois dans une ambiance conviviale et sereine. Ce cadre idéal a contribué, semble-t-il, au mieux-être des enfants, mais aussi à notre propre épanouissement.

Nous avons nous-même pris énormément de plaisir à animer cet atelier, qui nous a permis d'allier nos goûts personnels à notre travail.

Les dernières séances auprès des enfants nous ont d'ailleurs rappelé la merveilleuse ambiance que l'on peut ressentir lors des répétions finales au théâtre.
En effet, nous avons pu retrouver l'effervescence du groupe. Les enfants étaient particulièrement investis afin de respecter les impératifs de dernières minutes. Chacun des participants a manifesté une grande solidarité, resserrant ainsi les liens au sein du groupe.

C'est à ce moment que nous avons réellement pris conscience du chemin parcouru par les enfants, qui nous ont paru grandis au sortir de cette expérience.
Nous avons pu ressentir cela au travers de la cohésion du groupe qui s'est accrue au fil des séances.

Nous avons particulièrement éprouvé cette complicité lors de la projection du film aux parents : les enfants, bien que timides, étaient très fiers de montrer leurs exploits à leurs parents émus.

CINQUIEME PARTIE

- DISCUSSION -

L'objectif principal de ce mémoire était de trouver un moyen d'améliorer les capacités dans le domaine émotionnel chez des enfants présentant des troubles relationnels et comportementaux, entravant leur adaptation sociale.
Nous avons fait l'hypothèse que l'atelier théâtre serait un cadre propice pour sensibiliser ces patients aux émotions.

I) DISCUSSION AUTOUR DES HYPOTHESES

L'analyse de l'évolution de chaque enfant a démontré que l'atelier théâtre avait atteint ses objectifs de façon certaine pour trois d'entre eux, pour qui nous avons donc validé nos hypothèses de départ.
Ces dernières ne peuvent pas être généralisées puisque, comme nous l'avons vu, nous ne sommes pas en mesure d'affirmer des progrès quant aux capacités émotionnelles du quatrième patient, qui s'est tout de même ouvert dans sa relation aux les autres.

Il serait justement intéressant d'étendre notre démarche à une population plus large, afin d'envisager dans quelle mesure nos hypothèses pourraient être confirmées.

L'atelier théâtre répond à des problématiques particulières et il reste également à savoir s'il pourrait s'adapter à des patients souffrant d'autres pathologies. Ce questionnement est une nouvelle ouverture possible de notre travail.

Un aspect majeur de notre démarche remet également en question la validation de nos hypothèses. Il concerne nos moyens d'exploration.

En effet, nous avons construit nos épreuves avec un matériel essentiellement imagé, et avons par là mis de côté l'aspect interactionnel et « vivant » pourtant tant recherché dans notre travail. Prenons l'exemple de la sous-épreuve 7 « suscitant l'empathie » : il s'agit d'un dessin, sur lesquels les personnages sont figés. Un enfant peut ressentir de la compassion dans sa vie quotidienne, lorsqu'il entend par exemple quelqu'un sangloter, ou qu'il est captivé par le regard apeuré d'une femme. Mais il est possible que ce même enfant ne cerne pas la détresse du personnage représenté sur notre image.

Nous avons ainsi le sentiment que la plupart de nos épreuves demandent une faculté d'adaptation inhérente au support choisi : l'enfant doit être capable de transposer ses connaissances dans un autre cadre.
Cela nécessite des ressources cognitives supplémentaires (compréhension des consignes, attention, lecture de l'image, décentration...) et l'on pourrait parfois presque parler d'une évaluation « méta-émotionnelle » : nous employons ce néologisme en analogie avec le terme « capacités méta-langagières ». Nous appuyons par là l'idée que l'enfant doit avoir pris du recul vis à vis de ses capacités dans le domaine, pour pouvoir réfléchir sur ce support si particulier et être capable de fournir les explications attendues.

Nos évaluations sont alors pour certains enfants trop en décalage par rapport à nos activités en séance et s'avèrent d'un niveau légèrement supérieur.
Notre démarche sur les émotions est basée sur les ressentis personnels, les sensations corporelles, les échanges, et notre évaluation ne tient finalement guère compte de ces critères.

Nos observations au sein même de l'atelier, approfondies par les synthèses hebdomadaires et le visionnage des vidéos se sont avérées bien plus parlantes et révélatrices de l'évolution de chaque enfant. Elles reflètent effectivement beaucoup mieux notre travail et nous ont permis de nous adapter à la particularité de chaque patient.

Cette expérience nous a permis de mieux comprendre une des difficultés représentées par le travail auprès de ces enfants, et qui en constitue un des intérêts. Il s'agit d'un travail particulier avec chaque patient, basé avant tout sur la relation. Le thérapeute est guidé dans l'adaptation de sa prise en charge par ses observations et ressentis personnels. Cette démarche comprend donc un large caractère subjectif.
Nous devons aussi nous appuyer sur des outils permettant de recueillir des informations plus objectives, pour mieux nous questionner sur les apports potentiels de notre pratique professionnelle à ces patients.

Il est alors envisageable, par exemple dans le cadre d'une poursuite de notre travail, de réfléchir aux adaptations possibles de nos épreuves, pour développer un outil d'évaluation plus pertinent. Un matériel spécifique pour estimer les capacités dans le domaine émotionnel serait probablement apprécié par les thérapeutes travaillant en psychiatrie, mais aussi auprès d'autres patients, présentant par exemple des troubles de la communication.

Aborder le domaine émotionnel avec ces enfants s'inscrivait dans le projet plus large d'améliorer leur bien-être, de favoriser leur épanouissement, notamment en développant leurs capacités de communication et d'interaction.
Nous avons remarqué que tous les participants avaient pris davantage confiance en eux, et s'étaient ouverts aux autres. Nous avons noté pour certains une évolution de leurs habiletés communicatives.

Reste à savoir quel rôle a joué l'atelier théâtre dans cette évolution. Etudier le lien entre le développement des compétences émotionnelles et communicatives (notamment en se centrant sur l'aspect pragmatique du langage) serait un projet captivant, qui viendrait prolonger le travail amorcé dans le cadre de ce mémoire.

Nous connaissons l'étroitesse des liens entre l'émergence du langage, des facultés de communication et le développement de la pensée, et il serait également très intéressant d'examiner les relations possibles entre les capacités émotionnelles des enfants et leur capacités cognitives. Certains aspects sont effectivement à la croisée de ces deux domaines, nous pensons par exemple aux notions telles que l'empathie ou la théorie de l'esprit, qui nécessitent la capacité à lire les émotions de l'autre, mais aussi des facultés de décentration et la possibilité de changer de point de vue.

Les différentes pistes de réflexion sus exposées démontrent que notre démarche, bien que très ciblée dans le champ de la psychiatrie, nous a permis de découvrir d'autres perspectives de travail, et nous rappelle la richesse de notre futur métier.

