

# UNIVERSITÉ DE LORRAINE

FACULTÉ DE MÉDECINE

DÉPARTEMENT D'ORTHOPHONIE

## MÉMOIRE présenté par :

**Emilie ANDRE**

soutenu le : **21 juin 2016**

pour obtenir le **Certificat de Capacité d'Orthophoniste**  
de l'Université de Lorraine

### **Troubles du comportement et émotions : Pertinence d'un atelier théâtre en ITEP**

**MÉMOIRE dirigé par :** Madame CLAUDON Claire-Lise, Orthophoniste

**PRÉSIDENT DU JURY :** Monsieur SCHNEIDER Benoit, Professeur en psychologie

**ASSESEUR(S) :** Madame SIBIRIL Véronique, Docteur en pédopsychiatrie  
Madame HENRY Marie-Madeleine, enseignante à la retraite, détentrice d'un  
DEA et d'une thèse en psychologie

**Année universitaire : 2015-2016**



# UNIVERSITÉ DE LORRAINE

FACULTÉ DE MÉDECINE

DÉPARTEMENT D'ORTHOPHONIE

## MÉMOIRE présenté par :

**Emilie ANDRE**

soutenu le : **21 juin 2016**

pour obtenir le **Certificat de Capacité d'Orthophoniste**  
de l'Université de Lorraine

### Troubles du comportement et émotions : Pertinence d'un atelier théâtre en ITEP

**MÉMOIRE dirigé par :** Madame CLAUDON Claire-Lise, Orthophoniste

**PRÉSIDENT DU JURY :** Monsieur SCHNEIDER Benoit, Professeur en psychologie

**ASSESSEUR(S) :** Madame SIBIRIL Véronique, Docteur en pédopsychiatrie  
Madame HENRY Marie-Madeleine, enseignante à la retraite, détentrice d'un  
DEA et d'une thèse en psychologie

**Année universitaire : 2015-2016**



# Remerciements

A **Monsieur le Professeur Benoit SCHNEIDER**, qui m'a fait l'honneur d'accepter de présider mon jury.

A **Madame le Docteur SIBIRIL** et à **Madame Marie-Madeleine HENRY**, qui ont accepté de me suivre dans mon projet. Merci à vous deux pour votre disponibilité, vos précieux conseils et votre accompagnement dans la construction de mon mémoire.

A **Madame Claire-Lise CLAUDON**, qui a accepté de diriger ce mémoire. Merci pour votre confiance en mon projet, votre implication, votre enthousiasme et vos nombreux conseils sur le monde du théâtre.

A **Madame Sophie BIEBER**, sans qui l'atelier n'aurait pas eu lieu. Merci pour votre grande implication dans mon projet, pour votre soutien tout au long de cette année, et pour le stage de troisième année qui m'a soufflé l'idée de mon mémoire.

A **toutes les personnes de l'ITEP Gai Soleil** de Nancy pour avoir rendu cette expérience possible, et pour m'avoir accueillie si chaleureusement au sein de l'établissement.

**Aux enfants du groupe** : A, B et C pour leur participation et leur investissement à l'atelier.

A **Monsieur A. MANUKYAN** et aux enfants de l'atelier théâtre de l'établissement J-B Thiery de Maxéville, pour m'avoir laissée participer à une de leurs séances.

A **toutes mes maîtres de stage** au cours de ces quatre années, pour m'avoir permis de construire jour après jour ma représentation du merveilleux métier d'orthophoniste, et pour m'avoir aidée à alimenter mes réflexions sur la pratique professionnelle.

A **Madame SCHAAFF**, orthophoniste, pour m'avoir permis de m'épanouir dans mon « stage long », pour sa confiance en moi et pour son soutien tout au long de cette année.

A **mes amies de promotion**, pour ces quatre années « d'ortho folie », merci pour votre soutien et votre amitié, pour tous ces moments de joie, de stress, de fous rires, de travail, ... et pour tous ceux à venir : à Audrey, Célia, Clémence, Elora, Hélène, Valérie et aux Sarah(s).

Un merci tout particulier à **mes parents** pour m'avoir encouragée, soutenue lors de mes (fréquents) moments de doute, et pour m'avoir supportée dans mes moments de stress. Merci d'avoir toujours cru en moi et de m'avoir permis de devenir celle que je suis.

A **ma maman**, la meilleure maman au monde, pour absolument tout !

A **ma famille et mes amis** pour leur présence, leur soutien et leur amour en toutes circonstances.

# Sommaire

|                                                                                                      |    |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| <b>Introduction</b> .....                                                                            | 12 |
| <b>Problématique et hypothèses</b> .....                                                             | 14 |
| <b>Partie Théorique</b> .....                                                                        | 18 |
| 1. Les émotions.....                                                                                 | 19 |
| 1.1 Qu'est-ce qu'une émotion ? .....                                                                 | 19 |
| 1.2 Emotion : ce qu'elle n'est pas ? .....                                                           | 20 |
| 1.3 Différents types d'émotions.....                                                                 | 21 |
| 1.3.1 Des émotions universelles (DARWIN), une vision évolutionniste.....                             | 21 |
| 1.3.2 La théorie psycho évolutionniste.....                                                          | 22 |
| 1.3.3 ... et ses expressions faciales.....                                                           | 23 |
| 1.3.4 Les autres types d'émotions.....                                                               | 24 |
| 1.4 Le développement des compétences émotionnelles.....                                              | 25 |
| 1.4.1 Les étapes de la vie émotionnelle de l'enfant.....                                             | 25 |
| 1.4.1.1 Intersubjectivité et accordage affectif.....                                                 | 25 |
| 1.4.1.2 Le jeu symbolique.....                                                                       | 27 |
| 1.4.1.3 L'empathie.....                                                                              | 28 |
| 1.4.1.4 La théorie de l'esprit.....                                                                  | 29 |
| 1.4.2 L'inné face à l'acquis : qui est responsable de l'existence des capacités émotionnelles ?..... | 30 |
| 1.4.2.1 Les expériences de l'enfant.....                                                             | 30 |
| 1.4.2.2 ... et sa personnalité.....                                                                  | 31 |
| 1.5 « L'intelligence émotionnelle ».....                                                             | 32 |
| 1.5.1 L'importance de l'émotion dans la communication.....                                           | 32 |
| 1.5.2 Émotion et régulation des interactions sociales.....                                           | 32 |
| 1.5.3 Qu'englobe le concept « d'intelligence émotionnelle » ?.....                                   | 34 |
| 1.5.4 Émotion et orthophonie.....                                                                    | 34 |
| 2. Les troubles du comportement et des conduites.....                                                | 35 |
| 2.1 Définitions.....                                                                                 | 35 |
| 2.1.1 Qu'est-ce qu'un trouble, un comportement, des conduites ?.....                                 | 35 |
| 2.1.2 Qu'est-ce qu'un trouble du comportement et des conduites (TCC) ?.....                          | 36 |

|       |                                                                                |           |
|-------|--------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| 2.2   | Différents types de trouble du comportement (différentes classifications)..... | 37        |
| 2.2.1 | Le DSM-IV.....                                                                 | 37        |
| 2.2.2 | La CIM-10.....                                                                 | 38        |
| 2.2.3 | La CFTMEA.....                                                                 | 38        |
| 2.3   | Manifestations des troubles du comportement et des conduites.....              | 39        |
| 2.3.1 | Dans la vie quotidienne.....                                                   | 39        |
| 2.3.2 | A l'école et dans les apprentissages.....                                      | 40        |
| 2.4   | Les traitements et les prises en charge.....                                   | 42        |
| 2.4.1 | Les traitements des troubles du comportement.....                              | 42        |
| 2.4.2 | Une prise en charge spécifique : les ITEP.....                                 | 43        |
| 2.5   | Troubles du comportement et émotions.....                                      | 44        |
| 2.6   | Le rôle de l'orthophoniste.....                                                | 45        |
| 3.    | Un atelier théâtre : pour quelles raisons ?.....                               | 46        |
| 3.1   | L'art thérapie.....                                                            | 46        |
| 3.1.1 | Historique.....                                                                | 46        |
| 3.1.2 | Principes de base.....                                                         | 47        |
| 3.3   | Une forme d'art thérapie plus spécifique : le théâtre.....                     | 48        |
| 3.2.1 | Principes de base.....                                                         | 48        |
| 3.2.2 | Théâtre et art dramatique.....                                                 | 48        |
| 3.2.3 | La place du praticien.....                                                     | 49        |
| 3.2.4 | L'importance du cadre et de l'espace-temps, un espace de « jeu ».....          | 49        |
| 3.3   | Théâtre et émotion, théâtre et communication.....                              | 51        |
| 3.3.1 | Le théâtre, source d'émotions.....                                             | 51        |
| 3.3.2 | Les émotions partagées, source de communication.....                           | 52        |
| 3.3.3 | Émotion, théâtre et orthophonie, le tiercé gagnant.....                        | 53        |
|       | <b>Partie Méthodologie.....</b>                                                | <b>54</b> |
| 1.    | Terrain d'expérimentation.....                                                 | 55        |
| 1.1   | Lieu.....                                                                      | 55        |
| 1.2   | Périodicité et durée des séances.....                                          | 55        |
| 1.3   | Intervenants.....                                                              | 55        |
| 1.4   | Participants.....                                                              | 55        |
| 1.5   | Critères d'inclusion pour le choix de la population.....                       | 55        |

|                                                                                        |           |
|----------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| 2. Présentation de l'atelier théâtre.....                                              | 56        |
| 2.1 Déroutement d'une séance.....                                                      | 56        |
| 2.1.1 Aménagement du lieu.....                                                         | 56        |
| 2.1.2 Rituel.....                                                                      | 56        |
| 2.1.3 Chronologie des activités.....                                                   | 56        |
| 2.1.4 Consignes et respect des règles de l'atelier.....                                | 57        |
| 2.1.5 Le rôle de l'adulte.....                                                         | 57        |
| 2.2 Présentation des activités.....                                                    | 57        |
| 2.2.1 Activités pour se « mettre en condition ».....                                   | 57        |
| 2.2.1.1 Exercices de relaxation.....                                                   | 58        |
| 2.2.1.2 Souffle et diction.....                                                        | 58        |
| 2.2.1.3 Prendre conscience de son corps, de ses mouvements, de l'espace.....           | 59        |
| 2.2.1.4 L'imagination, l'attention et l'écoute de l'autre.....                         | 59        |
| 2.2.2 Activités pour travailler l'expression des émotions.....                         | 60        |
| 2.2.2.1 Expression des émotions par le corps.....                                      | 60        |
| 2.2.2.2 Expression des émotions par la mimique.....                                    | 60        |
| 2.2.2.3 Expression des émotions par la voix .....                                      | 61        |
| 2.2.2.4 Emotions en situation contextuelle : les jeux d'improvisation.....             | 62        |
| 3. Présentation des outils d'exploration.....                                          | 63        |
| 3.1 Évaluations.....                                                                   | 63        |
| 3.1.1 Objectifs généraux.....                                                          | 63        |
| 3.1.2 Réalisations.....                                                                | 64        |
| 3.1.3 Passations.....                                                                  | 64        |
| 3.1.4 Descriptifs des épreuves.....                                                    | 64        |
| 3.2 Grille d'observation du comportement émotionnel et interactionnel de l'enfant..... | 68        |
| 3.2.1 Objectifs.....                                                                   | 68        |
| 3.2.2 Réalisations.....                                                                | 68        |
| 3.2.3 Utilisations.....                                                                | 68        |
| 3.3 Précautions méthodologiques.....                                                   | 69        |
| <b>Partie Analyse.....</b>                                                             | <b>70</b> |
| 1. Analyse de chacun des enfants.....                                                  | 71        |
| 1.1 Analyse de A.....                                                                  | 71        |

|         |                                                                                      |    |
|---------|--------------------------------------------------------------------------------------|----|
| 1.1.1   | Analyse des données initiales.....                                                   | 71 |
| 1.1.1.1 | Anamnèse.....                                                                        | 71 |
| 1.1.1.2 | Analyse des résultats obtenus lors de l'évaluation.....                              | 71 |
| 1.1.1.3 | Conclusion : le profil de A.....                                                     | 74 |
| 1.1.2   | Evolution au cours de l'atelier théâtre.....                                         | 74 |
| 1.1.2.1 | Gestion des émotions.....                                                            | 74 |
| 1.1.2.2 | Interaction et communication avec les membres du groupe/comportement<br>général..... | 75 |
| 1.1.2.3 | Expression et partage des émotions.....                                              | 75 |
| 1.1.2.4 | Compréhension des émotions d'autrui.....                                             | 76 |
| 1.1.3   | Analyse des résultats obtenus lors de l'évaluation finale.....                       | 76 |
| 1.2     | Analyse de B.....                                                                    | 78 |
| 1.2.1   | Analyse des données initiales.....                                                   | 78 |
| 1.2.1.1 | Anamnèse.....                                                                        | 78 |
| 1.2.1.2 | Analyse des résultats obtenus lors de l'évaluation.....                              | 79 |
| 1.2.1.3 | Conclusion : le profil de B.....                                                     | 82 |
| 1.2.2   | Evolution au cours de l'atelier théâtre.....                                         | 82 |
| 1.2.2.1 | Gestion des émotions.....                                                            | 83 |
| 1.2.2.2 | Interaction et communication avec les membres du groupe/comportement<br>général..... | 83 |
| 1.2.2.3 | Expression et partage des émotions.....                                              | 84 |
| 1.2.2.4 | Compréhension des émotions d'autrui.....                                             | 84 |
| 1.2.3   | Analyse des résultats obtenus lors de l'évaluation finale.....                       | 84 |
| 1.3     | Analyse de C.....                                                                    | 86 |
| 1.3.1   | Analyse des données initiales.....                                                   | 86 |
| 1.3.1.1 | Anamnèse.....                                                                        | 86 |
| 1.3.1.2 | Analyse des résultats obtenus lors de l'évaluation.....                              | 87 |
| 1.3.1.3 | Conclusion : le profil de C.....                                                     | 89 |
| 1.3.2   | Evolution au cours de l'atelier théâtre.....                                         | 90 |
| 1.3.2.1 | Gestion des émotions.....                                                            | 90 |
| 1.3.2.2 | Interaction et communication avec les membres du groupe/comportement<br>général..... | 90 |
| 1.3.2.3 | Expression et partage des émotions.....                                              | 91 |
| 1.3.2.4 | Compréhension des émotions d'autrui.....                                             | 91 |

|                                                                      |            |
|----------------------------------------------------------------------|------------|
| 1.3.3 Analyse des résultats obtenus lors de l'évaluation finale..... | 91         |
| 2. Evolution de la dynamique du groupe.....                          | 93         |
| <b>Discussion.....</b>                                               | <b>95</b>  |
| <b>Conclusion.....</b>                                               | <b>100</b> |
| <b>Bibliographie.....</b>                                            | <b>101</b> |
| <b>Annexes.....</b>                                                  | <b>104</b> |

# Introduction

Nous pratiquons le théâtre depuis de nombreuses années et nous nous sommes aperçue que cette activité avait une incidence sur notre façon d'appréhender les émotions et leurs diverses manifestations. La pratique d'un atelier théâtre a également eu un impact dans notre vie quotidienne : elle facilitait notre épanouissement, nous a aidée à combattre notre timidité et a facilité nos relations avec autrui en nous permettant de mieux comprendre et d'oser partager les sentiments des autres.

De plus, nous pensons que faire du théâtre a joué un rôle dans notre choix de devenir orthophoniste, métier dans lequel la communication et l'aspect relationnel sont primordiaux. C'est pour cela que nous pensons que la pratique du théâtre peut tout à fait avoir sa place dans les prises en charge orthophoniques.

Lors d'un stage de troisième année au sein de l'ITEP (Institut Thérapeutique Educatif et Pédagogique) Gai Soleil à Nancy, nous nous sommes aperçue que de nombreux enfants avec des troubles du comportement présentaient également des difficultés dans le domaine émotionnel, particulièrement dans la gestion de leurs émotions et la reconnaissance de celles d'autrui.

Par conséquent, nous avons souhaité travailler auprès de ces enfants pour notre mémoire, notre objectif principal étant d'améliorer leurs compétences dans le domaine des émotions, afin qu'ils puissent réutiliser ses capacités dans des situations réelles de leur vie quotidienne.

Pour parvenir à travailler les émotions, le théâtre nous semblait être un vecteur tout à fait approprié. Nous avons donc animé un atelier théâtre, au sein de l'ITEP, avec l'aide de l'orthophoniste de l'établissement pendant 5 mois.

Nous avons pu, lors de la réalisation de ce mémoire, allier notre passion à notre travail ce qui a rendu cette expérience très agréable. Nous espérons que notre mémoire sera le reflet du plaisir que nous avons pris à le réaliser.

Tout d'abord, nous allons commencer par développer notre problématique, nos objectifs et nos hypothèses de travail.

Ensuite, nous mettrons en lien les émotions, les troubles du comportement et des conduites et le théâtre à visée thérapeutique au sein de notre partie théorique.

Puis, nous exposerons notre dispositif expérimental qui comprend : la présentation du terrain de l'expérimentation, la présentation de l'atelier dans laquelle nous décrirons les diverses activités proposées au sein de l'atelier et les différents outils élaborés pour évaluer les compétences dans le domaine émotionnel des enfants de l'atelier.

La partie suivante de notre mémoire relatera justement l'analyse de l'évolution de chaque enfant, ainsi que celle du groupe dans son ensemble.

Enfin, la dernière partie sera composée d'une discussion sur notre démarche, en tenant compte de nos objectifs et hypothèses de départ.

# Problématique et hypothèses

## Constats de départ :

La problématique de notre mémoire trouve son origine dans une réflexion autour des enfants et pré-adolescents souffrant de troubles du comportement et des conduites et présentant des difficultés dans le domaine émotionnel : difficulté de compréhension des émotions, d'adaptation aux comportements émotionnels d'autrui (enfants ou adultes), de gestion et d'expression de leurs propres émotions, ...

Ces enfants sont également suivis en orthophonie pour des raisons diverses : troubles du langage et/ou de la communication, troubles du langage écrit ou encore troubles du raisonnement logico-mathématiques.

Il nous est apparu qu'un travail au niveau émotionnel serait tout à fait pertinent avec ces enfants aux problématiques complexes et vastes. Aborder les difficultés liées aux émotions de ces patients nous est apparu comme faisant partie intégrante du champ d'action de l'orthophonie.

Ces dernières années, la littérature a mis en lumière un aspect de la communication jusqu'alors laissé dans l'ombre : la pragmatique. Or, les capacités de compréhension et d'expression des émotions sont directement reliées aux compétences pragmatiques du langage, et ce tant sur le plan productif que réceptif.

D'ailleurs, le comportement expressif émotionnel est un comportement non verbal, qui, lors d'une conversation appuie le sens du message verbal, voire se substitue à lui. Pour tenir des propos adaptés à la conversation et avoir un échange riche, les interlocuteurs doivent à la fois moduler leurs expressions émotionnelles et identifier le ressenti d'autrui afin d'ajuster leur discours en conséquence. Par conséquent, faire progresser les capacités des enfants dans le domaine des émotions est primordial pour l'évolution de la qualité de leurs communications et de leurs interactions sociales.

Pour mener à bien ce projet et répondre à notre problématique, qui se trouve être « quelle est la pertinence de l'utilisation du théâtre comme support de rééducation dans la sensibilisation aux émotions d'enfants souffrant de troubles du comportement ? », nous nous sommes fixé plusieurs axes de travail et objectifs.

## Objectifs :

L'objectif principal de ce mémoire est d'essayer d'améliorer les capacités des enfants dans le domaine des émotions.

Nous avons tout d'abord choisi des objectifs mettant en avant la dynamique de groupe et la notion d'atelier théâtre :

- inscrire l'enfant dans une dynamique de groupe,
- favoriser sa relation avec les autres, à la fois enfants et adultes,
- travailler le respect des règles/des limites posées par le cadre de jeu,
- favoriser l'écoute de l'autre, la solidarité, le partage du vécu commun avec un support ludique,
- travailler le respect de l'autre (partenaire) en instaurant par exemple l'alternance du temps de parole/d'action,
- développer la concentration, l'attention et l'ouverture aux autres,
- favoriser le bien être, le plaisir du partage autour de l'imaginaire,
- travailler autour de la notion de « faire semblant » et de la notion de personnage (réel/fictif).

Nous avons ensuite sélectionné plusieurs « sous objectifs » afin de cibler nos différents axes de travail dans le domaine émotionnel et ainsi améliorer :

- la compréhension des émotions grâce au contexte (lecture d'indices situationnels, lien cause/conséquences d'une émotion),
- l'empathie (en tentant de rendre possible la décentration),
- la reconnaissance des expressions faciales émotionnelles hors contexte et en contexte,
- l'expression des émotions par le biais de divers canaux de communication, notamment par le non verbal (gestuelle, mimiques, ...),
- les capacités de gestion intérieure de ses propres émotions (en les expérimentant dans le cadre sécurisant du jeu) afin de parvenir par la suite à les exprimer d'une façon socialement adaptée,
- les capacités à mettre des mots sur ses peurs, ses joies, ...

Nous espérons améliorer, grâce à notre travail sur les émotions :

- les relations sociales des enfants, tant avec leurs pairs qu'avec des adultes,
- leurs capacités pragmatiques, en favorisant la prise en compte d'autrui et l'ajustement à ses propos,

- les interactions et tenter de les enrichir (en éveillant la curiosité des enfants pour les émotions d'autrui, en les amenant à parler d'eux-mêmes, ...).

Tous ces objectifs sont très ambitieux et ce projet est malheureusement trop vaste pour répondre aux contraintes imposées à un mémoire d'orthophonie. Les derniers cités ne seront donc pas nos objectifs premiers et nous ne pourrions par conséquent pas les approfondir de façon rigoureuse. Néanmoins, nous les garderons en tête tout au long de notre expérience et nous tenterons d'en tenir compte lors de l'analyse des résultats et de la discussion.

Nous allons à présent développer les hypothèses de notre démarche.

### Hypothèses théoriques :

Nos hypothèses théoriques, au nombre de trois sont :

- les enfants en ITEP ayant des troubles du comportement présentent des difficultés avec les émotions tant dans leur gestion que sur les plans de l'expression et de la compréhension,
- l'art thérapie, et tout particulièrement le théâtre est un moyen pertinent de travailler les émotions,
- travailler les émotions entre dans le champ d'action de l'orthophonie.

Ces trois hypothèses théoriques nous ont amenée à nous questionner, ce qui nous a permis d'élaborer plusieurs hypothèses opérationnelles.

### Hypothèses opérationnelles :

Après avoir réalisé notre stage au sein d'un ITEP, nous avons posé une première hypothèse, basée sur nos observations et nos discussions avec le personnel : les enfants de cet établissement, comme beaucoup d'autres souffrant de troubles du comportement, ont des difficultés dans le domaine émotionnel. **Il serait donc utile et bénéfique pour ces enfants de mettre en place un atelier spécifique, dans le cadre de l'orthophonie, afin de travailler les émotions.**

Or, ces dernières décennies, les activités artistiques ont connu un véritable essor dans le secteur thérapeutique, notamment dans des établissements de type IME (Institut Médico-Educatif) ou encore ITEP. Les médiations artistiques ont à présent leur place dans le projet thérapeutique de nombreux patients. Les enfants peuvent alors suivre des ateliers de contes, d'arts plastiques, de danse, de musique, ...

Nous avons choisi un médiateur permettant un atelier en groupe, plutôt qu'un travail individuel. Nous pensons en effet que la **dynamique de groupe serait bénéfique aux enfants participants à l'atelier** : elle leur permettrait de s'entraider, d'oser plus que s'ils étaient chacun seul dans une relation duelle avec l'adulte. Le médiateur que nous avons retenu est le théâtre.

Celui-ci est d'autant plus pertinent qu'il a été reconnu dans plusieurs études comme présentant de nombreux bienfaits, notamment dans le cadre des prises en charge orthophoniques.

Nous avons donc décidé de mettre en place un atelier théâtre au sein d'un ITEP dans lequel d'autres médiateurs avaient déjà été mis en place (arts plastiques, contes, ...) mais qui n'avait pas encore utilisé le médiateur théâtre. La création de cet atelier soulève une question : participer à un atelier théâtre permet-il de développer des capacités dans le domaine des émotions ? Celui-ci nous permettra-t-il de répondre aux objectifs de travail fixés précédemment ?

Ayant pratiqué nous-même le théâtre pendant plusieurs années et en connaissant les bienfaits, nous avons assez spontanément fait l'hypothèse **qu'un atelier théâtral serait un vecteur pertinent pour améliorer les compétences émotionnelles des enfants du groupe**. Effectivement, ils peuvent expérimenter plus librement les émotions dans le cadre sécurisant du jeu « pour de faux » par le biais de jeux d'expression théâtrale comme des saynètes, des improvisations, ... Les membres du groupe développent donc leurs capacités d'expression en s'extériorisant davantage, grâce notamment à des exercices travaillant la mimique ou les gestes de tout le corps. Par ailleurs, se glisser dans la peau d'un personnage permet aux enfants de développer leur empathie. En effet, il est plus facile de comprendre les émotions d'autrui en les jouant soi-même. C'est également l'occasion de vivre diverses situations émotionnelles et d'apprendre à les gérer et à y réagir de façon adaptée. Jouer des saynètes ou même des improvisations offre aussi aux enfants l'opportunité de recontextualiser les différentes émotions, pour mieux comprendre leurs causes et leurs conséquences. Enfin, la plupart des jeux scéniques se réalisant à plusieurs, les enfants du groupe sont amenés à reconnaître les émotions jouées par l'autre mais aussi à s'y adapter.

C'est pour toutes ces raisons que l'atelier théâtral nous est apparu comme étant un moyen efficace de répondre à nos objectifs.

Nous allons maintenant détailler les éléments théoriques sur lesquels se basent notre démarche.

# Partie Théorique

# 1. Les émotions

## 1.1 Qu'est-ce qu'une émotion ?

D'après le Grand Larousse, une émotion est « *un trouble subit, une agitation passagère causée par un sentiment vif de peur, de surprise, de joie, etc...* » elle est également décrite dans ce dictionnaire comme étant une « *réaction affective transitoire d'assez grande intensité, habituellement provoquée par une stimulation venant de l'environnement* ».

Une émotion est un phénomène complexe, qui se trouve à la croisée de différents grands domaines comme la biologie, l'éthologie ou la psychanalyse. De ce fait, sa définition varie selon les théoriciens qui l'étudient.

Ne pouvant ici décrire chacun des points de vue tenus par tous ces théoriciens au cours de l'Histoire, nous nous appuierons sur la définition donnée par LUMINET dans son ouvrage *Psychologie des émotions*.

D'après lui, les émotions sont des « *réponses rapides de l'organisme suite à certaines circonstances inhabituelles de l'environnement qui se caractérisent par un ensemble de réponses physiologiques, comportementales-expressives et cognitives-expérientielles concomitantes* ». LUMINET complète sa définition en précisant qu'une émotion est « *caractérisée par une durée courte, des éléments déclencheurs facilement identifiables, une intentionnalité, une intensité élevée, et une fréquence d'apparition faible* ».

Cette définition souligne le fait que les émotions comprennent au moins trois composantes :

- une modification physiologique : « *Les émotions ont pour caractéristique commune de ne pas rester purement cérébrales, mais d'être accompagnées de modifications physiologiques et somatiques* ». (DANTZER, *Que sais-je ?*) On peut observer objectivement aussi bien sur soi-même que sur autrui des paramètres tels que : le changement de température, du rythme cardiaque, les changements cutanés (rougir, pâlir, chair de poule, ...). Néanmoins, il est possible que dans certains cas les manifestations soient ambiguës, ce qui rend difficile la distinction entre deux émotions dont les manifestations physiologiques sont très proches. Par exemple, le rythme cardiaque de la peur et celui de la colère sont très proches car tous les deux très rapides.
- une expérience subjective : C'est ce que LUMINET appelle les réponses « cognitives et expérientielles ». L'organisme acquiert des informations sur son environnement et les utilise pour ajuster ses réponses émotionnelles. Chaque expérience émotionnelle a un vécu subjectif unique qui diffère selon chaque individu, sa personnalité ou son

tempérament. Tous jouent un rôle prépondérant dans les ressentis émotionnels de chacun. Il est donc compliqué de trouver les mots pour parler des émotions, car celles-ci sont propres à chacun et par conséquent difficilement exprimables. Le plus simple restant de décrire les circonstances d'apparition de cette émotion et son contexte plutôt que l'émotion elle-même.

- une expression communicative : C'est ce que LUMINET appelle les réponses « comportementales et expressives ». Elles désignent les manières d'être et d'agir d'un individu : les manifestations objectives et observables de ses émotions en réponse à une situation donnée. Elles impliquent les changements de posture, de voix (hauteur, intensité, ...), de mimiques et de gestes qui surviennent lors d'un événement émotionnel.

Afin d'approfondir notre définition du terme « émotion », nous nous devons de le différencier d'autres termes qui lui sont proches, mais qui restent différents du concept que nous cherchons à mettre en lumière dans ce mémoire.

## 1.2 Emotion : ce qu'elle n'est pas ?

**Emotion et sentiment** : le sentiment est une manifestation de l'esprit perçue uniquement par la personne qui l'éprouve. Les sentiments n'engendreraient donc pas de changements physiologiques ou corporels mais seulement une modification cognitive. De plus, contrairement à l'émotion qui est tournée vers l'extérieur et observable pour autrui, les sentiments s'expriment de manière mentale et privée et sont tournés vers l'intérieur. Néanmoins, nous ne sommes pas toujours pleinement conscients de nos propres sentiments.

**Emotion et humeur** : D'après SCHERER, l'humeur est ressentie de façon plus diffuse que les émotions qui sont focalisées sur un événement précis. De ce fait, les éléments déclencheurs d'une humeur sont plus difficilement identifiables que ceux d'une émotion.

L'humeur, d'après EKMAN, a une durée bien plus longue que l'émotion : c'est-à-dire quelques secondes/minutes pour une émotion et quelques heures/jours pour une humeur. Selon l'état d'humeur dans lequel on se trouve, celui-ci peut interférer avec le processus habituel de régulation émotionnelle.

Toutefois, l'intensité subjective serait plus forte dans l'émotion que dans l'humeur, mais l'humeur peut se répéter plus fréquemment que l'émotion. L'humeur n'est pas déclenchée de façon intentionnelle par le sujet. Elle se met en place de façon lente, contrairement aux émotions qui ont une mise en place rapide.

Par ailleurs, EKMAN précise que seules les émotions sont associées à des expressions faciales spécifiques.

**Emotion et tempérament :** Le tempérament est la nature d'une personne, sa constitution physiologique et le caractère qui en découle. Le tempérament fait partie de la personnalité de chacun. Il n'est donc pas fugace comme l'est une émotion.

**Emotion et passion :** Il y a deux grandes différences entre les deux termes. D'une part, la passion dépasse l'émotion en intensité et n'a pas son caractère fugace. D'autre part, contrairement à l'émotion, la passion est due à un déclic interne et s'entretient par des objets externes.

**Emotion et affect :** FREUD a créé le terme d'affect pour « *rendre compte de manière subjective de la quantité d'énergie pulsionnelle. Il désigne le retentissement émotionnel d'une expérience forte* » (LUMINET, *Psychologie des émotions : confrontation et évitement*). De manière plus générale, un affect évalue les émotions, les sentiments, les motivations, les sensations et les humeurs en les "colorant" affectivement. Les affects sont également désignés par le terme de « dimension affective ».

Maintenant que le terme « émotion » est défini, nous allons nous intéresser à l'origine des émotions de l'être humain et comment celles-ci s'expriment.

### 1.3 Différents types d'émotions

#### 1.3.1 Des émotions universelles (DARWIN), une vision évolutionniste

« *L'universalité des émotions à travers les cultures chez l'homme et dans le règne animal laisse penser qu'il s'agit de processus adaptatifs, favorisant la survie de l'individu et de l'espèce.* », (DANTZER, *Que sais-je ?*)

Dès le XIX<sup>ème</sup> siècle, DARWIN s'est intéressé aux émotions et plus particulièrement à leurs expressions émotionnelles. Pour lui, les émotions sont primordiales à la survie et à l'adaptation des espèces, aussi bien l'Homme que les autres animaux.