II) DISCUSSION AUTOUR DE NOTRE EXPERIENCE PERSONNELLE

Notre démarche s'est inscrite dès le départ dans un travail auprès d'enfants présentant des pathologies complexes et singulières, nous avons ainsi approfondi nos connaissances dans le domaine particulier de la psychiatrie.

La variété des pathologies a représenté pour nous la première difficulté à surmonter. Comprendre chacun des enfants et cerner leur problématique ne fut pas aisé.
Nous avons par là appris à aiguiser nos observations, à analyser finement nos ressentis. Leur confrontation avec ceux de l'orthophoniste et de l'infirmier nous a alors servi de guide pour adapter notre travail.

L'atelier théâtre répondait à des objectifs plus généraux pré-existants à notre intervention, il nous a fallu nous y intégrer, tout en menant à bien notre démarche particulière.

Encore plus que dans les prises en charges orthophoniques classiques, l'atelier théâtre nécessite d'être à l'écoute des enfants, attentif à leur comportement, pour adapter nos activités en conséquence et s'inscrire ainsi dans une progression adéquate.
Nous avons veillé à ne pas nous laisser déborder par l'effervescence suscitée par l'engouement du groupe et ne pas nous laisser disperser. Cela nous a appris à être plus rigoureuse.

La gestion du groupe d'enfants nous a également demandé beaucoup de souplesse. Nous avons dû proposer des activités selon les difficultés de chacun, en accord avec leur niveau de compréhension et d'attention. Faire écho à leur sensibilité personnelle était un souci constant.

Nous avons apprécié de travailler à trois, et de bénéficier de l'expérience bienveillante des deux autres thérapeutes. Ce soutien a accru notre assurance et nous avons peu à peu acquis une plus grande autonomie.
Les entretiens avec les parents et les évaluations individuelles avec les enfants en sont le reflet. Ils ont été un bon exercice quant à la passation des bilans orthophoniques, et nous ont permis de cerner l'importance des échanges dans la relation thérapeutique.

En outre, élaborer nos épreuves d'évaluation des capacités d'expression et de compréhension des émotions fut un travail épineux. Il nous a demandé d'approfondir notre réflexion et nos questionnements autour de nos objectifs de départ. Trouver ensuite le matériel adéquat a nécessité un long travail de recherche et de création personnelle.

Par ailleurs, nous nous sommes vite sentie intégrée au sein du C.M.P. comme membre de l'équipe soignante à part entière, et avons pu ainsi toucher du doigt le fonctionnement d'un groupe de travail pluridisciplinaire, et de juger l'importance d'une cohésion entre ses membres.

Tous ces aspects abordés constituent des apports essentiels pour notre future expérience professionnelle.

Notre intervention au sein de l'atelier théâtre fut une grande source d'enrichissement personnel. Nous avons aimé travailler auprès de ces enfants très attachants, et nous avons noué de forts liens avec chacun d'entre eux. Grâce à leur implication progressive, accompagnée d'un enthousiasme grandissant, nous avons éprouvé beaucoup de plaisir à mener à bien notre projet.

CONCLUSION

L'atelier théâtre a participé à l'épanouissement personnel des enfants, qui ont éprouvé un grand plaisir à venir chaque mercredi.
Les exercices proposés ont favorisé le développement de leurs compétences émotionnelles, et nous avons également pu remarquer une évolution dans leurs capacités interactionnelles.

L'immense diversité des jeux théâtraux permet de s'adapter à chacun, en faisant écho à ses intérêts, mais aussi à ses préoccupations et besoins particuliers.
Cette activité nous semble tout à fait s'inscrire dans la démarche des prises en charge orthophoniques, dont la spécificité est d'atteindre des objectifs de travail précis par des moyens ludiques.

L'atelier était avant tout source de plaisir pour les participants, mais aussi pour nous.
Concilier nos goûts personnels et nos compétences professionnelles s'avère être une des richesses de notre futur métier. Cette liberté nous semble être un formidable atout quant à l'instauration d'une relation de qualité entre l'orthophoniste et le patient.

Au sortir de cette expérience, nous nous efforcerons de toujours trouver dans notre future pratique professionnelle les ressources nécessaires à la création d'une relation complice et originale avec chaque patient, à l'instar de celles établies lors de notre intervention au sein de l'atelier.

BIBLIOGRAPHIE

OUVRAGES

ATTIGUI-PINAUD, *De l'illusion théâtrale à l'espace thérapeutique*, Editions De Noël, 1993.

BALLEYGUIER G., *Le développement émotionnel et social du jeune enfant*, Editions PUF, 1996, 363p.

BOAL A., *Jeux pour acteurs et non-acteurs. Pratique du théâtre de l'opprimé*, Editions La découverte, 2004, 307p.

BOYER-LABROUCHE, *Manuel d'art-thérapie*, Editions Dunod, 2000.

BOYSSON-BARDIES B., *Comment la parole vient aux enfants*, Editions Odile Jacob, 1996, 297p.

BRIN F., COURRIER C., LEDERLE E., MASY V., *Dictionnaire d'Orthophonie*, Ortho Editions, 2004.

COSNIER J., *Psychologie des émotions et des sentiments*, Editions Retz, 1994, 174 p.

COTTRAUX J., *Les thérapies comportementales et cognitives*, Editions Masson, 2004.

DAMASIO A., *Le sentiment même de soi. Corps, émotions, conscience*, Editions Odile Jacob, 1999, 480p.

DAMASIO A., *Spinoza avait raison. Joie, tristesse, le cerveau des émotions,*
Editions Odile Jacob, 2003, 369p.

DANTZER R., *Les émotions,*
Editions Que sais-je? PUF, 2005, 126 p.

FRITH U., *L'énigme de l'autisme,*
Editions Odile Jacob, 1992, 318p.

LELORD F., ANDRE C, *La force des émotions,*
Editions Odile Jacob, 2001, 396p.

LUMINET O., *Psychologie des émotions. Confrontation et évitement,*
Editions De Boeck université, 2002, 254p.

MONTFORT M., MONFORT JUAREZ I., JUAREZ SANCHEZ A., *Les troubles de la pragmatique chez l'enfant,*
Entha Ediciones pour Ortho Editions.

OBERLE D., *Créativité et jeu dramatique,*
Editions Psychologie sociale, 1989.

REYNAUD M., *Pratiquer le théâtre avec des personnes en difficulté,*
Editions Chronique sociale, 2002.

RUSINEK S., *Les émotions. Du normal au pathologique,*
Editions Dunod, Les topos, 2004, 126 p.

WINNICOTT D.W., *Jeu et réalité, l'espace potentiel,*
Editions Gallimard, 1975.

HABIB M., *Neurologie des émotions et de la motivation,*
Publié par le congrès de psychiatrie et de neurologie de langue française, 1998.

MATERIEL

DELVAL M-H., DENIEUIL P., *L'ogre qui avait peur des enfants*, Bayard Editions Jeunesse, 2003.

FONTAINE F., *Des sketches à lire et à jouer*, Editions Retz, 2000.

FONTAINE F., HINGLAIS S., SAUSSARD B., *Saynètes pour apprentis comédiens*, Editions Retz, 1999.

LEVY D., *L'imagier des sentiments de Félix*, Editions NATHAN.

MEGRIER D., *100 jeux de théâtre à l'école maternelle*, Editions Retz, 2006.

MONTFORT M., MONFORT JUAREZ I., *L'esprit des autres 1***,** Entha Ediciones pour Ortho Editions, 2001.

MORRISSON C., *35 exercices d'initiation au théâtre*, vol. 1 et 2, Editions Actes Sud, 2007.

ROMAT C., Nina et la sorcière Aglagla in *Toboggan n°228.*

REVUES

BRUN P., TREMBLAY H., Emotion et développement in *Enfance n° 3*, 2001, vol. 53.

BRUN P., TREMBLAY H., *Enfance n° 4*, 2005, vol. 57.

ARTICLES

ANGELMANN C., Le travail autour des émotions dans le cadre d'une prise en charge orthophonique d'enfants atteints de TED, in *La lettre d'autisme france*, 2006.

BRUN P., Les premières manifestations de la compréhension explicite des émotions chez le jeune enfant : la référenciation sociale (social referencing), in *La référenciation sociale*, Paris, 1996.

BURSZTEJN C., GRAS-VINCENDON A., La « théorie de l'esprit » : un modèle de développement de l'intersubjectivité? in *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence n°49*, 2001.

COLARD S., GODART L., Apport de la théâtro-thérapie dans la prise en charge globale du patient au sein d'un hôpital de jour, in *Revue des hôpitaux de jour psychiatriques n°7*, 2005.

DA SILVA T., Un temps autre in *Le coq-Héron n°165*, 2001.

DELELIS G., Emotions et interactions sociales. Relecture critique. in *Bulletin de psychologie n°57*, 2004.

GAUTHIER C., BRADMETZ J., Le développement de la compréhension et de la conceptualisation des fausses croyances chez l'enfant de cinq à neuf ans, in *Bulletin de psychologie n°57*, 2004.

GOSSELIN P., ROBERGE P., LAVALLEE M-F., Le développement de la reconnaissance des expressions faciales émotionnelles du répertoire humain in *Enfance n°4*, 1995.

GUESSAN N., J.L. SUDRES, Le théâtre des enfants tourmentés. Places et fonctions de la dramathérapie en hôpital de jour, in *Revue française de psychiatrie et de psychologie médicale n°50*, 2001.

GUIDETTI M., Projet Emotions, Laboratoire « Cognition, Communication et développement », unité de recherche Interdisciplinaire Octogone.
HABIB M., Neurologie des émotions : un panorama des preuves expérimentales et cliniques, in *Revue de neuropsychologie n°4*, 1998, vol. 08.

MEYER R., Emotion : au cœur des psychothérapies, in *Le journal des psychologues n°107*, 1993.

OLIVERO A., PALAZZOLO J., La pratique du psychologue et l'atelier théâtre dans un service de psychiatrie, in *Soins psychiatrie n°231*, 2004.

OUELLET L., NIELSEN T., MONTPLAISIR A., et al., L'alexithymie, réponse affective et rêves : investigation en laboratoire de trois caractéristiques sous-jacentes au déficit de l'expression des émotions, in *Revue internationale de psychopathologie n°23*, 1996.

PAGES M., Travail émotionnel et expression en psychothérapie, in *Le journal des psychologues n°107*, 1993.

REDLUS N., Le théâtre dans le courant de l'art-thérapie : spécificité de cette forme d'expression, intérêt thérapeutique, in *Revue française de psychiatrie et de psychologie médicale n°50*, 2001.

RIME B., TAPIA C., Le partage social des émotions, in *Le journal des psychologues n°240*, 2006.

RODRIGUEZ J., Quelle théorie pour l'art-thérapie? Ou l'art-thérapie sera systémique ou ne sera pas, in *La revue française de psychiatrie et psychologie médicale n°8*, 1997.

ROGEZ G., Atelier d'expression théâtrale à visée thérapeutique, in *Soins psychiatrie n°247*, 2006.

STERN D., Le désir d'intersubjectivité. Pourquoi? Comment? in *Psychologie n°4*, vol. 25.

MEMOIRES

BOCK J., *Orthophonie et théâtre*,
Strasbourg, 2000.

BOUAYAD-AGHA S., *Imitation et autisme chez l'enfant, une approche pragmatique de la communication*,
Strasbourg, 2001.

DUJARDIN C., *Du théâtre à la communication... Un atelier pour des enfants bègues d'âge scolaire*,
Nancy, 2004.

FONTAINE A., CUBAYNES E., *Initiation à la reconnaissance des expressions faciales émotionnelles et travail de l'expression faciale dans l'autisme*,
Nancy, 2006.

LAMBART A., *Etude de la reconnaissance des expressions faciales émotionnelles chez les enfants carencés affectifs*,
Montpellier, 2004.

LE NAGARD M., *L'atelier théâtre : un outil original et complémentaire à la rééducation orthophonique*,
Tours, 2001.

NOWOTNY B., *L'atelier théâtre : un espace de jeu, d'expression, de vie sociale et de communication pour le développement de l'enfant*, (mémoire IRTS),
Nancy, 2007.

SALOMON S., *Troubles envahissants du développement et perception des émotions : de la théorie à la pratique*,
Strasbourg, 2006.

ANNEXES

Questionnaire aux parents	Annexe I
Epreuves crées	Annexe II
Critères d'observation du comportement émotionnel et interactionnel de l'enfant	Annexe III

ANNEXE I

QUESTIONNAIRE AUX PARENTS

Etat émotionnel dans lequel l'enfant est le plus souvent

Pouvez-vous me décrire le caractère de votre enfant, sa personnalité?

Y a-t-il une émotion qui prédomine souvent chez lui? (joie, colère, peur,...)

Gérer ses émotions ; capacité à parler de ses sentiments ; exprimer ses émotions

Comment votre enfant gère-t-il ses émotions? Les exprime-t-il facilement? Par exemple, quand il est contrarié, est-il plutôt « du genre » à bouder, à se replier sur lui-même, ou à se mettre en colère?

Avez-vous l'impression que parfois, il est dépassé par ses émotions (il a du mal à avoir une réaction adaptée et modérée?)

Comment exprime-t-il ses émotions (par le langage, les gestes, le corps, avec sa mimique,...)?