En effet, les émotions ont été sélectionnées au cours de l'évolution de l'espèce en fonction de leur utilité et de la perspicacité de la fonction adaptative qui faisait suite à cette émotion. Par exemple, la peur d'un danger éveillait notre instinct de survie en nous intimant de prendre la fuite.

DARWIN fut donc un des premiers à évoquer le rôle essentiel des émotions dans la hiérarchie des espèces et à les décrire comme étant utiles à la survie.

De plus, dans son ouvrage *The Expression of the Emotions in Man and Animals* (1872), DARWIN montre que certaines émotions peuvent être innées ou en tout cas vont se développer logiquement et invariablement chez des individus ayant les mêmes capacités, le même environnement. Il nomme ces émotions innées des « émotions de base » ou « émotions primaires ». Elles se définiraient par leur apparition soudaine, incontrôlée, rapide et inconsciente et seraient différenciables les unes des autres par les modifications physiologiques et comportementales qu'elles provoquent.

Les premières émotions que l'enfant connaît, et ce dès la naissance, sont donc les émotions primaires. Celles-ci servent de base au développement des autres émotions et peuvent se combiner au fil des expériences pour former les « émotions secondaires » comme le mépris (qui est la combinaison de la colère et du dégoût).

### 1.3.2 La théorie psycho évolutionniste

Au XX<sup>ème</sup> siècle des théoriciens psycho évolutionnistes tels qu'EKMAN, PLUTCHIK, IZARD ou encore FRIESEN ont repris la thèse de DARWIN sur l'universalité des émotions (ou invariance culturelle).

Ils pensaient qu'il existait des émotions que chaque Homme viendrait à ressentir, exprimer et reconnaître chez tous ceux de son espèce, quelle que soit sa culture et son environnement. Ces émotions seraient presque des réflexes qui se différencieraient d'émotions plus élaborées qui, elles, nécessiteraient des élaborations cognitives. Les émotions réflexes (« les émotions de base ») seraient nécessaires à la survie et génétiquement inscrites (IZARD et PLUTCHIK).

Ils sont parvenus à valider l'hypothèse de l'invariance culturelle des émotions grâce notamment à des études menées sur des tribus aborigènes de Nouvelle Guinée.

En 1972, Paul EKMAN dresse une liste des émotions de base, qui sont, selon lui, au nombre de six : la joie, la peur, la colère, la tristesse, le dégoût et la surprise.

Pour catégoriser les émotions primaires, EKMAN a énoncé différents critères que les émotions de base doivent respecter pour garder cette appellation.

Une émotion de base doit avoir :

- des signaux émotionnels universels,
- des expressions faciales comparables chez l'Homme et chez d'autres primates,
- un contexte physiologique spécifique,
- une cohérence des réactions émotionnelles,
- un déclenchement rapide,

- une durée limitée,
- un mécanisme de perception automatique (elle n'est ni volontaire, ni raisonnée),
- une survenue spontanée.

### 1.3.3 ... et ses expressions faciales

« *La théorie de Darwin a été la première à attirer l'attention sur la possibilité de caractériser les émotions suivant leur expression somatique* », (DANTZER).

Dans leur travail sur les émotions, EKMAN et FRIESEN ont accordé une grande importance aux expressions faciales. Ils ont cherché un moyen objectif de reconnaître les émotions d'autrui en se basant sur la caractérisation des groupes musculaires impliqués dans les mimiques faciales (« *Chacune des parties mobiles du visage est animée par un ou plusieurs muscles et les relations entre les contractions de chacun de ces muscles et les modifications d'apparence de la face sont bien connues* »). EKMAN et FRIESEN utilisent donc ce système, ainsi qu'une bande d'enregistrement vidéo du visage des sujets, comme support de travail pour créer le système de codage des actions faciales (FACS pour Facial Action Coding System). Celui-ci distingue 44 unités d'action (ou unités faciales), correspondant à autant de modifications de l'expression du visage sous l'action d'un muscle ou d'un groupe de muscles faciaux bien précis, 8 positions de la tête et 6 positions des yeux.

Carroll IZARD, à l'Université de Delaware, a proposé un système similaire bien qu'un peu moins complexe, le système de codage discriminatif des mouvements de la face (Maximally Discriminating Facial Movement Coding System). Ce système ne tient compte que des changements d'apparence de la face qui permettent de faire la discrimination entre plusieurs émotions et considère seulement 29 unités de mouvement élémentaire.

Lorsque nous combinons la quarantaine d'unités d'action / unités faciales, celles-ci donnent les expressions faciales des différentes émotions de base : la tristesse, la surprise, la joie, la peur, le dégoût et la colère.

On peut alors dresser un « portrait » de l'expression faciale de chaque émotion de base (d'après les travaux de DARWIN, puis ceux d'EKMAN et TOMKINS) :

- La joie : des sourcils arqués et un peu abaissés, des yeux brillants/rieurs, une bouche ouverte avec les coins des lèvres en avant et en haut, un sourire.
- La tristesse : des sourcils arqués et obliques, des yeux « éteints », une bouche vers le bas, des pleurs.

- La colère : des sourcils froncés, des yeux très ouverts ou au contraire rétrécis, une mâchoire serrée et des lèvres comprimées ou au contraire une bouche « en carré », visage rougi.
- La peur : des sourcils relevés et rapprochés, des yeux ouverts pétrifiés, une bouche ouverte, des lèvres vers le bas soit tremblantes soit avec un aspect tendu, une pâleur du visage, des sueurs, un tremblement de la face.
- La surprise : des sourcils arqués et levés, des yeux fixes, une bouche ouverte.
- Le dégoût : des sourcils rapprochés et un peu levés, des yeux rétrécis, une lèvre supérieure levée en un rictus, des ricanements.

Chaque élément de la face a son importance surtout les yeux, la bouche et les sourcils.

Néanmoins, que ce soit la méthode d'EKMAN ou celle d'IZARD, elles ont pour limite évidente le fait que « *tous les états émotionnels ne donnent pas nécessairement lieu à des modifications d'expression faciale ; celles-ci peuvent être masquées de façon volontaire ou involontaire par le sujet, surtout quand il est avec une autre personne* ». De plus, « *si on demande à un individu d'imaginer une situation source de colère, de tristesse ou de joie, il est parfaitement capable de ressentir l'émotion correspondante, mais sans pour autant l'exprimer* » (DANTZER). Cependant, la méthode FACS garde son utilité, car « l'enregistrement de l'activité électrique des muscles du visage (électromyogramme facial) permet toutefois de mettre en évidence l'existence de contractions musculaires différant suivant le type d'émotion ressentie, en l'absence de toute autre manifestation externe de l'émotion ».

On peut également ajouter aux objections que le caractère universel des émotions est à nuancer. On ne peut nier que les émotions sont également en grande partie culturellement construites. Par exemple, il existe des mots pour désigner une émotion qui ne sont pas équivalents dans toutes les langues. De plus, les objets d'ancrage de certaines émotions varient d'une culture à une autre. Pour conclure sur ce point, on peut affirmer que des universaux émotionnels semblent exister même si des disparités culturelles persistent.

Après nous être attardés sur les émotions de base, nous allons à présent survoler rapidement les autres types d'émotions existants.

#### 1.3.4 Les autres types d'émotions

- Les émotions sociales/secondaires : Ces émotions se développent pendant l'éducation de l'enfant. Elles permettent l'adaptation de l'individu au groupe. Ces émotions sont par exemple : la honte, la pitié, la tendresse, la jalousie, l'orgueil, ...

- Les émotions d'arrière-plan : lorsque nous sentons qu'une personne est tendue ou à cran, découragée ou enthousiaste, démoralisée ou enjouée, c'est que nous avons détecté une émotion dite d'arrière-plan. Les manifestations observables le sont difficilement car elles restent très subtiles (changement de posture, de gestes, d'expression faciale). L'origine des émotions d'arrière-plan est souvent interne. Ces émotions sont la réponse que l'on donne à la question « comment vous sentez-vous ? ».

Nous avons parlé des expressions faciales émotionnelles et des différentes unités qui les composent mais la perception de tous ces traits tant de façon isolée que mis ensemble ne suffit pas à reconnaître l'émotion.

Mais comment « apprenons » nous à traiter les informations lues dans les expressions faciales émotionnelles ?

#### 1.4 Le développement des compétences émotionnelles

Nous avons constaté dans le chapitre précédent que les expressions faciales émotionnelles jouaient un rôle majeur dans la communication émotionnelle entre individus. Nous allons donc, à présent, expliciter comment la communication des émotions se met en place et se développe chez l'être humain.

##### 1.4.1 Les étapes de la vie émotionnelle de l'enfant

Nous en savons désormais davantage sur le développement émotionnel grâce aux travaux menés sur des nouveau-nés. Ils ont permis aux scientifiques de recueillir des données sur les possibilités d'expression émotionnelle des nourrissons et sur leurs capacités de réaction face à diverses situations émotionnelles.

##### 1.4.1.1 Intersubjectivité et accordage affectif

Dès le début de sa vie, le nourrisson est capable de réactions de type émotionnel. Dans un premier temps, ses réactions dépendent uniquement de facteurs biologiques et sont donc des réflexes. Par conséquent, au cours de cette période, quand l'enfant pleure il s'agit de réactions aux contraintes externes ou à son état interne.

Puis, au fil du temps, le bébé commence à se préoccuper du monde qui l'entoure et instaure avec l'adulte une communication émotionnelle. A partir de six semaines de vie, les nourrissons réagissent de manière négative face à un visage qui reste impassible, à l'expression figée. A deux mois, le sourire social apparaît en réponse aux stimulations de son environnement. Ce sourire est le signe d'une communication émotionnelle entre l'enfant et son entourage. Par

la suite, le répertoire émotionnel du bébé ne va cesser de s'enrichir, en incluant petit à petit le corps entier.

C'est de cette façon que lors des six premiers mois de vie, l'intersubjectivité primaire va se mettre en place : le nourrisson entretient une relation dyadique avec l'adulte. Le bébé va y exprimer ses affects et partager avec l'adulte ses états émotionnels. L'enfant commencera à manifester sa peur, sa colère ou encore son dégoût, dès l'âge de cinq mois.

L'intersubjectivité se compose principalement de l'intérêt du bébé pour le visage humain et le regard réciproque, l'imitation immédiate, les synchronies interactionnelles, le dialogue tonique au cours du portage ainsi que le sourire social et la réaction négative au visage impassible évoqués précédemment.

Puis vers sept/huit mois apparaît la peur de l'étranger, déclenchée par la capacité du bébé à distinguer le familier de l'inconnu (vers quatre/cinq mois). Cette période de transition primordiale dans le développement de l'enfant lui permet de percevoir les traits caractéristiques des expressions d'une même émotion et de pouvoir les généraliser : le bébé peut à présent « catégoriser » les expressions faciales.

Ensuite, l'enfant développe des capacités cognitives lui permettant d'établir des relations avec une personne et un tiers, qu'il considère comme liés l'un à l'autre. Ces capacités permettent l'apparition d'une autre forme d'intersubjectivité basée cette fois-ci sur des relations triadiques entre l'enfant, l'adulte et un tiers (objet, personne ou interaction). Elle est appelée intersubjectivité secondaire.

Au cours de cette période, D. STERN décrit la relation précoce (« *interactions précoces* ») entre le bébé et son entourage comme étant un « *accordage affectif* », ce qui est l'équivalent du « *partage des affects, de l'expérience vécue entre personnes, sorte d'harmonisation affective* ». Le parent lit les affects de son enfant à travers son comportement, et il tente d'y répondre de façon adaptée, avec un état affectif qui correspond, sans imiter le comportement de nourrisson. Cet « accordage » reproduit l'affect du bébé mais de façon transmodale : en effet, le parent utilisera une modalité différente de celle de son enfant pour s'exprimer. Par exemple, si le bébé crie pour exprimer la peur, le parent nommera cette émotion et y associera l'expression faciale émotionnelle correspondante. « Les accordages » permettent donc au parent de façonner le comportement émotionnel de son nourrisson.

Cette communication affective interpersonnelle mène à la socialisation grâce aux processus de partage affectif et d'attention conjointe (poursuites visuelles, pointage).

Elle est également nécessaire à la mise en place des capacités de communication. Effectivement, l'enfant commence à comprendre que les expressions faciales donnent des informations sur le contexte : il n'est plus uniquement dans l'intersubjectivité, mais prend en compte le monde extérieur. Ce changement s'effectue entre neuf et douze mois. L'enfant utilise également la « référenciation sociale » : il se fie au visage des personnes qui lui sont proches pour explorer son environnement.

Dès lors, l'enfant commence à avoir accès à la symbolisation : il dit ses premiers mots, on constate l'apparition de l'imitation différée, de jeux de fiction, ....

Le jeu symbolique fait partie de ces manifestations d'accès à la symbolisation, nous allons maintenant expliquer quel est son rôle dans le développement émotionnel du jeune enfant.

#### 1.4.1.2 Le jeu symbolique

D'après le *dictionnaire d'orthophonie* (pages 144 et 145, F. BRIN, C. COURRIER, E. LEDERLE et V. MASY) le jeu est « *une activité physique ou mentale, n'ayant d'autre but que le plaisir qu'elle procure. Cette activité est prépondérante pendant l'enfance et participe à la construction de la pensée symbolique et du développement affectif* ».

Le jeu symbolique est une forme de jeu débutant pendant la deuxième année de vie de l'enfant et atteignant « *son apogée pendant la petite enfance* ». Il suppose « *la représentation de l'image mentale* ». De plus, l'ajout du symbole permet « *de représenter par des gestes une série de réalités non actuelles, absentes et non données dans le champ perceptif* » : comme les jeux de faire semblant, le « comme si », les jeux de rôles, ...

Ces jeux symboliques « *participent à la formation de la pensée symbolique et à l'émergence du langage et permettent aussi à l'enfant de revivre un conflit pour le compenser ou le liquider à travers le jeu* ».

Ce type de jeu permet d'exprimer des émotions fortes et aide à maintenir la régulation des émotions, grâce notamment au jeu de rôle qui a pour but de satisfaire des désirs impossibles ou interdits. Comme, par exemple, prendre le rôle de l'adulte en exagérant son comportement, comme une agressivité violente envers une poupée en guise de punition. En faisant cela, il exprime des émotions très fortes et, en parallèle, il libère son désir d'être la personne « dominante ».

Les relations sociales de l'enfant servent de base à l'imaginaire de l'enfant, mais celui-ci les transforme : ses jeux ne sont donc pas le reflet exact de la réalité, mais sont le témoin de comment cette réalité est ressentie par l'enfant.

De plus, le jeu symbolique diffère selon le sexe de l'enfant : les filles sont attirées par des jeux d'identification féminine et imitent les activités maternelles (cuisiner, s'occuper d'un bébé, ...). Les garçons, quant à eux, préfèrent interpréter des personnages puissants (pompier, policier, cow-boy, superhéros, ...) à travers lesquels ils cherchent l'affirmation de soi et la compétition.

Dans leur monde « imaginaire » les enfants revivent les émotions du monde réel, mais de façon bien plus intense. Par conséquent, leurs peurs également deviennent imaginaires : la peur du loup/des ogres/des sorcières révèlent le sentiment d'impuissance ressenti par l'enfant face à l'adulte à l'âge où il a encore tellement besoin du sentiment de sécurité et de protection procuré par ses parents.

Le jeu symbolique permet à l'enfant de déplacer ses affects du monde réel vers un monde imaginaire afin de pouvoir les vivre sans subir les conséquences d'une action directe. Néanmoins, dans un premier temps, l'enfant peine à distinguer la réalité de l'imaginaire. Cette séparation se fera progressivement, et au terme de celle-ci l'enfant pourra exprimer ses émotions et tenter de les maîtriser grâce à son imagination.

Grâce au jeu symbolique et au faire semblant, l'enfant se met à la place de différentes personnes, il teste différents rôles et s'informe sur le monde qui l'entoure. Lorsqu'il parvient à être touché par la détresse d'autrui et y réagit convenablement, l'enfant commence à faire preuve d'empathie.

#### 1.4.1.3 L'empathie

Selon *Psychologie des émotions : confrontation et évitement* de LUMINET, l'empathie est la « *compréhension des processus psychologiques internes d'un autre individu comme son état émotionnel ou ses pensées* ». Il complète en disant que l'empathie est également une « *réaction émotionnelle à un autre état émotionnel qui est consistant avec cet autre état* ». A cette définition nous pouvons ajouter celle de J. DECETY qui complète celle de LUMINET en qualifiant l'empathie de « *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* ».

L'empathie est donc la capacité à comprendre les émotions d'autrui en partageant l'expérience émotive qu'il vit ou en s'y identifiant. C'est un phénomène complexe qui nécessite plusieurs capacités : avoir conscience de l'existence de différents états émotionnels (différentes émotions) et pouvoir reconnaître les différentes expressions faciales émotionnelles. De plus, l'empathie s'appuie aussi sur la conscience de soi : en effet, plus nous prêtons attention à nos propres émotions, plus nous parvenons à déchiffrer avec efficacité celles d'autrui.

L'identification des émotions de base les plus distinctes les unes des autres (soit la joie, la colère et la tristesse) sont acquises dès trois ans et maîtrisées à partir de cinq/six ans. En revanche, les émotions dont les expressions faciales sont plus subtiles (soit la peur, le dégoût et la surprise) ne sont reconnues que plus tardivement. Même si les diverses études entreprises à ce sujet divergent, on peut néanmoins imaginer que l'évolution de la reconnaissance des expressions faciales émotionnelles n'est pas homogène.

#### Quelle est l'utilité de l'empathie ?

L'empathie nous sert à reconnaître l'état émotionnel d'autrui. Cependant, les émotions sont le plus souvent comprises dans des processus relationnels. Il est donc nécessaire de percevoir les affects de l'autre pour adapter son comportement en conséquence, pour prévoir le comportement de l'autre et y ajuster le sien, pour synchroniser ses propres émotions, le tout sans éprouver les affects d'autrui.

L'empathie ne doit pas être confondue avec la contagion émotionnelle, cette dernière consiste en une imitation physique de l'émotion ressentie par autrui, qui finit par faire naître les mêmes sentiments en soi.

La contagion émotionnelle survient avant l'âge d'un an et est aussi appelée « empathie réflexe » ou « globale ». Le bébé de cet âge ne parvient pas encore à différencier ses émotions de celles d'autrui.

Ce phénomène existe dans une moindre mesure à l'âge adulte et est appelé la compassion : contrairement à l'empathie qui consiste à comprendre les émotions d'autrui, la compassion elle nous fait ressentir l'émotion qu'autrui éprouve.

Le vrai processus empathique n'apparaît que vers deux ans : l'enfant parvient, à partir de ce moment, à ajuster son comportement à l'état émotionnel d'autrui.

Dès trois ans, les capacités d'empathie de l'enfant vont s'affiner et se développeront de plus en plus en grandissant.

La maîtrise de l'empathie permet la réalisation de nouvelles capacités indispensables dans le domaine relationnel, comme la théorie de l'esprit que nous allons évoquer à présent.

#### 1.4.1.4 La théorie de l'esprit

La théorie de l'esprit a été définie pour la première fois en 1978 par PREMACK et WOODRUFF. Ils la définissent comme étant « *la capacité à attribuer des états mentaux à soi-même et aux autres* » : ce qui signifie qu'il nous est possible de faire des hypothèses sur les représentations d'autrui, de prédire leur comportement, leurs intentions, d'imaginer leurs

préoccupations ou leurs croyances. Cela nous permet donc de nous représenter ce que se représente autrui.

Ce phénomène complexe nécessite la combinaison de nombreux processus pour se réaliser. Les nombreux prérequis à la théorie de l'esprit présentent des liens étroits avec des compétences émotionnelles telles que : l'empathie, l'attention conjointe, le jeu du faire-semblant (en effet, selon LESLIE, il y a un parallèle entre l'évolution du jeu du faire-semblant et la construction de la théorie de l'esprit), ...

La théorie de l'esprit « de premier ordre » se développe à partir de trois/quatre ans. L'enfant commence à s'imaginer ce que peut penser une autre personne selon les informations à sa disposition.

La théorie de l'esprit « de second ordre » s'acquiert vers six/sept ans. Elle correspond à la capacité à prêter à un individu une pensée à propos d'un événement objectif, et ce en fonction de la pensée d'une autre personne.

L'évaluation de cette capacité se fait par des épreuves standardisées consistant en des histoires de fausses croyances que l'enfant doit interpréter.

La définition de la théorie de l'esprit a été affinée en 1995 par BAHON-COHEN qui la décrit comme étant une « *intelligence sociale, subtile et difficile à capturer, mais essentielle pour les fonctions sociales* ».

La théorie de l'esprit nécessite donc de pouvoir mentaliser mais également d'acquérir une expérience par le biais de confrontation à des situations variées.

#### 1.4.2 L'inné face à l'acquis : qui est responsable de l'existence des capacités émotionnelles ?

##### 1.4.2.1 Les expériences de l'enfant

Les émotions sont, dès le début de la vie de l'enfant, directement reliées aux émotions éprouvées par son entourage. Elles sont par conséquent l'un des moyens de communication privilégié du bébé (puis de l'enfant) avec son environnement. De plus, ces émotions sont présentes dans la majorité des activités de l'enfant (comme le jeu par exemple). La communication par l'émotion dépend aussi bien de la personne qui joue/communique avec l'enfant que de l'endroit où ils se trouvent pendant qu'ils pratiquent cette activité.

Par conséquent, les émotions éprouvées par celui-ci sont partiellement causées par les interactions qu'il a avec ses proches, elles évoluent donc en fonction des expériences vécues par l'enfant.

D'après DANTZER (*Que sais-je ?*, page 23) l'attachement, correspondant au « *lien affectif qui s'établit entre l'enfant et ses parents ou d'autres objets sociaux* », se devrait d'être de qualité

car, selon lui, cela « *est fondamental(e) pour le développement social, émotionnel et cognitif de l'enfant au cours de la deuxième année* ».

Effectivement, un attachement de type « sécuritaire » permettrait à l'enfant d'exprimer plus facilement ses émotions. De plus, si ce dernier est dans un état de bien-être émotionnel élevé, sa compréhension des émotions en grandissant sera plus efficace.

Au contraire, si l'entourage du bébé se révèle être inexpressif, imprévisible, indisponible, ou encore insensible, l'accordage affectif de l'enfant sera plus long à se mettre en place ou sera perturbé. Dans ces circonstances, le jeune enfant pourrait, dans les cas les plus extrêmes, se retirer psychologiquement ou affectivement de la relation (comme dans le cas de l'hospitalisme, étudié par WINNICOTT).

Nous pouvons retenir que l'environnement social du bébé peut affecter son comportement ainsi que son développement à plus long terme.

Néanmoins, la formation des traits de caractères/de la personnalité de l'enfant (comme la timidité, l'agressivité, ...) ne dépend pas uniquement de l'environnement, mais également de lui-même, de ce qu'il est.

#### 1.4.2.2 ... et sa personnalité

D'après LUMINET (« *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* », *Psychologie des émotions : confrontation et évitement*), il existerait des relations prévisibles entre des traits de la personnalité d'un individu et l'expression de ses émotions. Par exemple, une personne extravertie montrera plus ses émotions qu'une personne plus réservée/introvertie.

Selon DANTZER (*Que sais-je ?*, page 42), au cours de son développement, « *l'individu se construit peu à peu une personnalité dont les aspects émotionnels définissent le tempérament* ». Certaines personnes seraient donc plus susceptibles d'être victimes de désordres émotionnels que d'autres. La personnalité jouerait un rôle prépondérant dans la manière d'appréhender son environnement, d'y réagir, de réguler ses émotions et d'adapter son comportement à la situation.

Certains troubles/certaines pathologies existant(es) peuvent agir directement ou indirectement sur les émotions, ils/elles peuvent s'exprimer sur le plan psychique ou sur le plan somatique.

Après avoir étudié l'importance des émotions dans le développement de l'enfant, nous allons nous concentrer sur leur utilité dans la vie quotidienne de chaque individu.

## 1.5 « L'intelligence émotionnelle »

### 1.5.1 L'importance de l'émotion dans la communication

Au cours de la première partie de ce mémoire, nous avons évoqué que DARWIN, et d'autres scientifiques évolutionnistes après lui, avaient constaté le rôle majeur des émotions dans la survie des espèces. Leurs hypothèses ont également confirmé la valeur de signal des émotions. En effet, les expressions faciales émotionnelles permettent aux individus d'une même espèce de se transmettre des informations entre eux. On peut affirmer, que dans ce cas, les émotions ont une valeur communicative.

De même, nous avons vu précédemment que très tôt dans le développement du nourrisson, les émotions sont le point d'ancrage des interactions/échanges précoces entre le bébé et son entourage. Il est donc indispensable pour que l'enfant puisse entrer au fur et à mesure dans une vraie communication, qu'il maîtrise l'expression et la compréhension des émotions.

Le domaine des émotions est également fortement lié à celui de la pragmatique du langage, qui correspond à l'usage social du langage. Elle est liée à l'expression et à la compréhension des émotions car elle correspond à une forme de langage basé sur la référence mentale, sur le concept de soi différencié des autres. De ce fait, le langage pragmatique ne s'acquiert que si les capacités d'attention conjointe d'intersubjectivité, d'empathie, de théorie de l'esprit, ... sont acquises préalablement. Les enfants ayant des troubles de la pragmatique sont par conséquent également sujets à des difficultés pour comprendre les émotions d'autrui et exprimer les leurs de façon adaptée.

On peut donc affirmer que posséder des capacités dans le domaine émotionnel est indispensable à une communication efficiente. Dans certains ouvrages, on voit d'ailleurs le terme de « communication émotionnelle », ce qui correspond à une capacité d'interpréter les expressions faciales, les gestes, les postures, les intonations, en termes d'intentions. C'est cette capacité qui nous permet d'ajuster nos comportement aux diverses situations rencontrées.

Ce qui nous amène à penser que les émotions tiennent également un rôle majeur dans les interactions sociales.

### 1.5.2 Émotion et régulation des interactions sociales

Comme nous l'avons évoqué précédemment, le nourrisson utilise la fonction de référence sociale de l'émotion, c'est-à-dire qu'il se sert de l'expression faciale d'autrui pour

évaluer la situation à laquelle il est confronté. C'est cette action qui lui permet de s'ajuster convenablement au contexte social.

Le comportement est donc régulé en partie par la référenciation sociale, ce qui se recoupe avec la fonction adaptative des émotions évoquée par DARWIN. Elle permet en effet de lever les ambiguïtés d'une situation et permet de faciliter l'adaptabilité d'un individu à une myriade de contextes différents.

Les émotions seraient peut-être la raison permettant de dire que l'être humain est un être social. Ce sont effectivement les émotions qui nous font respecter les normes sociales et comprendre que certains comportements sont acceptables socialement alors que d'autres ne le sont pas. Conformer son comportement aux normes du contexte d'interaction permet d'être accepté socialement au sein du groupe partageant ces mêmes normes. Il est donc indispensable d'admettre que les émotions sont partie intégrante de la dynamique sociale et qu'elles jouent le rôle de guide dans les différentes expériences vécues par l'être humain, qu'elles soient internes ou relationnelles.

La valeur de signal des mimiques, de la posture, des gestes, de la voix, nous donne accès aux états émotionnels d'autrui et nous permet d'ajuster notre comportement en prédisant celui d'autrui.

L'enfant parvient petit à petit à contrôler plus finement ses émotions afin de s'adapter à son interlocuteur : il est capable d'accentuer ou d'inhiber ses expressions faciales émotionnelles pour causer une réaction chez l'autre et ainsi réguler les échanges sociaux. Il peut ainsi choisir de dissimuler ses émotions à autrui ou au contraire vouloir les partager.

Le partage social des émotions nous apporte les expériences émotionnelles de l'autre qui vont nous servir à étoffer notre représentation des situations émotionnelles et à enrichir nos connaissances au sujet des émotions. Le partage social se réalise de manière privilégiée après un évènement traumatique, car la personne cherche, en racontant son histoire, à trouver du réconfort à travers la présence et l'écoute de l'autre.

La comparaison sociale sert, elle aussi, à rétablir et préserver l'intégration sociale : en effet, elle donne des scripts, acceptés socialement, de contrôle et d'expression de l'émotion et des patterns comportementaux.

Le domaine émotionnel au service, entre autres, des interactions sociales prouve que les émotions nécessitent en certaines circonstances notre intellect. Pourrions-nous alors parler « d'intelligence émotionnelle » ?

### 1.5.3 Qu'englobe le concept « d'intelligence émotionnelle » ?

Nous savons à présent que toutes nos émotions ont un impact sur notre façon de réagir aux événements, notre capacité de jugement ainsi que notre manière de communiquer avec autrui.

Nous vivons au sein d'un environnement à la fois social et émotionnel : l'individu qui peut le mieux s'ajuster à cet environnement est celui qui parvient de manière conjointe à utiliser son intellect et à répondre de façon adéquate socialement, donc émotionnellement.

L'importance des émotions a mené à la création de la notion « d'intelligence émotionnelle », évoquée pour la première fois, en 1990, par SALOVOY et MAYER.

« L'intelligence émotionnelle » se base sur plusieurs principes :

- pouvoir reconnaître les émotions d'autrui et y réagir en conséquence,
- pouvoir reconnaître ses propres émotions,
- pouvoir les nommer et les différencier,
- pouvoir les exprimer afin d'améliorer la communication avec autrui au lieu de l'endommager,
- pouvoir les utiliser de manière constructive, sans être paralysé ou guidé par elles.

Les personnes insensibles à « l'intelligence émotionnelle », réagiraient de façon inappropriée aux interactions sociales et émotionnelles avec leurs pairs et seraient par conséquent exclues de leur société d'origine. Ainsi, leurs performances dans d'autres domaines seraient également affectées négativement.

Le manque ou l'absence de compétences dans le domaine émotionnel se manifeste également par un manque de curiosité, de confiance en soi, de maîtrise de soi, ... et serait aussi lié à certains troubles psychiatriques comme les troubles de la personnalité, de l'humeur, ...

### 1.5.4 Émotion et orthophonie

Comme nous l'avons constaté tout au long de ce premier chapitre, les émotions ont une vraie fonction de communication et de régulation des interactions ce qui les rend indispensables dans la vie de chaque individu. Par conséquent, des perturbations émotionnelles peuvent avoir de sévères répercussions sur la vie d'un patient.

L'orthophonie est une profession variée couvrant un vaste champ de pathologies. La majorité de ses prises en charge ne consistent pas uniquement en une rééducation de la parole ou du langage, mais englobe toute la communication dans son ensemble.

Le premier objectif de cette thérapie est d'instaurer une relation de confiance avec le patient, au cours de laquelle on constatera l'apparition d'interactions de plus en plus riches et variées. Par exemple, chez le jeune enfant, l'un des buts de l'orthophoniste sera d'aider à développer les prérequis indispensables à la communication et au langage qui se trouvent être, pour la plupart d'entre eux, en lien étroit avec les émotions. C'est le cas de l'intersubjectivité, de l'empathie, de l'adaptation à autrui, ....

Nous pouvons donc imaginer qu'il serait pertinent d'inclure un travail spécifique sur les émotions au cours d'une prise en charge orthophonique, notamment avec des patients présentant des troubles de la pragmatique.

Un autre domaine de l'orthophonie nous est apparu comme pouvant être potentiellement sensible à un travail sur les émotions : les enfants en ITEP souffrant de troubles du comportement.

## 2. Les troubles du comportement et des conduites

### 2.1 Définitions

#### 2.1.1 Qu'est-ce qu'un trouble, un comportement, des conduites ?

Le trouble, du point de vue de la santé mentale « renvoie à un ensemble de conditions morbides susceptibles de caractériser l'état de dysfonctionnement comportemental relationnel et psychologique d'un individu en référence aux normes attendues à son âge » (rapport INSERN sur les troubles de la conduite, 2005). Il est également défini, par le dictionnaire Larousse, comme étant « une perturbation dans l'accomplissement d'une fonction physique ou psychique, pouvant se manifester au niveau d'un appareil, d'un organe, d'un tissu ». Nous pouvons, par conséquent, en déduire qu'une personne souffrant de troubles présente des dysfonctionnements par rapport à la moyenne, à la norme attendue. Dans le domaine de la santé, le mot trouble porte toujours la marque du pluriel car il correspond à une série d'actes n'entrant pas dans la définition de ce que l'on pourrait qualifier de « normal ». Ce sont donc les symptômes qui permettent de définir telle ou telle pathologie. Par conséquent, il est indispensable de resituer les différents actes dans un temps et un contexte donnés. Par exemple, le « non » systématique est normal chez un enfant de 2 ans, mais cela deviendra inquiétant s'il continue encore à 6 ans.

Un comportement est une « réaction émotionnelle inadaptée » (*scolariser les enfants présentant des troubles de la conduite et du comportement*, eduscol, août 2012) correspondant à l'état d'être de l'individu.

Les conduites sont des « *transgressions des règles sociales* », ce qui correspond aux actes réalisés par l'individu. Ce terme est au pluriel plusieurs actes transgressant les règles sont nécessaires pour parler de trouble.

Maintenant que tous les termes sont définis, nous allons voir ce qu'ils recouvrent une fois associés.

### 2.1.2 Qu'est-ce qu'un trouble du comportement et des conduites (TCC) ?

Les troubles du comportement et des conduites se manifestent par toute une série d'actes. Plus généralement, nous pouvons affirmer que ces enfants/adolescents souffrent de difficultés dans leurs relations à autrui, que ce soit avec leurs pairs ou des adultes.

Cette difficulté s'exprime par des actes quantitatifs (comportement en excès ou en défaut) ou qualitatifs (inadéquation, déviation, ...).

De plus, ces actes sont « *de l'agir non socialisé [venant] au premier plan comme mode d'expression dans la relation* » (*troubles du comportement de l'enfant et de l'adolescent*, J-P. VISIER et al.). Pour être reconnus comme étant des TCC, les troubles doivent être assez fréquents, assez graves ou durer assez longtemps pour constituer un véritable trouble du comportement et être repéré par plusieurs adultes dans l'entourage de l'enfant.

Comme ces troubles affectent la relation à autrui, ils présentent de graves répercussions sur le milieu social et scolaire. Par conséquent ces enfants, bien que ne présentant pas de déficience intellectuelle, sont empêchés par leurs troubles dans leur progression scolaire.

Ces troubles se retrouvent dans toutes les classifications des pathologies/maladies mentales : bien qu'il ait une part saine, l'enfant ne pourra s'empêcher de réaliser des actes qu'il regrettera le plus souvent après coup et qui pourront le mettre à mal, lui et son entourage.

D'après la conception psychanalytique, ces troubles sont l'expression d'une défaillance du lien entre la pensée et l'agir : les comportements apparaissent là où l'enfant ne parvient plus à s'exprimer.

Selon Sylvie CANAT, la problématique principale des enfants avec des troubles du comportement est de parvenir à trouver la limite, c'est-à-dire de pouvoir : contenir leurs affects et leurs pensées, limiter l'impact de la demande de l'autre, se contenir dans un cadre donné et dans l'espace et enfin limiter la présence de l'autre, ses pensées, son regard, ses émotions, ... (considérés comme intrusifs).

Enfin, la psychopathologie des enfants présentant ce type de troubles met en avant des modalités de défense d'une profonde inquiétude humaine se traduisant par :

- de l'agir et beaucoup de passages à l'acte ou d'hyperréactivité,
- des temporalités très éphémères,
- des processus de défense très instables de type borderline,
- de la rigidité comportementale,
- de la violence très ordinaire et peu refoulable (envers lui-même ou envers autrui),
- des relations très addictives ou abandonniques,
- de la double contrainte : avoir besoin de l'autre (besoin causé par une grande insécurité intérieure) en qui il ne parvient pas à avoir confiance,
- ressentir d'une façon démesurée la mort,
- beaucoup de fatigue et d'usure au contact de l'autre,
- une grande perméabilité à son environnement.

Tous ces troubles du comportement et des conduites sont classés de manières différentes selon des courants théoriques variés.

## 2.2 Différents types de troubles du comportement (différentes classifications)

Les troubles du comportement et des conduites sont définis dans plusieurs classifications qui diffèrent entre elles.

### 2.2.1 Le DSM-IV (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorder)

Le DSM-IV est la classification de l'association américaine de psychiatrie. Son approche est a-théorique, bien qu'elle se rapproche des théories behavioristes. Par conséquent, dans cette classification seront mis en avant les conséquences et les symptômes des pathologies.

Les troubles de la conduite appartiennent au chapitre « *troubles : déficit de l'attention et comportement perturbateur* » avec : le trouble déficit de l'attention/hyperactivité, le trouble oppositionnel avec provocation et le trouble du comportement perturbateur non spécifié. Ils sont définis comme « *un ensemble de conduites répétitives et persistantes, dans lequel sont bafoués les droits fondamentaux d'autrui ou les normes et règles sociales correspondant à l'âge du sujet* ». Pour pouvoir poser un diagnostic, au moins trois des critères suivants doivent s'être manifestés dans les douze derniers mois, et au moins un de ces critères dans les six derniers mois : agression envers des personnes ou des animaux, destruction de biens matériels, fraude ou vol, violation grave de règles établies.

De plus, la perturbation du comportement entraîne une altération cliniquement significative du fonctionnement social et/ou scolaire, qui est facilement repérable même pour un œil non exercé.

### 2.2.2 La CIM-10 (Classification statistique Internationale des Maladies et des problèmes de santé connexes)

Elle est la classification de référence internationale et est publiée par l'OMS (Organisation Mondiale de la Santé).

Tout comme le DSM-IV, elle repose sur une série de conduites répétitives et persistantes dans les six derniers mois. Elle parle de « *troubles du comportement et troubles émotionnels apparaissant habituellement durant l'enfance et l'adolescence* ». Elle regroupe différents troubles :

- **hyperkinétiques** : « *un manque de persévérance dans les activités qui exigent une participation cognitive et une tendance à passer d'une activité à l'autre sans en finir aucune, associés à une activité globale désorganisée, incoordonnée et excessive* ». Par exemple, les troubles de l'attention,
- **des conduites** : « *ensemble des conduites dyssociales, agressives ou provocatrices, répétitives et persistantes dans lesquelles sont bafouées les règles sociales correspondant à l'âge de l'enfant* ». Par exemple, le trouble oppositionnel avec provocation,
- **mixtes des conduites et troubles émotionnels** : « *troubles caractérisés par la présence d'un comportement agressif, dyssocial ou provocateur, associé à des signes patents et marqués de dépression, d'anxiété ou d'autres troubles émotionnels* »,
- **émotionnels apparaissant spécifiquement dans l'enfance**, majorés et intenses,
- **du fonctionnement social** : par exemple un mutisme sélectif ou généralisé,
- **les tics**,
- **autres troubles du comportement et troubles émotionnels apparaissant habituellement dans l'enfance et l'adolescence** (énurésie, ...).

Cette classification est un pont entre l'approche américaine (DSM-IV), et la classification française.

### 2.2.3 La CFTMEA (Classification Française des Troubles Mentaux de l'Enfance et de l'Adolescence)

Cette classification présente une approche psychanalytique. Elle ambitionne de tenir compte des diversités et des particularités de chaque enfant et adolescent ayant des troubles. Elle tente d'être une psychologie dynamique qui « *explore la personnalité et les phénomènes inconscients* » (E. DEMONT, *La psychologie*, édition sciences humaines, 2009, page 24),

et porte plus particulièrement attention aux causes. Elle est donc plus attentive à la maladie à proprement parler.

En 2000 apparaît le chapitre « *troubles des conduites et du comportement* », dont voici le tableau :

- **troubles hyperkinétiques** : hyperkinésie avec trouble de l'attention, Trouble Déficit de l'Attention avec Hyperactivité (TDAH),
- **troubles des conduites alimentaires** : anorexie mentale, anorexie mentale boulimique, anorexie mentale atypique, boulimie, trouble des conduites alimentaires du nourrisson et de l'enfant, troubles alimentaires du nouveau-né,
- **conduites suicidaires** : tentatives de suicide et leurs suites immédiates, antécédents de tentative de suicide, idées suicidaires,
- **troubles liés à l'usage de drogues ou d'alcool,**
- **troubles de l'angoisse de séparation,**
- **troubles de l'identité et des conduites sexuelles,**
- **autres troubles caractérisés des conduites** : pyromanie, kleptomanie, trichotillomanie, fugues, violence contre les personnes, conduites à risques, errances,
- **autres troubles des conduites et des comportements,**
- **troubles des conduites, non spécifiés.**

Maintenant que les différents troubles du comportement et des conduites ont été classés, nous allons nous intéresser à leur incidence tant dans la vie quotidienne que dans les apprentissages de l'enfant ou de l'adolescent atteint de ces troubles.

## 2.3 Manifestations des troubles du comportement et des conduites

### 2.3.1 Dans la vie quotidienne

- **Une quête existentielle associée à une détresse affective** : Ces enfants sont souvent porteurs d'un lourd passé. De ce fait, dans un souci d'autoprotection, ils se méfient de toute manifestation affective, ce qui les amène à tester l'adulte dans sa capacité à l'aimer. Bien qu'ils recherchent la présence de figures structurantes et sécurisantes, ils sont paradoxalement déstabilisés par la dépendance affective ce qui entraîne chez eux fuite, destruction, ...
- **Un contrôle difficile des émotions et une instabilité extrême** : Les sentiments et affects leur sont difficilement contrôlables, et ce, dans toutes les situations de vie (école, famille, ...). Les nombreuses manifestations ont pour objectif de se substituer à un conflit interne de pulsions qui

sont non retenues et par conséquent excessives. Ces pulsions restent insensibles au rappel à l'ordre et au changement d'approche.

- **Une défense de son sentiment de toute puissance** : Il est important pour ces enfants de rester le maître du mode de relation qu'ils mettent en place. Pour y parvenir, ils peuvent soit être dans un état d' « affrontement défensif » avec irrespect des adultes, instrumentalisation des plus faibles, volonté de dominer/réduire/détruire/nier autrui ; soit être dans un « repli défensif » où l'autre est vécu comme un intrus et que l'attaque paraît impossible. L'enfant se referme donc sur lui-même en évitant tout contact avec l'extérieur.

- **Un rapport à la loi difficile et fluctuant** : La famille d'enfants ayant des troubles du comportement et des conduites peinent souvent à faire la différence entre désir et besoin. De plus, leurs demandes vis-à-vis de leur progéniture sont souvent immodérées et le laisser faire trop important. Le rapport à la loi, aux normes, aux règles de ces enfants peut donc varier, selon les circonstances ou leurs envies, ce qui rend difficile leur intégration dans des groupes où un cadre délimité est forcément présent.

Les jeunes présentant les troubles psychiques les plus graves sont souvent en rupture avec la réalité et peuvent aller jusqu'à afficher des traits psychotiques. Les manifestations de ces troubles sont :

- **Des angoisses massives**, de différents types, qui ne peuvent être contenues par les processus mentaux de défense habituels. C'est pourquoi certains des enfants souffrant de ces troubles tentent de les repousser avec des rituels ou des conduites contraignantes, par des comportements d'immobilité motrice ou au contraire d'hyperactivité afin de décharger leurs angoisses.

- **Des thématiques fantasmatiques crues** : les jeux et les préoccupations imaginaires de ces enfants sont souvent caractérisés par des thèmes crus, tels que : la violence, l'agression, le sang à outrance, ... représentés le plus souvent par le biais de dessins.

En plus de toucher la vie de tous les jours, les manifestations des troubles du comportement et des conduites ont également un impact majeur sur les apprentissages (notamment scolaires).

### 2.3.2 À l'école et dans les apprentissages

- **Une faible estime de soi** : Pour ces enfants, lorsqu'ils réussissent c'est de la chance, et quand ils sont face à un échec ils se considèrent comme « stupide ». Ils ne parviennent pas à prendre de la distance, ce qui conduit à une fuite de toute mentalisation ou élaboration. Par conséquent, pour ne pas avoir à entrer dans une activité scolaire, ils vont contester son utilité, ou prétexter que ce n'est pas de leur niveau (« c'est pour les bébés »).

- **L'empêchement de penser qui entraîne la peur d'apprendre** : Apprendre nécessite d'accepter des règles, de passer par des incertitudes, de se confronter à ses manques, d'abandonner ses certitudes et savoirs antérieurs qui pouvaient sembler perpétuels. Toutes ces modifications de leurs propres représentations effrayent les enfants atteints de TCC. Afin d'éviter cette remise en question, ils présentent souvent une instabilité continue, une impression d'inattention, un refus d'identification à « celui qui sait », une fuite devant tout travail intellectuel, une intolérance à la frustration. Serge BOIMARE décrit les enfants ayant des Troubles du Comportement et des Conduites (TCC) comme présentant « *un fonctionnement intellectuel singulier, aménagé et équilibré sur un évitement de la pensée* » qui leur permet de contourner ou d'éviter « *le doute indispensable au fonctionnement intellectuel* ». Ce retour sur eux-mêmes, afin de « *mobiliser leurs capacités réflexives* », provoque chez ces enfants des « *sentiments parasites* » qui perturbent leur fonctionnement intellectuel mais aussi « *les inquiètent* ». L'empêchement de penser entraîne quatre conséquences majeures dans les apprentissages : une concentration impossible, une curiosité marquée principalement par les préoccupations primaires, un langage ne leur permettant pas d'argumenter et un fonctionnement intellectuel ne connaissant plus le doute.

- **Un rapport difficile à la temporalité** : Comme ces enfants ont un vécu morcelé, avec un passé compliqué à recomposer et un futur qui peut être difficile à envisager, leur rapport au temps est perturbé. C'est pour cela qu'en conjugaison, par exemple, il leur sera difficile d'assimiler les notions de temps. De même, la mise en projet sera complexe à moyen et long terme. Pour ces jeunes, le seul espace temporel existant est le temps présent, d'où certaines mises en danger.

- **Les plaisirs immédiats** : La difficulté à se projeter dans le temps entraîne un besoin absolu pour l'enfant que sa demande soit satisfaite au moment même où il l'émet. Ces enfants sont incapables de différer et veulent que tout ait un résultat instantané. Ceci peut poser problème dans nombre d'apprentissages scolaires qui se jouent sur du long terme, comme l'apprentissage de la lecture par exemple.

- **Une difficulté d'accès au symbolique** : D'après l'école psychanalytique, cette difficulté est causée par un déficit de sublimation. Elle entraîne des difficultés de compréhension du second degré, des métaphores, de l'implicite, du sens figuré, des problèmes, ...

Toutes ces difficultés, tant dans la vie quotidienne que dans les apprentissages scolaires, nécessitent des modalités de prise en charge et des traitements spécifiques, notamment en milieu spécialisé comme dans des ITEP.

## 2.4 Les traitements et les prises en charge

### 2.4.1 Les traitements des troubles du comportement

Le traitement des troubles du comportement et des conduites est multimodal : il peut comprendre une thérapie psychosociale et/ou un traitement médicamenteux.

Dans les formes les plus sévères, les traitements pharmacologiques sont une aide précieuse. Trois classes de psychotropes sont utilisés : principalement des neuroleptiques (sédatifs), des thymorégulateurs, comme le lithium, et paradoxalement, dans certains cas précis, des psychostimulants. Néanmoins, ils doivent être utilisés avec précaution. D'autant plus que l'approche psychopharmacologique seule est loin d'être suffisante. En effet, le traitement est basé principalement sur une prise en charge globale de l'individu, qui prend en compte l'enfant ou l'adolescent dans son contexte psychosocial et familial.

Les thérapies psychosociales sont nombreuses et diverses telles que : les programmes éducatifs parentaux, les thérapies cognitives, les approches multisystémiques, ...

La majorité des prises en charge thérapeutiques associe guidance psychiatrique, mesures éducatives et travail psychothérapeutique, leur but conjoint étant de faire diminuer et, à terme, disparaître les troubles du comportement et des conduites ainsi que de permettre aux émotions et à la souffrance psychique de se manifester sous des formes socialisées.

Pour parvenir à ces objectifs, il est indispensable de favoriser la résolution des conflits en instaurant un sentiment de sécurité ainsi que de soutenir la reprise du lien social.

Le médecin de famille joue également un rôle important dans la prévention et la prise en charge des manifestations jugées normales selon l'âge de l'enfant. La persistance ou la gravité de ces troubles doivent néanmoins entraîner une évaluation plus approfondie par un spécialiste.

Le traitement de l'enfant sera adapté de manière individuelle en fonction de l'enfant lui-même, de ses troubles, des interactions avec son entourage et des signes de gravité du trouble.

Il est donc primordial pour l'équipe soignante de construire une alliance de qualité tant avec l'enfant/adolescent qu'avec ses parents. En plus du traitement médicamenteux, qui peut s'avérer être un soutien nécessaire, et du soutien psychothérapeutique qui vise à restaurer l'estime de soi de l'enfant dans le rapport à l'estime de l'autre grâce à la création d'un lien de confiance entre le jeune et son thérapeute, une hospitalisation peut parfois se révéler indispensable. Elle permet une rupture dans les habitudes de vie de l'enfant et peut permettre la réémergence d'un sentiment de sécurité aussi bien pour ce dernier que pour ses parents.

Un séjour en ITEP (Institut Thérapeutique, Educatif et Pédagogique) peut constituer le cadre nécessaire à la réintroduction progressive du sentiment de sécurité au sein de la relation par le biais d'un suivi plus personnalisé de la scolarité et de la vie quotidienne.

#### 2.4.2 Une prise en charge spécifique : les ITEP

Les enfants avec des troubles du comportement et des conduites présentent des problématiques variées et complexes entraînant des perturbations majeures de l'environnement de l'enfant. Leur prise en charge peut se faire en institution, pour les cas les plus graves, ou bien en classe ordinaire, avec de nombreuses adaptations, pour les autres.

Les institutions prenant en charge les enfants/adolescents les plus lourdement touchés peuvent être des structures sanitaires comme le CMP (Centre Médico-Psychologique), le CMPP (Centre Médico-Psycho-Pédagogique), l'hôpital de jour, ... Néanmoins, la structure dédiée à ces troubles est un Institut Thérapeutique Educatif et Pédagogique (ITEP). Les ITEP ont été créés en 2007, en remplacement des Instituts de Réadaptation (IR). Ils marquent une nouvelle orientation : les troubles du comportement et des conduites sont dès lors considérés comme une maladie psychique et non plus comme des comportements à redresser. Il faut donc à présent soigner, éduquer et enseigner, et non pas seulement rééduquer : *« les Instituts thérapeutiques, éducatifs et pédagogiques accueillent les enfants, adolescents ou jeunes adultes qui présentent des difficultés psychologiques dont l'expression, notamment l'intensité des troubles du comportement, perturbe gravement la socialisation et l'accès aux apprentissages. Ces enfants, adolescents et jeunes adultes se trouvent, malgré des potentialités intellectuelles préservées, engagés dans un processus handicapant qui nécessite le recours à des actions conjuguées et à un accompagnement personnalisé »* (Décret du 14 mai 2007 créant les ITEP).

Les enfants sont orientés en ITEP sur décision de la MDPH (Maison Départementale des Personnes Handicapées), après une demande de la famille.

L'aspect thérapeutique au sein des ITEP est assuré par une équipe pluridisciplinaire variée : un médecin psychiatre, un psychologue, un orthophoniste, un psychomotricien et un infirmier. Tous les professionnels en lien avec des enfants ayant des troubles du comportement et des conduites doivent avoir suivi une formation adéquate et également être soutenus de façon régulière pour gérer séduction et provocation de ces jeunes.

L'aspect éducatif est réalisé au quotidien par des éducateurs spécialisés. Leur objectif principal est d'inviter chaque jeune à travailler sa subjectivité, ses représentations personnelles, son

rapport aux autres, au monde, à lui-même, sa manière d'aborder les savoirs et les connaissances, et ce grâce à une mise en situation d'expériences nouvelles pour lui.

L'éducateur aide également au développement des compétences sociales de ces enfants, tout en tenant compte de leurs besoins, de leur potentiel et de leur contexte familial.

A terme, l'objectif principal est de favoriser l'épanouissement des capacités de l'enfant, de construire son parcours au sein de l'ITEP, de développer ses compétences en matière d'autonomie, de créativité, d'adaptabilité afin de l'aider à devenir responsable de ses choix dans une démarche citoyenne.

Pour y parvenir, des temps collectifs et individuels sont organisés, pour permettre à l'enfant de quitter le registre défensif dans ses relations à autrui par le biais d'actions socialisantes au sein d'espaces de médiation/d'expérimentations à la fois contenant, structurants et sécurisants.

Le pôle pédagogique est composé d'enseignants ayant pour mission première, en association avec d'autres professionnels, d'aider le jeune à se reconstruire en tant qu'élève pour parvenir à terme à une re-scolarisation dans le milieu scolaire ordinaire. Les enseignants en ITEP permettent donc aux enfants de suivre un apprentissage scolaire normal pour poursuivre leur parcours de formation.

Les derniers membres de l'équipe pluridisciplinaire sont : l'assistance sociale (prenant en charge le lien avec les familles), les services généraux (secrétaires, chauffeur, cuisinier, ...) et l'équipe de direction.

Les ITEP, bien que bénéfiques aux enfants atteints de troubles du comportement et des conduites, présentent un paradoxe majeur : la législation régissant les ITEP définit ces établissements comme accueillant des jeunes ayant des troubles du comportement. Or les « trouble du comportement » ne sont qu'un symptôme recouvrant des profils psychopathologiques variés tels que des enfants anxieux, ayant un Trouble Envahissant du Développement (TED), ou encore présentant des failles narcissiques liées à des difficultés d'ordre social, ...

Ces différents profils sont tous concernés par des difficultés au niveau des émotions, bien que leur problématique se pose différemment selon la pathologie dont souffre l'enfant.

## 2.5 Troubles du comportement et émotions

C'est à travers des conflits externes et internes générant des émotions, que l'enfant construit son estime de soi. D'après DAMASIO, les émotions naissent dans le corps et peuvent se mentaliser et se traduire par des sentiments qui s'expriment verbalement ou par des

comportements. Elles peuvent également se traduire directement par des comportements, sans passer par une mentalisation préalable. Les comportements liés aux émotions peuvent par conséquent être soit conscients soit inconscients. Les enfants à troubles du comportement ne contrôlèrent donc pas toujours leurs émotions, ce qui peut être à l'origine de certaines des manifestations de leurs troubles tels que l'agressivité.

Les enfants présentant des troubles du comportement souffrent de ce fait de troubles touchant le niveau sensoriel et émotionnel : ils peuvent avoir une hypersensibilité modérée et inconstante, être dans un état de survigilance ainsi que présenter une forte intolérance à la frustration.

De plus, ces enfants, bien qu'analysant correctement les informations liées à la mimique ou à la prosodie, présentent un ressenti émotionnel « à vif » ce qui entraîne fréquemment chez eux des erreurs de jugement : *« ainsi un sourire est interprété comme une moquerie potentielle, dans la mesure où le manque d'estime de soi infiltre toute leur façon d'être au monde »* (TED/ « TEC », N. DENNI-KRICHEL page 129). Cette difficulté du décodage émotionnel est couplée d'un manque de souplesse et de compréhension verbale causée par une analyse du message verbal trop rapide, fragmentaire et manquant de nuances. Il leur est par conséquent également difficile de comprendre pleinement la subtilité de certaines formes d'humour, de l'ironie ou des métaphores.

Les enfants avec des troubles du comportement et des conduites souffrant de failles narcissiques rencontrent des difficultés avec les émotions, car ils font tout pour éviter de penser, du fait de leur monde intérieur « effrayant » qui les coupe du monde.

Les enfants présentant un TED ont également comme symptôme des troubles du comportement, qui ont des répercussions sur leur manière de comprendre, d'exprimer et de gérer leurs émotions : ils souffrent d'hyper ou d'hypo-sensibilité sensorielle, d'une intolérance variable à la frustration et d'une faible compréhension des expressions d'autrui ce qui entraîne une difficulté à s'harmoniser avec les autres et à partager avec eux sur le plan émotionnel.

Toutes ces difficultés émotionnelles peuvent être travaillées par les différents professionnels soignants entourant l'enfant. L'orthophoniste joue un rôle prépondérant dans ce type de « rééducation ».

## 2.6 Le rôle de l'orthophoniste

Les objectifs de l'orthophoniste travaillant avec des enfants souffrant de troubles du comportement et des conduites, notamment en ITEP, sont multiples.

Tout d'abord, l'objectif premier de l'orthophoniste, et de tout thérapeute, est de restaurer l'image narcissique fragilisée chez son patient, afin de restaurer bien être psychologique et relationnel.

Ensuite, l'orthophoniste travaillant en structures médico-sociales, telles que les ITEP, suit des patients souffrant de pathologies touchant leur personnalité propre et leur psychisme, ce qui altère grandement leurs capacités émotionnelles. Un travail spécifique en orthophonie sur le thème des émotions s'avère donc primordial.

Enfin, le rôle de l'orthophoniste avec ce type de pathologie est d'accompagner l'enfant et son entourage, dans le cadre de la relation triangulaire enfant/parents/équipe de professionnels. Il revient également à l'orthophoniste d'informer les enseignants de ces enfants (surtout s'ils sont scolarisés en milieu « classique » sur leurs spécificités).

Ces objectifs thérapeutiques ne sont pas forcément l'apanage des orthophonistes travaillant dans des structures telles que les ITEP, les IME, les CMP ... En effet, rien n'empêche une orthophoniste en libéral de recevoir des patients avec des troubles du comportement et de travailler autour des émotions avec ce patient.

Au regard de tout ce que nous avons évoqué dans les deux chapitres précédents, il nous semble pertinent de répondre aux objectifs thérapeutiques fixés pour des enfants présentant des troubles du comportement en apportant un moyen d'améliorer leurs capacités émotionnelles. Un atelier théâtre nous semble être une solution appropriée.

### 3. Un atelier théâtre : pour quelles raisons ?

#### 3.1 L'art thérapie

##### 3.1.1 Historique

L'art thérapie tire ses racines dans la Grèce antique, qui, ainsi que la plupart des cultures traditionnelles, voyait les bienfaits thérapeutiques des arts. Le concept d'art thérapie pourrait être attribué à ARISTOTE. D'après ce philosophe, la représentation théâtrale permettrait au public d'entrer dans un processus de catharsis : elle aurait pour but d'aider les individus à se décharger de leurs pulsions, leurs angoisses ou leurs fantasmes en s'identifiant aux personnages. A partir du début du XIX<sup>ème</sup> siècle, l'Abbé DE COULMIERS, le directeur de la maison de santé de Charenton, autorisa un marquis DE SADE vieillissant à diriger une troupe de théâtre au sein de son établissement, composée de comédiens professionnels, d'infirmiers et de pensionnaires.

Bien que critiqué à son époque, l'Abbé DE COULMIERS avait entrevu de manière précoce la dimension thérapeutique du jeu théâtral au cœur d'un lieu de soin.

Le concept d'art thérapie n'existera de manière officielle qu'à partir des années 30, tout d'abord en Angleterre puis aux Etats-Unis.

Jacob LEVY MORENO créera en 1940 le concept de psychodrame, qui consiste, pour un individu donné, à jouer les scènes de sa vie qui l'ont bouleversé pour pouvoir s'en libérer. De cette façon, les patients peuvent devenir acteurs à part entière de leur propre histoire.

Depuis les années 70, la thérapie par l'art s'est diversifiée et étendue grâce à de nombreux intervenants comme : des psychiatres, des éducateurs, des psychothérapeutes, des infirmiers et des paramédicaux.

Elle couvre à présent des domaines très variés tels que : la danse, le théâtre la musique, la peinture, la littérature, les marionnettes, ....

Mais, quels peuvent être les apports de la pratique d'une ou de plusieurs activités artistiques à une thérapie ?

### 3.1.2 Principes de base

Nous allons ici essayer d'aborder les principes de base soulignant les intérêts principaux de l'utilisation des arts en thérapie, bien que définir le concept d'art thérapie de manière exhaustive reste délicat.

Le principe d'art thérapie se base sur l'utilisation de l'art au service du soin, l'art devient donc un moyen de communication et d'expression privilégié. Il peut être utilisé comme médiateur dans diverses pathologies : les handicaps moteurs, les troubles psychiatriques (schizophrénie, ...), l'autisme, les traumatismes crâniens, les cancers, ...

Les thérapies liées à l'art peuvent se pratiquer de multiples manières, néanmoins elles respectent toutes trois axes principaux, qui sont les objectifs premiers de l'utilisation de l'art en thérapie :

- l'épanouissement personnel par l'activité créatrice,
- l'expression de soi grâce à l'extériorisation émotionnelle,
- l'aide à la resocialisation grâce aux échanges relationnels favorisés par l'activité artistique.

Cette approche favorise l'éclosion du potentiel créatif et l'affirmation de soi, qui procurent un sentiment de bien-être, d'autonomie et de liberté, un des objectifs recherchés par l'art thérapie étant le plaisir des participants à l'atelier.

Néanmoins, malgré l'aspect agréable de l'art thérapie, l'atelier se doit de rester, en premier lieu, thérapeutique. De ce fait, le projet thérapeutique se doit d'être défini préalablement pour chaque patient.

L'art couplé à la thérapie, et plus spécifiquement le théâtre associé à la thérapie, se révèle être un vecteur pertinent pour des patients présentant des troubles d'ordre psychologique tels que des troubles du comportement.

## 3.2 Une forme d'art thérapie plus spécifique : le théâtre

### 3.2.1 Principes de base

Le théâtre en art thérapie se base sur un ou plusieurs champs d'action du théâtre, définis au préalable par le ou les thérapeutes utilisant le théâtre comme médiateur. Ces champs d'action sont : la dimension physique, la dimension émotionnelle, la dimension intellectuelle, la dimension technique et la dimension du texte.

Le théâtre en thérapie utilise donc des techniques de l'art dramatique au service d'un projet thérapeutique. Les méthodes utilisées varient : elles peuvent être classiques et s'inscrire dans le courant d'un auteur, comme le psychodrame de MORENO, la technique de BOAL ou encore la « *dramathérapie* » de N. CHARPAIL. Sinon, elles peuvent suivre une démarche indépendante originale, s'adaptant à la population de l'atelier au fur et à mesure tout en respectant au mieux les objectifs définis avant le début de l'atelier avec les soignants.

Notre démarche ne s'inscrit dans aucun courant classique spécifique, mais recoupe plusieurs techniques, afin de s'ajuster au mieux aux patients, à leur problématique, leurs capacités et leurs motivations ; elle sera développée dans la partie méthodologie de ce mémoire.

### 3.2.2 Théâtre et art dramatique

Afin d'être la plus précise possible, nous nous devons de différencier plusieurs termes proches appartenant au monde du théâtre :

- L'art et l'expression : le mot « art » comporte une connotation esthétique. Dans ce cas, « *le comédien n'est pas participant, aussi paradoxal que cela puisse paraître* » (Lucien CRUSTIN, érudit.org) même si l'art-thérapie est plus tournée vers le soin, et donc vers l'interprète. L'expression dramatique consiste quant à elle à doter la personne qui « joue » des moyens d'expression et de création les plus complets possibles. Elle permet d'extérioriser par le mouvement et la voix tous les « affects » de l'individu car elle implique la personne dans sa globalité.

- Le théâtre et l'art dramatique : le mot « théâtre » renvoie à l'idée de scène, de public pour lequel se joue le spectacle. Alors que le terme « dramatique », qui signifie « action » en grec, se réalise uniquement pour l'interprète. Par ce biais, on lui donne les moyens et l'opportunité de s'exprimer, de s'extérioriser par l'action, et ce pour son plaisir et son développement personnel. Il est conseillé de commencer par l'apprentissage du « dramatique » avant de s'attaquer au « théâtre », c'est d'ailleurs ce que font la majorité des institutions spécialisées qui réalisent des ateliers.