Parle-t-il de ses émotions souvent/parfois/rarement...? Vous dit-il « je suis en colère, triste, content... »? Utilise-t-il ce vocabulaire spécifique des émotions?

Vous donne-t-il des explications à ses réactions émotionnelles (pourquoi il est triste, pourquoi il a peur...)?

Sur son visage, montre-t-il ses émotions? Sont-elles facilement identifiables ou demandez-lui parfois comment il se sent ? Son visage (bouche, regard, sourcils) change-t-il souvent, selon son humeur, ses réactions ou a-t-il toujours un peu la même expression faciale?

Communication non verbale

Dans vos échanges et conversations, avez-vous l'impression qu'il communique surtout avec la parole, ou plutôt avec les gestes, la mimique?

Est-ce qu'il regarde son interlocuteur, y a-t-il un échange visuel?

Accompagne-t-il ses paroles de gestes ou est-il plutôt statique?

Module-t-il sa voix, prend-il des intonations différentes selon ce qu'il dit?

Communication plus globale, interactions, relations sociales

D'une manière plus globale, votre enfant est-il plutôt réservé ou non? Avec des personnes inconnues, est-il timide? Va-t-il facilement vers les autres enfants de son âge?

Est-il un enfant qui communique beaucoup (de quelque manière que ce soit)?

Fonctions de communication

Lorsqu'il vous parle, que vous avez un échange, est-ce plutôt pour :

-donner une information (dire ce qu'il va faire par exemple) ;

-demander quelque chose ou une permission ;

-décrire quelque chose qu'il voit, raconter quelque chose (fait ou entendu) ;

-commenter quelque chose et donner son avis, parler de lui, partager quelque chose,..?

Pragmatique du langage

Lors d'une conversation, est-il est capable de rester sur le même thème, ou passe-t-il un peu du coq à l'âne?

Lui arrive-t-il parfois d'initier lui-même une discussion, de « lancer » un sujet?

Quand vous vous parlez, est-ce qu'il attend que vous ayez fini votre phrase pour parler à son tour?

Tient-il compte de ce que vous venez de dire pour parlez ensuite? Où avez-vous parfois l'impression qu'il n'a pas écouté ce que vous venez de dire, qu'il parle un peu pour lui-même?

Reconnaissance des émotions de l'autre

A-t-il des difficultés à reconnaître les émotions sur les visages? Sur vous, inconnus, dessins animés, livres...? Fait-il la différence entre un visage qui exprime la surprise et la peur par exemple?

Vous demande-t-il parfois comment vous êtes (dans quel état...)? Et pourquoi?

Comprendre contexte d'une émotion, cause

Fait-il le lien entre une émotion et sa cause ou est-ce que, parfois, il ne comprend pas pourquoi telle personne est triste, ou surprise...?

Réactions face aux émotions des autres, empathie

Comprend-il qu'une personne peut avoir une pensée, un avis différents du sien?

Avez-vous l'impression parfois qu'il essaie (et arrive?) de se mettre à la place de quelqu'un, d'imaginer ce qu'il peut penser ou ressentir?

Manifeste-t-il parfois de la compassion pour quelqu'un, lui arrive-t-il de consoler quelqu'un? De réagir face à quelqu'un qui pleure, crie, qui a peur?

ANNEXE II

EPREUVES CREES

Epreuve 1 : Des tonnes de têtes

JOIE

COLERE

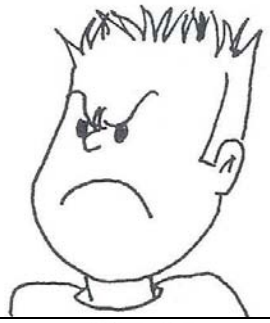
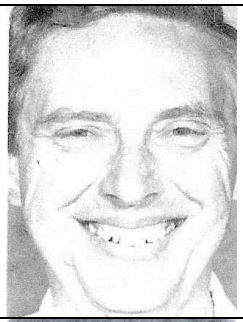
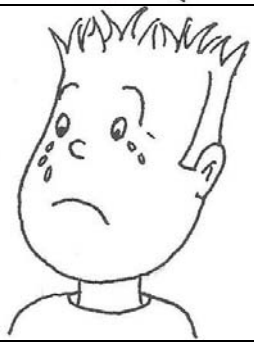
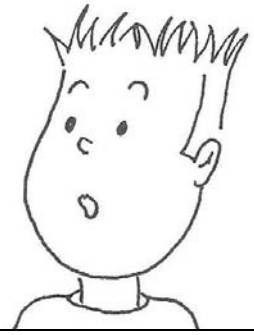
SURPRISE