Dans notre démarche, nous avons donc choisi de réaliser un atelier d'expression dramatique puisque le nombre de séances que nous avons pu réaliser avec les enfants n'était pas assez important pour envisager la création d'une pièce de théâtre. Néanmoins, chaque exercice est réalisé face à un « public » réduit, composé exclusivement des autres membres de l'atelier.

A présent, nous allons étudier les points essentiels à la mise en place d'un atelier d'art dramatique.

### 3.2.3 La place du praticien

L'art-thérapie ne nécessite pas forcément la présence d'un artiste professionnelle (même si cette configuration existe). En effet dans l'art thérapie, « l'art » n'est qu'un médiateur servant de support au soin, il est donc logique que cette « thérapie » soit encadrée par des soignants (orthophoniste, psychiatre, infirmier, ...).

Le rôle du thérapeute est multiple, il doit :

- participer au jeu théâtral avec ses « patients » et ainsi être considéré par les autres comme un membre du groupe à part entière,
- être capable de poser les règles et le cadre de l'atelier ainsi que de les faire respecter,
- apporter une aide technique si on la lui demande ou s'il en sent le besoin,
- être porteur de confiance vis-à-vis des participants et leur insuffler cette confiance en eux-mêmes,
- ne pas critiquer ni juger.

Le thérapeute se doit d'être le pilier de l'art-thérapie. C'est également à lui de mener la discussion qui a lieu à la fin de chaque séance et qui reprend le déroulement de l'atelier. Cela permet de donner à l'art-thérapeutique par le théâtre une place de démarche thérapeutique, notamment au sein d'une équipe de soin.

### 3.2.4 L'importance du cadre et de l'espace-temps, un espace de « jeu »

Comme nous l'avons cité précédemment, le thérapeute se doit de faire respecter le cadre et les règles de l'atelier. Ce cadre est d'autant plus important que le théâtre est unité d'espace et de

temps. Cet espace-temps agira comme une enveloppe symbolique qui permettra au patient de mieux s'exprimer car il se sentira contenu, en sécurité. Par conséquent, un cadre solide, précis et contenant sera bénéfique pour le patient. Il est donc nécessaire d'énoncer les règles définissant le cadre dès la première séance et de les rappeler fréquemment. C'est de plus ce cadre spatio-temporel qui définit la liberté possible.

En effet, cet espace dans lequel se déroule l'action est semblable à ce que WINNICOTT nomme « l'espace transitionnel ». C'est, d'après lui, l'unique espace où le jeu est possible. Or l'activité théâtrale est majoritairement basée sur le jeu. Celui-ci est primordial pour que le développement de l'enfant se fasse de manière optimale.

Seul le jeu permet la créativité et l'utilisation intégrale de sa personnalité propre. C'est cette créativité qui mène l'individu à la découverte du soi. C'est donc le jeu seul qui rend possible la communication. WINNICOTT ajoute que « *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* ». Bien que WINNICOTT parle dans ses ouvrages du jeu en général, nous prenons le parti de transposer ses dires au jeu théâtral. Nous nous basons, pour cela, sur une citation de WINNICOTT dans *Jeu et réalité, l'espace potentiel* qui convient parfaitement au monde 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* ».

C'est par l'aspect ludique et créatif du jeu théâtral que l'action thérapeutique est possible. Le patient découvre dans l'atelier théâtral un espace-temps intermédiaire, au sein duquel il pourra, plus que par toute autre forme de jeu, utiliser son imaginaire, créer son propre monde qu'il pourra maîtriser. Toutes ces techniques permettent au patient de se sentir plus à son aise dans le monde réel. L'un des objectifs de l'atelier théâtre est donc de permettre au patient de se réapproprier la réalité par le vecteur de l'imaginaire. REYNAUD dans *Pratiquer le théâtre avec des personnes en difficulté* le décrit de cette manière : « *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* ».

L'expression dramatique permet au patient de prendre conscience de son identité, et l'aspect créatif présent dans le jeu théâtral a pour bénéfice de renforcer positivement l'image que la personne a d'elle-même en portant un regard nouveau sur soi. De plus, le théâtre est une activité

ludique porteuse d'énergie positive grâce à la découverte du plaisir du jeu. L'action thérapeutique remplit donc ici son objectif principal : l'épanouissement personnel du patient. Comme nous l'avons évoqué plus tôt dans ce chapitre, différents rituels permettent de déterminer le cadre au sein d'un atelier théâtral, et de donner un point de repère aux participants. Les rituels se mettent en place au début et à la fin de chaque séance et peuvent se révéler nécessaires afin de couper le patient de ses autres préoccupations du moment pour le faire entrer dans cet espace hors du temps qu'est l'atelier théâtral.

Le découpage peut être spatial (scène/public) ou plutôt symbolisé par le marquage temporel de la séance par le biais d'une phrase rituelle au début et la fin de chaque séance, ...

Les participants sont ensuite réunis par le respect commun des mêmes règles spécifiques au jeu théâtral :

- la règle de l'altérité : le suivi de la trame du texte ou du scénario proposé par autrui,
- la règle du faire semblant,
- la règle de conservation du rôle : il est impossible de jouer plusieurs rôles à la fois.

Nous allons à présent nous intéresser aux aspects thérapeutiques qui nous concernent plus particulièrement : le théâtre au service de l'amélioration des capacités émotionnelles.

### 3.3 Théâtre et émotion, théâtre et communication

#### 3.3.1 Le théâtre, source d'émotions

Nous avons démontré précédemment qu'une scène de théâtre est un lieu hors du commun, sur lequel le temps n'a pas de prise, permettant aux patients de surmonter leurs blocages pour les amener vers un mieux-être. De plus, l'expression dramatique offre une diversité favorisant la création d'un espace privilégié s'ajustant aux spécificités de chaque patient.

A présent, nous allons nous concentrer sur un domaine qui nous concerne tout particulièrement : l'utilisation de l'art dramatique comme vecteur pour aborder le domaine des émotions.

Un atelier théâtral aide à l'épanouissement personnel des participants grâce au jeu et à la création, mais également par l'exploration des émotions.

En effet, le patient peut explorer/projeter des personnages qui peuvent faire écho à ses conflits internes et/ou auxquels il peut s'identifier. La découverte de soi, par l'intermédiaire de personnages fictifs, donne au théâtre une dimension psychique : l'individu peut expérimenter des comportements dans un cadre protégé, sans être face à un danger véritable, car l'identification du patient au personnage n'est que provisoire.

Les participants de l'atelier deviennent acteurs dans un espace de liberté absolue, où ils sont libres de s'exprimer, de laisser libre cours à leur imagination, leurs émotions, leur personnalité.

De plus, la pratique du théâtre thérapeutique aura un effet bénéfique sur la timidité et la reconnaissance/gestion de ses émotions : le théâtre encouragera l'individu à sortir de son attitude figée pour parvenir à exister à travers soi et les autres, ce qui contribue au développement personnel.

L'expérimentation de situations nouvelles et variées, par le biais de l'atelier, donnera l'opportunité aux participants de mieux maîtriser leurs émotions et de les extérioriser, et ce par divers moyens d'expression. En effet, les « instruments » à disposition du comédien sont variés et d'une grande richesse : les gestes, la mimique, la posture, les registres de la voix, ...

Travailler l'expression émotionnelle au cours d'un atelier théâtre thérapeutique peut être pertinent, notamment avec des enfants souffrant de troubles du comportement. Effectivement, ces enfants désinvestissent ou investissent mal les paramètres tels que la mimique ou la voix. Dans le cadre de l'atelier, grâce à une myriade de jeux théâtraux, ils apprendront à enrichir leur répertoire émotionnel en « apprivoisant » leurs émotions.

Que ce soit au théâtre ou dans l'expression dramatique, l'expression des émotions se fait pour un public (même s'il n'est composé que d'autres membres de l'atelier), on peut donc employer le terme de communication émotionnelle. Les acteurs et leur public sont dans l'échange, ce qui implique que l'acteur soit capable d'une expression émotionnelle.

Pour conclure cette partie théorique, nous allons maintenant nous concentrer sur la notion d'échanges d'émotions pendant un atelier théâtral.

### 3.3.2 Les émotions partagées, source de communication

L'art thérapie s'exerce sur deux niveaux : le premier est un mode d'expression individuel et faisant suite à une redécouverte de soi-même, le second est tourné vers la communication et le dialogue. Ces deux angles d'attaques correspondent parfaitement aux principes du théâtre à visée thérapeutique.

Effectivement, les ateliers sous-tendent la notion d'appartenance à un groupe d'individus, tous sur un même pied d'égalité et s'entraidant car étant tous unis par le même projet.

Cet « esprit d'équipe » apporte un regard neuf sur soi-même et sur autrui, ce qui induit une confiance aux autres et en soi accrue. Il permettra également aux participants, à travers la pratique d'une activité de groupe, de recréer et d'enrichir leur relation à l'autre, jusqu'à la faciliter à long terme.

L'atelier en groupe donne aussi l'opportunité de s'ouvrir au monde extérieur afin de se resocialiser.

De plus, les activités proposées encouragent le discours spontané car elles fournissent des supports de conversation facilitant l'échange, car ceux-ci évoluent autour d'un thème commun, proche de situations potentiellement vécues.

Comme nous l'avons relevé auparavant, les jeux sont le point d'ancrage de la communication d'après WINNICOTT. Le jeu théâtral n'échappe pas à ce raisonnement et ce pour plusieurs raisons. Tout d'abord, les échanges créatifs et actifs entre individus présents au théâtre représentent une étape indispensable de la communication. Ensuite, le jeu appartient à l'approche pragmatique de la communication. Il peut également être considéré comme faisant partie de la métacommunication. En effet, le théâtre se base sur l'échange d'émotions par des canaux variés (gestuel, verbal, ...) afin de tenter d'améliorer les habiletés interactives des participants de l'atelier. Enfin, les jeux de rôles, fréquents dans le théâtre à visée thérapeutique, donnent l'occasion de jouer et d'expérimenter des situations émotionnelles variées ce qui entraîne l'enrichissement des facultés d'expression, le respect des tours de parole et apprend également aux participants à conserver un thème conversationnel, à s'ajuster à ce que dit autrui, ... Tous ces exercices rassemblent les capacités pragmatiques nécessaires pour entraîner les participants de l'atelier à tenir une conversation au cours de laquelle les interactions sociales sont conformes aux normes de notre société.

### 3.3.3 Emotion, théâtre et orthophonie, le tiercé gagnant

Cette partie nous a permis de mieux comprendre les effets bénéfiques du théâtre en thérapie.

Ce médiateur offre de nombreux avantages tels que : l'épanouissement personnel, qui est le fondement de toute relation thérapeutique.

Le théâtre à visée thérapeutique permet également d'aborder les émotions, tant la gestion personnelle de ses propres ressentis que leur extériorisation qui, elle, conduit à l'aspect interactif et communicatif du médiateur théâtral.

De plus, les jeux théâtraux travaillent l'élément relationnel, qui est primordial dans la communication et passe par une dynamique émotionnelle.

Enfin, nous pouvons conclure cette partie en soulignant que les domaines de l'expression et de la relation sont partie intégrante des champs de compétence de l'orthophonie.

Toutes ces bases théoriques nous ont permis de mieux cadrer la démarche de notre travail que nous allons présenter en seconde partie en détaillant notre expérimentation.

# Partie

# Méthodologie

# 1. Terrain d'expérimentation

## 1.1 Lieu

L'atelier se déroule au sein de l'ITEP Gai Soleil, à Nancy. Il a lieu dans la salle dédiée à l'orthophonie, dans laquelle nous poussons tous les meubles pour faire une « scène » et rassemblons toutes les chaises d'un côté pour le public.

## 1.2 Périodicité et durée des séances

L'atelier a lieu tous les lundis après-midi, de 15H40 à 16H30, et ce d'octobre 2015 à début mars 2016.

## 1.3 Intervenants

Nous animons l'atelier théâtre en la présence et avec l'aide de l'orthophoniste de l'ITEP, Madame BIEBER.

## 1.4 Participants

Le groupe est composé de trois enfants, deux garçons et une fille âgés de 10 à 11 ans, que nous appellerons respectivement A, B et C, afin de préserver leur anonymat. Leur date de naissance exacte ne sera pas non plus communiquée pour les mêmes raisons.

## 1.5 Critères d'inclusion pour le choix de la population

Pour appartenir à notre expérimentation, les enfants doivent impérativement présenter des difficultés de type émotionnel : une mauvaise gestion ou expression de leurs émotions, une mauvaise reconnaissance chez autrui, ...

Ce large critère couvre la quasi-totalité des enfants présents dans l'établissement. Nous avons donc fait une sélection par l'âge (aux alentours de 10 ans) pour que les membres du groupe partagent des intérêts communs. En dehors du facteur âge, le groupe est très hétérogène : les enfants présentent des pathologies variées, une histoire personnelle particulière, mais aussi des difficultés et des capacités différentes, ce qui est une richesse non négligeable pour le groupe. Ainsi, chaque enfant (ainsi que chaque adulte) trouve la place qui lui est propre au sein du groupe, les participants s'encouragent les uns les autres, se motivent, ... ce qui participe à la création de la dynamique de groupe.

Il est nécessaire de garder en tête les spécificités de chaque enfant afin de cerner leurs difficultés et leurs « blocages », et ainsi tenter de faire des liens entre leur(s) pathologie(s) et leurs problèmes émotionnels.

## 2. Présentation de l'atelier théâtre

Nous allons maintenant expliquer en quoi consiste l'atelier théâtre qui s'est déroulé cette année. L'objectif principal de cette partie est d'exposer les différents axes de travail abordés lors de l'atelier. Nous démarrerons par l'explication du déroulement typique de chacune des séances, pour souligner l'importance d'un cadre immuable au sein d'un atelier théâtral. Ensuite, nous mettrons en avant les différents types d'activités proposés.

Néanmoins, cette description ne rendra pas justice à l'aspect spontané de l'atelier, à ses interactions, ni au plaisir que les participants, enfants et adultes, ont pris à « jouer » tous ensemble.

### 2.1 Déroulement d'une séance

Chaque séance suit toujours le même schéma, afin de proposer aux enfants un cadre fixe et sécurisant pour les aider à se sentir en sécurité.

#### 2.1.1 Aménagement du lieu

Avant le début de chaque séance, nous préparons la salle pour qu'elle puisse accueillir l'atelier théâtre. Puis, nous installons une chaise par personne sur un des côtés de la scène, ces chaises représentant le public.

#### 2.1.2 Rituel

Pour ancrer l'atelier dans le temps, et matérialiser temporellement son début et sa fin, chaque séance débute et finit par le même rituel. Tous les participants se mettent en cercle et tendent une main au milieu en disant cette phrase : « Un pour tous et tous pour un..., Transformation ! ». A la fin de cette phrase, chacun lève la main qui est au centre du cercle vers le ciel.

#### 2.1.3 Chronologie des activités

Après le rituel, les activités varient selon l'axe de travail prévu et notre imagination ainsi que celle des enfants, membres actifs du groupe théâtre. Généralement, chaque séance débute par des activités « simples » et générales pour s'échauffer avant de passer à d'autres activités, plus spécifiques.

#### 2.1.4 Consignes et respect des règles de l'atelier

Pour favoriser la bonne entente au sein de l'atelier, et pour que chacun se sente libre de parler et de jouer sans crainte d'être jugé, il est indispensable que chacun des participants respecte les règles de savoir-vivre et de politesse telles que : ne pas se moquer de l'autre, l'écouter quand il parle, ne pas l'interrompre, ...

#### 2.1.5 Le rôle de l'adulte

Nous initions le commencement de la séance en lançant le rituel. Puis, nous donnons la consigne de chaque nouvel exercice juste avant le début de celui-ci. Les enfants doivent écouter ces explications jusqu'au bout, sans parler, se lever ni commencer l'exercice avant, ce qui peut s'avérer très difficile pour eux parfois.

Pour être sûre que la consigne d'un exercice est bien comprise, il nous arrive de montrer « l'exemple ». Cela permet aussi parfois de rassurer les enfants, de leur montrer que « c'est faisable », et qu'ils ne doivent pas avoir peur du regard de l'autre.

Madame BIEBER et nous- mêmes avons également pour but d'observer ce que font les enfants, leurs réactions aux différentes activités afin de leur en proposer de nouvelles adaptées à leurs capacités. Nous sommes également responsables du bon fonctionnement du groupe : il est de notre devoir de gérer les conflits éventuels entre les différents participants et même parfois de « faire la police » au sein du groupe pour rétablir le calme.

En tant que « thérapeute » nous nous devons d'être un membre à part entière du groupe. De ce fait, nous participons aux activités avec les enfants afin de ne pas être dans une position « dominante » enseignant/élève, pour ne garder que le plaisir partagé à jouer ensemble.

### 2.2 Présentation des activités

Dans cette partie nous présenterons à la fois les différentes activités proposées au cours de l'atelier et les réactions des enfants face à chacune de ces activités, ce que nous développerons plus en détails dans la partie analyse. La liste d'activités évoquées ici n'est pas exhaustive, mais a pour but de mettre l'accent sur les différents axes de travail abordés lors de l'atelier, ainsi que leurs objectifs.

#### 2.2.1 Activités pour se « mettre en condition »

Ces exercices sont dits « d'échauffement », et sont donc proposés traditionnellement en début de séance, pour mettre les participants en condition avant de commencer à travailler les émotions. Ils ont pour but de permettre de se détendre et de se concentrer, de prendre conscience

de soi et de son corps et également de s'ouvrir vers le monde extérieur, à ses émotions, à ses ressentis, ...

Tous ces exercices peuvent se décliner, s'adapter selon les objectifs spécifiques visés et l'imagination de chacun.

#### 2.2.1.1 Exercices de relaxation

Ces petits exercices se réalisent assez rapidement et sont le plus souvent proposés en début de séance pour calmer les enfants, les « recadrer » et les mettre en condition pour commencer l'atelier.

Le cercle : tous les participants sont en cercle, debout, les pieds écartés et les bras ballants. Tous doivent fermer les yeux pendant 30 secondes et prendre conscience de leur respiration. Puis tous doivent taper dans leurs mains, les frotter, lancer les bras dans toutes les directions, tapoter leurs poignets, leurs doigts. Puis on finit par lever les bras en inspirant et les baisser en expirant.

La poupée de chiffon : tous les enfants sont debout et doivent se faire « tout mou » : leur tête doit tomber, leur tronc se pencher en avant, leurs bras devenir ballants, ... Toutes les parties du corps doivent être relâchées.

Les exercices de relaxation pure, que ce soit active ou passive, sont très difficiles avec les enfants du groupe pour qui la détente est compliquée et qui peinent à garder les yeux clos. Ils sont très agités pendant ces exercices qui produisent donc sur eux l'effet inverse que celui recherché.

#### 2.2.1.2 Souffle et diction

Pour initier les enfants aux principes d'un atelier théâtre, sans travailler uniquement des émotions, nous avons également choisi de faire plusieurs petits exercices en début et fin de séance pour travailler le souffle et la voix.

« A » tenu : chaque participant, chacun son tour ou tous ensembles, doit tenir une voyelle (la « a » le plus souvent) le plus longtemps possible sans reprendre son souffle.

Phrases virelangues : à tour de rôle, chacun des membres du groupe doit dire le plus vite possible une phrase compliquée du type « les chaussettes de l'archiduchesse... » ou encore « piano, panier ».

Ces petits exercices « interlude » amusaient beaucoup les enfants, et ils progressaient très vite dans ces activités, poussés par l'esprit de compétition bonne enfant qui s'était installé.

### 2.2.1.3 Prendre conscience de son corps, de ses mouvements, de l'espace

La marche : tous les participants tournent dans la salle en adoptant une démarche que nous leur indiquons. Par exemple : vous marchez sur un chewing-gum, vous boitez, vous marchez dans le noir, comme un vieillard, ... Cet exercice est déclinable à l'infini selon l'imagination, on peut aussi leur demander de se lever/de s'asseoir de telle ou telle manière, ...

Le miroir : les participants travaillent deux par deux, en miroir. Une des deux personnes est le miroir de l'autre, elle doit faire les mêmes gestes, les mêmes mimiques, ... que son modèle. Cet exercice permet de travailler à la fois le regard, les mouvements corporels et la concentration.

Le sculpteur : on demande à un enfant d'être le sculpteur, il décrit à ses camarades la façon dont ceux-ci doivent se placer sans se toucher, puis quand il a fini il « prend une photo », les autres participants doivent donc rester immobiles. Cet exercice aussi est déclinable facilement, en imposant un thème par exemple.

Le mime : chaque enfant à son tour doit faire deviner un mot aux autres en utilisant le mime. L'enfant peut inventer un mot en fonction du thème fixé à l'avance (un animal, un sport, un lieu...) ou bien avoir un mot imposé.

Ces exercices impliquant le corps ont particulièrement plu aux enfants, surtout le mime, qui a été réutilisé à de nombreuses reprises dans des variantes pour travailler les émotions par le biais du corps.

### 2.2.1.4 L'imagination, l'attention et l'écoute de l'autre

Le théâtre peut également être un moyen efficace de développer l'imagination et l'écoute de l'autre, notamment pendant les exercices d'improvisation. Nous travaillons donc ces domaines au cours de l'échauffement à l'atelier.

Détournement d'objet : tous les participants sont en cercle, on prend un objet de la vie quotidienne (un livre, un stylo, ...) et on doit lui trouver une autre fonction (en la mimant). Par exemple, un stylo devient une brosse à dents et un livre un éventail.

« Dans ma valise j'emporte... » : on choisit un thème, puis le premier participant dit un mot sur ce thème, le deuxième répète le premier mot et en ajoute un autre et ainsi de suite jusqu'à arriver à 10 mots (ou plus). Cet exercice a été particulièrement plébiscité par les enfants, et a été adapté pour travailler les mimiques des émotions.

## 2.2.2 Activités pour travailler l'expression des émotions

### 2.2.2.1 Expression des émotions par le corps

Au théâtre, une grande partie de ce qui est exprimé passe par le corps, or les enfants de l'atelier ne sont pas toujours très à l'aise avec leur corps. Pour travailler cet aspect sans les brusquer, nous avons opté pour des jeux qui leur plaisaient, comme le mime, et nous y avons ajouté la composante « émotion ».

Jeu de la télécommande : un enfant prend la télécommande et regarde la télévision. Un autre enfant est dans la télévision et fait ce que le premier enfant lui demande. Quand il zappe, l'enfant dans la TV doit changer d'émotion (une variante est possible où l'enfant qui a le zappeur choisit l'émotion que l'autre enfant doit interpréter), quand il fait « avance rapide » l'autre enfant doit exagérer l'émotion de plus en plus, et quand il fait « ralenti » l'autre enfant doit atténuer l'émotion de plus en plus.

Jeu du professeur : un enfant se tient debout face à tous les autres, c'est le professeur. Il doit donner des consignes à tous les autres participants sur ce qu'ils doivent faire. Ce peut être jouer un animal, représenter une émotion ou encore jouer une situation (« vous êtes punis », « vous êtes malades », « vous tombez de vélo », ...).

Ce dernier jeu plaît particulièrement aux enfants, qui jouent des émotions en situation sans même en avoir conscience.

### 2.2.2.2 Expression des émotions par la mimique

Nous passons beaucoup de temps à réaliser des jeux travaillant les expressions faciales émotionnelles. En effet, certains des enfants du groupe étaient peu expressifs au niveau facial. L'objectif est donc de leur apprendre à modifier leur expression faciale en fonction de l'émotion qu'ils veulent exprimer.

Nous jouons beaucoup, par le biais de mimes ou de « téléphone arabe », des mimiques émotionnelles, mais nous utilisons aussi des exercices plus spécifiques.

Le jeu du masque : chacun à leur tour, les participants font une mimique représentant une émotion spécifique, puis il passe une main devant son visage et il change d'émotion du tout au tout, comme s'il changeait de masque. Cet exercice peut s'exécuter de manière très lente ou au contraire très rapide.

Tous les jeux de mime sont réalisés très facilement et avec plaisir par les enfants, alors que les exercices plus spécifiques comme celui du masque, qui exercent pourtant les mêmes capacités, leur posent plus de difficultés.

### 2.2.2.3 Expression des émotions par la voix

#### - Travail de l'intensité

L'intensité de la voix, ainsi que sa qualité reflètent nos états émotionnels, il est donc intéressant que les enfants aient conscience qu'ils peuvent changer leur voix selon l'émotion qu'ils veulent transmettre.

L'appel : chacun leur tour, les participants appellent une personne comme si elle était très loin puis comme si ils se rapprochaient de plus en plus, jusqu'à chuchoter.

#### - Travail de l'intonation

Comme nous l'avons dit précédemment, la voix est le reflet de nos émotions, ce qui est surtout vrai en ce qui concerne l'intonation. Celle-ci doit donc être en symbiose avec notre expression corporelle et faciale. Un des enfants de l'atelier s'exprime avec une voix plutôt monocorde. Un des objectifs de l'atelier est de lui montrer l'importance d'une prosodie riche et variée dans l'expression de ses émotions.

Lecture de phrases : tous les membres du groupe ont une même phrase écrite sur un papier et chacun doit la lire avec une émotion différente, parfois en décalage avec le sens de la phrase. L'enfant peut choisir l'émotion qu'il veut faire passer et les autres membres du groupe doivent la deviner ou alors l'émotion est imposée par une autre personne.

Crescendo des émotions : on se met tous en cercle. Un des membres du groupe dit une phrase avec une émotion qui lui est associée. Puis, une à une, toutes les autres personnes du cercle vont reprendre la même phrase et la même émotion mais en l'amplifiant un peu plus à chaque fois, jusqu'à l'exagération. On peut également faire le même exercice en étant de plus en plus neutre jusqu'à avoir une voix « robotique » (sans émotion).

Les activités travaillant la voix ont été très difficiles au début car elles obligeaient les enfants à « se dévoiler » ce qui les mettaient mal à l'aise. Néanmoins, au fil des séances, certaines inhibitions ont commencé à se lever.

#### 2.2.2.4 Emotions en situation contextuelle : les jeux d'improvisation

Un travail sur les émotions ne se limite pas uniquement à intégrer les divers moyens de manifestation des émotions. Il semble en effet indispensable de replacer les émotions dans leur contexte, ce que permet de faire un atelier théâtral.

Les enfants de notre atelier éprouvent des difficultés à exprimer et à mettre des mots sur leurs ressentis. De plus, ils ont également des réactions émotionnelles disproportionnées et souvent agressives tant physiquement que verbalement.

L'un des objectifs de l'atelier est d'amener les enfants à ressentir des émotions qui soient plus en adéquation avec les situations qu'ils rencontrent, afin de parvenir à les exprimer et à les partager avec autrui.

Les enfants doivent également parvenir à gérer leurs émotions : comprendre le contexte d'apparition d'une émotion, ses causes/conséquences, pour pouvoir y réagir d'une manière émotionnellement adaptée.

Ils doivent aussi apprendre à percevoir ce que ressentent les autres personnes en fonction de leur personnalité, de leurs croyances, afin de parvenir à s'adapter à autrui, quel qu'il soit.

Pour travailler tous ces objectifs, les improvisations de petits scénarii semblent être l'activité toute indiquée. Ces scénarii permettent la création de dialogue et l'improvisation de comportements pour suivre une trame, rebondir en fonction de ce que disent ou font les autres personnages, ... Varier au maximum les scénarii permet de proposer tout un panel d'états émotionnels et de contextes différents.

Nous avons proposé divers types d'improvisation :

- Les enfants choisissent, seul ou à plusieurs, un thème et improvisent dessus.
- Nous proposons aux enfants un thème spécifique (scénario) puis les laissons improviser dessus. Par exemple : un anniversaire, une voiture qui tombe en panne, ...
- Nous réalisons des improvisations dirigées : les enfants sont dans une situation (au supermarché, au cinéma, ...) et nous leur donnons des instructions au fur et à mesure auxquelles ils doivent réagir et s'adapter.

Les enfants apprécient beaucoup les improvisations. Toutefois, lors de ces exercices ils parlent peu et sont plus dans « l'agir ».

Au fur et à mesure de l'année, une dynamique de groupe c'est peu à peu installée, il n'y a plus de moqueries, tous participent et « jouent » ensemble, pour le plus grand plaisir de tous !

### 3. Présentation des outils d'exploration

Pour nous permettre de répondre à la problématique de notre mémoire et nous aider à valider ou non nos hypothèses, nous avons dû élaborer des outils pour évaluer l'évolution des capacités des enfants dans le domaine des émotions. Ces épreuves de « bilan » nous serviront à établir un profil initial de l'enfant qui nous aidera à fixer des objectifs de travail personnalisés. Puis, nous analyserons l'évolution de chacun d'entre eux tout au long de l'atelier théâtre. Et enfin, après la dernière séance de l'atelier, nous dresserons un bilan comparatif, pour avoir le « profil final » de chacun et voir ainsi si nous avons atteint les objectifs initiaux que nous avons fixé. Pour y parvenir, nous avons créé un matériel, que nous voulions le plus objectif et le plus précis possible, pour l'évaluation des difficultés et des capacités de chaque enfant. Néanmoins, nous avons également pris le parti d'analyser des aspects plus subjectifs relatifs à chaque enfant : comme son attitude générale, sa manière de gérer ses émotions, ... afin de donner une meilleure vue d'ensemble de notre travail dans le domaine émotionnel tout au long de l'atelier théâtre.

Pour avoir un aperçu complet de la progression de chacun des enfants dans sa globalité, nous avons choisi de tester leurs compétences dans des situations et contextes variés. C'est pour cela que nos réflexions se sont basées sur des données recueillies pendant l'atelier, mais également par le biais d'une évaluation composée en majeure partie de supports visuels, ainsi que de quelques épreuves du test EVAC (Epreuve Verbale d'Aptitudes Cognitives).

Grâce à la variété des épreuves élaborées, nous avons décidé de mener une analyse de l'évolution de l'enfant dans le domaine des émotions qui soit la plus complète et représentative possible de la réalité. Pour se faire, nous nous sommes appuyée sur des critères qualitatifs, certains objectifs, d'autres subjectifs.

Nous allons donc maintenant présenter les différents outils d'exploration que nous avons utilisés, c'est-à-dire les outils d'évaluation et les critères d'observation du comportement émotionnel de l'enfant.

#### 3.1 Evaluation

##### 3.1.1 Objectifs généraux

Nous avons créé notre « batterie d'épreuves » afin de pouvoir établir un « profil initial » des capacités et des difficultés de chaque enfant dans le domaine des émotions, et ce pour fixer des objectifs individualisés et ainsi adapter les activités de l'atelier théâtre en fonction de ces résultats au « test ». Cette batterie a également pour but de montrer de manière objective

l'évolution des enfants après la fin de l'atelier, en refaisant passer le même test plusieurs mois plus tard et en comparant les résultats obtenus avec ceux de la première passation.

### 3.1.2 Réalisations

La batterie comprend six grandes épreuves, parfois divisées en plusieurs sous épreuves. La plupart des épreuves testent la reconnaissance des émotions dans différents contextes, il s'agit le plus souvent des six émotions de base (la joie, la tristesse, la colère, le dégoût, la peur et la surprise), même si d'autres émotions, plus complexes, comme l'angoisse ou l'ennui sont également évoquées.

Pour la création de nos épreuves, nous avons utilisé du matériel déjà existant pour lequel nous avons adapté les consignes comme pour « des tonnes de tête », nous avons utilisé telles quelles des épreuves tirées d'un test préexistant (l'EVAC), et nous avons également créé nous-même des épreuves à partir de supports pré existant (*L'esprit des autres*, de MONTFORT) ou encore proposé une épreuve sans support de notre invention. Les épreuves ayant un support visuel sont présentées en annexe 1.

### 3.1.3 Passations

La passation des épreuves de « bilan » s'est déroulée au sein de l'ITEP, dans la salle de l'orthophoniste (la même que celle où s'est déroulé l'atelier théâtre) et en sa présence.

Les évaluations ont eu lieu le lundi après-midi, comme pour l'atelier, mais à des horaires différents car tous les enfants passaient ce « bilan » la même journée chacun à leur tour.

La passation a duré environ une trentaine de minutes par enfant, et a été réalisée en une seule fois pour chacun.