PEUR

TRISTESSE

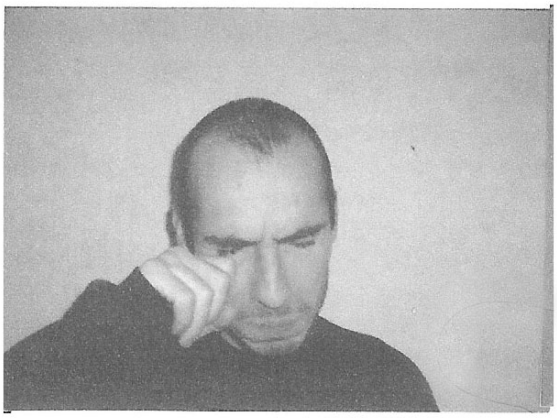
DEGOUT

Epreuve 2 : Association de visages

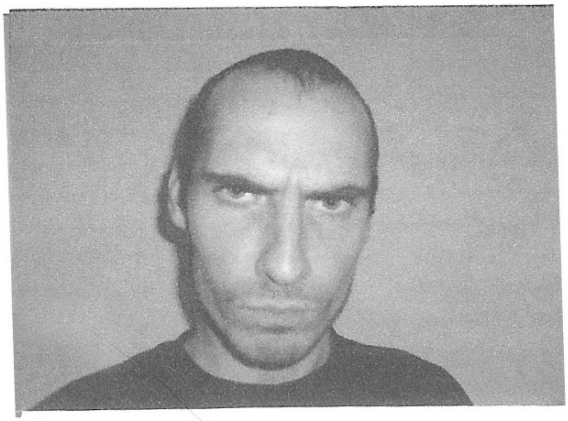
1a 	1b
2a	2b 
3a 	3b
4a	4b
5a 	5b

Epreuve 3 : Intonation

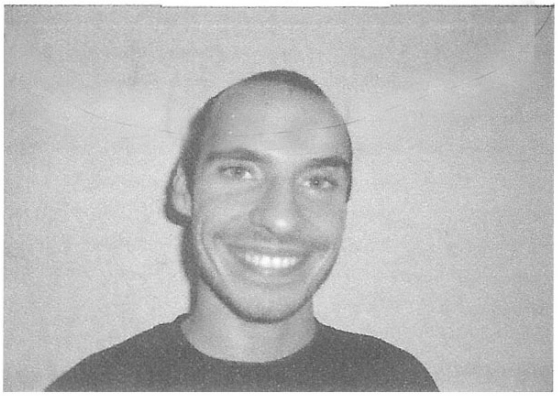
TRISTESSE



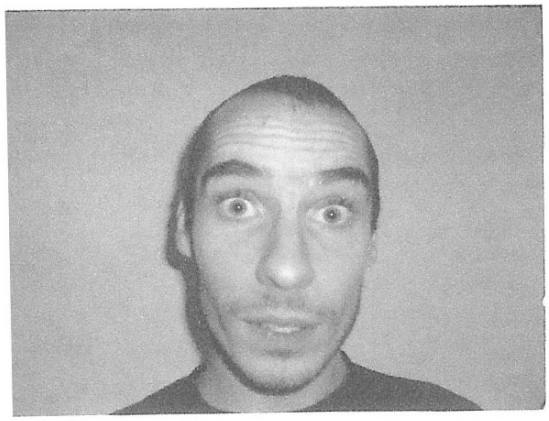
COLERE



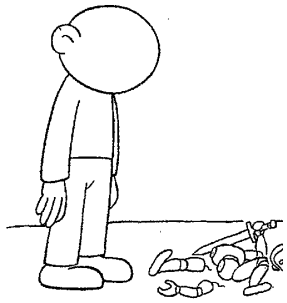
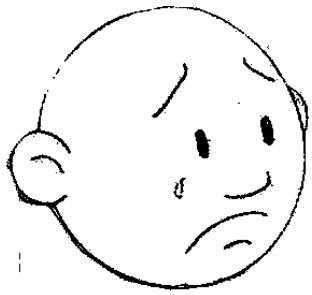
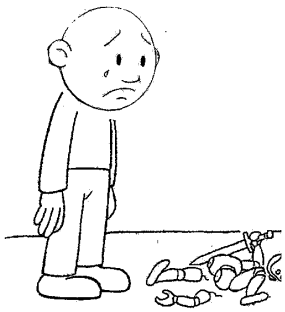
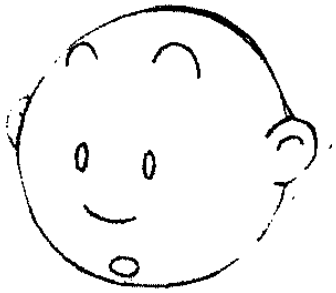
JOIE



SURPRISE

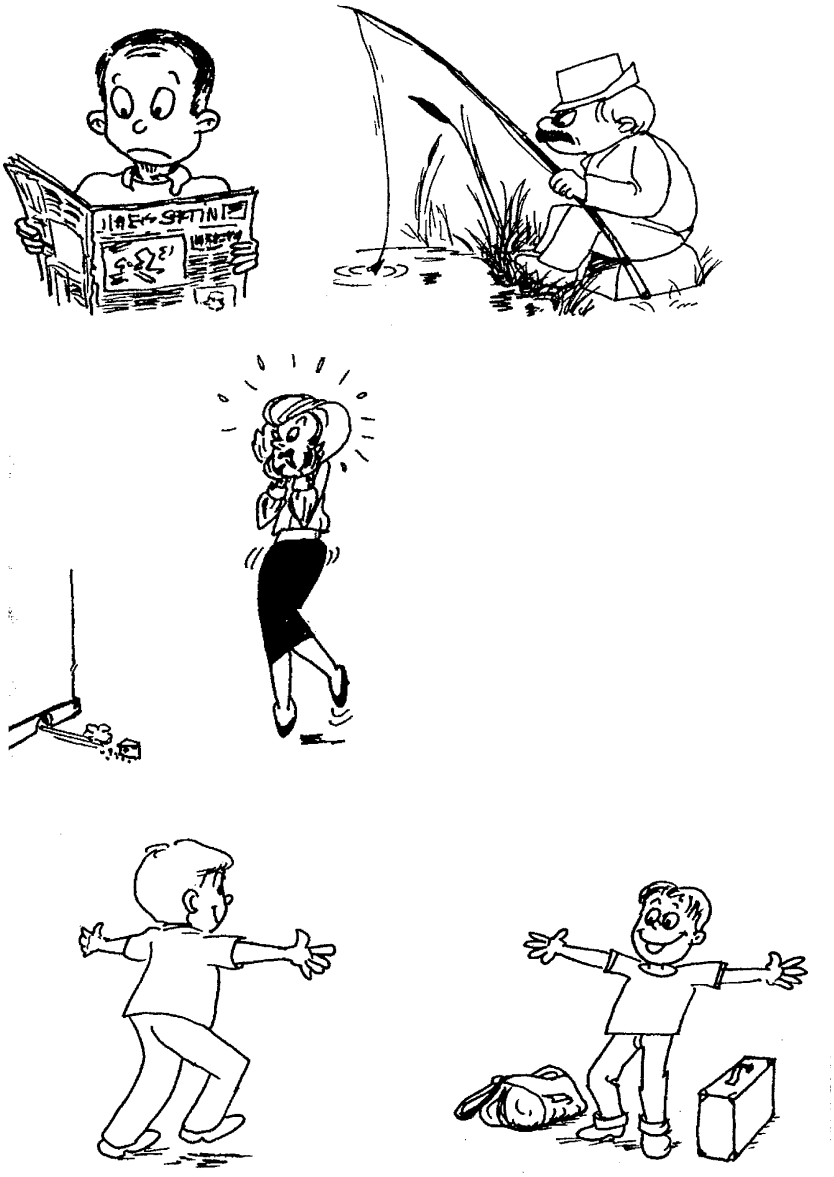


Epreuve 4 : La bonne tête

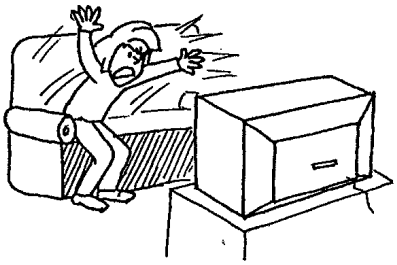
		
		

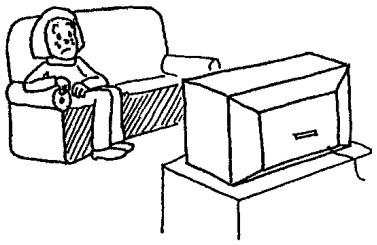
Epreuve 7 : l'esprit des autres

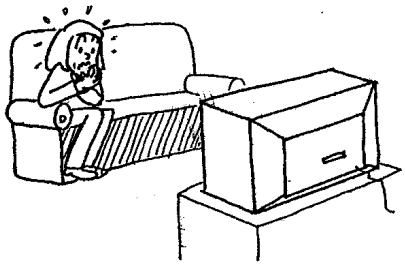
Sous épreuve 1

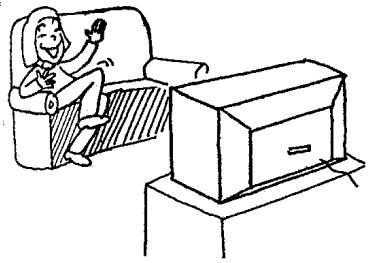


Sous épreuve 2



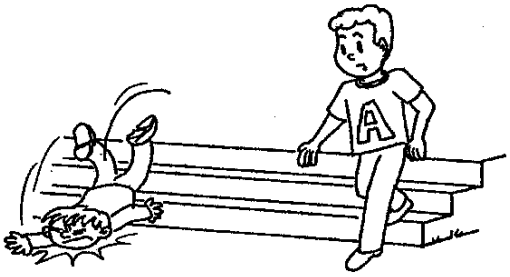


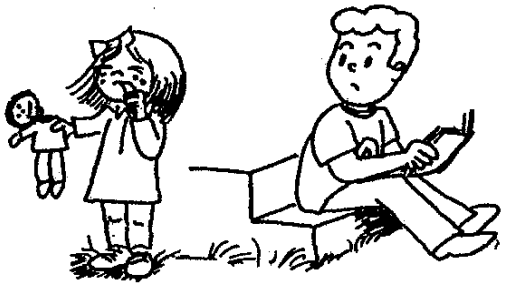




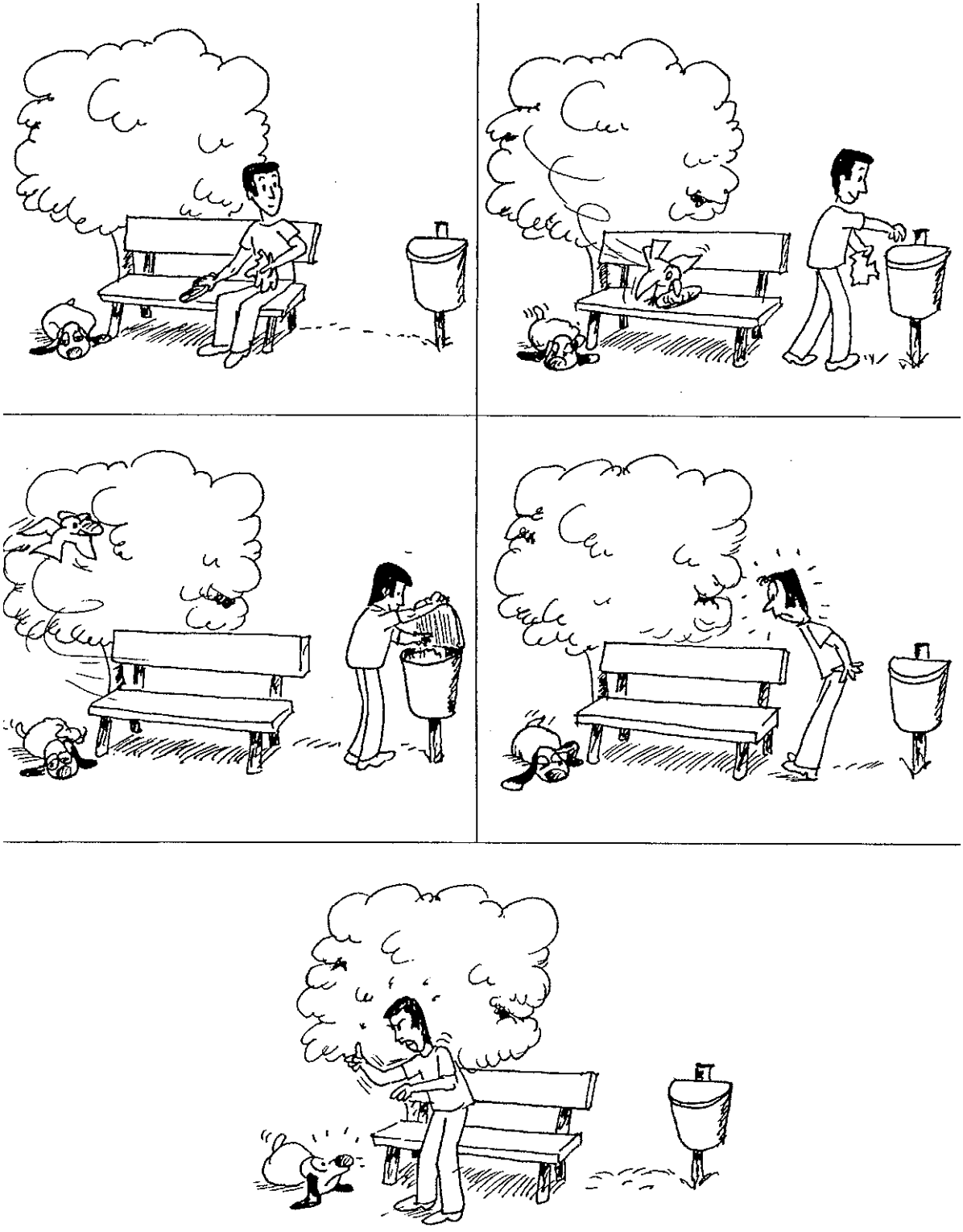
Sous épreuve 3

Sous épreuve 4

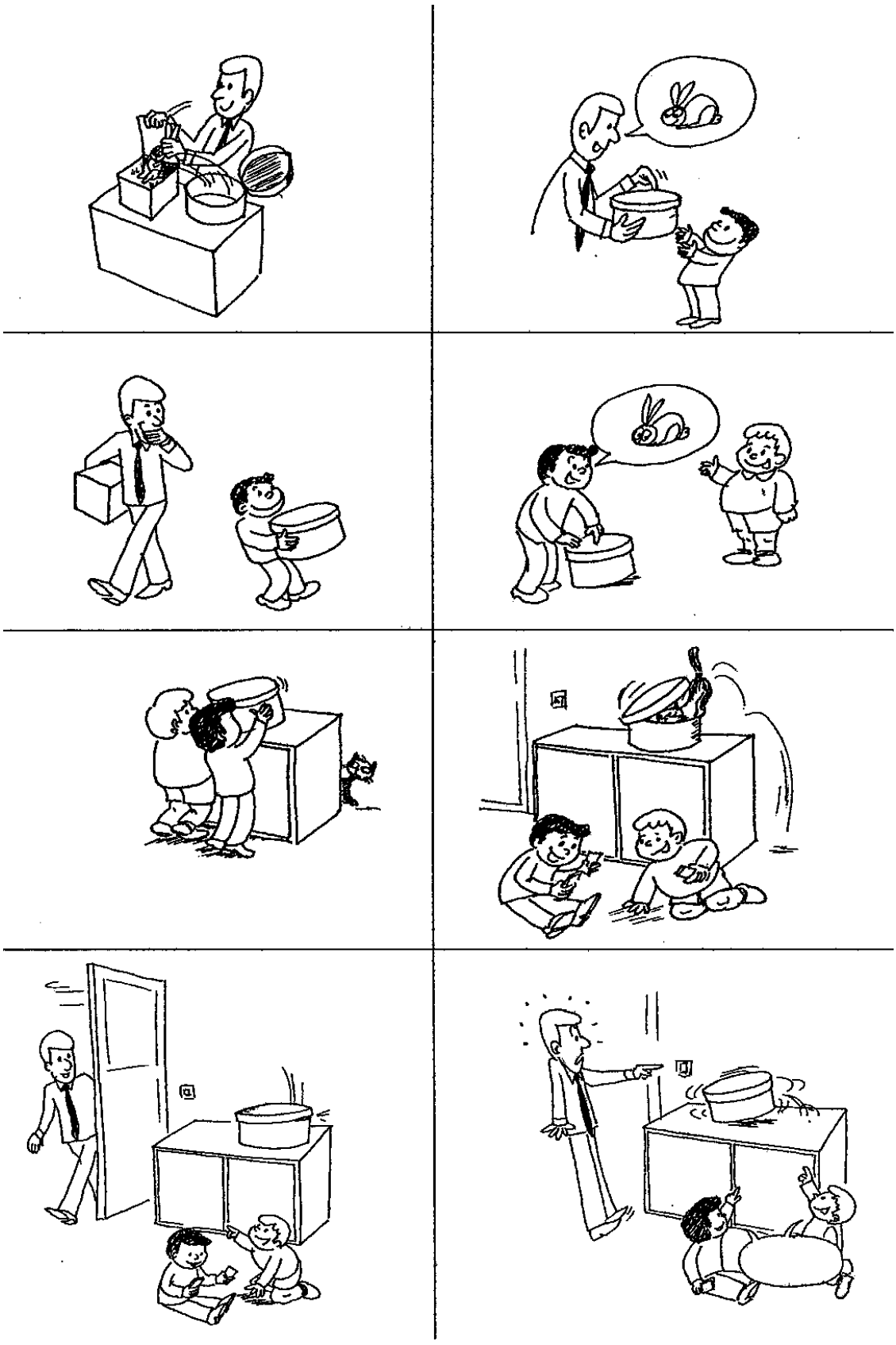




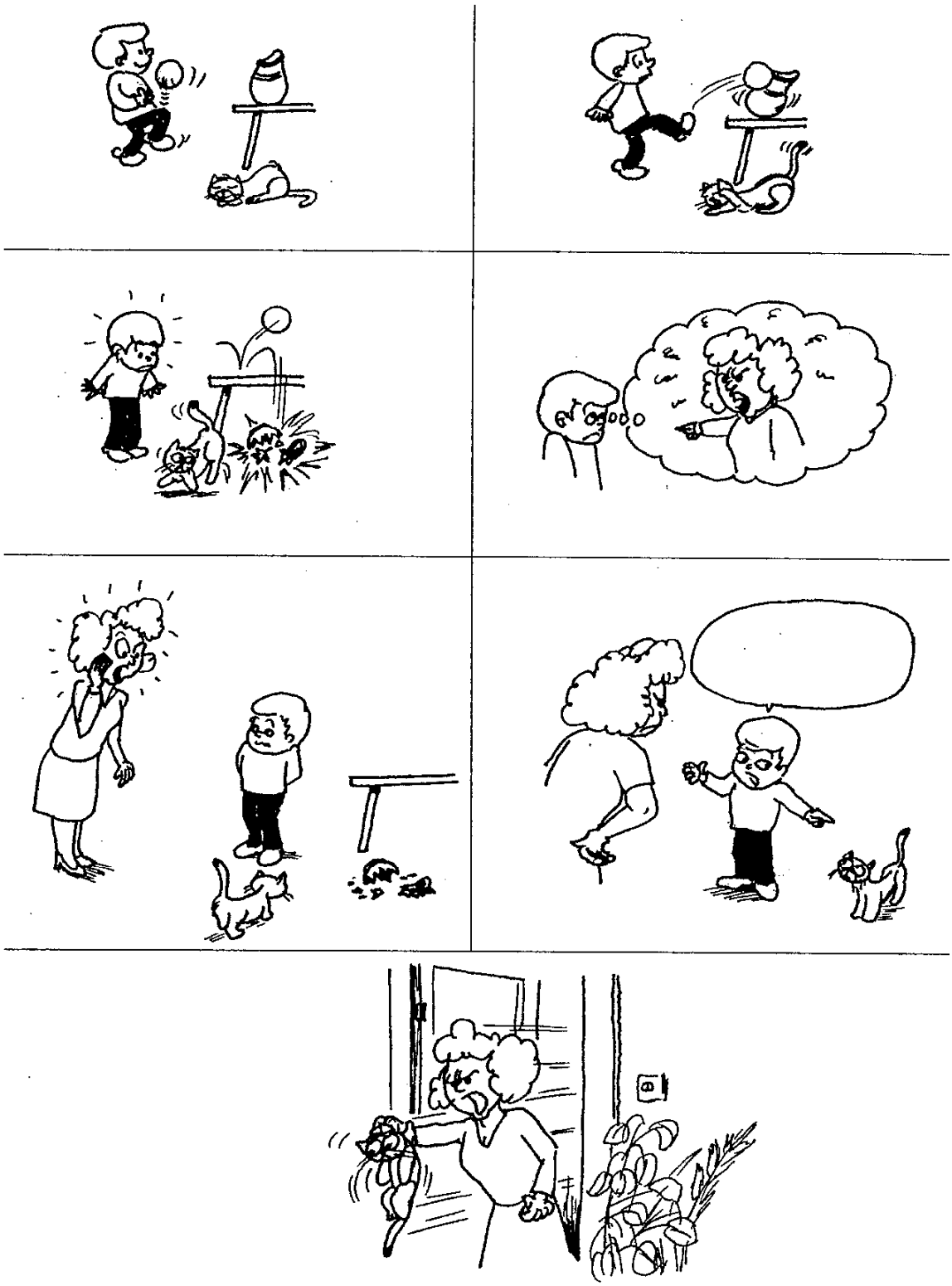
Sous épreuve 5



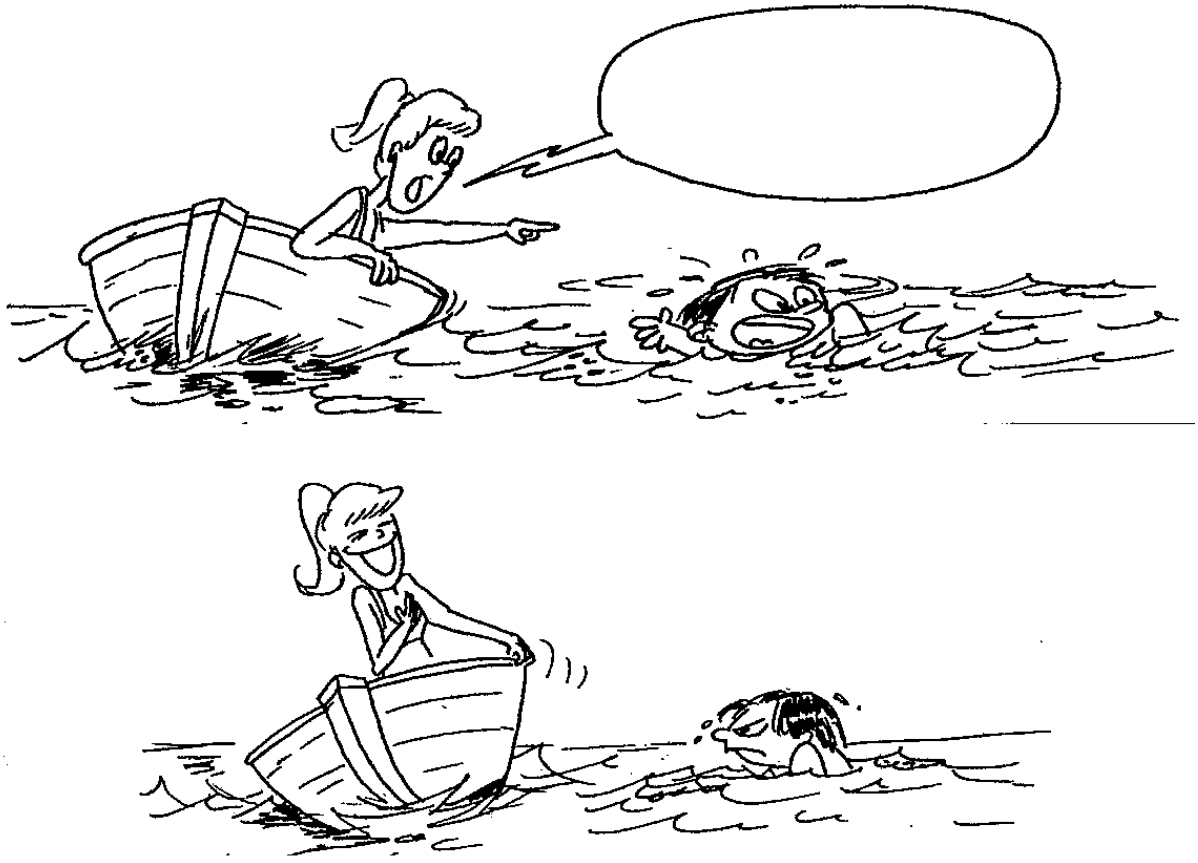
Sous épreuve 6



Sous épreuve 7



Sous épreuve 8



ANNEXE III

CRITERES D'OBSERVATION DU COMPORTEMENT EMOTIONNEL ET INTERACTIONNEL DE L'ENFANT

- Gérer les émotions jouées :

- **Comprendre la place et le rôle des comédiens, des spectateurs, des intervenants et la notion de faire-semblant dans la situation théâtrale :**

- **Oser ressentir les émotions, se mettre dans la peau d'un personnage :**

- **Rester concentré dans son rôle, ne pas se laisser distraire par des évènements extérieurs (bruit, pensée personnelle...) :**

- **Maîtriser les émotions jouées (ne pas se laisser envahir par une émotion) :**

- **Faire des liens entre l'émotion jouée et son contexte, sa cause... :**

- **Faire preuve d'imagination dans les situations émotionnelles (ajouter des éléments) :**

- Exprimer et partager les émotions :

- **Moduler sa mimique, son expression corporelle... :**