Afin de ne pas être accaparée par nos prises de notes et être plus disponible pour l'enfant lors de la passation, ainsi que pour garder une trace précise de tout ce qui a été dit par l'enfant, nous avons choisi d'enregistrer toutes les passations.

### 3.1.4 Descriptifs des épreuves

#### - **Reconnaissance de visages**

Objectif : tester la reconnaissance des expressions faciales liées aux émotions primaires (hors contexte).

Contenu : dessins de cinq visages d'après les dessins de MONTFORT

Consigne, passation : dire à l'enfant de regarder les images une par une et de nommer, pour chacune d'entre elles, le sentiment exprimé par le personnage. « Comment est-il ? Quel sentiment ?, ... »

### - **La bonne tête**

Objectif : tester la compréhension du contexte d'apparition d'une émotion, voir si l'enfant fait le lien entre la cause d'une émotion et son expression faciale.

Contenu : cinq dessins de cinq situations différentes, ainsi que cinq zooms sur cinq expressions faciales différentes d'un même personnage.

Consigne, passation : dire à l'enfant : « regarde, devant toi, tu as plusieurs dessins et des visages qui sont tous différents, ils représentent tous une émotion, un sentiment différent. Essaie de dire quel visage irait le mieux avec chaque dessin » puis « vérifie que tu as bien fait ». Quand il est sûr de lui, lui demander d'expliquer son choix : « pourquoi tu penses que ce visage va bien avec ce dessin ? Que fait l'enfant ? Comment est-il ? Quel sentiment exprime-t-il ? »

### - **Reconnaissance d'expressions faciales émotionnelles en contexte**

Objectif : tester la capacité à interpréter une expression faciale émotionnelle (en fonction du contexte), à la fois des émotions primaires et d'autres plus complexes. Certaines des images pourront servir de vecteur afin de tester si les enfants sont capables de parler des sentiments (les siens et ceux des personnages de l'image), de les identifier. Nous regarderons également la curiosité que l'enfant porte aux émotions, son vocabulaire, sa capacité de décentration, sa capacité à faire des liens, ...

Contenu : dessins de MONTFORT et cartes colorcards sur les émotions.

Consigne, passation : « le monsieur/la dame/l'enfant sur l'image, comment est-il ? », puis orienter la conversation vers l'enfant : « Et toi, ça t'arrive d'être triste ? Qu'est ce qui te rend triste ? Comment voit-on qu'une personne est triste ? Et toi, comment montres tu que tu es triste ? Ça t'arrive de faire pareil que sur l'image ?, ... »

### - **L'esprit des autres**

Objectif général : tester la compréhension des émotions d'autrui grâce au contexte, imaginer ou prévoir le comportement émotionnel, les pensées, les émotions, les intentions d'autrui ainsi que tester la réaction de l'enfant aux émotions d'autrui.

Contenu : dessins de MONTFORT tirés de l'ouvrage *L'esprit des autres*

- Comprendre les intentions d'autrui, ses pensées : tester la capacité de l'enfant à interpréter des expressions faciales émotionnelles différentes mais dans un même contexte, comprendre pourquoi un même évènement peut entraîner des réactions différentes selon les individus.

Images : garçon et paysan sous la pluie

Consigne : « Qu'y a-t-il de pareil dans cette image ? Qu'y a-t-il de différent ? Les deux personnages ont-ils la même émotion ? Pourquoi ? »

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

Images : jeune fille devant la télévision

Consigne : « Que regarde la petite fille ? Qu'est-ce que tu penses qu'il y a à la télévision ? Pourquoi ? »

- Tester la capacité à réagir à l'émotion d'autrui (être empathique, consoler, ...)

Images : petite fille qui pleure, garçon qui tombe

Consigne : « Comment se sent la petite fille ? Pourquoi ? Que devrait faire le garçon ? Que pense-t-il ? », « Que pense le garçon qui est tombé, celui qui est debout ? Pourquoi ? Que devrait faire celui qui est debout ? »

- Tester la compréhension de fausses croyances (de premier et de deuxième niveau)

Images : histoire en images du chien, de l'oiseau et du sandwich (premier niveau), histoire en images de l'homme, des deux enfants et du lapin (deuxième niveau)

Consigne : « Qui a pris le pain ? Est-ce que le garçon le sait ? Pourquoi ? Que croit-il ? », « Pourquoi le monsieur est surpris ? Pourquoi les enfants ne le sont pas ? Que disent-ils au monsieur dans la dernière case ? ». Si l'enfant ne comprend pas, on pose des questions plus détaillées sur l'histoire : « Que fait le monsieur au début ? Que dit-il au garçon ? Qui entre dans la boîte ?, ... »

- Tester la capacité à saisir le mensonge

Images : histoire en images avec une maman, son fils et un chat

Consigne : « Que fait la maman dans la dernière image ? Qui dispute-t-elle ? Pourquoi ? Que croit-elle ? » Et si l'enfant n'a pas compris, on peut poser des questions plus détaillées sur l'histoire pour le mettre sur la voie : « Qui a cassé la cruche ? Que pense le garçon, que dit-il à sa maman ? Pourquoi ? Est-ce vrai ? Comment cela s'appelle-t-il ce qu'il fait ? » « Pourquoi fait-il ça ? »

- Tester la capacité à saisir la plaisanterie, l'humour

Image : enfants en mer (la fille est sur le bateau et le garçon est dans l'eau)

Consigne : « Que dit la fille ? Est-ce vrai ? Pourquoi le dit-elle alors ? Et le garçon comment est-il ? Comment réagit-il ? »

- Tester la théorie de l'esprit

Matériel : pas de matériel spécifique pour Sally et Anne, un tube de Smarties et un crayon pour le test des Smarties.

Consigne :

- 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 dans la pièce. » « Où est la bille ? » « Où Sally va-t-elle chercher sa bille ? » / « Où Sally pense-t-elle que la bille se trouve ? »
- Test des Smarties : montrer le tube de Smarties à l'enfant : « Que penses-tu qu'il y a dedans ? », montrer ce qu'il y a réellement dans le tube (un cartouche d'encre), puis le refermer, puis 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 voir ce tube sans l'ouvrir, que va-t-il penser qu'il y a dedans ? »
- **Expression des émotions**

Objectif : voir quelle expression faciale l'enfant associe à chaque émotion primaire, comment il les traduit sur son propre visage. Tester les capacités de l'enfant à improviser sur un sujet donné, ainsi que l'interprétation qu'il fait des émotions.

Contenu, matériel : pas de matériel particulier.

Consignes : « Je te dis une consigne et tu essaie de réagir de la façon que tu trouves la plus juste : par exemple si je suis ta maman et que je t'annonce une bonne nouvelle, qu'est-ce que tu fais ? Montre-moi comment tu réagirais », ...

- **Test des compétences linguistiques de l'enfant**

Objectif : constater le niveau de vocabulaire, le niveau linguistique de l'enfant.

Contenu : quelques épreuves du test étalonné EVAC. Les résultats obtenus par chacun des enfants à ces épreuves sont reportés dans un tableau, en annexe 2.

- Images mentales :

Consigne : « je te lis chaque énoncé deux fois et tu entoures la lettre correspondant à la bonne réponse. »

- Expressions :

Consigne : « je te lis des petites phrases et tu dois deviner ce qu'elles veulent dire, parmi les 4 réponses qui sont en dessous il faut trouver laquelle a le même sens que la petite phrase que je t'ai lue en premier ».

- Connaissances lexicales :

Consigne : « on va voir si tu as une bonne mémoire. Pour t'aider à retrouver le mot qui manque dans chaque phrase, on a écrit sa première lettre. Ecoute bien sa définition et dis-moi quel est ce mot ».

### 3.2 Grille d'observation du comportement émotionnel et interactionnel de l'enfant

#### 3.2.1 Objectifs

L'objectif principal de cette « grille d'observation » (annexe 3) est de pouvoir rendre compte de la progression des difficultés et des capacités de tous les participants de l'atelier théâtral.

Comme nous l'avons déjà souligné, l'activité théâtre est un jeu de faire semblant et d'expression mais également et surtout un travail de groupe. Nous voulions par conséquent analyser le comportement de chaque enfant dans cette situation spécifique qu'est le groupe.

Nous tenterons donc, par le biais de cette « grille d'observation », de faire du lien entre ce que dit l'enfant, comment il agit, ce qu'il ressent, son comportement et sa façon d'interagir avec les autres membres du groupe.

Les critères de notre grille couvrent de larges domaines, pour laisser la place à des commentaires qui seront plus précis et appuyés sur des exemples concrets.

Néanmoins, nos observations et les réflexions qu'elles entraînent restent très subjectives, car elles ont pour seule source notre ressenti.

#### 3.2.2 Réalisations

Les critères d'observation ont été choisis en fonction des objectifs de travail que nous nous étions fixés pour l'atelier et inspirés par la grille du mémoire de Marion CHEVRIER. Tous les critères ont ensuite été adaptés par la suite à chacun des enfants.

Pour que notre analyse ne soit pas trop redondante, nous avons parfois regroupé plusieurs critères en des points plus larges.

#### 3.2.3 Utilisations

Nos prises de notes à la fin de chaque séance et nos discussions avec l'orthophoniste, nous permettent de faire de nombreuses observations sur la progression des enfants tout au long de l'atelier.

Les critères de la « grille d'observation » du comportement émotionnel et des interactions nous sont d'une grande aide pour l'analyse des informations reflétant l'évolution des enfants.

Tous nos moyens d'évaluation présentent toutefois quelques biais à prendre en compte.

### 3.3 Précautions méthodologiques

Tout d'abord, notre étude ne s'applique qu'aux trois enfants du groupe, ce qui est un échantillon trop faible pour être généralisable. Nous ne pourrions donc tirer que des conclusions individuelles des suites de notre analyse.

Ensuite, nos outils d'analyse peuvent être biaisés par l'humeur de l'enfant à un instant T, qui le rendra plus ou moins réceptif aux épreuves et coopératif, ce qui est particulièrement vrai avec les enfants présentant des troubles du comportement. Les résultats obtenus ne sont par conséquent pas toujours représentatifs de leurs capacités.

De plus, nombre de nos épreuves de bilan sont basées sur des images, ce qui peut créer un biais si l'enfant rencontre un problème de lecture de l'image, qui l'empêche de réussir une épreuve qu'il avait les compétences de réussir.

Enfin, la majorité de nos outils d'évaluation, tant pour le bilan que la grille d'observation des séances, sont uniquement qualitatifs. La grille d'observation tout particulièrement, se base uniquement sur nos ressentis et notre appréciation. A notre plus grand regret, aucune des séances n'a pu être filmée car l'outil vidéo nous apparaissait, à nous et à l'orthophoniste de l'ITEP, comme trop perturbateur pour ces enfants peu à l'aise avec eux-mêmes. De plus, l'établissement tenait à préserver l'anonymat des enfants et s'est montré réticent à la création de « films ». Il ne nous reste donc des séances que nos notes et observations, sans support vidéo aucun, ce qui nous a obligée à réaliser des notes précises et rigoureuses.

Maintenant que nous avons pris connaissance des biais possibles, nous allons analyser l'évolution de chaque enfant, grâce aux moyens d'exploration présentés précédemment.

# Partie *Analyse*

# 1. Analyse de chacun des enfants

## 1.1 Analyse de A

### 1.1.1 Analyse des données initiales

#### 1.1.1.1 Anamnèse

A, aîné d'une fratrie de quatre enfants, est âgé de 11 ans lorsque nous le rencontrons pour le bilan initial. Il est scolarisé à l'ITEP Gai Soleil depuis 2012 où il est interne et suit une classe de niveau CM1. Auparavant, il était scolarisé dans une CLIS (Classe pour l'Inclusion Scolaire) TSL (Troubles Spécifiques du Langage) du fait d'importants troubles du langage (gros retard de langage, voire suspicion de dysphasie), mais a été transféré à l'ITEP suite à un comportement violent, et une attitude générale de refus et d'opposition. Il est également allé à l'hôpital de jour au cours de son enfance.

A est un enfant très sensible qui souffre de troubles anxieux, de troubles des conduites alimentaires et de troubles de la confiance en lui. En effet, il a tendance à être le « bouc émissaire » quand il se trouve dans un groupe avec ses pairs et il a souvent l'impression (à tort ou à raison) que les autres enfants se moquent de lui.

D'après la pédopsychiatre de l'établissement, A se met fréquemment en colère pour lutter contre ses sentiments de tristesse. Ses colères et ses cris peuvent également être une réaction de frustration ou dus à l'impression qu'il a d'être persécuté (par les adultes ou par ses camarades). Il est néanmoins conscient de son comportement et est très lucide à ce sujet.

Ses nombreuses difficultés relationnelles sont en partie liées à ses gros problèmes de langage.

#### 1.1.1.2 Analyse des résultats obtenus lors de l'évaluation

Reconnaissance de visages : la surprise et la peur sont reconnues et correctement nommées. Pour ce qui est de la colère et de la joie il leur attribue les termes « pas content/content ». Enfin, pour la tristesse, il ne parle pas de l'émotion mais décrit le personnage : « il pleure ».

La bonne tête : cette épreuve semble demander à A une plus grande concentration. Chaque expression faciale est associée correctement à chaque image. Néanmoins, A n'a pas su dire ce qui effrayait l'enfant sur l'image de la peur (un enfant face à un loup), « il a peur car quelque chose lui a fait peur ». Pour la surprise, A a été confronté à un problème de lecture d'image, ce qui ne l'a pas empêché de justifier la surprise de manière correcte : « il est surpris car on a jeté la rose à la poubelle ». Pour toutes les autres images, A a bien su expliquer pourquoi il avait associé une expression faciale à une image.

Reconnaissance d'expressions faciales émotionnelles en contexte : A rencontre tout d'abord des problèmes avec la consigne. Quand nous lui demandons de décrire comment sont les deux personnages, il les décrit physiquement « la petite fille est petite et la maman est grande ». Une fois la consigne précisée et axée sur « les émotions qu'ont les personnages », A dit « elle est pas contente car elle a eu une mauvaise note à l'école ». Il ne précise pas quel personnage n'est « pas content » entre la mère et la fille et ne semble pas posséder le mot « colère » dans son vocabulaire. Pour lui, la plupart des émotions se divisent entre deux états : content ou pas content, avec néanmoins quelques variations. En effet, pour l'image 2, il reconnaît la tristesse et la peur, pour l'image 8, même si lorsque nous lui demandons si cela lui arrive d'être triste ou d'avoir peur il répond catégoriquement « non, jamais ». En plus de la colère, il réunit l'angoisse et l'ennui sous le terme « pas content ». Il confond également le dégoût avec la surprise.

Lorsque nous lui demandons de parler de lui, de ses émotions, les deux seules sur lesquelles il s'exprime sont content/pas content, sans doute parce que ce sont celles qu'il comprend/maîtrise le mieux et avec lesquelles il est le plus à l'aise. Il nous explique ce qui le rend « content » comme jouer au handball, aller à la pêche, ... et nous montre, après plusieurs reformulations/explications de notre part, la tête qu'il fait quand il est content : il penche la tête sur le côté et fait une petite moue associée à un léger sourire. Il dit également qu'il ne lui arrive pas souvent d'être « pas content » et que c'est « à cause de son petit frère ». Quand il doit montrer ce qui se passe quand il n'est pas content il nous répond « je suis puni d'un truc que je préfère au monde ». Il s'est concentré sur les conséquences qui suivent sa colère, pas sur sa réaction lorsqu'il est en colère.

#### L'esprit des autres :

- Il trouve immédiatement la ressemblance entre les deux images « il pleut » ainsi que la différence : « le jardinier est content, le garçon pas content ». Il parvient également à expliquer de façon sensée la raison de leur discordance de sentiment « le garçon veut jouer au foot, la pluie arrose les plantes elles pourront pousser ». Cet item est donc bien réussi.
- Il reconnaît les émotions de chaque petite fille devant la télé, bien qu'il continue à utiliser les termes « content » et « pas content » pour la joie et la colère. Il fait des propositions pertinentes sur ce que la petite fille pourrait regarder en fonction de l'émotion qu'elle exprime (« contente : film hyper rigolo, peur : film d'horreur, .... »).

Pour cet item, il sait que la petite fille se sent mal mais se trompe sur la raison « elle est tombée ». Il comprend bien la notion de conséquences et utilise systématiquement et à bon escient le mot « car ». Il est capable de dire quelle est la réaction adaptée dans cette situation (empathie), « le garçon doit aller chercher un adulte », mais quand nous lui demandons ce que le garçon pense, il me répond « il pense à lire ». A doit s'appuyer sur l'image pour répondre car le personnage tient un livre à la main. Il lui est donc difficile d'expliquer le sentiment d'empathie. Pour la seconde image sur l'empathie, il analyse également la situation de manière correcte « le garçon est tombé, il se sent pas bien ». Quand il s'agit de dire ce que pense le garçon à côté de celui qui est tombé, il décrit la réaction adaptée : « je vais l'aider à se relever ». A a acquis le concept d'empathie et peut se décentrer et l'adapter aux images qu'il a sous les yeux.

- Les fausses croyances de premier niveau sont parfaitement comprises. Celles de deuxième niveau ont été plus compliquées à comprendre, peut être en partie à cause d'un problème de lecture d'image. En effet, dans l'image où l'homme enlève le lapin de la boîte, A a confondu le lapin avec des papiers. En reprenant ensemble toutes les images et en dissipant ses doutes sur les dessins, A a été en mesure de comprendre les fausses croyances de deuxième niveau.
- A commence par dire que « la maman met le chat à la porte car le chat a cassé le vase », ce qui est faux. Mais, en continuant à lui poser des questions sur l'histoire, il explique que « le petit garçon a cassé le vase et dit à sa maman que c'est le chat ». Il connaît le mot mensonge et peut expliquer que le petit garçon ment dans cette histoire.
- Il connaît le concept d'humour, « elle fait une blague » et donne une phrase parfaitement adaptée dans les circonstances de l'image « fais gaffe, y a un requin là-bas ! ».
- L'épreuve des smarties est une réussite. La théorie de l'esprit semble maîtrisée.

Expression des émotions : A parvient à faire une mimique correcte pour le dégoût. Quand nous lui demandons comment il réagirait à une bonne nouvelle, il nous répond « je serais surpris » et sourit en verbalisant sa surprise « ahhh ». Il fait également une mimique appropriée pour lorsqu'il n'est « pas content ». Néanmoins, dans une situation triste, il refuse de montrer sa réaction potentielle et se justifie. Nous lui demandions comment il réagirait s'il perdait une course : il a répondu « je ne fais pas la course » puis « je ne réagis pas, l'important c'est de participer ».

Test des compétences linguistiques de l'enfant (EVAC) : Nous lisons à voix haute les questions et les réponses potentielles. Pour l'aider, nous posons la feuille sur la table entre lui et nous

pour qu'il puisse lire en même temps que nous. Il est plus facile pour A de suivre avec un support visuel plutôt que d'avoir à retenir la question et les propositions de réponses dans sa tête tout en réfléchissant. Ces épreuves sont difficiles pour A, qui commence à fatiguer. Il reste néanmoins concentré même si cela lui demande d'importants efforts. Les images mentales sont au 7<sup>ème</sup> percentile (8/15), les connaissances lexicales sont au 33<sup>ème</sup> percentile (5/16) et les expressions au 5<sup>ème</sup> percentile (0/5) : A a répondu uniquement au sens concret/littéral, il n'a pas encore la maturité nécessaire pour penser au sens métaphorique. A se situe donc bien en dessous de la moyenne pour son âge, ce qui est expliqué par ses grandes difficultés au niveau du langage (il est suivi en orthophonie deux fois par semaine).

La passation a duré 27 minutes au cours desquelles A est resté parfaitement concentré même dans les épreuves qu'il trouvait dures (les images mentales notamment). A la fin du bilan, il a exprimé sa fatigue.

#### 1.1.1.3 Conclusion : le profil de A

A est un jeune garçon très lymphatique sur le plan moteur ainsi que dans ses expressions faciales il est de plus en plus à l'aise dans son corps. A est donc peu expressif, il a peu de mimiques. De plus, sa voix est très monocorde et exprime peu d'émotions, sauf quand il crie. A reconnaît peu d'émotions en contexte et ne dispose que d'un vocabulaire très faible dans ce domaine. En effet, il utilise encore majoritairement les termes « content » et « pas content » pour différencier toutes les émotions positives de toutes les émotions négatives et il confond également le dégoût et la surprise. Il est très difficile pour A de parler de ses propres émotions, surtout en ce qui concerne celles négatives (peur, tristesse). De plus, A semble avoir des difficultés à comprendre certaines consignes.

Au cours de l'atelier, les objectifs spécifiques ciblés pour A seront : un travail particulier sur l'expression des émotions par la mimique et la gestuelle de tout le corps, le développement de son vocabulaire des émotions, la reconnaissance de différentes émotions de base chez autrui, la variation de la voix pour exprimer diverses émotions, ainsi qu'en parallèle un travail de la compréhension des consignes ou une simplification de celles-ci pour que A puisse rentrer dans le jeu avec ses camarades, sans être obligé de toujours les imiter.

#### 1.1.2 Evolution au cours de l'atelier théâtre

##### 1.1.2.1 Gestion des émotions

- Identifier et reconnaître les émotions vécues à travers les activités : A peine à reconnaître les émotions jouées et à les mettre en mots. Au fur et à mesure de l'atelier,

il se montre de plus en plus à l'aise avec les émotions de base, qu'il reconnaît plus facilement. Les émotions plus complexes restent compliquées à reconnaître pour A.

#### 1.1.2.2 Interaction et communication avec les membres du groupe/comportement général

- Participation aux activités : les premières semaines, A tente de s'enfuir de l'atelier, se cache le visage dans son pull et ne participe pas spontanément à l'atelier. C'est un enfant très sensible, qui s'est sûrement senti mal à l'aise et qui a donc cherché, dans un premier temps, à observer sans trop participer pour se rassurer. Par la suite, aux alentours de la 4<sup>ème</sup> séance, A se désinhibe et participe plus. Néanmoins sa prise d'assurance se manifeste surtout par un comportement provocateur (mange du papier, se promène à quatre pattes en aboyant, ...). Son comportement apparaît comme un mécanisme de défense afin d'éviter des situations/activités qui lui semblent trop compliquées. En effet, A présente plus de difficultés que ses camarades dans les exercices proposés.
- Adaptation à l'autre dans l'échange : A ne tient pas compte des autres quand il joue, il est dans son idée et ne peut s'adapter, indifférent à ce qui se passe autour de lui. Cet aspect n'a que très peu évolué au cours de l'atelier.
- Comportement général : A a tendance à beaucoup imiter ce que proposent les autres enfants. Pourtant, il lui arrive de faire preuve d'imagination et d'avoir des idées pertinentes. Paradoxalement, il a refusé toute l'année de participer à une improvisation dont le thème avait été choisi par un autre enfant. A refuse également d'être le premier à participer à un exercice. De plus, il lui est difficile d'effectuer seul un exercice, il demande à chaque fois l'aide de C, bien qu'il commence à se détacher d'elle au cours des 2-3 dernières séances.

#### 1.1.2.3 Expression et partage des émotions

- Savoir nuancer les différentes émotions : il est difficile pour A de nuancer les émotions, notamment dans l'exercice de la télécommande. Pour lui c'est plutôt un « tout ou rien ». Il a tendance à exagérer une émotion au maximum, et quand il faut diminuer l'intensité de cette émotion, il descend trop vite, sans palier. Par exemple, quand on lui demande d'être un peu moins triste, il sourit immédiatement. A la fin de l'atelier, A pouvait augmenter graduellement l'intensité d'une émotion, mais ne parvenait pas à faire de même en baissant l'intensité.
- Enrichir le vocabulaire des émotions : au cours de l'atelier, A a intégré le nom de toutes les émotions de base et a cessé d'utiliser les termes « content/pas content ». Les noms

d'émotions plus complexes comme la fierté, l'angoisse, la honte ... ont été abordés, notamment lors de mimes, mais ne sont pas encore complètement acquis par A qui ne les réutilise que très rarement de manière spontanée.

- Expression d'émotions positives/négatives : les émotions positives, comme la joie, sont exprimées très facilement par L, tout comme la colère aussi bien par la mimique que par la gestuelle ou le ton de la voix. Les émotions négatives, comme la peur et la tristesse, sont plus difficiles pour lui, même si à présent il parvient à les exprimer si on le lui demande.
- Modulation de sa mimique, de son expression corporelle : les gestes de A sont vagues et assez peu fréquents. Ses mimiques étaient peu spontanées et rares au début de l'atelier. Petit à petit, A apprend à maîtriser les expressions faciales des émotions de base et les réutilise en contexte. Il fait également quelques gestes, même si transmettre la subtilité des émotions plus complexes reste difficile pour A.
- Utilisation des différents canaux de communication : A regarde de plus en plus le public et ses partenaires quand il joue mais il n'y pense pas tout le temps, surtout pendant les improvisations. Sa voix était très monocorde au début. A la fin de l'atelier, A parvient à apporter quelques variations à son intonation, mais celles-ci sont peu nombreuses et souvent exagérées. Le reste du temps, sa voix n'est que très peu porteuse d'émotions, sauf dans le cas de la colère, très reconnaissable car A crie. De manière générale, A s'exprime plus par le corps que verbalement. Quel que soit le canal utilisé, il lui est toujours difficile d'associer plusieurs canaux en simultané.

#### 1.1.2.4 Compréhension des émotions d'autrui

A peinait à reconnaître les émotions jouées par les autres au début de l'atelier, à cause d'un manque de vocabulaire pour qualifier les émotions vues ou bien par un manque de reconnaissance de ces émotions. Au fur et à mesure de l'atelier, A semble plus à l'aise avec les émotions de base qu'il comprend et reconnaît chez autrui. Il est également capable d'y réagir convenablement quand il les rencontre chez autrui. Les émotions plus complexes comme l'ennui, la fierté, ... sont encore floues pour A qui commence seulement à en intégrer le vocabulaire.

#### 1.1.3 Analyse des résultats obtenus lors de l'évaluation finale

Reconnaissance de visages : toutes les expressions faciales sont reconnues.

La bonne tête : toutes les émotions sont reconnues, les expressions faciales sont bien expliquées en fonction du contexte, qui est toujours bien compris et pertinent malgré des difficultés de lecture d'image.

Reconnaissance d'expressions faciales émotionnelles en contexte : A peine à parler de lui et de ses émotions, surtout à s'octroyer des émotions négatives comme la peur. Néanmoins, il reconnaît la majorité des expressions faciales simples en contexte. Il parvient à admettre qu'il ne sait pas la réponse lorsqu'il est confronté à des émotions plus complexes dont il ignore parfois le nom.

L'esprit des autres :

- il réussit sans difficulté à reconnaître les émotions différentes selon le contexte malgré un évènement commun (la pluie),
- l'épreuve de la petite fille regardant la télévision est également réussie,
- l'empathie est comprise et exprimée spontanément,
- les fausses croyances de premier niveau sont comprises, pas celles du deuxième niveau,
- le mensonge et l'humour sont compris également,
- la théorie de l'esprit, à travers l'histoire sans support de Sally et Ann, est parfaitement comprise. La théorie de l'esprit est maîtrisée par A.

Expression des émotions : A réalise des expressions faciales simples et non accompagnées de vocalisations. Néanmoins, celles-ci sont toujours parfaitement adaptées à l'énoncé donné.

Test des compétences linguistiques de l'enfant (EVAC) : A a lu et rempli seul les questionnaires. Les images mentales se situent au 25<sup>ème</sup> percentile (10/15) soit une augmentation de 18 percentiles depuis le bilan initial. Les expressions sont au 33<sup>ème</sup> percentile (2/5), soit un progrès de 28 percentiles et les connaissances lexicales sont au 33<sup>ème</sup> percentile (5/16) et restent stables par rapport au premier bilan. Des progrès en images mentales et en expressions imagées sont à relever.

A est un enfant assez lymphatique dans l'ensemble. Il paraît mal à l'aise dans les épreuves où il lui est demandé de parler de ses propres émotions (il joue avec les anneaux du classeur, veut tourner les pages plus vite, ...). Il est néanmoins participatif et très concentré pendant tout le bilan, malgré l'alarme incendie qui s'est déclenchée pendant les épreuves.

Conclusion finale

A est à présent capable de reconnaître les expressions faciales correspondant à chacune des émotions de base. Il arrive à réaliser des mimiques en adéquation avec l'émotion qu'il souhaite

faire passer, toutefois elles ne sont pas toujours spontanées. Il ne maîtrise pas encore les émotions plus complexes : il se souvient les avoir vus pendant l'atelier mais ne se rappelle plus de leurs noms. Il est toujours difficile pour A d'aborder le sujet de ses propres émotions, surtout négatives. L'empathie et la théorie de l'esprit sont parfaitement acquises, mais les fausses croyances de deuxième niveau restent trop ardues pour A. L'attention et la participation de A n'ont fait que croître au cours de l'atelier théâtre. Néanmoins, l'association du verbal et du non verbal en simultané reste problématique, tout comme la variation d'intensité des émotions. Il a également toujours des difficultés à reconnaître et à nommer les émotions d'autrui, par manque de vocabulaire adéquat ou par problème de reconnaissance des émotions ?

A a fait des progrès indéniables pendant l'atelier, mais ses progrès sont lents et il y a tant de domaines qui n'ont pu être abordés que superficiellement par manque de temps. Pour A, la poursuite d'un travail sur les émotions par le biais du théâtre ou par un autre médiateur artistique serait très pertinente.

A semble être indifférent, lorsque nous lui demandons ce qu'il a pensé de l'atelier, il nous répond « bof » et il ne développera pas cette réponse. Toutefois, il nous dit également avoir tout aimé quand nous lui demandons ce qu'il a préféré. Quand nous lui demandons ce qu'il a le moins aimé il nous répond : « un truc mais je sais plus quoi ».

## 1.2 Analyse de B

### 1.2.1 Analyse des données initiales

#### 1.2.1.1 Anamnèse

B est âgé de 10 ans lors du bilan initial. Il suit une scolarisation à l'ITEP Gai Soleil au niveau CM2. Une réintégration à temps partiel dans un établissement scolaire « normal » était discutée en début d'année et s'est concrétisé en milieu d'année scolaire. Avant d'arriver dans cet ITEP, B était scolarisé dans un autre ITEP mais la maman était en désaccord avec le suivi offert par cet établissement. Il est également suivi par un CMP.

B vient d'un milieu familial conflictuel : ses parents se sont séparés avant sa naissance et il n'a pas pu rencontrer son père avant ses quatre ans. B a été ballotté entre différentes familles d'accueil. Il est actuellement dans une famille d'accueil à temps partiel et il ne peut voir sa mère avec qui il entretient une relation fusionnelle, que le week-end et pendant les vacances scolaires. B a été vu par un pédopsychiatre dans sa petite enfance pour une agitation psychomotrice importante. Il a donc été en crèche thérapeutique, puis en hôpital de jour tout en allant en parallèle dans une école maternelle traditionnelle.

B présente des graves troubles relationnels et du comportement, et prend pour cela un traitement médicamenteux. Il manque également de concentration, ce qui cause des problèmes d'apprentissage. C'est un enfant énergique et très éparpillé. Il a besoin de savoir ce qui va se passer après, il lui est très difficile de se poser dans le présent. La moindre frustration se transforme immédiatement en colère et en agressivité physique et verbale contre autrui. Néanmoins, B est un enfant curieux et vif d'esprit, volontaire et très perfectionniste (du fait notamment d'une importante pression de la maman au niveau scolaire).

#### 1.2.1.2 Analyse des résultats obtenus lors de l'évaluation

Reconnaissance de visages : il reconnaît toutes les expressions faciales à l'exception de la peur, qu'il prend à tort pour de la surprise.

La bonne tête : là encore, il confond l'expression faciale de la surprise avec celle de la peur et associe donc le visage apeuré avec la situation où le personnage est surpris. La joie, la colère, et la surprise (« l'étonnement ») sont correctement reconnues et nommées, ainsi que correctement justifiées.

Reconnaissance d'expressions faciales émotionnelles en contexte : toutes les expressions faciales sont reconnues et bien nommées, à l'exception de l'image 6 (la plus complexe : l'anxiété) qu'il nomme à tort l'étonnement. B a un vocabulaire riche, par exemple pour la première image le mot qui lui vient spontanément est « la désespérance ». Il semble réticent à parler de lui et tourne rapidement les pages du classeur où sont les images pour passer à la suivante dès qu'il a nommé l'émotion. Il admet être triste ou en colère (« je pète un câble ») et dit qu'il s'ennuie « beaucoup quand je travaille ». Sinon, il répond uniquement par « oui » ou « j'en sais rien ».

L'esprit des autres : sur ces épreuves également il passe rapidement d'une image à l'autre et commence à répondre parfois sans attendre les consignes.

- Il remarque immédiatement qu'il pleut. Mais lorsque nous lui demandons ce qu'il y a de différent entre les deux images il répond « les personnages, les fleurs tout ça c'est différent », il doit répondre à la question comme à un jeu des 7 différences et pointer tout ce qui est différent entre les deux images. Une fois recentré sur les émotions, B s'aperçoit que l'un des personnages exprime la joie et l'autre la colère. Il parvient à justifier son choix de manière pertinente.

- Il reconnaît les émotions de chaque petite fille devant la télé et il fait des propositions adaptées sur ce qu'elle pourrait regarder en fonction de l'émotion qu'elle exprime (« colère : match, joie : émission rigolote, .... »).
- Il reconnaît la raison de la détresse de la petite fille « sa poupée a la tête à moitié arrachée », mais ne parvient pas à lui attribuer la bonne émotion « elle crie ». La réaction que B attribue au garçon n'est pas empathique « il va partir car la fille crie ». Néanmoins, quand nous lui demandons ce que pense le garçon, B a un début de réponse empathique « le gars pense : qu'est-ce qu'elle a ? ». Pour la deuxième image, il comprend que le petit garçon qui est tombé « se sent mal », il sait que le garçon qui est à côté « va l'aider ». Quand il doit dire ce que ressent le garçon à côté de celui qui est tombé, B répond « la peur », car il associe cette situation à une qu'il a vécue et qu'il nous explique spontanément. C'est la seule fois où il s'identifie à une situation et parle vraiment de lui et de ses émotions au cours du bilan : « il a peur car peut-être il s'est cassé un membre (en tombant) comme moi je me suis cassé la clavicule ».
- B comprend les fausses croyances de premier niveau. Les fausses croyances de deuxième niveau sont un peu plus floues : il comprend ce que pensent les enfants, mais le point de vue de l'homme n'est pas entièrement compris, « il croyait que le lapin y était toujours alors que c'est le chat ». Il n'a pas remarqué que l'homme savait que le lapin n'était pas dans la boîte, cela peut être dû en partie à un problème de lecture d'images car B regardait l'histoire très rapidement.
- Il comprend que l'histoire porte sur le mensonge sans problème même si lui faire dire le mot « mensonge » a été plus long. Il émet un jugement de valeur sur le comportement de la mère et de son fils : « c'est pas gentil ».
- B ne voit pas l'humour dans cette situation, il pense que la fille dit « il se noie ». Néanmoins, il analyse correctement les émotions des deux personnages : « le garçon a peur puis est en colère, la fille rigole » mais ne sait pas expliquer pourquoi ces personnages expriment ces émotions.
- Lors de l'épreuve des smarties il secoue la boîte et veut l'ouvrir avant de nous dire ce qu'il pense qu'il y a dedans. Nous devons lui reprendre la boîte des mains pour qu'il se concentre. Il parvient cependant à donner les bonnes réponses. B maîtrise donc la théorie de l'esprit.

Expression des émotions : pour chacune des émotions demandées, B réagit principalement verbalement, il a très peu de mimiques/d'expressions faciales. L'intonation dans ses

verbalisations est correcte, de même le contenu de ses phrases est pertinent : par exemple pour le vélo volé il réagit en disant « bah il a intérêt à me le rendre celui-là ». Il décrit également avec virulence quelles réactions physiques il aurait eu dans telle ou telle situation : face à un gros chien « je lui ferme d'abord la gueule et j'essaie de le pousser, de le maîtriser pour éviter qu'il morde ». Quand il mime la colère pour la course perdue (il grogne et s'agite violemment sur sa chaise, tape des pieds, ....), il nomme son émotion « le dégoût », qu'il doit entendre dans le sens « je suis dégoûté d'avoir perdu ».

Test des compétences linguistiques de l'enfant (EVAC) : B lit lui-même, à voix haute, les questions et nous demande s'il peut prendre notre stylo afin d'entourer lui-même les réponses sur la feuille. Il s'agite beaucoup quand il réfléchit. Tout comme pour les épreuves précédentes où il tournait lui-même les pages du classeur, B a besoin de s'approprier le matériel, de contrôler la situation pour se rassurer. Il a des difficultés en orthographe lexical : il s'en rend compte et veut bien faire. Pour cela, il demande l'orthographe juste à l'adulte quand il a un doute. Néanmoins, à l'oral, il possède un vocabulaire riche. Il se répète fréquemment les consignes (relit beaucoup) et fait beaucoup de gestes pour appuyer son raisonnement, par ailleurs très pertinent. Il peut réfléchir longtemps et efficacement sur une même question. Il est très persévérant, perfectionniste : il ne supporte pas de ne pas savoir, il veut réussir et refuse d'abandonner quand il ne trouve pas la réponse. Dans ce cas, il s'énervé, se braque et il faut faire preuve de diplomatie pour parvenir à un compromis (« tu y reviendras plus tard, ce n'est pas grave si tu ne réponds pas à tout »). Il se corrige spontanément et rapidement quand il donne une réponse fausse. Pour le subtest expression, B se situe au 95<sup>ème</sup> percentile (5/5). Pour les images mentales, il est au 91<sup>ème</sup> percentile (14/15). B utilise beaucoup ses mains, il fait des gestes pour se représenter les choses : il fait la forme du cube avec ses mains, dessine avec son doigt sur la table la rose des vents, compte sur ses doigts, ... Il réfléchit à voix haute, utilise son vécu pour répondre à certaines questions, notamment pour le nombre de dents de la fourchette : « j'ai joué avec ce midi ». Quand il n'est pas sûr de lui, il cherche la confirmation de l'adulte. Pour les connaissances lexicales, B est au 72<sup>ème</sup> percentile (10/16). Dans sa réflexion, il propose fréquemment des mots de la même famille que celui recherché (par exemple, pour le mot optique, il sait que ça a un lien avec les yeux, il propose le mot loupe ; le mot équestre pour étrier, ...). Il demande de l'aide quand il n'est pas sûr de sa réponse. C'est sur cette épreuve que son perfectionnisme est le plus évident. Il veut donner une réponse à tout et est frustré quand il n'y parvient pas, il est difficile de le faire passer à la question suivante. Cependant, la question

sur laquelle il a passé le plus de temps sans la trouver (« faon », pendant plus de 2 minutes) lui est revenue un peu plus tard spontanément alors qu'il répondait à une autre question.

B se situe au-dessus de la moyenne pour son âge dans ces trois épreuves.

La passation a duré 40 minutes dont seulement 15 minutes pour les 5 premières épreuves plus centrées sur les émotions, qui paraissaient le mettre plus mal à l'aise et qu'il semblait vouloir éviter/faire passer rapidement, étant réticent à parler d'émotions, surtout les siennes. B est pourtant resté concentré tout au long du bilan, que les épreuves soient faciles ou non. B est un enfant habituellement assez difficile à canaliser, très vif, mais qui semble très intimidé lors d'une relation duelle avec l'adulte, surtout dans des circonstances « d'évaluation ».

#### 1.2.1.3 Conclusion : le profil de B

B est un enfant perfectionniste, qui veut toujours bien faire dans les tâches les plus « scolaires ». Il a un vocabulaire riche et reconnaît toutes les émotions de base en contexte, les émotions plus « complexes » sont quant à elles mal reconnues. Hors contexte, B confond la peur et la surprise. Il refuse le plus souvent de parler de ses propres émotions, qu'elles soient positives ou négatives. Par ailleurs, B peine parfois à prêter des réactions empathiques à autrui quand la situation ne fait pas écho à une qu'il a lui-même vécue.

B est un petit garçon très extraverti qui aime « faire le clown », il aime qu'on le regarde et, par conséquent, surjoue beaucoup. Néanmoins, même s'il parle beaucoup et toujours avec une intonation correspondant à l'émotion qu'il veut exprimer, B utilise très peu les mimiques et les gestes pour exprimer des émotions.

Enfin, B veut faire « tout, tout de suite » et a du mal à attendre qu'on lui donne des consignes complètes avant de pouvoir commencer une activité.

Les domaines à travailler en particulier avec B au cours de l'atelier sont : les mimiques et l'expression des émotions par le corps, l'expression de ses propres émotions et le développement de la (re)connaissance des émotions plus complexes. En parallèle, nous essayerons d'aider B à se poser, à écouter les consignes jusqu'au bout et à les respecter et enfin à écouter le discours de l'autre afin qu'il puisse s'y ajuster.

#### 1.2.2 Evolution au cours de l'atelier théâtre

B a été absent durant trois des séances, il a donc eu moins de temps que ses camarades pour progresser.

#### 1.2.2.1 Gestion des émotions

- Oser ressentir les émotions, se mettre dans la peau du personnage : B est un petit garçon très enthousiaste, qui se met immédiatement dans la peau du personnage demandé. Néanmoins, il a trop souvent tendance à en faire trop, notamment pour amuser son public pendant les improvisations et les saynètes. Ce comportement l'empêchait parfois, au début de l'atelier, de se concentrer sur son personnage et lui faisait jouer la mauvaise émotion (par exemple, faire un lapin agressif contre le chasseur).
- Rester concentré, sans se laisser distraire par des événements extérieurs : B se laisse facilement déconcentrer par les bruits environnants et les objets présents dans la salle. Il ressent parfois le besoin de toucher à tout, même en plein milieu d'un exercice. B apporte souvent à l'atelier des cartes ou des petits jouets qu'il tripote, pendant les explications des consignes, voire pendant que ces camarades jouent. La présence de ses jouets doit l'aider à se rassurer.
- Faire preuve d'imagination dans les situations émotionnelles : B peut faire preuve d'imagination quand il s'agit de « faire le clown ». Sinon, son imaginaire est majoritairement centré sur la violence physique (des ninjas, des combats, ...). Par conséquent, l'émotion qui revient le plus souvent dans les improvisations de B est la colère.

#### 1.2.2.2 Interaction et communication avec les membres du groupe/comportement général

- Comportement général : B est toujours content de venir à l'atelier, il est enthousiaste et veut bien faire. C'est un enfant très agité, il lui est difficile de se poser, d'attendre son tour, d'écouter ce qu'on lui dit, ... Il est difficile à canaliser. Il lui arrive fréquemment d'avoir un comportement violent tant physiquement que verbalement, parfois involontairement car il est trop « pris dans le jeu ». Quand on le reprend sur son comportement, B se vexe et peut bouder pendant tout le reste de la séance.
- Respect du cadre, des consignes, des autres : B a parfois du mal à respecter les consignes, qu'il n'écoute pas jusqu'au bout, tant il est pressé de commencer l'activité. Cette impatience tendait à être de plus en plus canalisable au fil des séances. Pour ce qui est du respect des autres, B avait tendance au début à se moquer de A et surtout de C avec qui il était fâché au début de l'année. Il leur arrivait de se battre plusieurs fois par séances : des insultes, des coups, ... à force de répéter à de nombreuses reprises les

consignes de l'atelier sur le respect des autres, B et C ont fini par se calmer et B s'est montré respectueux avec ses camarades jusqu'à la fin de l'année.

- Interaction avec les autres participants : en plus de ses débuts de relations chaotiques avec C (qui se sont calmées aux alentours de la quatrième séance), B était souvent mis à l'écart de la relation fusionnelle entre C et A. B faisait des efforts pour s'intégrer qui ont fini par payer pour C, qui acceptait plus volontiers de jouer avec lui lors des dernières séances.

#### 1.2.2.3 Expression et partage des émotions

- Modulation de sa mimique, de son expression corporelle : l'expression faciale de B s'est très vite diversifiée et développée, pour correspondre aux différentes émotions qu'il voulait faire passer à son public. Son attitude corporelle est elle aussi appropriée.
- Savoir nuancer les différentes émotions : B a tout d'abord rencontré des difficultés avec les variations d'intensité des émotions, surtout dans le jeu de la télécommande. L'augmentation de l'intensité des différentes émotions ne lui pose aucun problème bien qu'il ait tendance là aussi à l'exagération. La baisse de l'intensité est plus compliquée : B baissait trop rapidement en intensité passant du « tout au rien ». Lors des deux dernières séances, les variations d'intensité étaient beaucoup plus fluides.
- Enrichir le vocabulaire des émotions : le vocabulaire des émotions de base a très rapidement été assez renforcé pour être fonctionnel. B a également été très réceptif au vocabulaire des émotions plus complexes et se l'est suffisamment approprié pour les réutiliser de manière spontanée.

#### 1.2.2.4 Compréhension des émotions d'autrui

B a très rapidement été efficace dans la reconnaissance et la compréhension des émotions d'autrui même si certaines émotions complexes, comme la fierté, ne sont pas encore parfaitement acquises. La plupart du temps, il ne s'adapte pas ou peu aux émotions d'autrui, bien qu'il soit capable de les reconnaître. Il reste centré sur lui-même lorsqu'il joue et ne prête que rarement attention à ses camarades.

#### 1.2.3 Analyse des résultats obtenus lors de l'évaluation finale

Reconnaissance de visages : les émotions de base sont bien reconnues, malgré une légère hésitation (corrigée spontanément) entre la peur et la surprise.

La bonne tête : toutes les émotions sont reconnues, et bien associées au contexte correspondant.

Reconnaissance d'expressions faciales émotionnelles en contexte : B passe vite sur cette épreuve car il semble mal à l'aise de devoir parler de lui, de ses émotions. Il fait la remarque que sur la première image il ne peut pas dire l'émotion de la personne car il ne voit pas son visage. Il parvient toutefois à reconnaître toutes les émotions dites de base. Les plus complexes (stress, angoisse, ...) ne sont pas nommées correctement.

L'esprit des autres :

- B réussit sans difficulté à reconnaître les émotions différentes selon le contexte malgré un évènement commun (la pluie),
- l'épreuve de la petite fille regardant la télévision est également réussie,
- l'empathie est comprise,
- les fausses croyances de premier niveau sont comprises, pas celles du deuxième niveau ce qui peut en partie être dû à une mauvaise lecture des images de l'histoire,
- le concept de mensonge est parfaitement compris, bien qu'il n'utilise pas directement le terme «mensonge »,
- B comprend qu'il s'agit d'humour car le personnage sur l'image rit, mais il ne trouve pas la blague sur le requin et ne parvient pas à attribuer des propos à la fille sur l'image,
- la théorie de l'esprit, à travers l'histoire sans support de Sally et Ann, est parfaitement comprise. La théorie de l'esprit est maîtrisée par B.

Expression des émotions : B préfère utiliser le canal verbal et décrire ce qu'il ferait ou dirait dans telle ou telle situation plutôt que de mimer sa réaction comme cela lui était demandé. Il faut insister fortement pour obtenir une expression faciale associée à un énoncé (uniquement pour le dégoût). Néanmoins, ces productions verbales sont toujours bien adaptées au contexte de la phrase donnée, et ses émotions ressortent dans son intonation.

Test des compétences linguistiques de l'enfant (EVAC) : les expressions sont au 95<sup>ème</sup> percentile (5/5), tout comme lors du premier bilan. Les expressions imagées sont donc parfaitement comprises par B, le sens littéral des expressions le fait même rire. Les connaissances lexicales sont au 72<sup>ème</sup> percentile (10/16), B est perfectionniste il « s'énervé » quand il ne parvient pas à trouver un mot, ses résultats sont stables par rapport au premier bilan. Les images mentales se situent au 49<sup>ème</sup> percentile (11/15), B visualise ses réponses dans l'espace et il se sert énormément d'images mentales. Cependant, ses résultats à cette épreuve sont moins bons que lors du bilan initial, il a baissé de 42 percentiles.

## Conclusion finale

B parvient à présent à reconnaître toutes les émotions de base en contexte, néanmoins les émotions plus complexes ne sont pas reconnues en situation de test, bien qu'elles le soient pendant l'atelier. La différenciation des expressions faciales de la peur et de la surprise, hors contexte, est à présent acquise. B a toujours des difficultés à parler de lui et de ses émotions. La théorie de l'esprit, l'empathie et l'humour sont parfaitement acquis, mais les fausses croyances de deuxième niveau sont toujours trop complexes pour B.

B réalise des mimiques adaptées à chaque émotion mais elles apparaissent très peu en spontané, B préférant verbaliser, mais toujours de façon pertinente et avec une intonation adaptée.

Il a du mal à se canaliser en présence d'autres enfants, il se sent «obligé» d'être dans l'exagération pour amuser ses camarades et doit souvent être recadré, même si son enthousiasme reste agréable. Peut-être serait-il pertinent pour B de faire un travail sur les émotions en relation duelle avec un thérapeute, en parallèle à l'atelier qui semblait beaucoup lui plaire et au cours duquel il a tout de même progressé, notamment dans l'expression non verbale de ses émotions.

B a beaucoup aimé l'atelier et toutes les activités, il était très déçu qu'il prenne fin. Il nous a expliqué avoir appris des mimiques («des têtes») nouvelles ainsi que des mots «nouveaux»/mal connus comme la fierté.

## 1.3 Analyse de C

### 1.3.1 Analyse des données initiales

#### 1.3.1.1 Anamnèse

C est âgée de 10 ans 10 mois lors du bilan initial. Elle est scolarisée dans une école «normale», niveau CM2, tous les matins. Elle tend à s'y rendre de plus en plus souvent dans la semaine, pour son plus grand plaisir. En effet, C préfère aller à l'école «classique», qui est moins marquée par le sigle «troubles du comportement» et où il y a davantage de filles, ce qui l'aide à reprendre confiance en elle. Elle reste à l'ITEP les après-midi et y est interne (à sa demande). C a souffert de souffrance fœtale (hypoxémie), puis a vécu la première année de sa vie dans un foyer maternel avec sa mère. Ses deux parents sont atteints de troubles psychiatriques/psychologiques importants et son père n'a jamais cherché à la rencontrer. Par la suite, C est allée en pouponnière, au CMP puis à l'hôpital de jour. Elle vit à présent en famille d'accueil où les relations sont parfois compliquées car C reporte les moments difficiles qu'elle vit avec sa maman sur sa famille d'accueil, ce qui crée des conflits.

C souffre de troubles de l'attachement dus à la discontinuité des liens dans les relations précoces. Elle est très impulsive et agressive, elle a également un trouble anxieux important.

Elle aime beaucoup sa mère mais la voit très peu, et toujours sous surveillance dans un endroit spécialisé. C a un jeune demi-frère âgé de six ans qui vit chez son père et qu'elle voit parfois lors de ses visites à leur mère. Elle se pose de nombreuses questions sur son histoire familiale. C suit un traitement médicamenteux qui la fait grignoter : elle est, de ce fait, très mal à l'aise avec son corps, peine à investir son image, et a du mal à prendre soin d'elle (problèmes d'hygiène), ... Elle se sent vite rejetée et manque grandement de confiance en elle. C'est une enfant râleuse mais aussi anxieuse et à fleur de peau avec des affects un peu dépressifs se manifestant par des moments d'opposition et une colère fréquente. Le comportement de C est souvent instable et elle a besoin de beaucoup de réassurance, en partie parce qu'elle est l'objet de moqueries de la part de ses camarades.

La passion de C est l'équitation, le meilleur moyen de la faire sourire.

#### 1.3.1.2 Analyse des résultats obtenus lors de l'évaluation

Le bilan initial de C a été réalisé après les vacances de la Toussaint, soit 15 jours après ses deux camarades. En effet, elle a vigoureusement refusé de venir avec nous la première fois car elle ne voulait pas « travailler » et aurait dû manquer une partie du cours de sport. A notre retour après les vacances, C est encore réticente, mais après que son orthophoniste et nous-même lui avons expliqué plus en détails la raison de ce bilan ainsi que le déroulement futur de l'atelier, elle a semblé plus enthousiaste.

Après cette petite mise au point C s'est montrée très concentrée, intéressée et participative pendant la totalité du bilan.

Reconnaissance de visages : C parvient à nommer correctement toutes les émotions. Néanmoins, elle utilise le terme « impressionné » pour la surprise.

La bonne tête : là aussi, C utilise le terme « impressionné » pour la surprise. Toutes les expressions faciales émotionnelles sont associées au visage correspondant et ses justifications sont pertinentes.

Reconnaissance d'expressions faciales émotionnelles en contexte : C reconnaît et nomme correctement la colère, la peur, la tristesse et la joie qui sont des émotions de base. Elle se trompe lorsqu'il s'agit de reconnaître le dégoût, qu'elle associe à de la colère ; elle ne nomme également pas l'anxiété qu'elle confond avec de la tristesse. Elle ne parvient pas à nommer l'ennui mais sa description s'en approche « il en a marre ». C parle assez spontanément et

facilement de ses sentiments personnels, sauf pour la tristesse où elle refuse de s'exprimer. Elle nous explique ce qui la rend heureuse (« l'équitation »), en colère (« quand les autres m'embêtent »), ou lui fait peur (« les araignées »).

Quand nous lui demandons pourquoi tel ou tel personnage éprouve telle ou telle émotion, elle nous répond toujours par les manifestations physiques de la personne, pas en donnant les causes potentielles de l'émotion. Pour ses émotions, elle décrit également des réactions très physiques. Le plus souvent, ces réactions correspondent uniquement à une situation donnée, et non à une réaction généralisable à chaque fois qu'elle éprouve une même émotion. Par exemple, pour la colère sa réaction est « je les tape » ce qui ne s'applique qu'à sa réponse sur ce qui la met en colère : « quand les autres m'embêtent ».

Sa réponse de réaction pour la peur et la joie sont plus généralisables à différents contextes et sont respectivement « je crie ou je m'en vais » et « je souris ».

#### L'esprit des autres :

- Elle repère immédiatement la ressemblance entre les deux images mais trouve plusieurs différences « sur une y a de l'herbe et des fleurs et l'autre pas » ainsi que « les visages sont différents ». Quand nous lui demandons en quoi ces visages sont différents et pourquoi les deux personnages n'ont pas la même émotion dans la même situation (il pleut), la réponse de C est juste et pertinente.
- Elle reconnaît les 4 émotions des petites filles devant la télévision et fait des propositions intéressantes, bien qu'assez vagues, sur ce que les petites filles pourraient regarder. Par exemple, pour la peur, elle dit « du sang partout », ou pour la tristesse « quelqu'un est mort ».
- C comprend les deux situations et peut expliquer ce que devraient faire les deux témoins (« il devrait l'aider à la réparer » et « il devrait l'aider à se relever ») mais ne parvient pas dire ce que ces deux personnages témoins pensent : « je sais pas ».
- Les fausses croyances de premier niveau sont parfaitement comprises. En revanche, celles du deuxième niveau ont nécessité une explication en reprenant ensemble l'histoire image par image et en les décrivant : car lors de sa première réponse C affirmait que les enfants avaient vu le chat entrer dans la boîte. Au terme de cette explication, elle a su répondre aux questions pertinemment.
- C reconnaît ce qu'est un mensonge et en comprend également la finalité « le petit garçon ment, pour pas se faire disputer ».
- C comprend également le concept d'humour.

- La théorie de l'esprit est acquise et l'épreuve semblait facile pour elle.

Expression des émotions : C parle beaucoup pour montrer ses émotions lors des petites improvisations. Son ton et sa gestuelle sont bien adaptés à chaque émotion qu'elle essaie de faire passer. Toutefois, quand il s'agit de la colère, elle ne donne pas une phrase qui pourrait correspondre à la situation mais nous décrit la réaction qu'elle aurait, sans oser la jouer réellement : « je m'énervé, je tape du pied et je hurle ».

Test des compétences linguistiques de l'enfant (EVAC) : Nous lisons avec la feuille posée sur la table devant nous deux et nous suivons avec notre doigt quand nous lisons. Nous lui laissons le temps de relire silencieusement (plusieurs fois, si besoin) avant de donner sa réponse. Les connaissances lexicales se situent au 53<sup>ème</sup> percentile (8/15), les expressions sont au 57<sup>ème</sup> percentile (3/5) et les images mentales sont au 3<sup>ème</sup> percentile (6/15). Nous essayons de reformuler les questions quand elle nous dit qu'elle ne les comprend pas, cela l'a aidée à mieux comprendre.

#### 1.3.1.3 Conclusion : le profil de C

C est très fréquemment dans l'opposition et peut se montrer très agressive, paradoxalement quand elle le veut elle peut se montrer coopérative, enjouée et surtout très efficace dans les tâches demandées. Elle reconnaît sans difficulté toutes les émotions « de base », malgré une légère confusion (corrigée spontanément) entre la colère et le dégoût. Les émotions plus « complexes » ne sont pas reconnues. C parvient à parler de ses propres émotions assez librement, mais semble mal à l'aise quand il s'agit de la tristesse. De plus, il lui est difficile de jouer « pour de faux » des émotions négatives comme la colère et la tristesse. Toutes les autres émotions sont exprimées de manière très adaptée, tant au niveau verbal que gestuel.

Elle peine à donner les causes d'une émotion, elle se cantonne à décrire les manifestations physiques observables associées à chacune des émotions. Enfin, C semble éprouver des difficultés à attribuer des émotions/pensées aux autres et à deviner ce à quoi ils peuvent penser, notamment dans l'épreuve sur l'empathie.

Les domaines à travailler en particulier avec C au cours de l'atelier sont : trouver un moyen d'obtenir sa coopération, développer ses connaissances des émotions « complexes », travailler les causes/conséquences des émotions, lui faire prendre la place d'autrui par le biais de personnages pour qu'elle soit plus à l'aise avec les pensées des autres et enfin l'aider à oser jouer des émotions même négatives dans le cadre sécurisé de l'atelier.

### 1.3.2 Evolution au cours de l'atelier théâtre

#### 1.3.2.1 Gestion des émotions

- Oser ressentir les émotions, se mettre dans la peau d'un personnage : C est entrée assez facilement dans la peau de différents personnages, elle est parvenue à ressentir leurs émotions et à leur donner vie d'une manière convaincante.
- Identifier et reconnaître les émotions vécues à travers les activités : C est très rapidement parvenue à reconnaître les émotions qu'elle devait jouer, ses capacités sur les émotions de base se sont même étendues au fil des semaines à des émotions plus complexes.
- Faire des liens entre l'émotion jouée et sa cause, son contexte, ... : C peinait à faire la relation entre une émotion et ce qui la cause. A force de jouer différentes émotions dans divers contextes, C a commencé à discerner les liens de cause à effet, et peut exprimer plus explicitement pourquoi tel personnage éprouve telle émotion.

#### 1.3.2.2 Interaction et communication avec les membres du groupe/comportement général

- Interaction avec les autres participants : C et A ont une très grande connivence, surtout pour les bêtises, souvent initiées par A. Néanmoins, A a souvent besoin de C lors des activités : elle est pour lui un soutien et un modèle ce qui montre le côté positif de leur relation, qui peut également être basée sur l'entraide. La relation de C avec B a été bien plus compliquée et conflictuelle lors des premières séances. Heureusement, les tensions entre eux se sont apaisées après la quatrième séance.
- Participation aux activités/comportement général : C participe avec enthousiasme à toutes les activités, elle fait de nombreuses suggestions et ses idées, ainsi que ses prises d'initiatives, sont toujours pertinentes. En revanche, le comportement de C au début de chaque séance et entre chaque activité est des plus agressifs (cris, pleurs, insultes, ...). Elle se montre en opposition avec les adultes et critique régulièrement l'atelier qui lui apparaît comme une punition, une activité dont elle n'a pas besoin et qui est selon elle « pour les bébés ». Il faut lui réexpliquer le but de l'atelier à chaque début de séance et « négocier » fréquemment avec elle pour obtenir et conserver son attention et sa participation. Son comportement à ce niveau n'a absolument pas évolué pendant toute l'année. De même, à l'exception des deux dernières séances, elle a toujours refusé de réaliser le rituel de début et de fin avec le reste du groupe

### 1.3.2.3 Expression et partage des émotions

- Expression d'émotions négatives/positives : C exprime facilement ses émotions positives, comme la joie et d'autres négatives, comme la colère. En revanche, au début de l'année, C a une manière étrange d'exprimer d'autres émotions négatives. Pour exprimer la peur ou la tristesse, lors de jeux de mimes, elle s'allongeait sur le sol puis seulement dans cette position réalisait l'expression faciale adaptée. Au fil des séances, en passant par le mime, C est parvenue à exprimer toutes les émotions, même négatives par le corps, les mimiques et même la voix sans avoir à passer par la station couchée.
- Utilisation des différents canaux de communication pour exprimer ses émotions : C parvient lors des dernières séances de l'atelier à utiliser les mimiques correspondant à chacune des émotions, de même que les gestes et l'intonation. Néanmoins, elle utilise le plus souvent spontanément les gestes et parle peu. Il lui est donc encore difficile d'associer plusieurs canaux de communication simultanément et spontanément, même si elle y parvient « sur ordre ».
- Savoir nuancer les différentes émotions : Comme les deux garçons, C avait des difficultés pour nuancer les émotions, passant très rapidement d'un extrême à l'autre sans vraie gradation. Elle a progressivement évolué et est à la fin de l'atelier capable d'une augmentation progressive d'intensité d'une émotion, et commence même à maîtriser ce processus pour la baisse d'intensité.

### 1.3.2.4 Compréhension des émotions d'autrui

C, qui maîtrisait déjà le vocabulaire des émotions de base, est maintenant également très à l'aise avec celui d'émotions plus complexes. Elle peut les identifier chez autrui, et parvient même à identifier leurs causes. Toutefois, il lui est toujours difficile d'adapter son comportement aux émotions d'une personne en face d'elle.

### 1.3.3 Analyse des résultats obtenus lors de l'évaluation finale

Reconnaissance de visages : les expressions faciales des émotions de base sont bien reconnues.

La bonne tête : toutes les émotions sont reconnues, et bien associées au contexte correspondant.

Reconnaissance d'expressions faciales émotionnelles en contexte : C parle spontanément et ouvertement de ses émotions personnelles et de celles d'autrui, qu'elles soient positives ou négatives. C reconnaît toutes les expressions faciales sur les photos, que celles-ci soient « de base » ou bien plus complexes comme l'angoisse, le stress ou l'ennui.

### L'esprit des autres :

- C réussit sans difficulté à reconnaître les émotions différentes selon le contexte malgré un évènement commun (la pluie),
  - l'épreuve de la petite fille regardant la télévision est également réussie,
  - l'empathie est comprise,
  - les fausses croyances de premier niveau ne sont pas comprises, ni celles du deuxième niveau. Ses explications de fausses croyances sont très confuses et se contredisent parfois,
  - le concept de mensonge ainsi que celui de l'humour sont parfaitement compris,
  - la théorie de l'esprit, à travers l'histoire sans support de Sally et Ann, n'est pas comprise.
- C est très distraite et par conséquent peu attentive car l'heure de la récréation approche et elle s'impatiente. Sa réponse à cette épreuve et à celles qui suivent (notamment l'EVAC) ne sont donc pas le reflet exact de ses capacités. L'absence de support matériel a peut-être également déconcerté C.

Expression des émotions : C parvient parfaitement à produire des expressions faciales émotionnelles adaptées à chaque situation proposée, accompagnées de verbalisations reliées au contexte. C est une petite fille très expressive.

Test des compétences linguistiques de l'enfant (EVAC) : les connaissances lexicales se situent au 63<sup>ème</sup> percentile (10/16) soit un progrès de 10 percentiles par rapport au bilan initial. Les expressions sont au 17<sup>ème</sup> percentile (1/5) et ont baissé de 40 percentiles depuis le premier bilan. Enfin, les images mentales se situent au 3<sup>ème</sup> percentile (6/15) et le résultat est identique à celui obtenu en début d'année. C est pressée de finir pour pouvoir aller en récréation et se dépêche : ses trois dernières épreuves ont donc été quelque peu bâclées par C.