- **Utiliser différents canaux de communication pour exprimer ses émotions (en adéquation les uns avec les autres) :**

- **Partager l'émotion avec son/ses partenaire(s) de jeu et avec le public (notamment par le regard) :**

- Type d'activité avec le(s)quel(s) l'enfant est plus à l'aise :

- Interaction et communication avec le groupe :

- **Respecter le cadre, les consignes, les autres :**

- **Comportement général de l'enfant :**

- **Interactions avec les autres participants, les intervenants :**
    - tenir compte des remarques et des conseils
    - faire des suggestions, des remarques, des critiques par rapport à son jeu et à celui des autres (et grâce à l'outil vidéo)
    - initier un échange
    - maintenir un échange
    - s'adapter à l'autre dans l'échange (réagir en fonction de ce que l'autre ressent, exprime...)

- Autre :

- Conclusion :

CHEVRIER Marion

L'atelier théâtre au C.M.P. ou comment sensibiliser les enfants aux émotions.

Mémoire d'orthophonie. Nancy 2008

RESUME

Nous avons remarqué lors d'un stage en C.M.P. que certains enfants présentant des troubles relationnels et comportementaux, entravant leur adaptation sociale, avaient des difficultés dans le domaine émotionnel.

L'objectif premier de ce mémoire est de trouver un moyen d'améliorer les compétences émotionnelles de ces enfants, ce qui pourrait avoir un impact sur leurs capacités de communication, leurs interactions sociales et leur bien-être général. Nous