### Conclusion finale

C parle maintenant spontanément d'elle et de ses émotions, qu'elles soit négatives ou positives. Elle parvient également à reconnaître les expressions faciales émotionnelles des émotions de base et d'autres émotions plus complexes vues pendant l'atelier. C peut à présent exprimer ce que peuvent penser d'autres personnes qu'elle. L'empathie, l'humour et le mensonge sont maîtrisés, mais les fausses croyances et la théorie de l'esprit sont encore fragiles. C est très expressive quand il s'agit de montrer ses émotions : elle réalise spontanément des mimiques et des gestes associés à une verbalisation à l'intonation appropriée de l'émotion qu'elle veut faire passer.

C a fait de gros progrès tout au long de l'atelier, tant dans l'expression de ses émotions que dans la compréhension de celles d'autrui. Elle était participative et jamais à cours de bonnes idées... Néanmoins, elle est restée dans l'opposition à chaque début de séance et il a été difficile de la motiver. De plus, il lui est toujours compliqué de se mettre à la place de l'autre pour comprendre ce qu'il ressent. Cela pourrait être travaillé, par la suite, de manière détournée par le biais de différents scénarii mettant en scène différents personnages (réels et/ou imaginaires) et en la faisant se concentrer sur ce qu'ils ressentent, comment ils l'expriment, ....

Bien qu'elle ne se soit pas toujours montrée très enthousiaste, C nous a dit avoir apprécié les activités proposées au sein de l'atelier et s'être bien amusée, sauf lors des épreuves de l'EVAC qu'elle a trouvées difficiles. En revanche, elle ne voit pas en quoi l'atelier lui a été bénéfique car « je savais déjà (avant l'atelier) exprimer mes émotions ».

## 2. Evolution de la dynamique du groupe

Les trois enfants appartiennent à la même classe au sein de l'ITEP et par conséquent se connaissaient déjà avant le début de l'atelier. Pourtant, les premiers pas du groupe furent assez mouvementés. En effet, B et C étaient en conflit, pour des raisons qui ne nous ont jamais été expliquées clairement. Lors des trois premières séances, nous avons assisté à des bagarres incessantes : coups, insultes, ... à tel point qu'ils refusaient de se parler, de s'asseoir près l'un de l'autre, voire même de rester dans la même pièce, ordonnant à l'autre de partir. Ce problème s'est répercuté sur l'atelier, car B et C refusaient de jouer ensemble et d'écouter lorsque l'autre parlait, allant même jusqu'à faire du bruit exprès pour le déconcentrer. Cette déconvenue des premières séances nous a amenée à nous demander si changer la composition du groupe ou bien réaliser des séances individuelles n'était pas envisageable...

Fort heureusement pour nous, après une énième discussion avec B et C, où nous les encourageons à exprimer leurs émotions, ils ont fini par (plus ou moins) se réconcilier et la dynamique du groupe a pu commencer à se construire sur des bases plus saines, mais non sans heurts.

La relation entre A et C est très fusionnelle, si bien que A refuse de faire un exercice, même individuel, sans l'aide de C. Ils sont également très en phase quand il s'agit de faire des bêtises... B, quant à lui, s'est senti un peu exclu de cette relation dans les premiers temps. Heureusement, après sa réconciliation avec C, celle-ci intègre davantage B au groupe.

L'autre problème majeur rencontré au sein du groupe a été la baisse de concentration des enfants au cours des séances. Pour pallier à ce problème, fréquent avec des enfants souffrant de troubles du comportement, l'orthophoniste et nous-même avons parfois dû recourir à l'aide

de renforçateurs positifs, sous la forme de bonbons, afin d'obtenir leur attention pleine et entière et également pour les remotiver en milieu d'année.

Une fois la dynamique de groupe installée, et tous les membres prêts à jouer ensemble, nous avons pu tirer parti des capacités de chacun pour permettre au groupe d'avancer au mieux. B et C ayant un meilleur niveau que A, celui-ci pouvait les imiter pour éviter de se sentir à la traine, pendant que B et C enrichissaient leur vocabulaire en comparant leurs productions (synonymes).

Cet atelier a donc rempli son objectif principal en permettant à tous ses membres de partager un moment dans un cadre sécurisant et protégé, au cours duquel ils pouvaient « jouer avec les émotions », tout en respectant et encourageant les autres participants.

A présent que l'analyse du groupe et des enfants individuellement a été réalisée, nous allons développer la discussion que suscite cette analyse.

# Discussion

L'objectif principal de notre mémoire était de trouver un moyen d'améliorer les capacités dans le domaine des émotions d'enfants souffrant de troubles du comportement et scolarisés au sein d'un ITEP, afin de faciliter à long terme leurs relations aux autres. Notre hypothèse principale était qu'un atelier théâtre serait un cadre favorable pour sensibiliser ces enfants au domaine émotionnel.

### Discussion autour des hypothèses de départ

Lors de l'analyse de l'évolution de chacun des enfants, nous avons pu prouver que l'atelier théâtre avait eu un impact bénéfique. En effet, les trois enfants ont progressé et ont rempli tout ou partie de leurs objectifs de départ. Nos hypothèses de départ sont donc validées.

Néanmoins, une de nos hypothèses n'est que partiellement validée : en effet, participer à une activité en groupe a parfois été plus un frein qu'une aide, surtout lorsque les affinités entre certains enfants tardent à se faire. Heureusement pour nous, les tensions initiales entre deux des enfants ont fini par s'apaiser mais la relation fusionnelle de A et C a continué à perturber la dynamique de groupe pendant toute l'année. Il pourrait être intéressant, lors d'un futur mémoire, d'utiliser des pratiques théâtrales en orthophonie lors d'une relation duelle avec le patient pour un travail spécifique ou bien de s'entretenir avec des orthophonistes utilisant déjà cette méthode.

Bien que nos hypothèses soient partiellement ou totalement validées, nous ne pouvons pas généraliser les résultats de notre étude, car les progrès des enfants de l'atelier ont été hétérogènes, et les patients ont évolué chacun à un rythme différent. De plus, nous n'avons pu réaliser qu'une douzaine de séances tout au long de l'année, ce qui n'est sans doute pas suffisant pour permettre une évolution conséquente. Il serait pertinent d'étendre notre démarche à une population plus vaste et pour une durée plus longue, afin de constater dans quelles mesures nos hypothèses pourraient être confirmées.

Il serait également intéressant de voir si le principe de l'atelier théâtre s'adapterait à des patients atteints d'autres pathologies. Ce questionnement peut être une ouverture envisageable pour donner suite à notre travail.

Notre expérience au sein de l'ITEP nous a aidée à mieux comprendre les difficultés que l'on rencontre lorsque l'on travaille avec des enfants ayant des troubles du comportements, et tous les obstacles rencontrés nous ont semblé rendre notre rôle, auprès de ces patients, d'autant plus utile. Notre travail, basé principalement sur la relation, se doit donc d'être personnalisé et unique pour s'ajuster au mieux à chaque patient dans son individualité.

Le thérapeute adapte sa prise en charge en s'appuyant sur ses observations et ressentis personnels, qui sont tous deux subjectifs. Or, dans la démarche de notre mémoire tout comme la pratique de l'orthophonie en général, nous devons également nous appuyer sur des outils permettant le recueil d'informations qui seront plus objectives, pour pouvoir apprécier les apports potentiels de notre pratique aux patients.

Nous avons donc tenté de créer un « protocole » d'évaluation que nous voulions le plus objectif possible. Or, nous avons construit une grande partie de nos épreuves sur des supports imagés et figés, ce qui peut être un biais à la validation des hypothèses formulées dans notre démarche. En effet, les images ne permettent pas l'aspect interactionnel et vivant des émotions, l'enfant peut connaître ces émotions dans la vie réelle et les reconnaître sur une vraie personne par son regard, sa voix, ... et se tromper lorsqu'il est face à un dessin inanimé. De plus, les histoires en images peuvent être faussées par une mauvaise lecture de l'image par l'enfant, et non par une incapacité à comprendre le principe testé (subtest des fausses croyances par exemple). La majorité de nos épreuves demandent donc à l'enfant de transposer ses connaissances éventuelles de la vie réelle à un autre support, ce qui ajoute une difficulté à l'épreuve. En effet, il doit être capable de prendre du recul sur ce qu'il sait dans ce domaine, pour pouvoir appliquer le même raisonnement sur un support différent. Pour continuer avec le mode d'évaluation, plusieurs paramètres des émotions, travaillés en atelier, n'ont pas été testés lors du « bilan » comme par exemple les échanges, les ressentis, ... Nous pouvons alors envisager, pour une éventuelle poursuite de notre travail, de réfléchir à la création d'un outil d'évaluation des compétences des enfants dans le domaine émotionnel qui soit plus pertinent et complet. Cet outil serait sans doute apprécié par les thérapeutes face à de nombreuses pathologies comme les troubles de la communication, l'autisme, ...

Bien que plus subjectives, les observations que nous avons faites tout au long de l'année au cours de l'atelier, par le biais de grilles et de prise de notes, nous ont été d'une aide précieuse. En effet, ce sont elles qui nous ont permis de mettre en relief et de mieux visualiser les progrès réalisés par les enfants du groupe, ainsi que de nous adapter au mieux aux potentialités de chacun des enfants au fur et à mesure de l'atelier.

Sensibiliser ces enfants aux émotions, avait pour but plus vaste d'aider à améliorer leur bien-être et leur épanouissement personnel, notamment grâce au développement de nouveaux schémas de communication et d'interaction, excluant les réactions violentes, tant physiquement que verbalement. De légers progrès ont été faits dans ce domaine au cours de l'année. Néanmoins, nous ne pouvons affirmer quelle part de ces progrès, sur le plan comportemental

comme sur celui des connaissances du domaine émotionnel, est due à l'atelier théâtre et quelle part vient des autres prises en charge des patients, notamment l'atelier théâtre animé par un éducateur, que A, B et C ont suivi tout au long de l'année. Ce constat peut présenter un biais à notre étude, même s'il n'était pas possible de priver ces enfants de toute autre prise en charge juste pour s'assurer du bien fondé de nos hypothèses.

Notre démarche, bien que ciblée uniquement sur des enfants souffrant de troubles du comportement, a été, pour nous, le moyen de découvrir de nouvelles perspectives de travail, nous rappelant la richesse du métier d'orthophoniste.

### Discussion sur notre vécu personnel de cette expérimentation

Pour réaliser notre projet auprès d'enfants atteints de troubles du comportement, nous avons dû approfondir nos connaissances dans ce domaine de pathologies complexes aux symptômes variés. Le caractère unique de chaque enfant et de sa pathologie a été le premier obstacle que nous avons eu à surmonter, de même que comprendre et cerner la problématique de chacun. Il nous a donc fallu développer nos capacités d'observation, et apprendre à analyser le plus finement possible nos ressentis personnels. Heureusement, les discussions fréquentes avec l'orthophoniste de l'ITEP nous ont aidée à ajuster notre travail.

Encore davantage que dans les prises en charge classiques en orthophonie, l'atelier théâtral nécessite une grande écoute des enfants de la part du thérapeute et une attention toute particulière à leur comportement afin d'adapter les activités proposées en conséquence et ainsi s'adapter aux capacités et aux difficultés de chacun pour trouver un équilibre dans la zone proximale de développement. Nous avons également dû faire attention à ne pas nous laisser déborder par l'agitation et les éventuelles tensions au sein du groupe ainsi que par les caractères, bien trempés, de certains enfants. Ces contraintes nous ont aidée à apprendre à poser un cadre et des limites, ainsi qu'à être plus rigoureuse. Néanmoins, la gestion des membres du groupe nous a aussi demandé une grande flexibilité. En effet, nous devions ajuster au fur et à mesure les activités proposées aux capacités et difficultés de chacun des enfants et tenter de faire écho le plus possible à leur sensibilité personnelle pour qu'ils s'identifient aux exercices de l'atelier. Tout cela en évitant, autant que possible, les moments de flottement entre chaque exercice, car les enfants se déconcentrent facilement et sont très difficiles à canaliser de nouveau.

Travailler avec la présence et le soutien de l'orthophoniste de l'ITEP, et bénéficier de son expérience avec ces enfants et de ses conseils bienveillants, nous a aidée à nous sentir plus confiante, à la fois en nous et en notre projet.

Les entretiens avec les professionnels de l'établissement (orthophoniste et pédopsychiatre), ainsi que les évaluations en individuel avec chacun des enfants, ont été un exercice enrichissant pour nous, nous exerçant à la passation de bilans pour notre futur métier tout en nous permettant de prendre pleinement conscience de l'aspect primordial des échanges et de la communication dans la relation thérapeutique.

L'élaboration et la sélection des épreuves d'évaluation des aptitudes en compréhension et en expression des émotions fut un travail complexe. Nous avons dû nous concentrer sur nos objectifs de départ afin de trouver le matériel adéquat qui y répondrait de la manière la plus adaptée possible.

Tous les aspects que nous venons d'énumérer sont, selon nous, des qualités indispensables à notre future pratique professionnelle.

Notre création d'un atelier théâtre a été instigatrice d'un grand enrichissement, tant sur le plan de notre future profession que sur le plan personnel. Travailler au côté de ces enfants nous a appris beaucoup, notamment sur nous-même. L'implication des enfants, leur motivation et leur enthousiasme (bien que variables d'une séance à l'autre) ont fait de notre projet une expérience plus qu'agréable, tant pour nous que pour les membres de l'atelier.

Il est à présent temps de clore ce qui fut pour nous une enrichissante expérience humaine, et de passer à la conclusion.

# Conclusion

L'atelier théâtre a permis aux enfants qui y participaient de développer leurs capacités dans le domaine émotionnel.

La grande diversité d'activités proposées a favorisé l'adaptation à chacun des enfants dans leur singularité, en respectant leurs besoins, préoccupations et capacités.

Le choix de cette activité nous paraît parfaitement s'adapter à la prise en charge orthophonique, qui a pour particularité d'utiliser des moyens ludiques afin d'atteindre ses objectifs.

Pouvoir associer une de nos passions à notre domaine professionnel, apparaît pour nous comme étant une liberté et une chance incroyable, qui nous rappelle la richesse de notre futur métier. Cette grande liberté d'action, nous semble être un atout majeur pour la qualité de la relation entre l'orthophoniste et ses patients.

Pour notre pratique professionnelle future, et grâce à tout ce que cette expérience nous a apportée, nous mettrons tout en œuvre pour créer une relation de confiance, originale et adaptée à chacun des patients que nous serons amenée à rencontrer, tout comme nous l'avons fait avec les enfants de l'atelier théâtre.

# Bibliographie

## Ouvrages/monographies :

- Almeida Borges, O. de. (2001). *Travail du schéma corporel et de l'espace avec des enfants trisomiques dans le cadre d'un « groupe théâtre »*. Ecole d'orthophonie, France.
- Andrieu, J.-B., Crunelle, D., Lorendeau, A., & Masson, O. (Éd.). (2012). *Troubles envahissants de développement (TED), troubles « envahissants » du comportement (« TEC »): diagnostics différentiels et démarches d'accompagnement*. Isbergues, France: Ortho édition, impr. 2012.
- Artaud, A., & Thévenin, P. (1985). *Le théâtre et son double*. Paris, France: Gallimard, DL 1985.
- Balleyguier, G. (1996). *Le développement émotionnel et social du jeune enfant*. Paris, France: Presses universitaires de France, impr. 1996.
- Boal, A. (2004). *Jeux pour acteurs et non-acteurs: pratique du Théâtre de l'opprimé*. (V. Rigot-Müller & R. Mellac, Trad.). Paris, France: la Découverte.
- Brin, F., Courrier, C., & Lederlé, E. (2004). *Dictionnaire d'orthophonie*. Isbergues (62330), France: Ortho Edition.
- Calmettes-Jean, S., Ferron, C., & Rey, C. (2010). *L'enfant insupportable: instabilité motrice, hyperkinésie et trouble du comportement*. (M. Bergès-Bouines & J.-M. Forget, éd.). Toulouse, France: Érès, DL 2010.
- Cosnier, J. (1999). *Psychologie des émotions et des sentiments*. Paris, France: Retz.
- Damasio, A. R. (2002). *Le sentiment même de soi: corps, émotions, conscience*. (C. Larssonneur & C. Tiercelin, Trad.). Paris, France: O. Jacob, DL 2002.
- Damasio, A. R. (2008). *Spinoza avait raison: joie et tristesse, le cerveau des émotions*. (J.-L. Fidel, Trad.). Paris, France: O. Jacob.
- Dantzer, R. (2002). *Les émotions*. Paris, France: Presses universitaires de France.

- Klein, J.-P. (2014). *L'art-thérapie*. Paris, France: Presses universitaires de France, impr. 2014.
- Lelord, F., & André, C. (2003). *La force des émotions: amour, colère, joie...* Paris, France: Odile Jacob.
- Luminet, O. (2008). *Psychologie des émotions: confrontation et évitement*. Bruxelles, Belgique: De Boeck, impr. 2008.
- Maurin-Chérou, N. (1998). *Les sentiments: rééducation de la compréhension et de l'expression du langage oral et écrit*. Montreuil, France: Ed. du Papyrus.
- Mégrier, D. (2002). *100 jeux de théâtre à l'école maternelle: 3/6 ans*. Paris, France: Retz.
- Monfort, M., Juárez Sánchez, A., & Monfort Juárez, I. (2005). *Les troubles de la pragmatique chez l'enfant*. Madrid, Espagne: Entha ediciones : Ortho édition.
- Monfort, M., & Monfort Juárez, I. (2001). *L'esprit des autres: un support visuel pour l'entraînement des habilités pragmatiques chez l'enfant*. Madrid, Espagne: Entha ediciones pour ortho edition.
- Reynaud, M. (2014). *Pratiquer le théâtre avec des personnes en difficulté: repères - exercices, pièces à jouer*. Lyon, France: Chronique sociale.
- Rusinek, S. (2004). *Les émotions: du normal au pathologique*. Paris, France: Dunod, DL 2004.
- Winnicott, D. W., & Pontalis, J.-B. T. (2002). *Jeu et réalité: l'espace potentiel*. (C. Monod, Trad.). Paris, France: Gallimard, DL 2002.

## Mémoires :

Bock, J. (2000). *Orthophonie et théâtre*. France.

Bonhotal, A. (2009). *L'atelier au C.M.P.: entraînement des compétences pragmatiques au moyen de techniques théâtrales chez des enfants suivis en pédopsychiatrie*. Ecole d'orthophonie, France.

Chevrier, M. (2008). *L'atelier théâtre au C.M.P. ou comment sensibiliser les enfants aux émotions*. Ecole d'orthophonie, France.

Fontaine, A., & Cubaynes, E. (2006). *Initiation à la reconnaissance des expressions faciales émotionnelles et travail de l'expressivité faciale dans l'autisme*. Ecole d'orthophonie, France.

Lacuisse, L. (2012). « *Tous en scène* »: *un matériel ludique en vue de la rééducation des troubles de la pragmatique chez l'enfant*. Ecole d'orthophonie, France: Université de Lorraine.

Mawois, C. (2010). *La voix en scène*. Isbergues, France: Ortho éd., impr. 2010.

## Articles :

PERISSE D. et all, le trouble des conduites chez l'enfant et l'adolescent : une revue des abords thérapeutiques, in *neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence* n°54, 2006.

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.

## Conférence (en pdf):

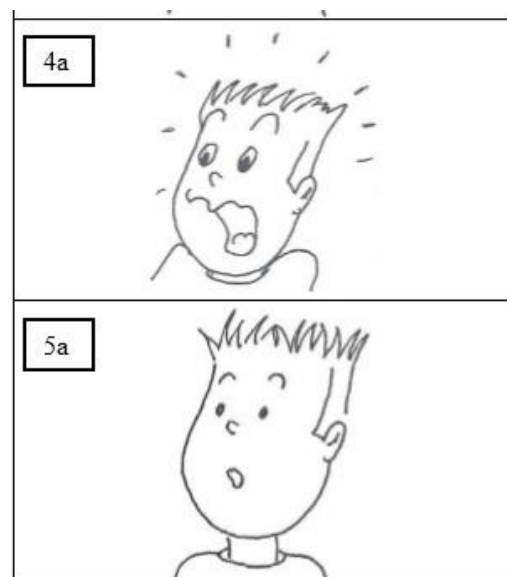
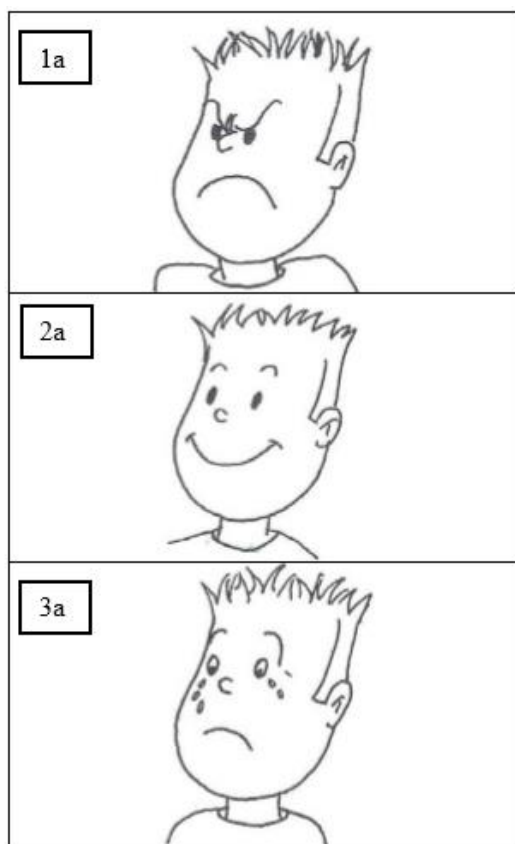
LAGARD C., Les troubles des conduites et du comportement : tentatives de définition et modalités de prise en charge, janvier 2015.

# Annexes

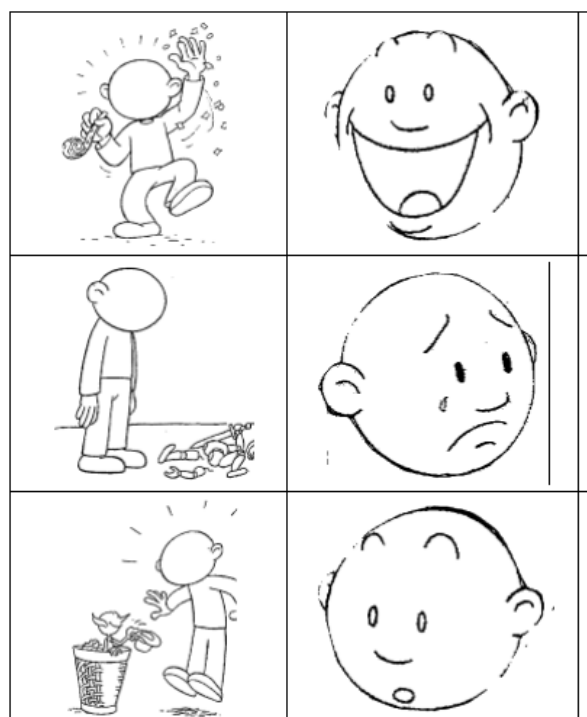
|                                                                                                  |     |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Annexe 1 : Descriptif des épreuves.....                                                          | 105 |
| Annexe 2 : Tableau des résultats à l'EVAC.....                                                   | 117 |
| Annexe 3 : Grille d'observation du comportement émotionnel et<br>interactionnel de l'enfant..... | 119 |
| Annexe 4 : compte rendu de séance type de l'atelier théâtre.....                                 | 121 |

## Annexe 1

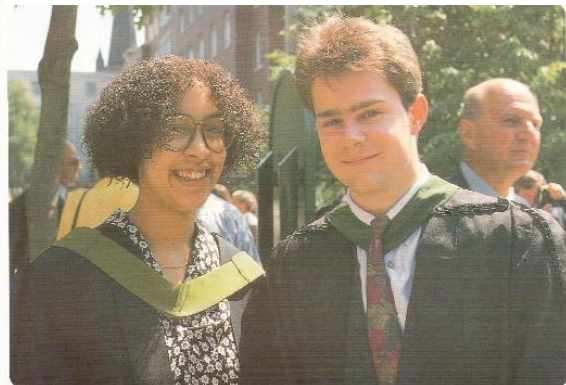
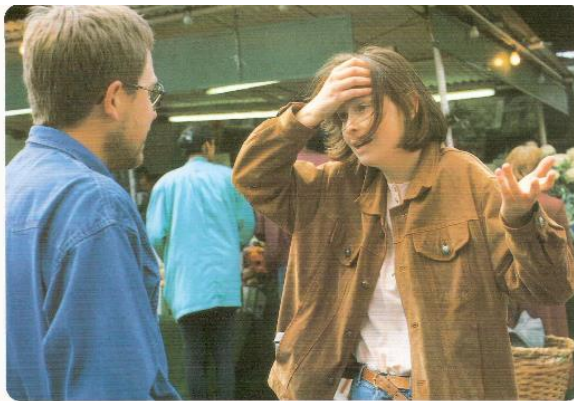
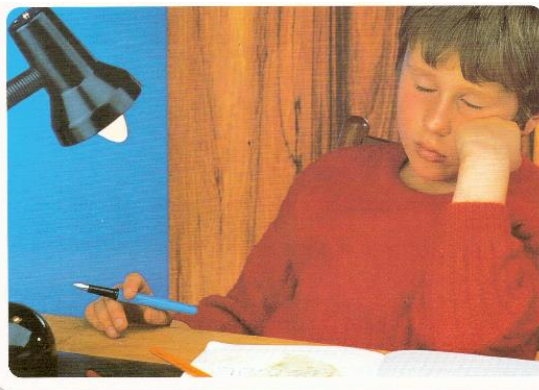
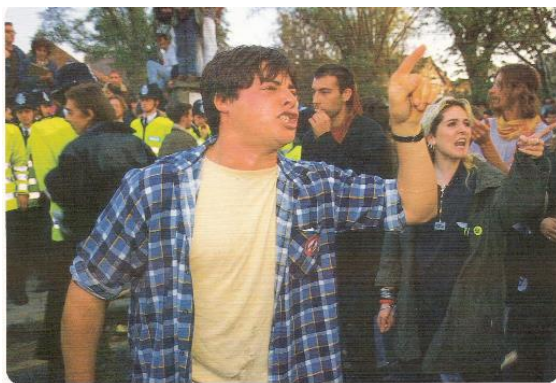
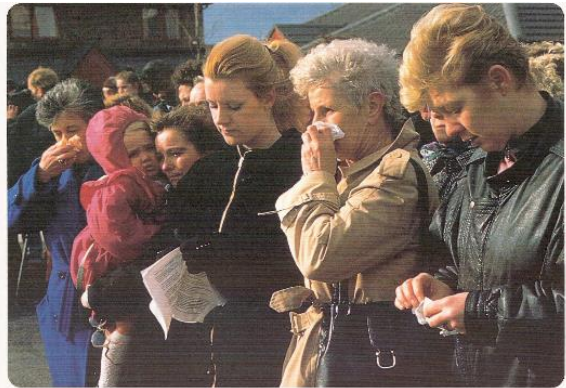
### Epreuve : reconnaissance de visages

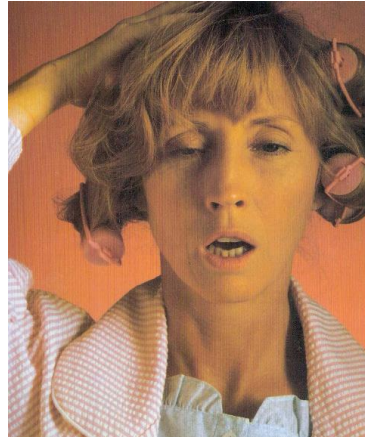
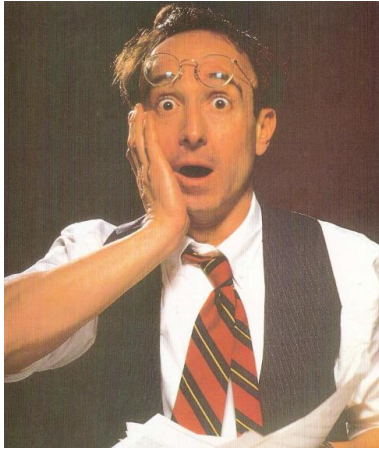


### Epreuve : la bonne tête



Epreuve : reconnaissance d'expressions faciales émotionnelles en contexte



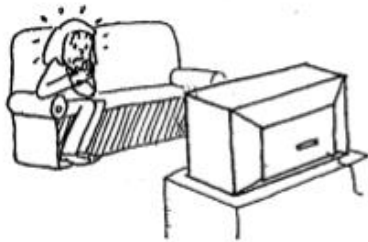
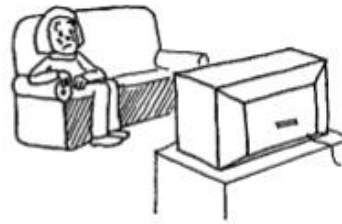


Epreuve : l'esprit des autres

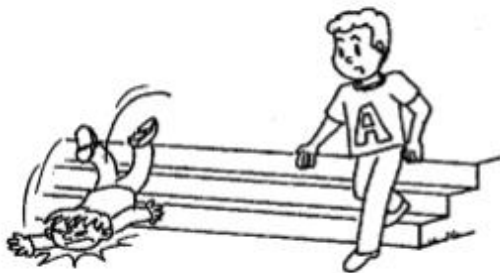
Tester la capacité à interpréter des expressions faciales émotionnelles différentes dans un même contexte



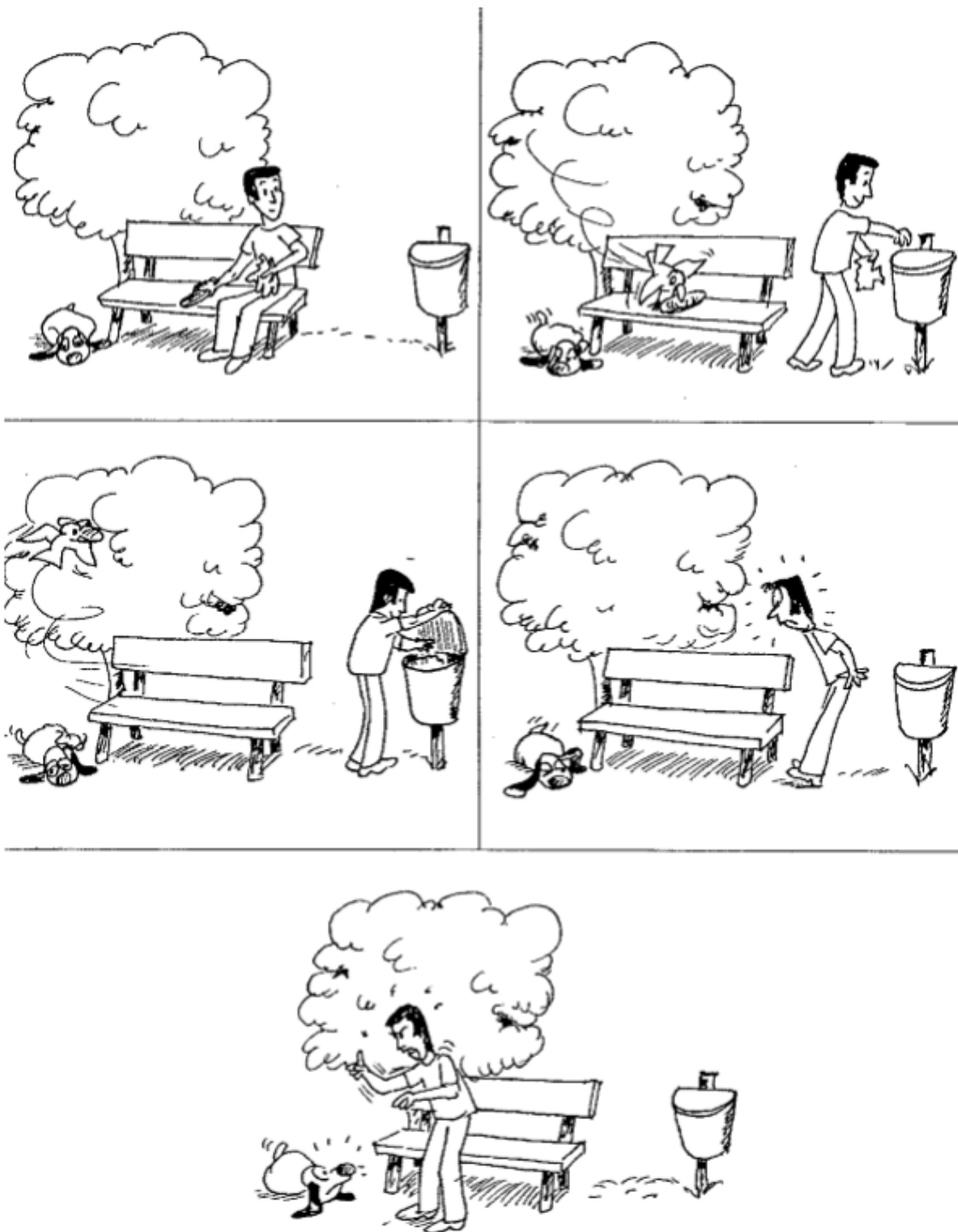
Tester la capacité à deviner des éléments du contexte en fonction d'une expression faciale émotionnelle



Tester la capacité à réagir à l'émotion d'autrui



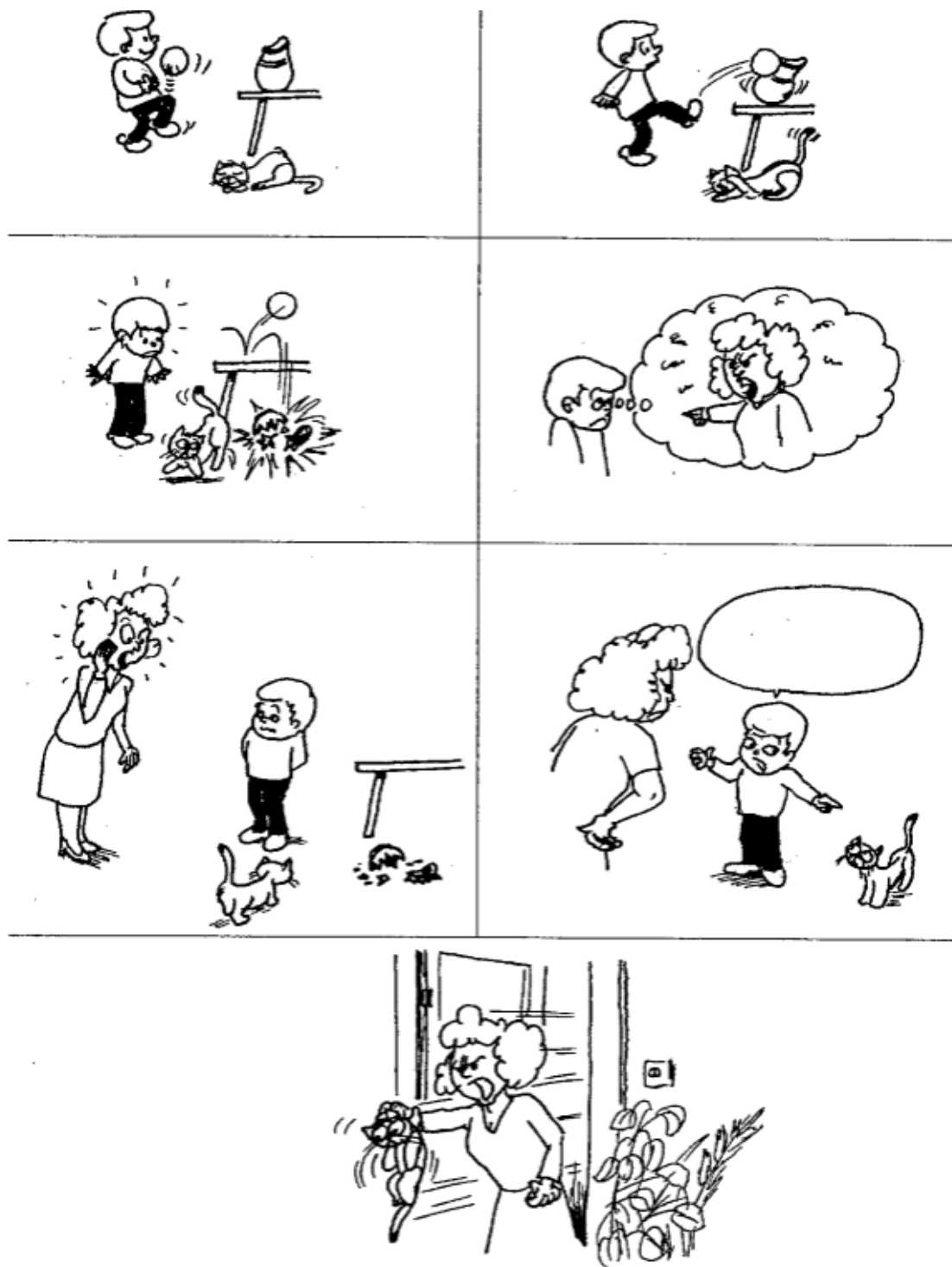
Tester la compréhension de fausses croyances de premier niveau



Tester la compréhension de fausses croyances de deuxième niveau



Tester la capacité à saisir le mensonge



Tester la capacité à saisir la plaisanterie, l'humour



## 6. Images mentales

**Entoure la petite lettre qui va avec la bonne réponse.**

- 1) Combien faut-il de zéros pour écrire le nombre mille ?  
a) 3  
b) 4  
c) 5  
d) 6
- 2) Où doit-on coller le timbre sur une enveloppe ?  
a) au centre  
b) en bas à droite  
c) en haut à gauche  
d) en haut à droite
- 3) Combien y a-t-il de pattes en tout pour les animaux de ma ferme :  
trois canards, une vache et deux moutons ?  
a) 6  
b) 12  
c) 18  
d) 24
- 4) Combien de faces un cube possède-t-il ?  
a) 4  
b) 6  
c) 8  
d) 12
- 5) Fais le tour des quatre autos qui sont en stationnement, combien peux-tu compter de roues ?  
a) 4  
b) 8  
c) 14  
d) 16
- 6) S'il y a trois poules dans un champ, combien y a-t-il de pattes ?  
a) 3  
b) 6  
c) 9  
d) 12
- 7) Danielle est plus petite que Lucie, Lucie est plus petite que Marie-Louise,  
quelle est la plus grande ?  
a) Marie-Louise  
b) Danielle  
c) Lucie  
d) on ne peut pas le dire

- 8) Il y a six enfants dans une classe et il y en a deux fois plus dans l'autre.  
Combien y en a-t-il en tout ?
- a) 3
  - b) 14
  - c) 18
  - d) 32
- 
- 9) Lequel de ces légumes n'est pas vert ?
- a) pois
  - b) laitue
  - c) céleri
  - d) betterave
- 
- 10) Combien de dents une fourchette a-t-elle habituellement ?
- a) 3
  - b) 4
  - c) 5
  - d) 6
- 
- 11) Combien faut-il de zéros pour écrire le chiffre : un million ?
- a) 5
  - b) 6
  - c) 8
  - d) 9
- 
- 12) La rue Victor Hugo est orientée Nord-Sud. Tu la remontes vers le Nord, puis tu tournes à droite au carrefour. Dans quelle direction te diriges-tu à présent ?
- a) l'Est
  - b) l'Ouest
  - c) le Nord
  - d) le Sud
- 
- 13) Jean est plus grand que Nicolas et plus petit que Laurent, lequel est le plus grand ?
- a) Jean
  - b) Nicolas
  - c) Laurent
  - d) on ne peut pas le dire
- 
- 14) Louise est plus petite que Marielle et plus petite que Simone, laquelle est la plus grande ?
- a) Simone
  - b) Marielle
  - c) Louise
  - d) on ne peut pas le dire
- 
- 15) S'il y a cinq mains sur une table, quel serait le plus petit nombre d'enfants autour de la table ?
- a) 2
  - b) 3
  - c) 4
  - d) 5
- 



**Attendre le signal  
pour tourner la page.**

## 10. Expressions

---

**Cherche quel sens tu peux donner à chacune des phrases suivantes et entoure la petite lettre qui va avec la bonne réponse.**

- 1) Tu m'as enlevé une épine du pied.
- a) J'ai une écharde dans le pied.
  - b) Tu as résolu mon problème.
  - c) Tu m'as fait du tort.
  - d) Je n'avais pas raison.
- 
- 2) Il ne faut pas vendre la peau de l'ours avant de l'avoir tué.
- a) Avant de se réjouir d'un succès, il faut en être tout à fait sûr.
  - b) Pour tuer un ours, il faut un fusil.
  - c) Il faut se lever tôt pour réussir dans la vie.
  - d) Il ne faut pas se perdre dans la forêt à cause des ours.
- 
- 3) Tu arrives comme un chien dans un jeu de quilles.
- a) Tu as bien fait de venir.
  - b) Quand le chien est arrivé, on a arrêté le jeu.
  - c) Tu viens déranger nos plans.
  - d) Tu arrives trop tard.
- 
- 4) Petit à petit l'oiseau fait son nid.
- a) Chaque année l'oiseau doit recommencer son nid.
  - b) La persévérance vient à bout des difficultés.
  - c) Il faut un nid pour avoir des petits.
  - d) Il faut faire tout en même temps pour ne rien oublier.
- 
- 5) Quand le chat est parti, les souris dansent.
- a) Quand on a travaillé, on peut danser.
  - b) Dans les maisons où il n'y a pas de chat, on trouve des souris.
  - c) Qui veut la fin, prend les moyens.
  - d) Les écoliers profitent de leur liberté en l'absence du professeur.
-

## 12. Connaissances lexicales

**Retrouve dans ta mémoire le mot qui manque.  
Il doit commencer par la première lettre qui t'est donnée.**

- 1) Le **c**\_\_\_\_\_ est un instrument qui sert à tracer des cercles.
- 2) L' **e**\_\_\_\_\_ est un sport qui consiste à faire l'ascension des parois rocheuses.
- 3) Un **c**\_\_\_\_\_ est une personne qui se déplace à bicyclette.
- 4) Le fruit du chêne s'appelle un **g**\_\_\_\_\_.
- 5) Le **f**\_\_\_\_\_ est le petit de la biche et du cerf.
- 6) Un **k**\_\_\_\_\_ est une tunique japonaise très ample maintenue par une large ceinture.
- 7) Un **p**\_\_\_\_\_ est un fruit à goût légèrement amer et acide, plus gros qu'une orange.
- 8) L'articulation qui joint la main à l'avant-bras se nomme le **p**\_\_\_\_\_.
- 9) Le **m**\_\_\_\_\_ est un instrument d'optique qui permet de grossir les objets très petits.
- 10) Le sens par lequel nous percevons les sons s'appelle l' **o**\_\_\_\_\_.
- 11) Un **s**\_\_\_\_\_ est un objet qui gravite dans le ciel autour d'un astre plus gros que lui.
- 12) Un **é**\_\_\_\_\_ est un anneau de métal sur lequel le cavalier appuie son pied.
- 13) La **s**\_\_\_\_\_ est l'art de travailler avec un ciseau dans le bois ou la pierre.
- 14) Un **s**\_\_\_\_\_ est une sorte de cadre muni de ressorts et supportant le matelas du lit.
- 15) Le **c**\_\_\_\_\_ présente une division de l'année en mois et en jours.
- 16) Pour jouer du violon, on utilise une baguette droite que l'on nomme un **a**\_\_\_\_\_.

## Annexe 2

Bilan initial : A : 11 ans B : 10 ans C : 11 ans

### PROFIL DE L'ELEVE

| Rang<br>percentile                        | Notes<br>standard | Echelle Simultanée |    |    |    | Echelle Séquentielle |     |    |    | Compétences linguistiques |    |     |                   |    |      | Echelles globales |     |      |     |      |     |
|-------------------------------------------|-------------------|--------------------|----|----|----|----------------------|-----|----|----|---------------------------|----|-----|-------------------|----|------|-------------------|-----|------|-----|------|-----|
|                                           |                   | DG                 | SM | RS | IM | AO                   | SYL | QT | AE | Versant réceptif          |    |     | Versant expressif |    |      | Sim               | Séq | Ling | Rec | Expr |     |
|                                           |                   |                    |    |    |    |                      |     |    |    | DEV                       | MM | EXP | ML                | CL |      |                   |     |      |     |      |     |
| 99                                        | 17                | 135                |    |    |    |                      |     |    |    |                           |    |     |                   |    |      |                   |     |      |     |      | 100 |
| 95                                        | 15                | 125                |    |    |    |                      |     |    |    |                           |    |     |                   |    |      |                   |     |      |     |      | 90  |
| 90                                        | 14                | 119                |    |    |    |                      |     |    |    |                           |    |     |                   |    |      |                   |     |      |     |      | 80  |
| 85                                        |                   | 116                |    |    |    |                      |     |    |    |                           |    |     |                   |    |      |                   |     |      |     |      | 70  |
| 80                                        | 13                | 113                |    |    |    |                      |     |    |    |                           |    |     |                   |    |      |                   |     |      |     |      | 60  |
| 75                                        |                   | 110                |    |    |    |                      |     |    |    |                           |    |     |                   |    |      |                   |     |      |     |      | 50  |
| 70                                        | 12                | 108                |    |    |    |                      |     |    |    |                           |    |     |                   |    |      |                   |     |      |     |      | 40  |
| 65                                        |                   | 106                |    |    |    |                      |     |    |    |                           |    |     |                   |    |      |                   |     |      |     |      | 30  |
| 60                                        | 11                | 104                |    |    |    |                      |     |    |    |                           |    |     |                   |    |      |                   |     |      |     |      | 20  |
| 55                                        |                   | 102                |    |    |    |                      |     |    |    |                           |    |     |                   |    |      |                   |     |      |     |      | 10  |
| 50                                        | 10                | 100                |    |    |    |                      |     |    |    |                           |    |     |                   |    |      |                   |     |      |     |      | 0   |
| 45                                        |                   | 98                 |    |    |    |                      |     |    |    |                           |    |     |                   |    |      |                   |     |      |     |      |     |
| 40                                        |                   | 96                 |    |    |    |                      |     |    |    |                           |    |     |                   |    |      |                   |     |      |     |      |     |
| 35                                        | 9                 | 94                 |    |    |    |                      |     |    |    |                           |    |     |                   |    |      |                   |     |      |     |      |     |
| 30                                        |                   | 92                 |    |    |    |                      |     |    |    |                           |    |     |                   |    |      |                   |     |      |     |      |     |
| 25                                        | 8                 | 90                 |    |    |    |                      |     |    |    |                           |    |     |                   |    |      |                   |     |      |     |      |     |
| 20                                        |                   | 87                 |    |    |    |                      |     |    |    |                           |    |     |                   |    |      |                   |     |      |     |      |     |
| 15                                        | 7                 | 84                 |    |    |    |                      |     |    |    |                           |    |     |                   |    |      |                   |     |      |     |      |     |
| 10                                        | 6                 | 81                 |    |    |    |                      |     |    |    |                           |    |     |                   |    |      |                   |     |      |     |      |     |
| 5                                         | 5                 | 75                 |    |    |    |                      |     |    |    |                           |    |     |                   |    |      |                   |     |      |     |      |     |
| 1                                         | 3                 | 65                 |    |    |    |                      |     |    |    |                           |    |     |                   |    |      |                   |     |      |     |      |     |
| Notes brutes (voir le cahier de l'enfant) |                   |                    | 12 | 12 | 5  | 14 8                 | 10  | 16 | 12 | 10                        | 12 | 11  | 53                | 13 | 105  | 32                | 48  | 57   | 28  | 29   |     |
| Percentile (Tables 1.A et/ou 1.B)         |                   |                    |    |    |    | 91 3                 |     |    |    |                           |    |     | 95 3              |    | 72 3 |                   |     |      |     |      |     |
| Equivalences scolaires (Table 1.C)        |                   |                    |    |    |    |                      |     |    |    |                           |    |     |                   |    |      |                   |     |      |     |      |     |

EVAC - Copyright © 2003 par les Editions du Centre de Psychologie Appliquée. Tous droits réservés.

3404010 - 05/2007

## PROFIL DE L'ELEVE

| Notes standard                            |    | Echelle Simultanée |    |    |      |    |     | Echelle Séquentielle |    |     |    | Compétences linguistiques |    |      |     | Echelles globales |      |     |      |  |
|-------------------------------------------|----|--------------------|----|----|------|----|-----|----------------------|----|-----|----|---------------------------|----|------|-----|-------------------|------|-----|------|--|
|                                           |    | DG                 | SM | RS | IM ° | AO | SYL | QT                   | AE | DEV | MM | EXP °                     | ML | CL ° | Sim | Séq               | Ling | Rec | Expr |  |
| 99                                        | 17 | 135                |    |    |      |    |     |                      |    |     |    |                           |    |      |     |                   |      |     | 100  |  |
| 95                                        | 15 | 125                |    |    |      |    |     |                      |    |     |    |                           |    |      |     |                   |      |     | 90   |  |
| 90                                        | 14 | 119                |    |    |      |    |     |                      |    |     |    |                           |    |      |     |                   |      |     | 80   |  |
| 85                                        |    | 116                |    |    |      |    |     |                      |    |     |    |                           |    |      |     |                   |      |     | 70   |  |
| 80                                        | 13 | 113                |    |    |      |    |     |                      |    |     |    |                           |    |      |     |                   |      |     | 60   |  |
| 75                                        |    | 110                |    |    |      |    |     |                      |    |     |    |                           |    |      |     |                   |      |     | 50   |  |
| 70                                        | 12 | 108                |    |    |      |    |     |                      |    |     |    |                           |    |      |     |                   |      |     | 40   |  |
| 65                                        |    | 106                |    |    |      |    |     |                      |    |     |    |                           |    |      |     |                   |      |     | 30   |  |
| 60                                        | 11 | 104                |    |    |      |    |     |                      |    |     |    |                           |    |      |     |                   |      |     | 20   |  |
| 55                                        |    | 102                |    |    |      |    |     |                      |    |     |    |                           |    |      |     |                   |      |     | 10   |  |
| 50                                        | 10 | 100                |    |    |      |    |     |                      |    |     |    |                           |    |      |     |                   |      |     | 0    |  |
| 45                                        |    | 98                 |    |    |      |    |     |                      |    |     |    |                           |    |      |     |                   |      |     |      |  |
| 40                                        |    | 96                 |    |    |      |    |     |                      |    |     |    |                           |    |      |     |                   |      |     |      |  |
| 35                                        | 9  | 94                 |    |    |      |    |     |                      |    |     |    |                           |    |      |     |                   |      |     |      |  |
| 30                                        |    | 92                 |    |    |      |    |     |                      |    |     |    |                           |    |      |     |                   |      |     |      |  |
| 25                                        | 8  | 90                 |    |    |      |    |     |                      |    |     |    |                           |    |      |     |                   |      |     |      |  |
| 20                                        |    | 87                 |    |    |      |    |     |                      |    |     |    |                           |    |      |     |                   |      |     |      |  |
| 15                                        | 7  | 84                 |    |    |      |    |     |                      |    |     |    |                           |    |      |     |                   |      |     |      |  |
| 10                                        | 6  | 81                 |    |    |      |    |     |                      |    |     |    |                           |    |      |     |                   |      |     |      |  |
| 5                                         | 5  | 75                 |    |    |      |    |     |                      |    |     |    |                           |    |      |     |                   |      |     |      |  |
| 1                                         | 3  | 65                 |    |    |      |    |     |                      |    |     |    |                           |    |      |     |                   |      |     |      |  |
| Notes brutes (voir le cahier de l'enfant) |    | 12                 | 12 | 5  | 15   | 10 | 16  | 12                   | 10 | 12  | 11 | 5                         | 13 | 16   | 32  | 48                | 57   | 28  | 29   |  |
| Percentile (Tables 1.A et/ou 1.B)         |    |                    |    |    | 49   |    |     |                      |    |     |    | 95                        |    | 72   |     |                   |      |     |      |  |
| Equivalences scolaires (Table 1.C)        |    |                    |    |    | 25   |    |     |                      |    |     |    | 33                        |    | 33   |     |                   |      |     |      |  |

EVAC - Copyright © 2003 par les Editions du Centre de Psychologie Appliquée. Tous droits réservés.

34504010 - 05/2007

## Annexe 3

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 | A | B | C |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|---|---|
| <p><b><u>Gestion des émotions :</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Comprendre la place et le rôle des comédiens, des spectateurs, des intervenants et la notion de faire-semblant dans la situation théâtrale</li> <li>- Oser ressentir les émotions, se mettre dans la peau d'un personnage</li> <li>- Rester concentré dans son rôle, sans se laisser distraire par des événements extérieurs</li> <li>- Maîtriser les émotions jouées (ne pas se laisser envahir par une émotion)</li> <li>- identifier et reconnaître les émotions vécues à travers les activités</li> <li>- Faire des liens entre l'émotion jouée et son contexte, sa cause...</li> <li>- Faire preuve d'imagination dans les situations émotionnelles (ajouter des éléments)</li> </ul> |   |   |   |
| <p><b><u>Interaction et communication avec les membres du groupe / comportement général :</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Respect du cadre, des consignes, des autres</li> <li>- Comportement général de l'enfant</li> <li>- Interactions avec les autres participants, les intervenants : <ul style="list-style-type: none"> <li>* tenir compte des remarques et des conseils</li> <li>* initier un échange, le maintenir, le clôturer, le restaurer</li> <li>* Faire des commentaires positifs aux autres</li> <li>* écoute de l'autre (attention)</li> </ul> </li> </ul>                                                                                                                                                                                |   |   |   |

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |  |  |  |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>* adaptation à l'autre dans l'échange (réagir en fonction de ce que l'autre ressent, exprime...)</li> <li>*Etre sensible aux autres, leur offrir son aide</li> <li>*Respect des tours de parole</li> <li>* maintien du contact visuel au cours de la parole et de l'écoute</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>- participation aux activités (de façon spontanée)</li> <li>- prise d'initiatives</li> </ul>                                                                                                                                                                                                  |  |  |  |
| <p><b><u>Expression et partage des émotions :</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Modulation de sa mimique, de son expression corporelle</li> <li>- Utilisation des différents canaux de communication pour exprimer ses émotions : gestes, regard, voix, mimiques (et que tous les modes soient utilisés en même temps et en accord les uns avec les autres)</li> <li>- Partage de l'émotion avec son/ses partenaire(s) de jeu et avec le public (notamment par le regard)</li> <li>- expression d'émotions positives / négatives</li> <li>- Savoir nuancer les différentes émotions</li> <li>- Enrichir le vocabulaire des émotions</li> </ul> |  |  |  |
| <p><b><u>Capacités de compréhension des émotions d'autrui</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- et adaptation à l'autre</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |  |  |  |
| <p><b><u>Autres remarques</u></b></p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |  |  |  |

## Annexe 4 :

### Séance 5, dernière séance avant les vacances de Noël :

#### Comportement général :

Les trois enfants arrivent en retard mais ils s'en excusent. C'est la première fois qu'ils viennent seuls, sans être accompagnés par un éducateur.

C est enthousiaste pendant toute la séance. Elle fait des propositions de jeu, prend des initiatives et est souriante, bien qu'elle ne semble pas partante de prime abord.

B se sent exclu de la relation « fusionnelle » entre A et C. Nous tentons de l'inclure, C accepte de jouer et de faire des exercices avec lui mais A refuse.

Néanmoins, B se montre violent, même par jeu. En effet, il mime un coup de pied dans le dos de C. Nous le sermonnons à ce sujet. Vexé, il veut quitter la salle pour se calmer. Il s'enfuit plusieurs fois de la salle, Mme Bieber essaie de le rattraper pendant que nous continuons la séance avec les deux autres enfants. B s'est battu avec un autre enfant pendant sa fuite, il est ramené par un éducateur. Il finit par faire les derniers jeux avec nous mais il continue de bouder. : il ne veut jouer que des émotions correspondant à son humeur.

Pendant toute la séance, A veut faire le jeu du « a tenu » et à chaque pause avant un nouvel exercice, il commence à faire « ahhhhhh ».

#### Jeux pendant la séance :

Rituel : Il commence à être bien connu par les enfants. Il est dit avec plus ou moins d'enthousiasme, mais est à présent dit par tous.

Mime silencieux : C mime la fête foraine, elle demande l'aide de Mme Bieber. Les autres enfants devinent ce qu'elle mime avec difficulté. Ils doivent ensuite se rajouter à l'action initiée par C. Il est difficile pour les enfants de faire à plusieurs sans se concerter au préalable, ils se cognent les uns dans les autres, ne font pas ensemble ...

A mime l'école, la situation est problématique et devient vite violente car ces enfants ont une vision de l'école et des enseignants faussée.

C mime le restaurant : il se montre violent physiquement et verbalement. Il faut régulièrement lui rappeler de se calmer. Cependant, il peut jouer convenablement quand il le veut.

Télécommande : B et A choisissent eux même leur action, respectivement la chasse et le « sabre laser ». C nous demande de lui trouver une idée (courir). Il leur est difficile de « rembobiner ». En effet, pour eux, cela signifie marcher à reculons, même si leur action ne consiste pas à

marcher. B fait preuve d'initiative en inventant une nouvelle touche sur la télécommande : le « zap », pour changer d'action. C, alors dans la télévision s'adapte spontanément à la demande de B. A a du mal à se souvenir des touches et de leur utilité. B et C sont très efficaces. Le « ralenti » est bien fait par tous cette fois.

Improvisation basée sur une image : A et C veulent changer d'image car elle ne leur plaît pas. Ils veulent également faire leurs mimes ensembles. C'est lors de cet exercice que B commence à se sentir exclu.

B doit exprimer la joie de déballer des cadeaux : il sourit pendant une seconde puis baisse la tête, l'émotion est mal reconnue par ses camarades. C fait la colère car elle n'a pas envie d'aller à l'école au moment de se réveiller (A fait le réveil). A et C jouent un enfant malade avec sa mère. Ils avaient mal lu l'image et par conséquent mal interprété la main de la mère sur le front de l'enfant, nous devons leur expliquer ce geste. Pour que B se sente moins mis à l'écart, nous proposons que lui et C fassent une autre situation tous les deux ensemble. Ils mettent en scène un parent grondant son enfant. A dit « il n'est pas content » en parlant du parent, puis nous parvenons à lui faire trouver le terme « colère ». C'est à la fin de ce mime que B, toujours dans l'état d'esprit de colère de son personnage, mime un coup de pied « pour de faux » dans le dos de C. Enervé de se faire réprimander à ce sujet, il quitte la salle de lui-même pour « se calmer ».

Téléphone arabe des émotions : Les enfants, A et C, proposent de nombreuses mimiques correspondant chacune à une émotion différente (colère, joie, tristesse, « bouder », peur, surprise et dégoût). A ne fait que rajouter une nouvelle mimique sans répéter les précédentes car il dit qu'il ne s'en souvient pas. Nous tentons alors, sur l'envie insistante des enfants, un téléphone arabe sur le thème des métiers (jusqu'à 10) qu'ils retiennent bien tous les deux.

Improvisation dirigée du supermarché : A et C sont très attentifs et réceptifs, ils réagissent toujours de façon adaptée en fonction de ce que nous leur racontons.

*« Vous faites tous vos courses avec votre caddie, vous tourner dans les rayons.*

*Vous trouvez l'article que vous cherchiez depuis longtemps !*

*Mais une personne passe devant vous et vous le prend !*

*Mais en cherchant un peu dans les rayons, vous trouvez ce que vous cherchez !!*

*En passant dans une allée, vous renversez une pile de légume, et tout s'écroule par terre !*

*En passant dans un rayon, vous sentez l'odeur des choux de bruxelles !*

*Vous avez fini vos courses vous passez tous en caisse (il n'y en qu'une d'ouverte), le premier qui passe a oublié son argent...*

*Tout le monde paie et rentre chez lui. »*

Changement de ton : Nous donnons à chacun une même phrase écrite sur un papier. Ils doivent dire cette phrase sur différents tons. Les enfants ont besoin de ce support écrit pour bien avoir la phrase en tête. C très efficace. A commence par mimer mais ne parle pas puis il suit l'exemple donné par C et il parvient à réaliser l'exercice, bien que cela reste difficile pour lui d'associer la phrase et l'émotion. En effet, il lui arrive parfois de dire une phrase inventée qui selon lui correspond mieux à l'émotion que nous lui avons demandée. B, qui est revenu, boude et n'accepte de faire que des émotions collant avec son humeur (tristesse, fatigue, ennui). C nous fait la remarque que la phrase que nous leur avons donné ne va pas toujours avec le ton demandé (*C'est bientôt les vacances* associé au dégoût) : « c'est bizarre parce que c'est pas vrai ». Nous la félicitons pour sa remarque et nous lui expliquons que cela fait partie du jeu, que le but dans ce cas précis est de faire passer aux autres différentes émotions par l'intonation de la voix même si le texte de la phrase ne correspond pas, pour nous, avec l'émotion jouée.

A tenu : C est fière de nous chronométrer avec sa montre. Nous commençons par le faire tous ensemble, puis A le fait seul, suivi de B (qui a retrouvé le sourire) puis de C et de nous-même. A dit qu'il va s'entraîner pendant les vacances.

Rituel de fin : A et C sont debout, ils disent la phrase et y associent le geste, B boude encore et grommelle le rituel.

# Emilie ANDRE

## Troubles du comportement et émotions :

### Pertinence d'un atelier théâtre en ITEP

#### Résumé :

Nous avons constaté lors d'un stage en ITEP que certains des enfants, souffrant de troubles du comportement, présentaient des difficultés dans le domaine émotionnel, tant sur le plan de l'expression que dans celui de la compréhension.

L'objectif principal de ce mémoire est de trouver un moyen adapté d'améliorer les compétences émotionnelles de ces pré-adolescents. Notre hypothèse principale était qu'un atelier théâtre serait un moyen pertinent de sensibiliser ces enfants à la problématique des émotions. Nous avons donc mis en place et animé un atelier théâtre à l'ITEP Gai Soleil, pendant six mois, avec le soutien et l'aide de l'orthophoniste de l'établissement.

La première partie de notre mémoire détaille le développement de notre problématique. La deuxième partie apporte les bases théoriques nécessaires à notre démarche. Lors de la troisième partie, nous commencerons par présenter l'atelier théâtre et nos critères de sélection des enfants participant à l'atelier. Ensuite, nous évoquerons les divers types d'activités proposées en fonction des axes à travailler et selon les objectifs déterminés. Puis, nous détaillerons les outils que nous avons élaborés afin d'analyser la progression des enfants dans le domaine des émotions. Dans la quatrième partie de ce mémoire, nous analyserons l'évolution de chacun des enfants de manière individuelle, et nous retracerons également leur progression en tant que groupe. Enfin, la cinquième et dernière partie consiste en une discussion sur notre démarche, tout en tenant compte de nos hypothèses et objectifs de départ.

Mots clés : émotions, théâtre, ITEP, troubles du comportement, prise en charge de groupe

#### Résumé en anglais

During one of our training courses in « ITEP », we found that some children, suffering from behavior disorders, had difficulties with emotions, both from the expression and the understanding point of view.

The main goal of this dissertation is to found a way adapted to improve the emotional skills of these children. Our main hypothesis was that a theater workshop would be a relevant way to make these children more sensitive to emotions. We thus set up and livened up a workshop theater in the « ITEP Gai Soleil », for six months, with the support and the help of the speech therapist of the establishment.

The first part of our thesis details the issue. The second part deal with the theoretical bases necessary for our approach. In the third part, we shall present the workshop theater and our selection criteria of the children participating in the workshop. Then, we shall evoke the diverse types of activities proposed according to approaches to be worked and according to the determined objectives. Then, we shall detail the tools which we developed to analyze the progress of the children in the field of the feelings. In the fourth part, we shall analyze the evolution of each of the children in an individual way, and also redraw their progress as group. Finally, the fifth and last part consists of a discussion about our approach by taking into account our hypotheses and objectives of departure.

Key words: emotions, theater, ITEP, behavior disorders, group care