avons fait l'hypothèse que l'atelier théâtre pourrait être le moyen adapté pour sensibiliser ces enfants aux émotions. Nous avons donc animé un atelier théâtre au C.M.P La Madeleine, avec une orthophoniste et un infirmier, pendant huit mois.

La première partie de ce mémoire correspond au développement de notre problématique. La seconde partie apporte quelques éléments théoriques appuyant notre démarche. Dans la troisième partie, nous présentons tout d'abord l'atelier théâtre et les enfants retenus pour notre expérimentation. Puis nous exposons les activités proposées aux participants, selon les axes de travail choisis et les objectifs particuliers. Nous décrivons ensuite les outils que nous avons mis en place pour analyser l'évolution des compétences des enfants dans le domaine émotionnel. La quatrième partie de ce mémoire concerne justement l'analyse de l'évolution de chaque enfant, et relate aussi le parcours de l'ensemble du groupe. Enfin, la dernière partie est une discussion générale sur l'ensemble de notre démarche, au regard de nos objectifs et hypothèses de départ, et de notre expérience personnelle.

MOTS CLES

Emotions
Théâtre
Psychiatrie
Troubles relationnels
Prise en charge de groupe
Enfants

JURY

Président : M. SIBERTIN-BLANC, Professeur en pédopsychiatrie
Rapporteur : Mme CLAUDON, Orthophoniste
Assesseur : Mlle MERGER, Orthophoniste

DATE DE SOUTENANCE

Mardi 17 Juin 2008